

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



A arte-educação em contextos interculturais: o olhar do educador social

Tiago Tadeu Braz Souza

**Mestrado em Educação e Formação
Especialização em Desenvolvimento Social e Cultural**

Dissertação orientada pelas Prof^{as}. Doutoras Ana Paula Caetano e Ana Luísa Paz

2022

Dedico este trabalho ao meu pai, Luiz de Matos e minha tia, Nilza de Paula, por terem sido meu apoio em toda caminhada.

Agradecimentos

Foi longo o percurso até aqui, e bastante desafiador. Confesso que a perda de sentido e a vontade de desistir estiveram bem próximas a mim. Mas a todo o momento meu sonho e desejo pela carreira acadêmica me faziam refletir sobre tudo o que eu já havia percorrido. É fato que se estivesse sozinho, sem o apoio de minha família e amigos, não chegaria até aqui.

Agradeço a minha mãe Maria, por ter cuidado de mim e se preocupado com meu futuro até o momento de sua partida. Ao meu irmão Bruno, pelo carinho, apoio e confiança e por acreditar em mim e ser exemplo de simplicidade. A minha irmã Thais que se tornou uma incrível incentivadora. A minha prima Amanda, que escutou minhas aflições durante o percurso e sem saber me ensinou a sonhar e me incentivou a cada dia buscá-los. Às duas Famílias, os Batista's e os Abreu's que me acolheram, me incentivaram e não só torceram por mim, mas vibraram ao meu lado em todas as minhas conquistas. Agradeço principalmente a duas pessoas primordiais nessa trajetória, ao meu pai, o senhor Luiz de Matos, por todo apoio, segurança, cuidado e entendimento, e à minha tia, a senhora Nilza de Paula, que me deu seu apoio, sua sabedoria, tranquilidade, me incentivou e me ensinou a lutar e persistir sempre.

Agradeço às minhas professoras e professores, por todo o conhecimento. Em especial às professoras Ana Luísa Paz e Ana Paula Caetano, minhas orientadoras, que me auxiliaram neste desafio, me incentivaram e despertaram durante todo o percurso da investigação o apreço pela temática e a construção do conhecimento.

Agradeço por ter me desafiado a ultrapassar meus limites, pois ter planejado ser qualquer coisa menos do que aquilo que eu sou capaz, provavelmente me faria infeliz todos os dias de minha vida. Por fim, agradeço ao dom da vida, pois o que seria dos nossos caminhos sem o tom divino do mistério.

“A educação é uma obra de arte. É nesse sentido que o educador é também artista: ele refaz o mundo, ele rede-senha o mundo, repinta o mundo, recanta o mundo. redança o mundo.” (Freire, 2000, pp. 42-7)

Resumo

A presente investigação buscou compreender como nós educadores percebemos a arte-educação enquanto uma prática da educação não-formal, e sua importância para a promoção da interculturalidade. Neste sentido, foi possível perceber como os educadores entendem e problematizam suas práticas nos contextos e processos educacionais. Estes processos educacionais e a interpretação dos educadores sobre os mesmos foram feitas, por meio de conceitos como arte-educação, educação não-formal e interculturalidade, apresentando-se um estudo de natureza qualitativa, com uma componente narrativa e recursos a entrevistas semiestruturadas. O estudo centra-se em quatro participantes, sendo eles educadores que atuam ou já atuaram em algum projeto desenvolvido pela ONG Conversas Associação Internacional – CAI, com experiência na realização de trabalhos de mediação social e educacional em contextos interculturais e que, para tal, utilizam dinâmicas de arte-educação como prática de educação não-formal. No que tange às conclusões alcançadas nesta investigação, não pretendemos estabelecer verdades, abrimos o diálogo e a construção coletiva, onde a reflexão e elaboração feita pelos educadores entrevistados estabeleceram parâmetros para a construção dos capítulos e especialmente as considerações finais. Neste capítulo final foi possível estabelecer uma linha reflexiva coletiva que pensa a educação como um lugar de transformação e que considera a dimensão da arte-educação enquanto uma prática da educação não-formal que pode possibilitar e facilitar a promoção da interculturalidade e continuar fomentando discussões sobre a importância da criação destes espaços interculturais no contexto educativo.

Palavras-chave: arte-educação; interculturalidade; educação não-formal

Abstract

The present investigation sought to understand how we educators perceive art education as a practice of non-formal education, and its importance for the promotion of interculturality. In this sense, it was possible to perceive how educators understand and problematize their practices in educational contexts and processes. These, through concepts such as art-education, non-formal education and interculturality, presenting a study of a qualitative nature, with a narrative component and resources for semi-structured interviews. The study participants are four educators who work or have worked in a project developed by the NGO Conversas Associação Internacional - CAI, with experience in carrying out social and educational mediation work in intercultural contexts and who, for that purpose, use art-education dynamics as non-formal education practice. Regarding the conclusions reached in this investigation, we do not intend to establish truths, we open dialogue and collective construction, where the reflection and elaboration made by the interviewed educators established parameters for the construction of the chapters and especially the final considerations. In this final chapter it was possible to establish a collective reflective line that thinks education as a place of transformation and that the dimension of art education as a practice of non-formal education can enable and facilitate the promotion of interculturality and continue to foster discussions about the importance that such elements have in the construction of educational spaces.

Keywords: art-education; interculturality; non formal-education

Índice

Introdução 09

Capítulo I - O olhar do arte-educador-investigador: uma narrativa pessoal 14

Capítulo II - O método investigativo 23

2.1 - Objetivos, questões e a problemática da investigação 23

2.2 - Investigação qualitativa 25

2.3 - Organização intermediadora da investigação 29

2.4 - Desenho da investigação 36

2.5 - Entrevista semi estruturada/semi diretiva 37

2.6 - Participantes da investigação 40

Capítulo III - Conceitos e princípios gerais 43

3.1 - Arte-educação 43

3.2 - Educação não-formal 46

3.3 - Interculturalidade 51

Capítulo IV - Reflexões sobre a arte-educação em contextos Interculturais 55

4.1 - O que nós educadores entendemos por arte-educação? 55

4.2 - Qual o papel/papeis do arte-educador no processo educativo? 62

4.3 - Como percebemos a arte-educação enquanto metodologia da educação não-formal para promoção da interculturalidade? 66

Considerações Finais 76

Referências Bibliográficas 84

Índice de Anexos 91

Anexo I - Parecer Emitido pela Comissão Ética

Anexo II - Guião de Entrevista.

Anexo III - Declarações de consentimento para recolha de dados

Introdução

O processo de investigação é por si só um percurso para a reflexão e construção de saberes. Investigar “É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceito como tal, com todas as hesitações, os desvios e as incertezas que isto implica” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 29). Neste sentido, o objetivo desta investigação é entender como nós educadores percebemos a arte-educação enquanto uma prática da educação não-formal, e sua importância para a promoção da interculturalidade. Mais especificamente, o estudo que aqui se apresenta, é um estudo de natureza qualitativa, com uma componente narrativa e recursos a entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos do estudo são no total quatro educadores que atuam ou já atuaram em algum projeto desenvolvido pela Organização Não Governamental - ONG Conversas Associação Internacional – CAI, com experiência na realização de trabalhos de mediação em contextos interculturais e que, para tal, utilizem dinâmicas de arte-educação como metodologia de educação não-formal.

Os anseios que levaram a esta investigação perpassam processos individuais ligados à trajetória de vida e as vivências enquanto educador, ciente de que esses processos foram influenciados por outros educadores houve a necessidade de refletir sobre o assunto coletivamente. Logo, juntamente com os educadores entrevistados, permitiu-se desenvolver uma escrita que estabelece uma relação entre o teórico e o empírico. Acreditamos que por se tratar do contexto da educação, traz por parte dos educadores percepções subjetivas, e neste sentido é preciso uma base de investigação coerente com o estudo a ser realizado. Segundo Amado (2014), para que se diferencie a pesquisa acadêmica, de uma visão do senso comum sobre os fatos, se faz necessária uma fundamentação teórica que auxiliará também na escolha adequada das metodologias de investigação utilizadas. No processo de escrita optamos por utilizar as reflexões dos entrevistados e suas falas no corpo do texto para demarcar com clareza a construção coletiva anteriormente mencionada.

Tais caminhos escolhidos para esta investigação partem da importância de se extrair da vivência prática dos educadores as suas elaborações para construção do

conhecimento. A necessidade da escolha destes caminhos e principalmente os assuntos a serem discutidos vêm das experiências educacionais e dos choques culturais adquiridos ao longo da minha trajetória de vida. As experiências foram se modificando ao longo do tempo, mais significativamente a partir do meu ingresso na universidade, onde participei de projetos e programas de extensão voltados para áreas como a sociologia da educação e metodologias de ensino. Em dado momento, surgem os questionamentos e a reflexão mais profunda sobre os processos educativos, caminhos esses que me trouxeram ao mestrado em Educação e Formação na Universidade de Lisboa fora do meu país de origem, e despertaram ainda mais o interesse de me aprofundar nas práticas e metodologias de ensino da educação não-formal, como a arte-educação e o olhar sensível para os contextos onde são possíveis a promoção da interculturalidade.

Logo, o fato de me encontrar em outro país na condição de imigrante, vivenciando culturas e uma estrutura social e de ensino diferentes, causa em mim estranhamentos que me permitem refletir sobre novos aspectos acerca da educação. Tal estranhamento foi um fator de grande influência para realização de estudos mais sistemáticos sobre as temáticas que envolvem a educação e a interculturalidade.

Neste contexto, a arte também se faz presente, não só por ser importante durante minha trajetória, mas por hoje mais claramente entendê-la como parte do processo educativo. Arte-educação é uma forma de desenvolver o indivíduo de forma mais humana, criativa e perceptiva em relação ao mundo, mas este percurso pode não acontecer de forma natural e por esse motivo precisa ser incentivado. Para isto é preciso que afastemos “a ideia de que as artes na educação são, naturalmente, um espaço de liberdade, de autonomia ou de pensamento crítico” (Martins, 2017, p.16). Elas possibilitam reflexões e construções a um nível que pode ir além do convencional, se assim assumir o educador, o lugar de incentivador deste processo.

Muito se discute sobre educação e suas extensões nos dias atuais, tema mais do que complexo, tendo em vista suas diversas abordagens e percursos. Porém, o que mais vem sendo analisado por nós educadores sociais é que a

educação formal, sozinha, pode não estimular de modo disseminador o ensino, a vontade do saber, e nem ajudar nas reflexões profundas da formação humana. Assim como apresentou Kant (2004), a humanidade só se torna humanidade através da educação. Ou seja, por meio da educação torna-se possível desenvolver um olhar crítico sobre nossas próprias ações.

Dessa maneira, uma das metodologias fomentadas para a transformação da educação formal é a utilização da arte como meio para se estabelecer dinâmicas de educação não-formal dentro dos contextos formais de ensino. A arte-educação tem o poder e a possibilidade de fazer do processo educativo um lugar diferente, onde a construção do conhecimento seja constituinte com a realidade dos próprios educandos. Para Nietzsche, a arte não “exclui o interesse, não acalma, não suspende o desejo, nem o instinto, nem a vontade. Ela é antes de mais nada o que intensifica a vida” (Dias, 2006, p. 197). A arte pode ser interpretada de várias formas, e tais interpretações partem de uma vivência cultural individual, a mediação cultural pode ser o espaço da conversação e da troca, e do perceber na arte um potencial educativo.

Por isso trazemos para reflexão nesta investigação a arte como meio para o desenvolvimento do processo educativo, pois a mesma nos leva constantemente a pensar na linha do que se aprende e do que se vive, diante de visões de mundo que se formam e se transformam dentro de uma cultura. Em Gaztambide-Fernández (2013), é possível pensar a arte não pelo que ela faz, mas através do que as pessoas fazem. Numa perspectiva de produção cultural, a arte inclui, afastando uma visão elitista do que pode ou não ser considerado arte, e também quem são ou não verdadeiros artistas. A percebemos também como facilitadora para a promoção da interculturalidade.

Neste sentido, iremos também refletir tais processos educacionais em espaços multiculturais, discutindo principalmente a importância de torná-los por meio da arte contextos interculturais. Nesse sentido, acreditamos que para a promoção da interculturalidade se torna necessário um processo de imersão e empatia, uma ação estabelecida pelos atores envolvidos no processo, ou seja, os educadores e educandos. Canclini (2004) salienta que a interculturalidade está

ligada à confrontação e entrelaçamentos, porque se trata de indivíduos e grupos se relacionando e estabelecendo trocas a nível cultural, de negociação, conflito e empréstimo recíproco, respeitando a diversidade. Estabelecer estes momentos de troca é o que entendemos ser de extrema importância para se estabelecer a interculturalidade e fazer de determinado espaço ou contexto, um lugar intercultural.

Mas para discutirmos sobre contextos interculturais, é preciso pensarmos brevemente sobre o conceito de cultura. Tanto Taylor quanto Boas e Malinowski propõem uma concepção descritiva da cultura, concepção esta resumida por Thompson (2009), assim: “a cultura de um grupo ou sociedade é o conjunto de crenças, costumes, ideias e valores, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade” (p. 173). Esta linha de pensamento se relaciona com aquilo que acreditamos ser cultura, no entanto ainda buscamos complementar a ideia de cultura por uma outra corrente teórica.

Neste sentido compartilhamos do pensamento de Hall (1997) sobre o fato de que toda ação social é cultural, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação, ou seja, toda prática social tem uma dimensão cultural. E se tratando de um contexto intercultural os estranhamentos e choques culturais são inevitáveis, por isso é importante tentar nos desprender de nossos próprios preconceitos e relativizar a vivência e a experiência que tivemos, temos ou poderemos ter em dado contexto.

Mas para além do seu processo de formação, é necessário que o educador tenha uma visão bem estruturada do que deve e pode ser feito enquanto tal e do que é preciso alcançar. Ser um educador exige mais que só estudo, mais que somente a percepção puramente teórica e acadêmica. Tal processo permeia experiência empírica, fundamental para construção do agir e do refletir. Portanto, a pergunta de partida dessa investigação é: como nós educadores percebemos a arte-educação enquanto uma dinâmica da educação não-formal, assim como sua importância para a promoção da interculturalidade?

Como já mencionado, a reflexão coletiva é fator que marca a construção deste trabalho. Isso por acreditarmos que a partilha em todos os níveis e o

reconhecimento do outro é um dos caminhos para a transformação da educação e a promoção e incentivo do estudante como protagonista do processo educativo, sendo autor do seu próprio conhecimento e o analisando de forma crítica e prática. As reflexões dos sujeitos entrevistados, assim como a autonarrativa do investigador buscam construir um diálogo entre o empírico e a teoria de forma a refletir sobre as práticas e os conceitos que as sustentam.

O trabalho se apresentará em cinco capítulos, o capítulo I, por meio de uma narrativa pessoal que busca trazer as perspectivas do investigador sobre sua trajetória e vivências que o conecta à educação não-formal, à arte-educação e à interculturalidade. O Capítulo II se refere a metodologia, no qual se apresentam os objetivos, questões, problemática da investigação, e os caminhos desenhados para realização da pesquisa. No capítulo III serão apresentados os conceitos principais - arte-educação, educação não-formal e interculturalidade, e no capítulo IV apresentam-se e discutem-se os dados, à luz desses conceitos. Para tal foi efetuada a análise dos dados recolhidos nas entrevistas por agrupamentos temáticos a fim de entender as reflexões e concepções dos entrevistados. Estes agrupamentos temáticos são organizadores do capítulo IV. O capítulo contempla a construção reflexiva do texto, e a fala dos entrevistados, por sua vez, contém os dados que nos permitiu fomentar o diálogo entre a empiria e teoria.

Por fim, conclui-se a investigação, com um último ponto que intitulamos Considerações Finais, trazendo ideias centrais sobre o que os educadores entendem por arte-educação e pela utilização da arte nas dinâmicas de educação não-formal; a interpretação da arte enquanto uma ferramenta, um meio ou sendo ela o próprio processo educativo; qual a importância das dinâmicas de educação não-formal que envolvem arte para a promoção da interculturalidade; e pontos a serem mais aprofundados em futuras investigações, como: a relação mais intrínseca entre as dinâmicas da educação formal e não-formal; e fomentar ainda mais a reflexão sobre o lugar da arte na educação. Destacamos estes dois pontos a serem aprofundados por estarmos cientes de sua relevância e do potencial que possuem para a uma problematização e reflexão contínua.

Capítulo I

O olhar do arte-educador-investigador: uma narrativa pessoal

O intuito deste capítulo é trazer a autonarrativa como uma tentativa de organizar e descrever sobre minhas ideias e o meu processo de construção pessoal enquanto arte-educador. Processo este que se funda em experiências para além do âmbito profissional e que decorrem até ao momento em que escrevo esta dissertação, integrando, por isso, minhas experiências e reflexões sobre o meu papel enquanto arte-educador na tentativa de promover contextos interculturais. A necessidade desta reflexão tem o intuito de compreender o meu estatuto enquanto investigador que não é e nem tenciona ser neutro. Neste sentido contribuir para uma visão sobre o arte-educador não centrada em mim, dando início ao processo que irá nutrir juntamente com a reflexão de outros educadores os diálogos entre o plano empírico e o teórico.

Foram muitas as vezes em que me perguntei que tipo de educador eu era, o que queria ser e, afinal, que tipo de educador sou. O que me tornei hoje, tendo em mente um processo ainda em percurso, é sem dúvida fruto de uma construção coletiva e não somente individual, embora tais construções que perpassam o íntimo, e as experiências que por mais coletivas que sejam, são vivenciadas por cada indivíduo de forma particular.

Calculo que há mais ou menos 11 anos atrás iniciei meu percurso como arte-educador, mas naquela época sem ter conhecimento de tal conceito, me entendia enquanto um voluntário atuando em contextos sociais. O início do que experienciei nos projetos educacionais em que participei girava ao redor do que hoje entendo por educação ao longo da vida. Desenvolvia projetos com crianças, jovens, adultos e idosos. Eram em sua maioria atividades lúdico-pedagógicas relacionadas com o desenvolvimento individual, desenvolvimento empático e percepção das relações coletivas. Estas por meio de dinâmicas, grupos de estudo, bate papos, teatro, música, dança, abordando temáticas como gênero e sexualidade, violência,

afetividade, racismo, entre outras. Destaco aqui a arte como parte importante em minha trajetória, assunto que será tratado com mais detalhe ao longo do capítulo.

Neste primeiro momento do meu percurso me descobria enquanto um agente social, pois realizava o “trabalho” majoritariamente na mesma comunidade em que vivia, me construindo não somente na perspectiva profissional, mas como indivíduo em um todo. Com pouca idade nem sempre nos damos conta do que realmente queremos e nem racionalizamos fielmente o tipo de profissional que projetamos ser. Para mim era clara a vontade e a necessidade de estar presente neste contexto social, mas sem entender aquilo como um trabalho. A vontade de estar neste lugar de um agente social comunitário, devia-se ao fato de me sentir pertencente àquele espaço, e a necessidade girava em torno de um sentimento muito particular de me perceber útil, já vislumbrando muito inicialmente ser uma possível referência para aquelas e outras pessoas.

Entendo hoje que ser essa referência é o desejo de despertar em outras pessoas que vivem de forma semelhante as mesmas particularidades que vivi enquanto um jovem negro, periférico e com todas as adversidades que podem competir este lugar, a vontade e a possibilidade de escolherem seus próprios caminhos estando em diferentes contextos de vulnerabilidade, as quais tornam difíceis ou quase remotas as oportunidades.

Uso esse discurso com muita consciência de que eu não era uma pessoa vulnerável, como muitos não são, eu era e ainda sou parte de um grupo com características que inevitavelmente nos colocam em situação de vulnerabilidade, muitas vezes exemplificadas pelas discriminações sociais, pela falta de empregabilidade, pelas desigualdades educacionais entre outros inúmeros exemplos relevantes. Pois se encontrar em situações de vulnerabilidade não diz respeito às atitudes da pessoa em si, e sim a um conjunto de fatores sociais que as colocam neste lugar. E é para mim importante não ser só uma representação, mas ser também ação afirmativa e protagonista na luta para gerar mais oportunidades além das que tive.

Quando narramos a nossa vivência e principalmente se tratando da trajetória de corpos marginalizados, nem sempre é tarefa fácil desenvolver uma narrativa de

forma leve, pois a reflexão da vivência cotidiana pode nos transportar para um lugar de inquietação incitadas por lembranças pouco positivas. Ser um jovem negro no Brasil, país de onde nasci e vivi até a fase adulta, pode ser sinônimo de viver em um lugar pesado e pautado pelo preconceito e pela exclusão social. Assim como apresenta (Fernandes, 1995) que desconstrói o pensamento de mito racial de (Freyre, 1933) e revela a discriminação e marginalização racial no Brasil, ressaltando que a escravidão foi um sistema fidalgo que estabeleceu a superioridade racial na sociedade brasileira do qual privou o negro da capacidade de concorrer a vagas de empregos, educação equivalente e alimentação. Não há aqui a intencionalidade de se aprofundar nem mesmo discutir teoricamente sobre as questões raciais que permeiam o Brasil, somente a indicação de autores que podem nos ajudar a compreender a sociedade brasileira e exemplificar as situações de marginalização já mencionadas.

No meu percurso sentia o pulsar do ser educador, por mais que ainda não o percebesse como parte profissional da minha vida. Em sequência, na universidade estudando Ciências Sociais (no Brasil, tendo como pilar de ensino a antropologia, sociologia e ciências políticas), descobri a possibilidade da carreira acadêmica, e uma grande vontade de me aprimorar intelectualmente, buscando tal afirmação, em títulos como este de mestre que aqui ensaio. Me graduei na licenciatura em Ciências Sociais me especializando em sociologia da educação¹, e no Bacharel em Sociologia me especializando em Juventude e Religião². Estes estudos e as experiências profissionais que tive durante o percurso, proporcionaram o meu amadurecimento, e já ali tinha uma ideia mais clara do profissional que era na época e no que queria me tornar.

O próximo passo foi me envolver em projetos que permitissem pensar e questionar a atuação do professor do ensino formal dentro da sala de aula, mais especificamente o ensino da disciplina de sociologia no ensino médio (o equivalente ao secundário em Portugal). Pensávamos em conjunto sobre as técnicas e

¹ Licenciatura em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Especialização em sociologia da educação. Trabalho apresentado: observar e analisar a prática pedagógica dos professores de sociologia do ensino médio.

² Bacharel em Sociologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - Especialização em Juventude e Religião. Trabalho apresentado: Uma análise sobre a individualização da espiritualidade e supressão do vínculo com as instituições religiosas.

abordagens utilizadas nos contextos de sala de aula por uma perspectiva não-formal, tentando já de forma introdutória nos desvincular do formato padrão. Atravessado por inúmeros questionamentos, dúvidas e incertezas, ingressei como professor de Sociologia no ensino público no Brasil e vivenciei a responsabilidade de ser uma das pontas de partilha e transmissão do conhecimento. Mas preciso também falar aqui sobre a arte, e assim o farei, pois é neste momento, ministrando aulas, que ela começa a fazer mais sentido para mim no contexto educacional.

Sempre respirei arte, e durante toda a minha infância até à fase adulta me conectei com várias dimensões artísticas, como o desenho, a pintura, a música, a dança, o teatro, o cinema, os trabalhos manuais e tantas outras, que foram muito presentes e ainda continuam sendo. Vale ressaltar que estas conexões com a arte vieram principalmente num contexto de educação não-formal e informal. Logo, as dúvidas e incertezas que mencionei terem me atravessado, estavam diretamente ligadas às minhas tentativas de levar a arte para dentro da sala de aula. Naquela época pensava a arte como uma ferramenta útil no processo educativo. Tais estratégias de ensino nem sempre são muito bem aceitas, ou mesmo se encaixam na dinâmica estrutural das escolas formais, principalmente em questões práticas, como o processo avaliativo, por exemplo. Me deparar com estes conflitos me fez sentir que a sala de aula tal como disposta estruturalmente no contexto formal de ensino, era limitadora. Em meu ponto de vista, era limitante pois não me permitia ir além, e fazia me sentir engessado, sem muitas perspectivas e possibilidades de ação.

Naquela época, já acreditava que a transmissão e partilha do conhecimento só fazia sentido se criássemos relação com aquilo que aprendemos. No entanto, entendia e entendo fielmente que a arte por si só cumpre esta função de conectar realidades. Isto, na medida em que todos os indivíduos em algum momento da vida por parte da cultura ao qual está inserido tem contato de alguma forma com algum tipo de arte, e a partir daí se torna possível o entendimento de que por meio da arte, pode-se criar relação entre aquilo que vivenciamos em nosso dia a dia e o que aprendemos em um contexto escolar. Limitante ou não, a educação era uma certeza, não nos moldes formais, mas a que traz uma perspectiva inovadora e transformadora.

Nesta busca por afirmações, inicio meu processo de imigração. Sigo em busca de me especializar em Educação e entender o que mais tem se discutido e se pensado sobre o ensino e a partilha de conhecimentos. É então em Portugal, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, que começo a perceber melhor onde seria meu lugar enquanto educador e a criar oportunidades de atuar e repensar tais práticas de ensino. Um processo que perpassa todas as minhas vivências anteriores, profissionais ou não, e me permite de forma embasada discutir e escrever sobre o assunto. Mas mais do que isto, foi preciso a partir de uma necessidade pessoal, atuar de forma prática diretamente com esta ideia. O que se realizou no contexto português de ensino no programa chamado AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular.

Perpassando esta experiência, pude trazer a arte novamente enquanto educador das AECs. Muito em uma perspectiva não-formal de ensino, sem aquele formato de avaliação tradicional. Neste lugar pude ter contato com o que chamo de choque cultural, ao perceber dentro de uma sala de aula tantas nacionalidades diferentes para além da portuguesa, entre elas, cabo verdianas, angolanas, indianas, brasileiras e nepalesas, que na minha visão coloca em outro nível a necessidade da sensibilidade por parte do educador para com as vivências individuais. É neste momento que tomo conhecimento e me debruço mais profundamente sobre os conceitos: arte-educação e interculturalidade. E trago para a produção acadêmica a tentativa de entender mais sobre a arte-educação em contextos interculturais.

Foi também atuando enquanto arte-educador na ONG Conversas Associação Internacional – CAI que pude refletir sobre as inúmeras possibilidades que a educação possui. E a partir do aprimoramento do trabalho educativo de rua pude também perceber o quão vastas são as possibilidades de atuação do educador. Participar diretamente no desenvolvimento de projetos cujos pilares centrais foram e são a educação não-formal, a arte-educação e a interculturalidade, me enriqueceram muito enquanto educador e pesquisador.

Pensar a arte-educação em contextos interculturais é, para mim, reconhecer a arte para além de uma ferramenta educacional, como a entendia anteriormente e como muitos ainda a entendem. E por mais que eu perceba o sentido, para mim

hoje é sensível utilizar a palavra ferramenta ao se dirigir à arte dentro do processo educativo. Entendo a arte como um meio para se desenvolver e aprimorar o processo educativo a reconhecendo como parte integral deste processo. A arte não se encontra em um lugar de subordinação em relação à educação, e nem o contrário, são fenômenos que remetem para universos com matrizes distintas, e que quando se procuram intencionalmente juntar num mesmo processo podem desenvolver relações complexas, ora conflitantes e mesmo contraditórias, ora complementares, em movimentos dialógicos, dialéticos e criativos, como apresentado por Baldacchino (2015) in *art+education*, Eisner (2008) in *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?*, Barbosa (2005) in *Uma introdução à arte/educação contemporânea*, entre outros.

Para mim, perceber a arte como tal é enriquecer as práticas de ensino. Arte-educação se trata da utilização da arte como um pilar central do desenvolvimento e criação de diferentes linhas de aprendizagens. Por meio da arte é possível ensinar disciplinas como matemática, línguas, geografia, física, química, sociologia, história e tantas outras, assim como temáticas sociais de diferentes contextos. Sousa (2003), nos diz que a dança no contexto escolar “reside em possibilitar que a criança satisfaça as necessidades de expressão e criação para que sua personalidade se possa desenvolver” (p. 115), visando uma formação interdisciplinar que fomenta um desenvolvimento mais humano. Mas esta perspectiva não deve ser entendida como uma instrumentalização da arte e sua subordinação a outras áreas de conhecimento.

Sendo o contexto educacional rico em diversidade cultural, se torna para mim um lugar potencial para desenvolver a interculturalidade.. Entendo os contextos interculturais como espaços que vão além da necessidade de reconhecimento e respeito à cultura do outro. Se faz necessária a troca e a partilha, onde estas dimensões ultrapassam a observação, saindo de um lugar de julgamento e avaliação, e indo para um outro lugar de envolvimento e experimentação da cultura do outro em um nível mais profundo. Ao criarmos esse tipo de relação, temos a possibilidade de nos tornarmos empáticos, e desenvolvermos um trabalho educacional em um outro nível, onde a aprendizagem perpassa o respeito mútuo, e

pode possibilitar que o processo educativo seja mais eficaz e traga uma perspectiva mais humana e criativa.

Diante disto é importante perceber qual o papel do arte-educador neste contexto educacional. Percebemos que o papel do educador não tem de ser o de transmitir conhecimento em uma perspectiva bancária, como apresentou Paulo Freire, onde eu deposito o conteúdo a ser ensinado esperando que quem aprende absorva e replique aquela informação tal e qual a mesma foi exposta. O educador tem a função de ser um facilitador que encurta a busca e descoberta de novos conhecimentos e ao mesmo tempo o aprimoramento dos mesmos. Há muitas formas de ser educador, e todas elas perpassam lugares íntimos e particulares da construção de cada indivíduo. Por isso, tento ao máximo me distanciar do lugar de quem discorre sobre uma definição fechada do que é ser um educador e qual ou quais são os seus papéis.

No entanto, me sinto, enquanto um profissional atuante nesta área, responsável por pensar e repensar a todo momento os meus processos e maneira de atuação, conseqüentemente estabelecendo um lugar comum onde eu acredito ser o ponto de partida para se pensar a educação. E claramente não o faço sozinho, pois carrego a certeza de que toda minha trajetória profissional foi construída por meio da experimentação, da observação e da comunhão com outros profissionais, e mais do que isso, por meio da troca estabelecida entre o educador e o educando, onde os dois ao mesmo tempo ensinam e aprendem. O que possibilita tal dimensão de troca é o convite do educador ao educando a ser construtor do seu próprio conhecimento e também ser crítico durante o processo de desenvolvimento.

O educador deve estar ciente da autoridade e poder que possui e ter o cuidado de não se tornar autoritário durante o processo, o mesmo deve ser capaz de procurar formas de exercício dessa autoridade onde haja maior participação dos alunos nas tomadas de decisão. É entender seu contexto, sua realidade e construir em conjunto um espaço onde permanece a necessidade de estabelecer regras de convívio e os limites e tolerância para os determinados tipos de comportamento. Formas de exercício da autoridade que andem juntas com o olhar cuidado e o respeito pela diversidade e diferenças, o olhar atento à maneira como o educando

aprende e se permitir aprender durante o processo. Busco, por fim, ser uma junção de todos esses elementos, me mantendo aberto a novas experiências e maneiras de entender, pensar e repensar a educação. Consequentemente, torna-se importante reconhecer que este processo de construção é coletivo e, ao meu ponto de vista, esta é a forma mais eficaz de se estabelecer conexão entre todas as partes do processo educativo.

Minhas experiências me trouxeram a um lugar mais reflexivo e problematizador não só em relação aos contextos que envolvem os profissionais na área da educação, mas também às minhas próprias práticas, sempre em diálogo com as inquietações que impulsionaram e fomentaram as questões que nos orientam para esta investigação. Começo por descrever o que eu enquanto arte-educador entendo sobre a problemáticas que perpassam a educação não-formal, a arte-educação, a interculturalidade e os espaços multiculturais.

Entendo por arte-educação a percepção da arte em suas várias dimensões como um meio para se desenvolver os processos educativos e nele a construção do conhecimento, mas ir além de entender a arte somente como um meio, a arte tem um potencial de ser parte integral do processo educativo. Por meio da arte, podemos desenvolver características e compreensões que perpassam a criatividade do saber e possibilitam uma construção ativa do conhecimento.

Nesta perspectiva o arte-educador tem o papel de ser um facilitador deste processo. É de fato uma posição desafiadora, pois somos também indivíduos em construção tanto em uma esfera profissional quanto pessoal, e isto pode afetar diretamente a execução das nossas práticas. O arte-educador também tem o papel de construir conhecimento de forma crítica, e de certa forma o fato de incentivar esse percurso para outros acaba por fomentar tais reflexões.

A educação formal por sua vez fomenta todas estas possibilidades, ela fomenta a integração de todas estas práticas, como por exemplo a arte-educação e a interculturalidade. A arte-educação por já ter as dimensões da arte presentes e tendo a possibilidade de desdobrá-las em atividades práticas, se torna facilmente parte do processo educativo. Mas a interculturalidade é uma possibilidade. Os contextos multiculturais por sua vez são uma realidade concreta, e crescem a cada

dia mais seguindo a lógica da globalização. Mas o grande desafio é transformar estes espaços em interculturais, pois promover a interculturalidade requer do educador competências muito específicas, no que diz respeito às dimensões do ver, julgar e agir. É também neste sentido que defendo veemente a formação de formadores da arte-educação. Acredito que mais do que refletir sobre as práticas é importante praticá-las e se abrir para melhorá-las.

Capítulo II

O Método Investigativo

2.1 – Objetivos, questões e a problemática da investigação

O processo de investigação é por si só um percurso para a reflexão e construção de saberes. Investigar é “um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, os desvios e as incertezas que isto implica” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 29). É um processo que desperta inquietudes, as quais por vezes se transformam em questionamentos que têm a necessidade de clarificação para além das percepções e interpretações individuais.

Logo, os anseios que levaram a esta investigação perpassam processos individuais que necessitam objetivamente de respostas pautadas em uma construção coletiva. Tais processos se originaram nas experiências educacionais que vivenciei durante minha trajetória de vida, e principalmente suas ligações com os diversos contextos educativos que pude experienciar. No lugar que ocupa as minhas vivências, encontro a arte em várias dimensões. Num primeiro momento, em uma experimentação enquanto consumidor, que se manifesta por meio do ouvir a música, ver o teatro, a dança, o cinema, e do perceber as artes visuais, entre outras, e, num segundo momento por seu ensino técnico e a vontade de aprimoramento das mesmas por um forte sentimento de pertencimento.

Neste contexto foi perceptível o quão importante se tornaram as expressões artísticas numa perspectiva de crescimento pessoal, e também os processos de estudo para o aperfeiçoamento profissional na área da educação. Refletindo então sobre as duas dimensões, educação e arte, pude perceber que por já trabalhar em meu cotidiano profissional as dinâmicas de educação não-formal, e por vivenciar a arte e trazê-la para o âmbito educacional, surgiu a vontade de entender mais sobre os processos que permeiam a arte-educação. Não obstante, me encontrando no lugar de imigrante e experimentando o ser educando, enquanto estudante de mestrado, e o ser educador, atuando em projetos educacionais em Portugal e ao redor da Europa, pude vivenciar uma diversidade cultural completamente nova.

Surgem daí certos incômodos que criaram a necessidade de perceber os processos educacionais que viabilizam a construção de contextos interculturais.

São estas inquietações que me impelem para a constituição e definição da problemática deste estudo. Neste momento fica claro a importância que acredito ter a arte para o processo educativo e também a sua relevância para possibilitar a criação de espaços que permitam a interculturalidade, carregando a ideia de que para este estudo se faz necessária uma construção coletiva de argumentos que sustentem as perspectivas centrais. Entendo como problemática da investigação a reflexão crítica juntamente com outros educadores sobre a importância da arte-educação na criação e sustentação de espaços interculturais.

No que diz respeito à raiz da problemática no mundo acadêmico, podemos destacar investigações que apresentam similaridades principalmente no que tange à possibilidade de espaços interculturais e/ ou fomento de uma educação intercultural de qualidade, como alguns trabalhos descrevem. Levando em conta estes aspectos, destaco primeiro o trabalho de mestrado em relações interculturais desenvolvido por Ana Maria Pinto (2005) intitulado: *Educação pela Arte para uma Cultura Intercultural*. Este estudo tem como questão de partida - Em que medida a arte como discurso universal concorre para uma investigação intercultural, onde segundo a autora, se procura “mostrar a valência fundamental da Expressão Plástica no contexto de uma educação multicultural” (p. 1).

Maria Ribeiro de Sousa (2008), em sua tese *Música, Educação Artística e Interculturalidade, a alma da arte na descoberta do outro*, alerta-nos para a importância da problemática da interculturalidade nas sociedades atuais:

As sociedades multiculturais em que vivemos levantam problemas de integração e de inclusão social em comunidades migrantes, provenientes de outros povos e de outras culturas. Estes problemas de integração e de inclusão social constituem, para muitos dos países do mundo, importante matéria de reflexão, sendo da maior importância a promoção de uma educação intercultural de qualidade, no seio dessas mesmas sociedades. (Sousa, 2008, p. 1)

Para que uma investigação tenha clareza e coerência, se faz necessária a construção de uma pergunta de partida. Esta deve ser clara, exequível e pertinente (Quivy & Campenhoudt, 2008). Por tanto, a pergunta que se constituiu para a condução deste estudo é: como nós educadores percebemos a arte-educação enquanto uma prática da educação não-formal, e sua importância para a promoção da interculturalidade?

Estando definida a pergunta de partida da investigação, deu-se continuidade para a criação de questões que serviram como referências para a condução da pesquisa. Sendo elas transformadas em três perguntas orientadoras:

I) O que nós educadores entendemos por arte-educação?

II) Qual o papel/papéis do arte-educador no processo educativo?

III) Como percebemos a arte-educação enquanto uma prática da educação não-formal, para a promoção da interculturalidade?

Seguindo estas perguntas orientadoras, definimos os objetivos do estudo, tendo como objetivo geral entender como os arte-educadores em contextos de educação não-formal entendem seu papel no desenvolvimento da interculturalidade. No intuito de direcionar a investigação e clarear as problemáticas e processos metodológicos:

I) Perceber o que os educadores entendem por arte-educação.

II) Identificar como os arte-educadores percebem e problematizam seu papel ou papéis no processo educativo.

III) Entender qual a importância da arte-educação em contextos interculturais.

IV) Investigar o que os educadores entendem por educação não-formal.

2.2- Investigação Qualitativa

A pesquisa que ora se apresenta foi desenvolvida utilizando uma abordagem e métodos qualitativos, isto por acreditarmos que por se tratar do contexto da educação trazendo questões subjetivas inerentes aos indivíduos, é preciso uma base de investigação sólida, “só uma fundamentação teórica confere os

instrumentos necessários para a interrogação do real e adequada escolha das metodologias de investigação, e para que se ultrapasse a mera visão do senso comum sobre os fenômenos” (Amado, 2014, p. 17). Portanto, pesquisar em educação é sem dúvida um desafio, pois o fenômeno educacional traz especificidades diferentes de qualquer outra área. Segundo Lima (2018, p. 1),

o desenvolvimento da abordagem qualitativa na área educacional, portanto, é apoiado pela assertiva de que nada na pesquisa científica é trivial, antes cada informação, cada nova descoberta que possibilita a compreensão do estudo e da interpretação dos sujeitos envolvidos constituem-se como pistas significativas ao universo pesquisado.

Tesch (1990), por sua vez, lembra que, na investigação qualitativa, o pesquisador reúne informações que não podem ser expressas em números. Portanto, o pesquisador deve estar atento a outros aspectos que surgem durante um estudo qualitativo, mudanças e alterações necessárias notadas à medida que o pesquisador se envolve com os participantes, descobrindo as suas próprias inquietações e tomando conhecimento das interpretações dos interlocutores. Essa sensibilidade e reconhecimento no desenvolvimento da investigação torna-se especialmente importante quando se trata de uma interpretação daquilo que o sujeito entrevistado elabora. Lidamos com uma interpretação subjetiva de ambas as partes, ou seja, a forma como o participante entrevistado elabora seu discurso e a interpretação do investigador sobre as falas dos participantes. Este cuidado na análise tem a função de trazer sustentação e coerência para o desenvolvimento e resultados da pesquisa.

Minayo (1993) apresenta que o trabalho de investigação acadêmica pressupõe a ajuda de vários esforços individuais, ou seja, permite obtermos a contribuição da reflexão de vários indivíduos, e interligar o conhecimento científico ao conhecimento empírico possibilita perspectivas diferentes a respeito do sujeito ou dos sujeitos estudados e não somente uma reflexão por meio dos pontos de vista dos vários estudiosos. O discurso do indivíduo traz à tona a subjetividade na argumentação,

mas mesmo na subjetividade estando ela inserida em contextos específicos, possibilita a percepção de certa padronização. E esse processo de envolvimento e escuta dos participantes da investigação permite ao pesquisador uma interpretação das interpretações dos depoentes à medida que aprende um padrão geral de entendimento a respeito dos códigos surgidos nas entrevistas. Esse fenômeno diz respeito ao fato de que o pesquisador filtra os dados por meio de uma lente pessoal situada em determinado momento, enxergando os fenômenos de maneira holística.

Moreira (2002) aborda as características básicas dessa metodologia, apresentando um sumário com seis itens, não pretendendo esgotá-las. Para ele, a pesquisa qualitativa inclui, em termos como foco a interpretação, tendo o interesse em interpretar o que é estudado por meio das perspectivas dos próprios participantes; Apresenta que há uma ênfase da subjetividade, colocando em foco a perspectiva dos informantes; A uma flexibilidade na condução da investigação, pois não há uma definição das situações pré estabelecidas; O maior interesse não é no produto final e sim no processo; O contexto está próximo ao comportamento das pessoas na formação da experiência; E reconhecer que há pesquisa influência o contexto pesquisado, assim como o pesquisador também é influenciado pelo contexto da pesquisa.

Logo, as dimensões que abarcam esta pesquisa, cultivam o processo de construção do conhecimento de forma coletiva por meio da vivência e experiências individuais de cada informante, reforçando a ideia de ter como foco a interpretação dos participantes sobre os fatos. Com isto podemos perceber que os indivíduos de uma forma geral produzem interpretações do mundo social, e cada ator social é também um teórico social. O conhecimento que adquirimos durante a vida nos possibilita construir conhecimento após elaborarmos tudo aquilo que interpretamos e que tem influência em nosso pensamento individual. Segundo Forgas (1981),

o nosso conhecimento é socialmente estruturado e transmitido desde o primeiro dia de nossas vidas, é colorido por valores, motivações e normas de nosso ambiente social na fase adulta e as idéias, conhecimentos e

representações são criadas e recriadas tanto ao nível social quanto individual. (p. 12).

Neste aspecto acentua-se a subjetividade do discurso. A formação das representações sociais a partir da realidade da vida cotidiana constitui uma grande força para que estas possam ser tratadas e reconhecidas como conhecimento pela sociedade. Porém, os métodos qualitativos lidam com essa problemática e aceitam o processo investigativo no limite de suas técnicas e da sua impossibilidade e não necessidade do conhecimento certo ou verdadeiro. Assim como interpreta Lima (2018), a perspectiva qualitativa prima-se por considerar a ciência como verdade processual, relativa e em construção, e não como uma verdade absoluta. A pesquisa qualitativa está disposta a considerações de novas informações, de novos dados, onde as interpretações, valores e contextos são caminhos abertos, mas nunca acabados.

Mais especificamente, o estudo que aqui se apresenta, é um estudo de natureza qualitativa com uma componente narrativa e recorre a entrevistas semiestruturadas. Neste aspecto a componente narrativa insere-se nas técnicas de pesquisa como parte das metodologias da abordagem qualitativa. Aqui se destaca a narrativa, que/a qual está sendo usada segundo Lieblich Et al. (1998) (citado por Machado, 2016), no âmbito de uma estratégia de métodos combinados, onde ela prevê, a partir da abordagem a um pequeno grupo de sujeitos, um entendimento em maior profundidade da realidade estudada, permitindo, por outro lado, uma avaliação completa dos problemas, tais como vivenciados no âmbito da vida real. Aqui não utilizamos a componente narrativa ligada a uma técnica de coletas de dados, denominadamente entrevistas narrativas. Utilizaremos antes como recurso as entrevistas semiestruturadas/semidiretivas.

Na componente narrativa o investigador é colocado como investigador-participante no intuito de trazer uma auto narrativa, que entendemos assim como apresentada por Silva, Trentini (2002), como narrativas breves. Sendo

elas, narrativas sintéticas, contendo a estrutura mínima de uma narrativa (começo, meio e fim), em que é facilmente identificada a sequência do enredo.

2.3 - Organização intermediadora da investigação

O intuito deste parágrafo é apresentar a organização que intermediou o processo de investigação e sua relação com a arte-educação e a interculturalidade. Todas as informações apresentadas aqui foram retiradas na íntegra do documento: Erasmus+ partner identification (2020). CAI - background and experience. (Não publicado), onde contém toda informação oficial da organização. A Associação Conversas Internacionais - CAI é uma Organização Não Governamental - ONG criada em 2013, com sede em Lisboa – Portugal, que visa a intervenção social, cooperação e educação para o desenvolvimento humano e social nas áreas da prevenção, tratamento, inclusão social, investigação, publicações, formação e eventos culturais.

Para atingir os seus objectivos a CAI propõe nomeadamente:

- a) Promover e participar na experimentação e inovação social na luta contra a pobreza e a exclusão social promovendo os direitos humanos e os direitos da criança;
- b) Construir e apoiar atores locais, nacionais e internacionais de redes de intervenção social;
- c) Promover o trabalho social de rua e os educadores sociais de rua, a participação social e o desenvolvimento comunitário;
- d) Promover programas de intervenção social junto dos NEET - Not in Education, Employment, or Training³, como programas de ativação de jovens e prevenção do abandono escolar;
- e) Implementar programas de formação e formação profissional, criando e mantendo centros onde estes programas decorrem e com apoio psicossocial;
- f) Desenvolver atividades de educação parental e apoio familiar, (re)integração familiar, integração social e profissional;
- g) Apoiar a implementação de estratégias locais, nacionais e internacionais para promover a igualdade de gênero e proteção de populações discriminadas;

³ Tradução livre: fora da educação, emprego e formação profissional

h) Promover a abordagem sem educação formal em vários contextos, incluindo no sistema de educação formal;

i) Desenvolver programas de consultoria, supervisão e avaliação de projetos;

j) Desenvolver estudos e promover a investigação e análise de questões implícitas na prática associativa.

A CAI é uma associação, envolvida na intervenção social na área da educação de jovens, educação não-formal e educação de adultos, desenvolvendo atividades nos seguintes domínios: Educação formal e não-formal, Intervenção individual, grupal e comunitária; Trabalho juvenil e formação de jovens trabalhadores; Programas de prevenção de toxicodependência e saúde; Direitos humanos e direitos da criança; Trabalho social de rua, Teatro do Oprimido em cooperação com o grupo de teatro - Holophote; A prevenção da toxicodependência centrada nos ambientes de diversão noturna, trabalhando tanto com a população-alvo como com as partes interessadas (indústria, pessoal, outros atores); Ativação de jovens e intervenção com NEETs , e prevenção de abandono escolar; empreendedorismo e economia social; Diplomacia social; Arte-educação, tanto artes visuais quanto artes performáticas com crianças e adultos.

A CAI trabalha na área da ativação de jovens de forma a prevenir potenciais vulnerabilidades e situações de NEET, de forma a capacitar os jovens e a conseguir uma integração ou ativação no mercado de trabalho disponibilizando formação em soft-skills junto do público alvo (jovens, animadores de juventude). a organização é especializada na metodologia do Trabalho Social de Rua que usamos como metodologia de divulgação para trabalhar com a população-alvo e stakeholders. Possuem duas redes locais de organizações que trabalham com jovens NEET, onde alguns são migrantes ou provenientes de famílias de migrantes. Uma destas redes fica numa zona rural e outra numa cidade da zona de Lisboa.

A nível internacional, a CAI é, desde janeiro de 2017, o suporte jurídico e gestor do SwTI, Street Work Training Institute. Os objetivos do SwTI são:

- Construir e desenvolver competências entre os Educadores Sociais de Rua;
- Proporcionar Formação em Metodologias de Trabalho Social de Rua e correlacionar questões para diferentes públicos-alvo;

- Projetar planos de treinamento sob medida e construir ferramentas e materiais pedagógicos;
- Trabalhar em credenciamento de treinamento;
- Promover projetos de ação de investigação em cooperação com instituições de formação profissional e de ensino superior;
- Participar no esforço de advocacia defendendo tanto melhores condições para grupos vulneráveis quanto melhor status para os trabalhadores.

A SWTI faz parte da DISWN (Dynamo International - Street Workers Network), que é composta por cinquenta e uma plataformas nacionais da África, América, Ásia e Europa. A rede está comprometida em gerar solidariedade internacional entre as principais partes interessadas e promover igualdade, empoderamento e direitos humanos para pessoas em situação de rua. Reconhecida como uma rede europeia de luta contra a pobreza e a exclusão social.

A equipa da CAI é composta por trabalhadores jovens e experientes, desenvolvendo um trabalho muito criativo e solidário com as populações alvo, proporcionando um papel ativo em todas as fases dos nossos projetos. Esta abordagem baseia-se na estratégia de trabalho em rede com as escolas e outras instituições comunitárias e autoridades locais. Os nossos Formadores têm experiência em áreas como sociologia, intervenção social e saúde e toxicodependência, direitos humanos, direitos da criança e metodologia de trabalho social de rua. Eles também têm uma vasta experiência na orientação de jovens em vários contextos. Todas as metodologias utilizadas pela CAI são baseadas na Educação não-formal, ou seja, na estratégia de aprendizagem ativa e participativa.

São vários os projetos em que a CAI já esteve e se encontra envolvida, por tanto, não irei apresentar todos eles, e apesar de arte-educação ser um dos pilares da atuação da CAI no desenvolvimento dos projetos que está envolvida, destacarei aqui, os que mais se relacionam com estes aspectos visando a promoção da interculturalidade. Sendo eles:

- "YouthLab" - Investigação - Projeto de ação sobre Ativação de Jovens para NEET em Portugal, Espanha, França e Eslováquia.

- "Sou Importante Porque Sou Eu Mesmo" - Discussão internacional do tema bullying utilizando o teatro do oprimido.
- "Diplomacia Social – oportunidades de mapeamento mental" - Rede para trazer jovens diplomatas atuando pela mudança social por meio da participação ativa.
- "Ser um jovem trabalhador hoje" - Representação Social dos Trabalhadores Juvenis na Europa. Conhecer diferentes metodologias aplicadas ao trabalho juvenil de diferentes áreas. Conhecer os históricos de formação e quais as formações existentes em cada país parceiro. Conhecer as carreiras e condições de trabalho de cada disciplina, campo, instituição e ONG.
- "Contaçãõ de histórias digital para inclusão de jovens" - A arte de contar histórias tem sido uma parte importante das interações sociais desde o nascimento da humanidade. Usada também na União Europeia dos trabalhadores da juventude e os assistentes sociais europeus.
- "*InFormal*" - Integração da abordagem de educação não-formal ao sistema local de capacitação de jovens a nível local.
- "*SOCIAL INNOVATION MACH*" - projeto sobre boas práticas em inovação social para uma abordagem de integração de gênero em projetos e organizações juvenis.
- "Juventude e Religião na Mediação Social" - Este projeto parte da necessidade de uma abordagem mais ampla, voltada para a intervenção e prevenção dos processos de radicalização que levam ao extremismo violento e estão em ascensão em toda a Europa há vários anos, e que afetam particularmente os jovens. envolvendo uma ampla gama de atores de toda a sociedade. O projeto YARIM (abreviação do inglês "*Youth and Religion In social Mediation*"), visa desenvolver ferramentas de prevenção genéricas inovadoras para jovens com dificuldades de construção de identidade, a fim de prevenir melhor os riscos de radicalização violenta.
- "*ASiTÍ Games*" - Renovação urbana inclusiva através da educação não-formal Promoção da cidadania ativa e coesão no grupo inter-religioso para enfrentar o medo após ataques terroristas.

- “Aprendizagem Sociocultural de Jovens em Sociedades em Mobilidade”- O projeto SLYMS (abreviação do inglês “*Sociocultural Learning of Youth in Mobile Societies*”), é baseado num quadro metodológico que aborda a colaboração entre populações móveis e comunidades locais na Europa através de atividades de aprendizagem não-formal e informal, centra-se na valorização da cultura multilingue, empoderamento da solidariedade e troca de experiências sociais.
- Reforçar a educação para a cidadania através do desporto entre os jovens contra o extremismo violento (“*SPORTS IDENTITY*”) - O projeto assenta num paradoxo: enquanto o desporto e os valores associados são atividades conducentes ao desenvolvimento de uma cidadania ativa, mas que pode ser um terreno de potencial a uma radicalização violenta. O esporte é antes de tudo uma grande ferramenta educacional, uma mistura de valores sociais. Todos os esportes transmitem vários valores: tolerância, respeito, honestidade, honra e coragem. Os valores do esporte neste sentido estão em sintonia com valores comuns como: Dignidade humana; Liberdade e democracia; Igualdade; Estado de direito; Direitos humanos. Portanto, o esporte e as organizações esportivas podem contribuir para as atividades de animação juvenil que por sua vez ajudam os jovens a adquirir competências na vida quotidiana e a abraçar os valores dos direitos humanos, contribuindo para sua identidade e tornando-os resistentes às ideologias extremistas e garantindo o seu bem-estar.
- “Varinha mágica para trabalho de rua com jovens” - Com o projeto *Magic Wand* procura-se estabelecer elementos de apoio à implementação de qualidade do SBYW (*Street Based Youth work*): desenvolvimento de ferramentas, métodos e atividades adaptadas às dinâmicas específicas do trabalho de rua e às necessidades dos jovens. Isso possibilita o apoio dos jovens em seu próprio processo de empoderamento e inclusão ativa no ambiente local. Além disso, na parceria estratégica procura-se também aumentar a visibilidade do trabalho de rua a nível local, regional, nacional e internacional. Reconhecemos isso como uma condição para novos desenvolvimentos no trabalho de campo.

- Art-Connection - Melhorar a 8ª Competência-Chave Europeia, sensibilidade e expressão cultural, para desenvolver competências individuais e colectivas ao serviço da coesão social - A 8ª Competência-Chave Europeia centra-se na expressão criativa de ideias, experiências e emoções numa vasta gama de meios de comunicação. Mas sendo a cultura uma dimensão fundamental do ser humano a sua tradução em termos de competência chave é difícil de definir especialmente quando se trata de reconhecimento e validação de competências. Neste sentido, os parceiros do projeto têm a ambição de trazer à tona e valorizar a dimensão cultural como experiência humana, estética ética e solidária para mobilizar a criatividade de todos ao serviço da promoção de um processo criativo de inovação em territórios de aprendizagem. As principais metodologias de desenvolvimento para a educação de jovens adultos - Apoiar os indivíduos na aquisição e desenvolvimento de competências básicas e competências-chave, de forma a fomentar a empregabilidade e o desenvolvimento socioeducativo e pessoal, bem como a participação na vida cívica e social. Em um mundo em rápida mudança, isso também inclui habilidades linguísticas, mentalidade empreendedora, pensamento crítico e criatividade, bem como habilidades voltadas para o futuro em áreas estratégicas para o desenvolvimento econômico e social.
- “Âncoras para o Futuro” - O objetivo do projeto é criar e divulgar materiais educativos inovadores para trabalhadores da juventude, na intenção de prevenir oportunidades desiguais de gênero no mercado de trabalho (com base em pesquisas e experiências de meninas e mulheres jovens de países parceiros). Para conseguir isso, os parceiros se concentram na criação, teste e divulgação de materiais educacionais inovadores - para que os animadores de juventude possam ajudar as meninas a desenvolver as competências necessárias para 'ancorar'.
- “AMÉRICAS” (Advocacy on Human Rights Approach and Gender Equity Gender Street Based Youth work and networking Action in AMERICAS) - O projeto pretende melhorar a ação socioeducativa de atendimento e apoio a jovens em situação de vulnerabilidade; Fortalecer as competências dos

jovens trabalhadores no enfoque dos direitos e igualdade de gênero na educação de rua; Fortalecer ou modificar as políticas de juventude de cada país associadas ao enfoque nos direitos de gênero e igualdade na educação de rua, nas respostas sociais; Provocar um efeito multiplicador das ações realizadas para além dos parceiros do projeto, através da sensibilização de outras organizações, dentro e fora da rede. Provocar um efeito de replicação de boas práticas no enfoque de direitos e igualdade de gênero na educação de rua. Os objetivos específicos são: - Reforçar, através da formação e do intercâmbio de boas práticas entre pares, as competências de centenas de animadores de juventude de todo o mundo (nível micro); - Fortalecer as redes locais, regionais e internacionais de educadores de rua que utilizam o foco em direitos e igualdade de gênero na educação de rua (nível meso); - Realizar ações de promoção e sensibilização que levem os decisores dos países parceiros a reforçar, a longo prazo, o quadro jurídico para o reconhecimento dos direitos do género e da abordagem da igualdade no trabalho de rua. (nível macro).

- "SMOOTH (Transformações Culturais e Socioeconômicas no Contexto da Quarta Revolução Industrial)" - O projeto pretende introduzir o paradigma emergente dos 'comuns' como um sistema alternativo de valores e ações no campo da educação de crianças e jovens. O projeto desenha criticamente as implicações dos bens comuns para reconfigurar a educação e para a mudança social em geral, em bases de igualdade, compartilhamento, participação, união, cuidado e liberdade. O projeto abordará a inclusão social segundo os 'comuns educativos', que queremos estudar, se funcionarem como catalisadores de reversão das desigualdades, por meio de diversos métodos como documentação pedagógica, pedagogia da escuta ativa, etnografia e discurso análise. Em particular, propõe-se um programa inovador de pesquisa-ação com e por crianças para: a) reverter as desigualdades enfrentadas por crianças de grupos sociais vulneráveis; b) fortalecer o diálogo intercultural e intergeracional e a integração social; c) desenvolver habilidades sociais e pessoais vitais para as crianças e adultos; d) criar espaços suaves de cidadania democrática e experimentação de novas

formas de pensar e fazer com base na igualdade, colaboração, criatividade coletiva, partilha e cuidado; e) construir e promover a comunidade através das diferenças. As universidades, laboratórios de pesquisa, municípios, ONGs, museus e organizações juvenis, em diferentes países, trabalharão juntos a interdisciplinaridade e a interculturalidade para alcançar os objetivos acima do ponto de vista dos bens comuns educacionais. Especificamente, vários estudos de caso serão realizados em instalações educacionais para reverter as desigualdades existentes e alcançar uma exclusão social ativa para crianças e jovens vulneráveis. Em suma, uma análise transversal e interdisciplinar sobre o papel dos bens comuns educacionais deve ser vista como crucial para fornecer aos formuladores de políticas ferramentas novas, inovadoras e mais eficientes para propor novas políticas para melhor envolver crianças e adultos no desenvolvimento de um ambiente mais seguro e resiliente, isto num modelo económico, político e social da Europa.

2.4 – Desenho da Investigação

Começamos por abordar as dificuldades que se apresentaram durante o processo de investigação. Numa perspectiva pessoal, a situação pandémica foi de tornou custoso o desenvolvimento desta pesquisa, isto no que se refere às condições de integridade físicas e psicológicas. Já no ponto de vista acadêmico, houve a necessidade de mudanças de aspectos metodológicos pela inviabilização da prática investigativa em determinados contextos, visto que durante quase todo percurso estivemos em situação de pandemia (covid 19 - *corona virus disease*).

A investigação foi desenhada para que o processo de escrita conceitual e analítico fosse realizado pelo autor a partir das reflexões feitas com os educadores entrevistados e o entrevistador. Tais reflexões buscaram entender como nós educadores percebemos a arte-educação enquanto uma prática da educação não-formal, e sua importância para a promoção da interculturalidade.

Partindo desses requisitos, o estudo tem como sujeito de investigação os educadores que atuam numa perspectiva de educação não-formal e a partir desta metodologia entendem/utilizam a arte-educação como meio para a construção do

conhecimento e a promoção da interculturalidade em espaços e contextos multiculturais. Cabe pontuar que não houve interesse em fazer um estudo comparativo entre as práticas utilizadas pelos educadores.

Os participantes do estudo são educadores que atuam ou já atuaram em algum projeto desenvolvido pela ONG Conversas Associação Internacional – CAI, com experiência na realização de trabalhos de mediação em contextos interculturais, e que para tal, utilizem dinâmicas de arte-educação como metodologia de educação não-formal. A escolha do campo se deu pelo fato de a instituição em questão atuar de forma prática com os três pilares conceituais da investigação, a interculturalidade, a educação não-formal e a arte-educação, e neste sentido se mostrando aberta a cooperar com o processo de recolha de dados, principalmente no que diz respeito à intermediação com os sujeitos de investigação.

Quanto à recolha de dados, foram feitas no total quatro entrevistas de investigação semidiretiva com a duração de aproximadamente 1 hora cada. As entrevistas foram gravadas e transcritas com o conhecimento e autorização do comitê de ética da Universidade de Lisboa e dos educadores entrevistados. Seguiu-se a recolha de informações por meio da construção de um guião de entrevista baseado no *Manual de investigação qualitativa em educação* (Amado, 2014). Relativamente à forma como as citações do discurso dos entrevistados aparecem no texto, optamos por não seguir as regras de formatação APA 7 somente no que diz respeito à fonte, a mantendo em *italico*. Esta escolha se deve à necessidade de conseguirmos diferenciar mais claramente no corpo do texto o que seriam estas citações.

2.5 – Entrevista Semiestruturada/Semidiretiva

Segundo Amado (2014), a entrevista semidiretiva, é “uma técnica que permite um acesso aos discursos dos indivíduos, tal como estes se expressam, ao não-observável: opiniões, atitudes, representações, recordações, afetos, intenções, ideais e valores, que animam uma pessoa a comportar-se de determinado modo.” (pp. 211-212).

Na entrevista semiestruturada, o investigador começa por compor uma lista de questões ou tópicos a cobrir (guião de entrevista), mas a entrevista em si permite uma relativa flexibilidade. As questões podem não seguir exatamente a ordem prevista no guião e poderão, inclusivamente, ser colocadas perguntas que não se encontram no guião, em função do decorrer da entrevista. Mas, em geral, a entrevista seguirá o que se encontra planeado.

As entrevistas semiestruturadas (ou semidiretivas, de acordo com Quivy & Campenhoudt 1992), apesar do guião elaborado pelo entrevistador, permitem que o entrevistado tenha alguma liberdade para desenvolver as perguntas segundo a direcção que considere adequada, explorando, de uma forma flexível e aprofundada, os aspectos que considere mais relevantes.

Neste sentido optamos pela utilização da mesma visto que, durante o processo de entrevista, os entrevistados poderiam (como assim ocorreu), fazer reflexões para além dos questionamentos indagados. Esta modalidade flexível nos permitiu a possibilidade de acessar uma grande riqueza informativa contextualizada pelas diversas falas, e nos possibilitou também esclarecer alguns aspectos no seguimento da entrevista. Foi este dinamismo que ao nosso entendimento enriqueceu o processo de coleta de dados.

No que diz respeito à preparação da entrevista de investigação semidiretiva, devemos nos ater a forma como iremos enquanto entrevistadores conduzir todo o processo, pois “à condução deste tipo de entrevista implica a atenção a um número variado de aspectos, imprescindível, não só para se obter a informação requerida mas para se ter, também, a garantia de alguma validade” (Amado, 2014, p. 213). Dentre estes aspectos, destaca-se a escolha das pessoas a entrevistar, a elaboração do guião da entrevista, a escrita de questões e perguntas de recurso, a seleção do tipo das perguntas ou questões, e a sequência das mesmas, e alguns aspectos a ter em conta durante a transcrição.

Tais aspectos foram guiados pelo desenho da investigação, realizada por meio das questões de investigação e dos objetivos, para se ter clareza sobre a problemática em torno da pergunta e estruturar as mesmas em função dos temas que abordam, preparar a ordem das perguntas em função do desenvolvimento da

entrevista e, por fim, apontar para a fidelidade ao discurso no momento da transcrição. Quanto à forma de se conduzir a entrevista, é importante assumir um lugar de aprendiz, de escuta ativa e de ir durante o processo ganhando a confiança do entrevistado, não se restringindo às perguntas, para possibilitar o alargamento dos temas propostos e a recolha de informações mais espontâneas.

O guião foi construído com cinco blocos temáticos: legitimação da entrevista com o objetivo de explicar a situação e criar um ambiente propício para o entrevistado; Experiências profissionais e formativas, para se obter informações sobre a trajetória académica e profissional dos educadores e a relação dos mesmos com a educação; As práticas educativas (Educação formal, informal e não-formal), que buscou entender qual a relação do educador com as práticas de educação não-formal e informal e qual a importância das mesmas no processo educativo; O arte-educador e a arte-educação, para obter informações sobre como os educadores definem arte-educação e se definem enquanto arte-educadores; Os aspectos da Interculturalidade no intuito de perceber o que os educadores entendem por espaços e contextos interculturais e qual a importância de integrar a arte no processo educativo nestes espaços.

As entrevistas decorreram da seguinte forma:

- Seguiu-se o guião durante toda a entrevista, e destaca-se que logo na primeira entrevista sentiu-se a necessidade de não ser tão conceitual com algumas perguntas, como por exemplo, ao perguntar o que os entrevistados entendiam por educação não-formal, formal e informal. Apesar de a maioria estar familiarizada com os conceitos, um dos sujeitos entrevistados se mostrou um pouco constrangido por não ter uma base teórica para responder a pergunta. Neste momento utilizou-se a liberdade de não precisar se restringir às perguntas, assim como alterá-la em casos específicos para conseguir ser mais fluída. Outra modificação significativa foi realizada no bloco temático de interculturalidade, onde pude perceber certa fragilidade na forma com que a pergunta estava redigida. No entanto, por não encontrar outras formas diretas de se aproximar do que se pretendia com a resposta, a

mesma foi sendo adaptada a cada entrevista a partir do entendimento particular de cada entrevistado.

- Os entrevistados foram todos bastante receptivos e as entrevistas seguiram-se de forma fluida, como uma conversa e troca de ideias. Fez-se o possível para que os entrevistados se sentissem à vontade e no que diz respeito à relação interpessoal estabelecida entre entrevistador e entrevistados, não houve qualquer tipo de problema.
- Não sentiu-se durante o processo das entrevistas vontade de se incluir mais perguntas. E ao final de cada entrevista foi presente o sentimento de satisfação.

No que diz respeito à análise das entrevistas, o processo se deu desde o início das transcrições. Foi pensando a cada resposta transcrita onde poderiam ser mais bem aproveitadas. No entanto, após transcritas houve a releitura das entrevistas no intuito de se responder às questões que se colocam no capítulo V. Posteriormente foram feitos os recortes que serviram de citação para construção coletiva dos argumentos presentes no texto. A ideia central foi utilizar as falas dos entrevistados criando um diálogo entre as ideias apresentadas pelos sujeitos e a teoria.

2.6 - Participantes da investigação

Este parágrafo tem como objetivo uma apresentação breve dos quatro sujeitos entrevistados. É importante mencionar que para além do contato como entrevistador-investigador, já possuía uma ligação profissional com os mesmos, por estarem ou já terem estado ligados a projetos educativos no mesmo local em que trabalho como arte-educador, a Organização Não Governamental Conversas Associação Internacional - CAI. A escolha dos participantes foi feita por intermédio da organização, sendo feito por esta via para que pudéssemos garantir o perfil desejado para investigação: educadores sociais que atuam numa perspectiva de educação não-formal e a partir desta metodologia entendem/utilizam a arte-educação como meio para a construção do conhecimento e a promoção da interculturalidade em espaços/contextos multiculturais.

O texto de introdução dos participantes é construído a partir da forma como eles se apresentaram ao início da entrevista. Vale ressaltar que para além do conhecimento do comitê de ética da Universidade de Lisboa, possuímos consentimento para a recolha de dados de todos os sujeitos entrevistados, assim como autorização para utilização de seus nomes reais no corpo do texto investigativo (ver anexos III). São Eles: Mariana Resende, Helder Santos, Stefany Espinola e Marcelo Andrade.

Mariana Resende é educadora social e já está na área da educação há mais de 22 anos. Seu trabalho sempre foi feito com as famílias e com crianças jovens, sempre que ao longo dos anos, além de trabalhar a questão das competências parentais, a organização e a gestão habitacional parentais e pessoais dos pais ou cuidadores, também desenvolvia atividades por meio de jogos, pintura, desenhos entres outros, direcionado às crianças e jovens. Neste percurso esteve envolvida em vários projetos de intervenção comunitária. Até o momento da entrevista Mariana trabalhava num projeto chamado Centro Local de Desenvolvimento Social - CLDS. Mas não só, pois para além do projeto, continuava o trabalho com as famílias, crianças e jovens. Na CAI Mariana está ligada atualmente a um projeto chamado "*Magic Wand*"⁴, cuja as atividades giram em torno do desenvolvimento de dinâmicas em sua maioria relacionadas a música, dança, jogos, esportes e artes plásticas com o intuito de estimular o desenvolvimento de habilidades interpessoais. O projeto tem relação com o trabalho educativo de rua com crianças e jovens, onde basicamente é feita uma ação e partilha de experiências entre educadores de rua em diferentes países sobre a aplicação destas dinâmicas.

Helder Santos é educador de rua há mais de 26 anos, se especializando neste tipo de metodologia em França. Trabalhou com projetos como o teatro de fórum relacionado a Pedagogia do Oprimido de paulo freire, e trabalhava com jovens sobretudo em escolas formais com temas que diziam respeito a várias questões sociais. Se especializou também com um grupo de trabalho na elaboração de um conjunto de atividades de expressão artística. Tempo depois, em conjunto com outros parceiros iniciaram o projeto CAI, organização em que trabalha atualmente como educador/formador e diretor de projetos.

⁴ Tradução livre: Varinha Mágica

Stefany Espínola é geógrafa e educadora social, e trabalha na área há mais ou menos 6 anos. Em sua trajetória trabalhou ainda no Brasil como professora de Geografia em projetos sociais fomentado pelas políticas públicas do estado. Stefany trabalhou também como educadora em Portugal e como mentora educacional nas AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular, onde utilizava de jogos, pintura, desenhos e música, para o desenvolvimento de suas dinâmicas. Stefany está ligada à CAI por meio de um projeto chamado “*Anchors For Future*⁵” que tem como objetivo a criação de um jogo pedagógico voltado para a promoção da equidade de gênero.

Marcelo Andrade é ator há mais de 20 anos e educador social há mais ou menos 9 anos, é formado pela Universidade Federal do Pará na licenciatura em Teatro. Trabalhou boa parte de sua trajetória em projetos sociais, sendo eles em sua maioria artísticos, atuou também como professor da disciplina de Artes no ensino público do Brasil. Ainda lá participou de um projeto da UNESCO durante dois anos, com comunidades ribeirinhas. Marcelo já trabalhou em Portugal como educador social, animador sociocultural e quando foi entrevistado trabalhava como arte-educador em projetos AEC nas escolas públicas de Lisboa. Marcelo está ligado à CAI por meio de um projeto chamado E-Shahrazad, que tem um objetivo de trabalhar com formadores o uso do *digital storytelling* na educação ao longo da vida.

Por fim me apresento brevemente enquanto arte-educador-investigador, tendo apresentado a minha autonarrativa no capítulo I da presente investigação.

⁵ Tradução livre: Âncoras para o futuro.

Capítulo III

Conceitos e Princípios Gerais

Neste capítulo iremos desenvolver os três principais conceitos que conduzem esta dissertação, tendo em vista a importância de atribuir um sentido e eventualmente discutir as possíveis definições que podem estar atreladas a cada conceito, escolhendo e por isso clarificando o sentido que se encontram aqui presentes. Por tanto, diante do já uso e significados atribuídos a tais conceitos em inúmeros outros trabalhos acadêmicos, se faz necessário clarificar o que entendemos por “arte-educação”, “educação não-formal” e “interculturalidade”, e de que forma os mesmos serão aplicados a este trabalho. No capítulo seguinte retomaremos estes conceitos e outros referenciais teóricos, integrando-os na discussão dos dados recolhidos por meio das entrevistas.

3.1 – Arte-Educação

O que nos interessa desde logo, é mostrar o que entendemos por “arte-educação”. Começamos por perceber que “arte” (do termo latino *ars*, significando técnica e/ou habilidade) conceitualmente pode ser entendida como a atividade humana ligada às manifestações de ordem estética ou comunicativa, realizada por meio de uma grande variedade de linguagens. “A arte está presente na sociedade por meio de diferentes manifestações artísticas, como as tradicionais pinturas, desenhos e esculturas, além da música, dança, teatro e tantas outras” (Araujo & Oliveira, 2015, p. 193).

Segundo Kramer & Sasse (2011), a arte não é uma atividade que apenas cria a obra estética, ela é criadora do próprio ser do homem, a arte manifesta o espírito de liberdade e de criação fundamental do ser. Nesta linha de pensamentos, Araujo & Oliveira (2015) entendem a arte como linguagem, ao mesmo tempo que defendem que a mesma assume um papel fundamental na sociedade. Ainda definem arte como, “um instrumento com o qual o ser humano se comunica e

representa de diversas maneiras a realidade a sua volta.” (p. 194). Entender isto é importante para que possamos refletir sobre os seus significados, sentidos e funções no processo educativo.

No que diz respeito ao conceito de “Educação”, o mesmo engloba os processos de ensinar e aprender, ou seja, a ação educativa, tendo em conta toda a complexidade destes processos. Segundo Caria (1992), ação educativa de acordo com o que é mais valorizado no campo científico é: “uma acção não centrada no professor, uma acção que busca a diferenciação dos processos e estratégias com o fim de estimular a actividade e não a passividade do aluno” (p. 173). A educação está sobretudo baseada no diálogo, na discussão e no debate, e sempre que nos encontramos nesta situação, estamos todos nos educando e a educação nos permite analisar criticamente a realidade.

Entendemos a educação como ação transformadora que estimula a mudança na vida de um indivíduo ou grupo, e possibilita a produção e assimilação de conhecimentos. Neste mesmo sentido, é indiscutível o valor das artes para a sociedade assim como apresenta Barbosa (1998), quando também afirma que o saber sensível desenvolvido pelas mesmas é fundamental para muitas situações da existência.

Logo, “educação” e “arte” são áreas que se estruturam de formas individuais, mas ao mesmo tempo podem se complementar. Por isso, mesmo entendendo as complexidades envolvidas com tais áreas, não nos concentramos em “arte” e “educação” de forma separada, e sim na junção dos mesmos, “arte-educação”. É importante salientar, que muito se discute sobre os conceitos atribuídos a esta linha de pensamento, no que diz respeito principalmente ao que se entende por “arte-educação”. Este conceito configura uma área cujas especificidades envolvem variações significativas. Segundo Zordan (2015), o encontro entre arte e educação abre portas para uma diversidade de problemáticas que não se esgotam, e nos provocam a pensar a arte em suas várias dimensões, o que é, para que serve, porque existem, entre outros questionamentos.

Por isso, arte-educação não é a simples junção dos dois termos, ela está relacionada com uma forma de se conduzir o processo educativo, ou seja, as

maneiras de ensinar e aprender direcionadas/ e ou influenciadas pelas diferentes linguagens que tangem a estética e a comunicação das abordagens de mediação da educação. Algo que vá muito além da formalidade e use na íntegra a sensibilidade da arte e da educação para construção do conhecimento.

No entanto, aqui, entendendo a arte na possibilidade de uma perspectiva transversal, não abordaremos o ensino da arte enquanto disciplina curricular. Por isso pensamos a arte como meio, pois a mesma nos leva constantemente a pensar na linha do que se aprende e do que se vive, diante de visões de mundo que se formam e se transformam dentro de uma cultura. Em Gaztambide-Fernández (2013), percebemos que a arte está ligada à produção cultural, a arte tem um papel de inclusão, ela afasta uma visão elitista do que podemos ou não considerar arte, e também quem é o não artista.

Levando em conta sua complexidade, entende-se que a arte não é mera ferramenta ao serviço do processo educativo, sem com isto afirmar-se que a mesma não possa ser entendida como tal. Coloca-se deste modo em destaque a possibilidade de percebê-la como parte integral do próprio processo educacional. Ana Mae Barbosa (2005a) enfatiza que as artes na educação permitem trabalhar construção e cognição, visto que a arte não opera somente com os níveis racionais do conhecer, mas também com os afetivos e emocionais. Apresenta assim o contributo da arte-educação ao desenvolvimento cognitivo, afirmando a importância da arte para desenvolver formas de pensar, interpretar, conceber possibilidades e construir conhecimento.

Por isso, abordamos a percepção de uma relação horizontal entre a arte e a educação sem uma relação de subordinação entre elas, mas sim, duas dimensões interdisciplinares. A interdisciplinaridade neste caso pode ser entendida como um ponto de cruzamento entre as duas áreas que podem possuir lógicas diferentes, mas se complementam. Assim como entendido por Lenoir & Hasni (2004), que apresenta ser interdisciplinaridade à procura de um equilíbrio entre as visões marcadas por uma lógica racional, instrumental e subjetiva, acentuando a interdisciplinaridade como um trabalho de equipa e ao mesmo tempo um trabalho

individual, no sentido de evidenciar as potencialidades de cada área e cruzar tais potencialidades sem sobrepor uma a outra.

Tais aspectos nos auxiliam no entendimento do que é arte-educação, e a entendemos mais concretamente pelo mesmo olhar de alguns autores que descrevem a arte na educação. Pillar (2002, p. 71), por sua vez, define a função da arte na escola, e segundo a autora:

O papel da Arte na educação está relacionado aos aspectos artísticos e estéticos do conhecimento. Expressar o modo de ver o mundo nas linguagens artísticas, dando forma e colorido ao que, até então, se encontrava no domínio da imaginação, da percepção.

Segundo Baudouin (2011), por meio da arte e dos seus processos de construção, promove-se valores educativos essenciais ao desenvolvimento individual. A arte possibilita a capacidade de expressão, que por sua vez, promove a resolução de problemas de forma inovadora e criativa, além de ensinar o respeito pela produção e interpretação do outro. É neste lugar que acreditamos estar a arte-educação, enquanto dimensão viva e ativa do processo educativo, de forma a incentivar os educandos a construir seu próprio conhecimento e pensar criticamente sobre este processo de forma autônoma.

Por fim nos apoiamos também no que entende Eisner (2018) como as lições da arte para educação, sendo elas: ensinar o educando a agir e a julgar na ausência de regras, a confiar nos seus sentimentos, a prestar atenção nos detalhes, a lidar com suas próprias escolhas, se permitindo revê-las e escolher novamente; se abrir as incertezas; e ainda permitir a relação entre o pensamento dos educadores e educandos. Este último, ponto primordial para que o educador estabeleça um olhar sensível sobre o que possa surgir de desafios durante o percurso do processo educacional.

3.2 – Educação não-formal

Discutiremos as perspectivas da arte-educação como uma prática da educação não-formal. Mas para isto, buscamos tentar entender o que se tem

discutido sobre o tema e sua relação no processo educativo. Segundo Bendrath (2014),

atualmente a partir das abordagens econômicas, sociais e educacionais, acredito que o conceito de educação não-formal ainda é difuso e confunde-se com as estruturas da educação formal e os aspectos subjetivos da educação informal, dificultando uma definição clara e objetiva de seus campos de atuação e modelos didático-pedagógicos. (p. 53)

Tendo em vista a dificuldade pontuada, de se compreender tal conceito, percebemos que esta dúvida também recaia sobre nós, então começamos por nos questionar: afinal o que quer dizer educação não-formal? Antes de responder a questão, iremos destacar brevemente a diferença entre estes três conceitos apresentados por Bendrath, “educação formal”, “educação não-formal” e “educação informal”.

Gohn (2006) diferencia estes três conceitos argumentando que a educação formal é aquela que se desenvolve na escola, com conteúdos já pré-selecionados. A informal por sua vez, como aquela que se é aprendida pelos indivíduos durante suas etapas de socialização - com a família, no bairro, no clube, em contato com os amigos, esta, cheia de valores e culturas particulares, de pertencimento e sentimentos herdados. Já a educação não-formal, é aquela que aprendemos “no mundo da vida”, compartilhando experiências, principalmente em espaços e ações coletivas.

Dada estas diferenças, iremos nos concentrar no conceito de educação não-formal. Ainda em Gohn, o conceito estabelecido remete a uma educação não-formal que forma para a democracia, onde se destaca a participação coletiva de troca de experiências, o que se alinha com a ideia de uma participação ativa. Isto porque segundo Gohn (1996) a partir das mudanças ocorridas na economia global começa-se a valorizar os processos de aprendizagem em grupo e a dar importância aos valores culturais que de certa forma influenciam as ações dos indivíduos.

Canário (2006) apresenta que “do ponto de vista teórico, o reconhecimento da importância dos processos educativos não formais está associado a duas ideias

relativamente simples” (p. 4). Sendo a primeira delas a de que é através da experiência que as pessoas aprendem, e a segunda é que não seria sensato pretender ensinar às pessoas aquilo que elas já sabem. Nesta perspectiva uma ideia complementa a outra, pois a partir daí se torna importante perceber e reconhecer o outro enquanto um ser munido de vivências e experiências e em consequência ter o cuidado para não deslegitimar tais vivências durante o percurso do processo educativo.

As proposições de Gohn (2008) colocam o modelo de educação não-formal como estimuladora de mudanças e intervenções sociais, principalmente em uma perspectiva democrática que permeiam um envolvimento coletivo especialmente do terceiro setor e do associativismo e descreve ainda que a educação é um dos principais eixos das ONGs (Organizações não governamentais). Nesta mesma análise, Gohn (2008, p.98-99) compreende que a definição de educação não-formal tem 4 aspectos específicos em termos de ação:

1º: A educação não-formal serve de espaço de aprendizagem política dos direitos dos cidadãos, uma compreensão da realidade em relação ao meio social onde vive e a importância das relações em grupo.

2º: Formação específica dos indivíduos para o mercado de trabalho baseado nas habilidades técnicas e potencialidades de desenvolvimento.

3º: Habilidade de articulação coletiva em prol das soluções de problemas sociais coletivos, associativismo político.

4º: Aprendizagem de conteúdos escolares formais via espaços e modelos diferenciados, uma aproximação e complementação entre os modelos formais e não-formais de educação.

Por tanto, o modelo de educação não-formal defendido por Gohn está relacionado com o desenvolvimento da educação em ambientes sociais onde se valorizem a participação coletiva. Neste sentido, começamos aqui a clarear nossas ideias e a definir o que entendemos por educação não-formal.

Em contraponto, é importante pensar que há definições que divergem da visão ampla dos caminhos da educação não-formal que temos apresentado até o

momento. Como por exemplo a visão da UNESCO, que define educação não-formal como:

Toda actividad educativa organizada y sostenida que no corresponde exactamente a la definición de educación formal. Por ende, la educación no formal puede tener lugar tanto dentro como fuera de las instituciones educativas y ocuparse de personas de todas las edades. Según los contextos de cada país, podrá abarcar programas educativos para la alfabetización de los adultos, la educación básica para los niños sin escolarizar, competencias para la vida activa, para el trabajo y cultura general. Los programas de educación no formal no necesariamente se rigen por el sistema de 'escalones' y pueden tener distintas duraciones y conferir o no la certificación de lo aprendido⁶ (UNESCO, 2011, p.227)

Tal definição se baseia na educação não-formal nas intervenções diretas, atuando em pontos específicos que resolvam problemas emergenciais. No entanto, o que propõe Gohn traz características na representação social e nos processos de aprendizagem por meio do compartilhamento de experiências. Chegamos aqui ao momento de responder a pergunta indagada anteriormente, estabelecendo o que entendemos nesta investigação por educação não-formal.

Educação não-formal é para nós, assim como em Gohn (2014), aquela que se aprende por meio das vivências e dos processos de compartilhamento de experiências, principalmente de forma coletiva. Nosso entendimento sobre a definição de educação não-formal está relacionado à democratização do conhecimento. Uma educação voltada para a formação de indivíduos livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com os outros.

Educação não-formal, é:

⁶ Tradução livre: Toda atividade educativa organizada que não corresponde exatamente à definição de educação formal. Assim, a educação não-formal pode ter lugar tanto dentro como fora das instituições escolares e ocupar-se de pessoas de qualquer idade. Segundo os contextos de cada país, poderá encampar programas educativos para alfabetização de adultos, educação básica de crianças fora das escolas, e competências para a vida ativa, para o trabalho e cultura geral. Os programas de educação não-formal não necessariamente são regidos por um sistema de graus e podem ter distintas durações e conferir ou não certificações de aprendizagem.

um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. A educação não-formal, não é nativa, ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado. O aprendizado gerado e compartilhado na educação não-formal não é espontâneo porque os processos que o produzem têm intencionalidades e propostas. (Gohn, 2014, p. 40)

Logo, sobre tudo que foi discutido, acreditamos que a educação não-formal requer a utilização de métodos e ações que modifiquem a estrutura e dinâmica da troca de conhecimentos no processo educacional, proporcionando e estimulando a disseminação e busca pelo conhecimento. A visão humanista da educação promove uma educação que necessita ser discutida para além dos muros da escola, pois os indivíduos fora do ambiente escolar constroem conhecimento, e é importante destacar que tal conhecimento ocorre por meio da sua vivência individual e coletiva baseada no meio cultural no qual estão inseridos.

Rogers (1985) defensor da educação humanista, afirma que é pelo contato que se educa e que o professor deve ser um educador-facilitador, ou seja, adotar modelos que facilitem a conexão daquilo que se aprende com o que se vive. O educador deve ajudar o educando a entrar em contato com os seus interesses, objetivos e perspectivas, precisa incentivar o educando a ser agente de sua própria aprendizagem, construindo conhecimento e o analisando de forma crítica. Os estudos de Rogers trazem uma preocupação significativa com a relação social do aprendizado, ou seja, o estudante já chega no contexto escolar cheio de experiências e são estas experiências e vivências que precisam ser enxergadas e respeitadas pelo educador.

Segundo Ribeiro (2007) ainda se encontra muita resistência à proposta da educação humanista, porém a mesma já se encontra muito difundida e tem sua eficácia comprovada em qualquer nível educacional. E é nesse sentido que o paradigma de que aprender é construir relações vem sendo apoiado por vários outros entusiastas de Rogers, sendo possível encontrar os fundamentos humanistas em vários projetos político pedagógicos de diversas escolas.

O que se propõe aqui é que independente do espaço educacional, sendo ele formal ou não, a dinâmica de ensino seja reavaliada e reorganizada a fim de trazer os sujeitos para o centro do processo, sendo vistos como construtores ativos no percurso educacional. Com isto não se exclui a possibilidade de utilização das atividades e práticas de educação não-formal, dentro do contexto de educação formal, para mudar o padrão pré-existente. Como por exemplo o uso da música, dança, desenho, artes visuais, do teatro, entre outras, enquanto práticas que por sua vez se desdobram em atividades mais objetivas como jogos teatrais. Entretanto, entendemos que não é porque se usa tais práticas, que a dinâmica de ensino se torna automaticamente não-formal, o que queremos acentuar é o uso destas práticas dentro de uma dinâmica diferente da educação formal. Ressaltamos que a arte-educação engloba todas estas práticas mencionadas visando estabelecer uma relação diferente no processo educativo criando uma outra dinâmica, e por isto a consideramos uma prática da educação não-formal.

No âmbito da educação não-formal é de extrema importância a atuação do educador e principalmente a maneira como o mesmo percebe o processo educativo, reconhece os participantes e também se reconhece atuando. O olhar do educador enquanto mediador e facilitador é de fundamental importância, ressaltando seus incômodos, o que o surpreende e o que faz refletir sobre o seu próprio papel na execução das práticas.

3.3 – Interculturalidade

Buscaremos tratar neste trabalho as dimensões da arte-educação em contextos interculturais. Neste parágrafo o que nos interessa é refletir sobre o

conceito de interculturalidade, no entanto, percebemos que a interculturalidade é uma possibilidade, pois lidamos no mundo globalizado com espaços multiculturais, ou seja, culturas diferentes ocupando um mesmo espaço. Canclini (2004, p.14), define “o mundo multicultural como a justaposição de etnias ou grupos em uma cidade ou nação”. Porém estes grupos de diferentes culturas não necessariamente interagem entre si a um nível de troca, ou seja, nos espaços multiculturais admitimos que há diversidade de culturas, mas muitas vezes sem promover esta troca e o aprendizado entre elas.

“A multiculturalidade implica um conjunto de culturas em contato, mas sem se misturar: trata-se de várias culturas no mesmo patamar. As diferenças ficam estanques e separadas em cada cultura” (Weissmann, 2018, pp. 23-24). Para Canclini (2004), a ideia de multiculturalidade se trata de uma variedade de opções simbólicas que podem possibilitar as fusões entre estas diferentes culturas em contato, e tendo em mente esta possibilidade que trazem os espaços multiculturais aceita-se o heterogêneo e abre-se a possibilidade da troca, podendo pensar a interculturalidade, e transformando estes contextos de multiculturalidade em espaços interculturais.

María Laura Méndez (2013) ressalta que, para pensar a interculturalidade, temos que sair da lógica do Um e nos situar na lógica múltiplos, a qual pressupõe multiplicidade e devir, dentro da qual não podem ser feitas totalizações. Nesse sentido, a interculturalidade se separa da cultura hegemônica, na procura de diálogos ou gestos interculturais (os contextos interculturais). A interculturalidade tem lugar quando indivíduos e grupos de culturas distintas entram em interação de uma forma horizontal e sinérgica, porém, pode ser difícil este processo de imersão e empatia.

Canclini (2004) salienta que a interculturalidade está ligada à confrontação e entrelaçamentos, porque se trata de indivíduos e grupos se relacionando e estabelecendo trocas a nível cultural, e são as diferenças que influenciam relações, estas, de negociação, conflito e empréstimo recíproco, respeitando a diversidade. Estabelecer estes momentos de troca é o que entendemos ser de extrema importância para se estabelecer a interculturalidade e fazer de determinado espaço

ou contexto intercultural. Por isto, numa perspectiva educacional nestes contextos precisa-se fazer uma reflexão crítica sobre as relações que se estabelecem e ter um olhar cuidado para o respeito às diferenças percebendo na íntegra os aspectos culturais e o que podemos aprender com eles.

A interculturalidade criticamente compreendida ainda não existe, é algo a ser construído. Portanto, é entendido como uma estratégia, ação e processo permanente de relacionamento e negociação entre, em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade. Mas ainda mais importante é a sua compreensão, construção e posicionamento como projeto político, social, ético e epistêmico -de saber e saber-, que afirma a necessidade de mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que os sustentam. desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação.⁷(Walsh, 2010, p. 169)

No que diz respeito às vivências de cada sujeito do processo educativo em contextos de diversidade cultural, a cultura pode ser lida como a interpretação da vida social. Refletimos no entanto sob uma visão antropológica deste conceito. Logo, sabendo das várias interpretações do que é cultura e entendendo a importância dos mesmos, a concepção universalista de Taylor, a interpretação particularista de Franz Boas e também a análise funcionalista de Malinowski por exemplo, não contemplam na totalidade o que entendemos por cultura. Compartilhamos do pensamento de Hall (1997) sobre o fato de que “toda ação social é cultural, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação”, ou seja, toda prática social tem uma dimensão cultural, e se tratando de um contexto intercultural os estranhamentos e choques culturais são inevitáveis, se tornando importante nos desprender de nossos próprios preconceitos e relativizar a vivência e a experiência que tivemos, temos ou poderemos ter em dado contexto.

⁷ La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación.

Portanto, cada um de nós age a partir dos códigos comportamentais provenientes da cultura na qual foi socializado, pertencemos, cada um de nós, a muitos contextos culturais diferentes e cada um de nós não é passivo receptor. Percebendo tais fatores por meio do processo educativo, destacamos de forma relevante os papéis e contributos do educador no percurso do processo educativo em contexto intercultural. Reiterando que na perspectiva da educação utilizamos a expressão “intercultural” “quando se quer destacar o reconhecimento e valorização do outro, a relação dialógica empática e o intercâmbio que resulta num recíproco enriquecimento entre culturas” (Magalhães, 2012, p. 26).

Com isto, podemos pensar no processo educacional em contextos interculturais tendo a arte como meio para desenvolver este processo. Acreditamos que a arte nunca deixa de ser uma ação social, e como tal, possibilita a interação entre os sujeitos, ela pode enriquecer a troca. Sousa (2008), desenvolve reflexões sobre o uso da arte, na perspectiva da música, para a promoção de uma educação intercultural de qualidade. Em seu trabalho fica perceptível a dimensão interdisciplinar entre arte, educação e interculturalidade. Segundo a autora,

é nesta ligação interdisciplinar que se abrem caminhos, que se abrem novas propostas e novos horizontes na aprendizagem.... Através da música e das áreas de expressão artística, podemos abrir horizontes largos para a aprendizagem musical intercultural de novos povos e de novas culturas, conhecendo e vivenciando os seus modos de estar e de sentir, nas suas diferentes dimensões e realidades, quer sob ponto de vista musical, quer sob o ponto de vista social e antropológico. (Sousa, 2008, pp. 24-25)

Ainda em Sousa, pode-se concluir que a arte-educação possibilita aos educandos refletir sobre a vida e suas boas práticas, e através desta interdisciplinaridade, possam estimular seu pensamento crítico e sua sensibilidade, permitindo a construção de identidades culturais. É por meio destes fundamentos que sustentamos a nossa ideia de interculturalidade e a importância da arte para se promover e sustentar os contextos interculturais.

Capítulo IV

Reflexões sobre a arte-educação em contextos Interculturais

Neste capítulo, iremos refletir sobre um olhar coletivo o que se tem pensado e vivenciado na prática sobre os contextos educacionais, discutindo sobre a educação não-formal e principalmente arte-educação, sobretudo relacionando-as à interculturalidade. Não temos a intenção com este capítulo de chegar a verdades últimas, mas sim de trazer reflexões e vivências que atravessam as trajetórias individuais dos educadores e constroem os olhares múltiplos sobre a educação. Traremos neste capítulo, através das falas dos entrevistados, um diálogo empírico/teórico com o objetivo de responder às nossas questões de investigação.

4.1 – O que nós educadores entendemos por arte-educação?

Discutir sobre a temática da educação face às mudanças pelas quais o mundo vem passando se torna muito importante. O que ainda decorre de herança dos processos educativos é a estrutura de uma educação formal hierarquizada, que se demonstra nos aspectos institucionais e nos processos didáticos. Dimensões que tendem a disseminar uma prática educativa massificadora e assim ineficaz tanto para os alunos quanto para os educadores. Dessa maneira, uma das formas de se ultrapassar as características hegemônicas de educação formal, é entender as perspectivas de educação não-formal como uma possibilidade real nos espaços educacionais. E tendo em vista o quão irrealista seria pensar na extinção da educação formal tendo em vista que a mesma tem o seu papel na sociedade, torna-se benéfico pensar no dualismo formal não-formal. Nesta perspectiva trazer com ela a arte como parte integral do processo educativo, o que podemos chamar de arte-educação. E aqui não se trata do conceito que define o ensino didático da arte, ou seja, a arte enquanto disciplina curricular.

É preciso olhar para a educação também como um processo artístico, a “educação é já essa arte, apesar de se poder fazer pela arte também. Ela é em si uma proposta artística, ela já tem arte” (Freire, 2013, p.361), O que não significa

para nós que toda a educação é arte-educação. Acreditamos que Paulo Freire aborda de maneira filosófica sobre a arte de ensinar, e o quão artístico é ou pode ser educar, percebendo de forma sutil a ligação entre arte e a educação. Isto nos transporta de alguma maneira para a possibilidade da arte em suas inúmeras vertentes ser parte integral do processo educativo.

Neste contexto é importante que as instituições de ensino percebam a arte como parte do processo educativo, e não somente como o ensino das artes propriamente dito. Pois não basta somente a atuação do educador quando se pensa o ensino formal na dimensão da escola, esta relação integradora do conhecimento só terá pleno espaço quando, “a prática escolar considerar a expressão artística como algo substantivo, como algo tão necessário quanto saber matemática, para a vida; no momento em que a escola testemunha isso ao aluno, no momento em que respeita a expressividade criadora do aluno.” (Freire, 1990, s/p)

Logo, tendo estas diretrizes como um dos pilares fundamentais para a educação, quando pensamos a parte prática do ensino e suas disciplinas curriculares, tais aspectos da arte podem ser sensíveis a todas as áreas do conhecimento, seja Matemática, Sociologia, Português, Física, entre outras, para que o ensino das mesmas traga também a possibilidade de o aluno se expressar de forma criativa e relacionar o conteúdo aprendido com seu cotidiano. O que permite a ideia de se construir conhecimento de forma mais participativa, visando a discussão, o desenvolvimento de um pensamento crítico e uma associação pertinente do estudo (e seus diferentes temas) com a realidade.

A Arte-educação é uma forma de desenvolver o indivíduo de forma mais humana, criativa e perceptiva em relação ao mundo, mas tendo na mesma sintonia como apresenta Martins (2017), a sensibilidade de compreender que é necessário afastar a ideia de que, só por si, a arte na educação é um espaço natural que possibilita a liberdade, desenvolve a autonomia e nos permite pensar criticamente. Pois o espaço escolar formal e as áreas de conhecimento definidas como área de eleição, são uma maneira de disciplinar e regular socialmente os indivíduos que nela atuam. O ensino da arte como disciplina por estar inserido neste contexto formal, pode se encaixar nesse padrão de regulação. A forma de ensinar precisa ser

construída por meio de estímulos que provoquem experiências, pois é a experiência que nos faz aprender. Experiências que vão além da estética e que perpassam a interação com a arte e a produção artística sem “julgamentos”.

Se faz importante destacar neste momento, brevemente, um pouco do que os participantes desta investigação entendem ser o papel do arte-educador. Quando se trata das experiências que nos colocam num lugar de aprendizado, não a direcionamos somente ao educando, mas também ao educador, pois acreditamos aqui, que o mesmo tem cada vez mais de olhar para o ensino de forma horizontal e ir se descolando da posição hierárquica de autoridade e dominação que estivemos a ocupar ao longo da história. Esse transitar de perspectiva nos irá direcionar para o lugar de facilitador, que incentiva o educando a construir o seu próprio conhecimento e também o ensina a analisar criticamente todo o teu processo. Ser um arte-educador,

É sobretudo alguém que está muito aberto a escutar, a incentivar o processo criativo, a criar laços e a perguntar o porquê, mais uma vez o educador tem de ter sempre este final, que é um final que para mim é fundamental, que é desestabilizar de alguma forma a situação em que a pessoa se encontra [...]. O educador pela arte é aquele que nunca deixa os seus princípios de educação serem escondidos pela sua estética. (Helder Santos)

Ir além da análise estética da arte na educação é não estabelecer “julgamentos”, é ao nosso ver, o mesmo que não ser necessário avaliar como bom ou ruim uma perspectiva estética individual, é promover um espaço onde não se foge à realidade e também não se limita o lugar do outro e da sua livre expressão. Percebemos a importância de tentar sempre ter um olhar sem preconceitos, justamente no que atravessa a experiência não só coletiva, mas também em uma dimensão individual.

Experimentar arte vai além de sua forma técnica e estética, pois cada indivíduo em algum momento foi, é ou será atravessado pela arte independente do seu contexto social e cultural. Na medida em que também não podemos simplesmente definir e julgar sozinhos a partir de uma perspectiva individual o que é ou não considerado arte, e tão pouco se determinada expressão é boa ou ruim. Pois

as expressões artísticas são inúmeras, e vivenciar a arte parte da experimentação simples, e para isto basta existir. Levando em conta que “experiências e práticas não se transplantam: se reinventam, se recriam. ...Tu terás que reinventar, e não só tu como sujeito da reinvenção, mas o outro com quem tu te encontras. No fundo, viver é recriar.” (Freire, 2013, pp. 87-88). E é por este motivo que muitas vezes vivenciar arte parte do simples fato de existir.

Enquanto educadores, não precisamos e nem teremos uma única forma de entender o que é a arte na educação, ou o que significa arte-educação. Somos diversos, múltiplos, e temos construções e bagagens muitas vezes diferentes, e por mais que em alguns aspectos sejam similares, o que construímos a partir de tais vivências é fruto de uma interpretação individual. Somos nós facilitadores na promoção do conhecimento. Segundo Helder Santos arte-educação,

...é um processo de aprendizagem, no qual eu encontro meios de comunicar aquilo que sinto e aquilo que sei, através de uma expressão artística, pode ser através de performance, através das artes visuais, para mim isso é arte-educação, arte-educação é tudo aquilo que promove este processo de conhecimento por meio de expressões artísticas.

Com estas percepções podemos pontuar que as expressões artísticas de um educando pode transparecer seus anseios, suas vontades e sua forma de entender o que está a sua volta, e é sobretudo um processo legítimo de produção do conhecimento. Normalizar a arte enquanto parte do processo educativo, é permitir que as verdades possam ser externalizadas, ou seja, “a arte tem que participar da escola como ela mesma, como fim. Ela pode até ser meio, mas ela tem que ser respeitada como atividade-fim. A arte tem que ter um lugar de respeito na escola.” (Freire, 1990, s/n).

Entender o que significa para nós arte-educação, parte sem dúvida alguma das nossas experiências, não só enquanto educadores, mas experiências individuais e coletivas que nos constroem ao longo da vida. O que modifica a construção do nosso olhar, e como já mencionado, a forma múltipla de entender o

que é arte-educação. Assim como apresenta Marcelo Andrade⁸ (2021), sobre suas percepções acerca da temática:

Eu acho que durante muito tempo eu fiquei com bastante preconceito desse tema arte-educação, mas acho que é uma antipatia minha mesmo com a expressão, o que eu penso da arte-educação, é o uso da arte enquanto um meio... É que eu não gosto da palavra ferramenta para arte, porque para mim arte é um meio, ela não é uma ferramenta. [...] a maioria das coisas que eu aprendi sobre cultura geral, sobre cultura de países específicos, enfim, foi através do teatro.

É perceptível que mais do que ser educador e pensar a nossa atuação enquanto tal, e o que entendemos por determinados termos e conceitos, é dimensionar talvez a importância do nosso próprio processo de aprendizado, para que a partir daí possamos problematizar nossos entendimentos. Assim como complementa Marcelo Andrade (2021),

Eu lembro que o primeiro texto que eu li foi “As bacantes” de Eurípides, quando eu tinha 14/ 15 anos, uma das leituras mais difíceis que já fiz na vida, porque é uma tragédia grega, mas se tu perguntares para mim hoje em dia, eu sei toda a história daquela peça de teatro. Porque eu li, mas eu fui para cena e fiz as cenas do espetáculo e vi elas sendo produzidas dentro daquele espaço. Então eu posso dizer que naquele momento existiu um processo de arte-educação.

Pode estar contida a dimensão do teatro enquanto prática de uma educação não-formal. Isso contribui para o entendimento de que a arte pode ser parte integral do processo educativo. É pensar no desdobramento que a arte nos possibilita ter, de transformar a forma de se produzir conhecimento de forma relacional e integradora. A arte-educação nos permite trabalhar o lado da imaginação, das perspectivas subjetivas. Pillar (2002, p. 71), por sua vez, define que:

O papel da Arte na educação está relacionado aos aspectos artísticos e estéticos do conhecimento. Expressar o modo de ver o mundo nas

⁸ Marcelo Andrade é um arte-educador brasileiro, licenciado em teatro pela Universidade Federal do Pará e Mestrando em Educação e formação no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

linguagens artísticas, dando forma e colorido ao que, até então, se encontrava no domínio da imaginação, da percepção.

Podemos então entender que a arte-educação em suas inúmeras vertentes possibilita tanto ao educador quanto ao educando caminhar dentro de suas vivências particulares e daí relacionar aquilo que se aprende como o que se vive. Stefany Espinola, ao refletir sobre arte-educação exemplifica esta linha de pensamento:

Então assim, essa questão de arte para mim nem sempre esteve relacionada a questões de ah de pintura, de desenhos, e tal, e esculturas, para mim arte quando era criança, era brincar com as coisas que eu tinha do lado de fora, era ir nos córregos buscar argila e fazer bichinhos, enfim, construir coisas sabe, construir estradas no chão. Pra mim isso era arte sabe, claro que depois eu tive uma outra visão do que era arte. Passei a considerar outras coisas como arte, eu acho que querendo ou não a arte está na vida da gente, não tem jeito. ...Acho que promover o bem estar do outro, ...Eu acho que isso faz parte da arte-educação.

Saberemos o que consideramos ser arte, os caminhos que ela possui em nossa trajetória e a importância que ela pode ter nas relações sociais, se faz necessário para entendermos o que a arte-educação pode promover. Todos nós educadores fomos um dia educandos e acreditamos que as experiências que temos na infância e início da juventude influenciam de forma considerável na escolha do nosso percurso. Não pode ser indiferente às relações que estabelecemos entre os sujeitos do processo educativo. Compreendemos o pensamento e o conhecimento como feitos não apenas de razão, mas também de intuição, de emoção e de sensibilidade, e isso permite certa autonomia no que diz respeito ao processo crítico, afetivo e criativo no caminho do aprendizado.

No que diz respeito ainda às definições do que é arte-educação, Mariana Rezende⁹ (2021) define o que para ela é arte-educação, mas refletindo que há várias maneiras de se encarar a arte:

⁹ Mariana Resende é uma educadora social portuguesa, que atua na área de intervenção comunitária e no trabalho com famílias.

A arte é vocação. É fazer trabalhar. Fazer educação através da arte. Sempre que há várias formas também de encarar a arte. A arte não tem só a ver com o pintar um objeto ou fazer um desenho, é mais uma ferramenta que todo o educador pode utilizar para trabalhar algumas questões com as crianças e jovens.

A arte então é o caminho para se trabalhar de forma mais sensível questões práticas ou até mesmo complexas do ponto de vista educacional. Arte na educação pode ser encarada como um meio, como parte integral do processo educativo, como ambas definições anteriores de forma simultânea, ou até mesmo como uma ferramenta. Porém, para além de se apreciar as diferenças, o que se destaca aqui, são as semelhanças ao dizermos o que é arte-educação e o que pontuamos sobre a importância da arte na educação. Tais reflexões se exemplificam na fala de Marcelo Andrade (2021), concluindo o que é para ele refletir sobre arte-educação:

arte-educação é a arte do sensibilizar, que é um sensibilizar que a arte te dá, a possibilidade de você por exemplo ouvir uma música e você traduzir isso através de movimento, através de um poema, através de outras sensações, eu acho que a arte-educação ela vem mobilizar o eu do indivíduo a partir desse movimento do sensível, do subjetivo, para mim a arte-educação, a matéria da arte-educação é o subjetivo, que é uma matéria que é colocada em prática.

O entendimento dos participantes desta investigação acerca do que é arte-educação parece convergir em alguns aspetos, nomeadamente surge como...a possibilidade de trabalhar arte durante o percurso educativo, como pilar central, de forma coletiva e individual, é por meio da arte que podemos promover a possibilidade de conectar o que se aprende com o que se vive, de perceber a educação e os espaços educativos como ponte para a construção do conhecimento. É incentivando esse processo de forma ativa e crítica, que se cria autonomia no percurso do processo educativo.

4.2 – Qual o papel ou os papéis do arte-educador no processo educativo?

A arte-educação tem o poder e a possibilidade de fazer do processo educativo um lugar onde a transmissão do conhecimento seja relacionada com a realidade dos próprios educandos ou dos educadores. Tendo em vista que estas duas dimensões se fundem durante o percurso, possibilitam a existência de momentos onde não se distingue quem ensina e quem aprende. Para Nietzsche (2006), a arte não tem o interesse de tranquilizar e nem paralisar as nossas intuições e anseios, ela é o que torna a vida mais intensa. Isso revela que não há receita, não há manual, somente a permissão para a construção diária e capacidade de renovação e reconstrução.

Nesse contexto é importante lembrar que quando se trata do que realmente a arte-educação possibilita, “não falamos aqui daquela narrativa de arte de contornos românticos e consoladores, da arte colocada ao adjetivo “belo” ou da arte que quer confortar mais do que fazer pensar” (Loponte, 2012, p.11). Destacamos a missão de trazer um olhar que pulsa uma visão sobre nosso próprio caminho, nossas questões individuais e também coletivas: “Talvez esteja aí mesmo a maior potência dessas produções: trazer até nós a vida sem molduras, a arte como forma de ver a vida.” (p.11), Uma visão oposta de uma pedagogia que quer controlar, moldar e engessar os atores durante o processo educativo. É estabelecer uma projeção de autonomia do indivíduo, que lhe permita pensar criticamente sobre sua conduta, mesmo na "ausência" de regras, e que construa o conhecimento por meio da relação, criando assim significado.

O arte-educador é fundamental neste processo, mais do que o espaço físico onde a atividade educacional se desenvolve. Mas como sabemos, por mais diretrizes que existam sobre a conduta de um educador, ou maneiras de se dinamizar um conteúdo educacional, é na prática que tais elementos serão construídos. Ser educador em primeira instância, como apresenta Freire (2001), é um ato de coragem, e neste processo é importante entender a significação crítica desse ato, como também a significação crítica de aprender. Logo, partimos do

pressuposto que ser “arte-educador” não é algo descolado do ser “educador”, é complementação. Mariana Resende entende o arte-educador como,

...um educador que educa preferencialmente através da arte. Acho que é um educador que não se pode vestir às maneiras das outras áreas da vida, porque a arte está interligada com diferentes áreas. É um educador que utiliza da arte como uma ferramenta para trabalhar com pessoas e também para promover mudanças significativas.

É para nós bastante significativo pensar que, assim como descreveu Mariana Resende, um arte-educador é um profissional que educa preferencialmente através da arte. Isso nos dá margens para refletir sobre a importância da arte nos processos educativos e de construção do conhecimento. Como já mencionado, somos profissionalmente fruto das nossas construções individuais e coletivas, logo, podemos dentro da perspectiva da utilização da arte como parte integral do processo educativo, utilizar técnicas que irão complementar a construção do nosso trabalho. O papel do arte-educador é,

...uma responsabilidade muito grande, assim como de outros profissionais de educação, porque trabalhar com arte exige muita criatividade, exige conhecer ali as crianças, adolescentes e o sujeito que você trabalha, acho que é o mais importante. ...Então eu acho que o profissional de arte-educação, é o mentor, é o que conduz e proporciona, esse bem-estar através da arte. ...porque você tem que saber o que o outro precisa, para conseguir através da arte, proporcionar outros entendimentos como, talvez trabalhar a responsabilidade social, ou trabalhar questões de igualdade de gênero, trabalhar xenofobia, trabalhar vários outros assuntos que são relevantes pra todo mundo. (Stefany Espinola)

A arte proporciona não só desenvolver de forma lúdica e interativa as disciplinas curriculares mais convencionais como também assuntos pouco trabalhados, questões sociais mais sensíveis no meio em que vivemos e principalmente sensíveis as pessoas. Diante disso, o arte-educador precisa ser sensível aos processos individuais e ter mais do que sensibilidade ao desenvolver a

atividade educativa, ter conhecimento sobre tal. De acordo com Spinola, precisamos pensar criticamente sobre o processo e sobre o mundo em que vivemos

Há para além da responsabilidade profissional, a responsabilidade ética e política de estar preparado e capacitado para a prática educacional. Para o educador, as vivências que permeiam o processo educativo podem ser um processo rico de troca, “O ensinante aprende primeiro a ensinar mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado” (Freire, 2001, p 259). A dimensão do saber ensinar perpassa o desprendimento de achar que se sabe tudo, e tendo a certeza de que reconhecer o espaço educacional enquanto um espaço de troca é se permitir no mesmo processo em que se ensina, aprender.

O saber sensível de ensinar se estabelece como um dos principais fundamentos de ser um arte-educador, pois não basta só ser sensível à arte, é preciso, entretanto, ter sensibilidade com aquilo que é sensível ao outro, como diz Marcelo Andrade:

...ser um arte-educador é ser sensível, sensível artisticamente que eu acho que é uma das questões, e ser sensível com o outro. É saber perceber aquilo que move o outro, entende? Eu acho que uma das coisas que vai caracterizar o arte-educador é essa possibilidade de entender que, cada indivíduo é um universo em si e que ele traz consigo também arte, traz consigo também a possibilidade de conhecer movimentos e conhecer as estruturas artísticas que nem você conhece.

Dentro deste processo de entendimento do que é ser um arte-educador queremos aqui retomar a ideia, de que ser “arte-educador” não é algo descolado do ser “educador”, Mas é preciso salientar que um educador não é necessariamente um arte-educador, ou seja, um educador pode não pensar a arte como pilar do processo educativo, ou pode não entender e utilizar a arte como meio para se desenvolver a construção do conhecimento. Outra relação possível é como o educador se reconhece, pois o profissional que mesmo envolvido e imerso nestas reflexões e a atuar de forma prática, pode se considerar ou não um arte-educador. O que podemos perceber pela fala de Mariana Resende:

Eu acho que sou uma multi-educadora, ou seja, eu utilizo a arte como uma das minhas ferramentas, mas não como única ferramenta que aí estaria a limitar a minha intervenção. ...agora a arte permite-nos estabelecer uma relação muito interessante com o mundo sem dúvida.

Já o ator Marcelo Andrade se reconhece enquanto arte-educador, e acredita que a sua vontade de conhecer as expressões artísticas é o que o faz ser um arte-educador, um educador mais sensível em buscar perceber os processos, e tentar construir desta forma metodologias que podem ou não “dar certo”, e também desconstruí-las não só quando “dão errado”. Estruturar de forma diferente determinado conteúdo que talvez não tenha por algum motivo alcançado as pessoas.

me identifico muito com a possibilidade do sensível, do subjetivo, de entender o sujeito enquanto um universo ali, que está querendo muito falar, mas que às vezes a gente não tá querendo escutar. (Marcelo Andrade)

Refletindo sobre as construções coletivas que nos permeiam enquanto educadores, precisamos também, de certa forma, nos desvincular das nomenclaturas para observar qual relação tem as nossas práticas com a de outros educadores. Este processo pode ser interessante justamente para diferenciarmos o que nos permite estabelecer a prática empírica e também a teoria acadêmica.

Eu não necessariamente me vejo como arte-educador, mas eu trabalho com arte na educação. Não sei, agora eu fiquei pensando. Porque assim, querendo ou não, eu trabalho muito com isso né. Eu acho que eu trabalho, mas eu não me colocaria nessa nomenclatura. Mas agora eu estou pensando. Foi uma pergunta que me deixou muito reflexiva. E como tem essa questão de trabalhar o outro e trabalhar várias questões através da arte. A gente sim, eu me considero um pouco sim. Não me considero totalmente, porque eu acho que uma pessoa que trabalha como arte-educador, ela tem vários outros conhecimentos específicos sobre esse tema, que eu não tenho. (Stefany Espinola)

Enquanto educadores e arte-educadores somos múltiplos, e percebemos os modelos e as dinâmicas do nosso próprio trabalho de formas diferentes. Voltamos a repetir que são as nossas vivências coletivas e interpretações individuais que nos moldam, modificam e transformam o nosso olhar. Para Helder Santos ser arte-educador,

É sobretudo alguém que está muito aberto a escutar, a incentivar o processo criativo, a criar laços e a perguntar o porque, mais uma vez o educador tem de ter sempre este final, que é um final que pra mim é fundamental, que é desestabilizar de alguma forma a situação em que a pessoa se encontra.

E concordamos que ser arte-educador é, por meio da arte, pensar e repensar o processo educativo e conseqüentemente os diferentes saberes que envolvem ser um educador. É perceber a necessidade de se criar espaços e fomentar ações que desenvolvam e modifiquem positivamente os alunos tendo em vista o lugar onde aquele ou aqueles alunos estavam no primeiro contato com o educador e para onde os mesmos se transportaram, permitindo que pensem criticamente sobre a sua própria trajetória.

4.3 – Como percebemos a arte-educação enquanto uma prática da educação não-formal, para a promoção da interculturalidade?

A interculturalidade tem lugar quando duas ou mais pessoas e grupos de distintas culturas entram em interação de uma forma horizontal e sinérgica. O que realmente se pretende com a perspectiva da interculturalidade é que os indivíduos de uma determinada cultura não tentem se encontrar acima de qualquer outro que seja, favorecendo assim a integração e a convivência das pessoas. Este tipo de relação intercultural implica em ter respeito pela diversidade; embora, por razões óbvias, o aparecimento de conflitos seja inevitável e imprevisível. Canclini (2004) salienta que a interculturalidade remete à confrontação e entrelaçamentos, porque porque os grupos ao entrarem em contato estabelecem relações de negociação,

conflito e empréstimo recíproco, respeitando as disparidades. É preciso ter um olhar cuidadoso para entender as dificuldades e possibilidades que os espaços culturais têm. Segundo Marcelo,

espaço intercultural é um espaço onde as pessoas elas possam ter acesso a língua do país específico por uma questão prática de conhecer e de falar a língua daquele país né, ... mas também um espaço aonde os indivíduos, eles não sejam privados de falar a sua língua porque isso é cultura. ...Eu acho que esse espaço intercultural é um espaço aonde as individualidades elas possam ser vividas e possam ser expostas, onde a minha cultura possa ser conhecida pelas outras pessoas, mas que ela também não seja abafada em detrimento da cultura que recebe esse indivíduo.

Promover a interculturalidade sempre foi um grande e difícil processo de imersão e empatia, pois está relacionada a inúmeros contextos sociais. Neste sentido, antes de vivenciar a interculturalidade, é preciso saber que cultura nada mais é que a interpretação da vida social, para a antropologia (e me atenho aqui a este significado) cultura não é, e nem pode ser vista como um referente que marca uma hierarquia de civilização, mas a maneira de viver de um grupo. Compartilhamos do pensamento de Hall (1997) sobre o fato de que “toda ação social é cultural, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação” (p. 5). Podemos então entender cultura como um mapa, uma espécie de código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas.

Por tanto, cada um de nós age a partir dos códigos comportamentais provenientes da cultura na qual está inserido, e qualquer coisa que nos leva a aproximar de um contexto cultural diferente pode causar estranhamentos. Quando entramos na dimensão da educação, os desafios são ainda maiores, pois os comportamentos sociais que acompanham determinado contexto cultural são recebidos muitas vezes com estigma e incompreensão. Precisamos, mais do que nunca, problematizar a forma como as instituições tradicionais de ensino foram estabelecidas, e a violência simbólica que sua estrutura e filosofia pode causar aos educandos. Os profissionais atuantes neste contexto educacional, por sua vez,

foram formados para se adequar aos moldes de tais instituições, e, como apresentaram Cortesão e Stoer (1996), é difícil estabelecer um parâmetro para esses profissionais que não conseguem perceber a diversidade cultural que existe dentro das salas de aula. Segundo Helder,

a reflexão, e que chegamos junto com os educadores, o nosso princípio de trabalho, é que há um déficit de educação intercultural, que tem havido uma dificuldade de reconhecimento do outro, o egocentrismo, uma necessidade que temos, e que nos faz termos dificuldade de conhecermos a nós próprios e conhecermos o outro mal, e depois o outro que vem ocupar o nosso espaço é mal recebido porque é desconhecido e temos medo do desconhecido, que é um medo racional, e por racional quero dizer que faz parte da nossa natureza, e a única forma de alterar isso que encontramos até hoje é por meio da educação, mas para isso temos de ter uma educação intercultural.

Percebemos que para se desenvolver a educação em um espaço que contempla a diversidade cultural, o mesmo precisa ser intercultural, para que haja integração e interação dos indivíduos de forma relacional. O que se faz importante neste sentido é a

construção de uma comunicação intercultural autêntica e respeitosa – o desenvolvimento de competências interculturais. Estas traduzem-se em atitudes, habilidades e conhecimentos que permitem uma abertura ao outro de forma descentrada e o desenvolvimento de um pensamento complexo e inclusivo.” (Oliveira, 2015, p.229)

Logo, no que tange a um modelo de educação não-formal que trabalhe a interculturalidade, o educador como peça fundamental no processo educativo, necessita de uma postura diferente, para que de fato consiga ser um facilitador na construção do conhecimento, levando em consideração a importância de se estabelecer uma conexão entre o conteúdo a ser ensinado e a realidade dos atores envolvidos no processo de aprendizagem.

Nessa discussão é que se percebe que a construção do conhecimento ultrapassa as barreiras das instituições de ensino, unindo-se ao cotidiano, as vivências pessoais, e principalmente interpretações da vida dos indivíduos. O que temos destacado hoje no que se diz respeito às metodologias de educação formal, gira em torno de um processo padrão construído durante a história, que influencia escolas, pensadores, analistas, a própria sociedade e o estado. Tais relações se incubem de padronizar o ensino e engessar as formas de ensinar e também de aprender. É preciso repensar as práticas e encontrar maneiras de se estabelecer o campo das interdisciplinaridades, assim como apresenta Marcelo Andrade (2021):

...a grande questão é entender que a educação não-formal ela é uma aliada para a educação formal, uma não está separada da outra, mas eu acho que é a gente perceber que é um caminho que é possível assim.

A partir da fala de Marcelo retomamos a ideia de que podemos estabelecer um diálogo entre a educação não-formal e informal. Não é sensato e realista pensar que a educação formal irá um dia sucumbir sendo inevitável a sua substituição por outro modelo. A estrutura da educação formal foi uma conquista para que fosse possível haver um espaço-tempo para a educação. Porém, nos dias atuais, precisamos fazer o exercício de problematizar as práticas de educação formal no intuito de adequá-las ou de conectá-las a outras perspectivas da educação, como as práticas de educação não-formal por exemplo.

a grande questão é entender que a educação não-formal ela é uma aliada para a educação formal, uma não está separada da outra, mas eu acho que é a gente perceber que é um caminho que é possível assim. (Marcelo Andrade)

Precisamos estar atentos a necessidade de desconstruir estes padrões pré-estabelecidos pela educação formal, para a partir daí fomentar o pensamento crítico e um processo de reconhecimento da construção do conhecimento. Kant (2004), afirmou que a humanidade só se torna humanidade através da educação, ou seja, todas as transformações e construções que os indivíduos de forma coletiva e individual se têm, só é possível por meio do conhecimento, mas não somente esse sistematizado e institucionalizado, também o conhecimento estimulado pela vivência

cotidiana que reflete em todas as áreas de forma geral, com distinções específicas e únicas para cada indivíduo.

A educação precisa ser relacional, e quando isto não ocorre, e os indivíduos não criam conexões tendem a se afastar por não criar pertencimento e atribuir significação. Segundo Helder,

O ensino formal é a fábrica produtora de contextos de vulnerabilidade para crianças e jovens. Não é a educação não-formal e educação informal. ...Quanto mais investirmos em atividades de educação não-formal, quanto mais respeitamos aquilo que cada um pensa e sabe, se reconhecemos isso às crianças e aos jovens, vamos os manter na escola mais facilmente. ...Por isso a escola formal tem de criar e intensificar as ações de respeito pela educação não-formal e utilizar estratégias de educação não-formal, para que melhore o processo, ou seja, para poder depois no meio disso tudo poder passar os seus conhecimentos.

É nesse sentido que é possível sustentar que o ato de aprender é tão necessário, natural e inevitável como respirar. Mas, se todos estamos fadados ao aprendizado, a verdade é que a maior parte daquilo que sabemos não foi aprendido na escola, e a aprendizagem de coisas que “não são ensinadas”, ou seja, que não obedecem aos requisitos do modelo escolar, pode facilmente ser conduzido pelas dinâmicas possibilitadas pela arte-educação, mas esta podendo ser trabalhada não só fora da escola. Tal reflexão possibilita a criação e utilização de um outro processo de formação e aprendizado diferente. Assim como exemplifica um projeto apresentado por Hélder Santos:

Na CAI nós temos três projetos de investigação-ação em que utilizamos colocar educadores formais a trabalhar com educadores não formais e agora o próximo projeto é com educadores artísticos. Todos a operarem num mesmo espaço, ou seja, aquela aula de matemática já não vai mais ser dada pelo professor. Aquela aula vai ser dinamizada por um professor, um educador não-formal que é um educador de rua e um educador artístico, de forma que consigamos ter pessoas que oporem a educação não-formal na escola formal...

O que discutimos sobre arte-educação e sua importância para o processo educativo nos faz entender que o indivíduo fora do ambiente escolar constrói conhecimento, e é importante destacar que tal conhecimento é adquirido por meio da sua vivência e o meio cultural no qual o mesmo está inserido. Por esse motivo fica claro que a forma de aprendizagem e construção de conhecimento de cada indivíduo é única, pois parte das experiências individuais. Existe uma dimensão educativa fora do contexto escolar, e como explicitou Canário (2006) a identificação, errônea entre universo educativo e universo escolar apenas nos permite aceder a uma visão truncada, incompleta e redutora de um processo educativo definido a partir de organizações especializadas e balizada por sessões formais, programas, avaliações e certificados.

Um dos grandes desafios da educação não-formal e da arte-educação tem sido defini-la, caracterizando-a pelo que ela é. A arte-educação enquanto uma prática da educação não-formal, é para nós a possibilidade de trabalhar arte durante o percurso educativo, como pilar central, de forma coletiva e individual, é por meio da arte promover a possibilidade de conectar o que se aprende com o que se vive, de perceber a educação e os espaços educativos como fonte para a construção do conhecimento, incentivando a autonomia neste processo de aprendizado, e incentivando esse desenvolvimento de forma ativa e crítica. A educação não-formal, como já apontado anteriormente, é aquela que se aprende no campo das vivências, compartilhando experiências principalmente em espaços coletivos, vista como um processo de democratização do conhecimento.

*...a educação não-formal, ela vem numa possibilidade de a gente entender que eu não preciso seguir a cartilha da ideia da educação formal, da prova, do conteúdo, da carteira uma atrás da outra e o professor à frente, mas pensar que eu dentro de uma sessão de cinema, onde eu tenha um filme que tenha um assunto que eu queira tratar e ao final eu faço um debate, eu estou fazendo um processo metodológico aonde eu quero chegar em um fim.
(Marcelo Andrade)*

A educação não-formal é para além de tudo,

Um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. A educação não-formal, não é nativa, ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado. O aprendizado gerado e compartilhado na educação não-formal não é espontâneo porque os processos que o produz têm intencionalidades e propostas (Gohn, 2014, p.40)

No âmbito da educação não-formal utilizada nos contextos de interculturalidade é de extrema importância a atuação do educador e principalmente a maneira como o mesmo percebe o processo educativo, reconhece os participantes e também se reconhece atuando. Se tratando então das práticas efetivas neste contexto, nos interessa destacar ainda mais a importância da arte-educação. E não só as dimensões que constroem por meio dos olhares dos educadores o que é arte-educação, mas também a forma como o arte-educador se percebe e percebe tais dinâmicas na promoção da interculturalidade. Problematicar as questões que envolvem nosso trabalho é perceber o que nos incomoda, o que nos surpreende e o que nos faz refletir sobre a execução das nossas próprias práticas. Marcelo, apresenta que a arte,

é inerente a todos os seres humanos né, as pessoas trazem consigo uma carga cultural, artística muito forte, na música que ouvem, nos costumes, na dança, sabe? ...a gente pode abrir uma porta de possibilidades de diálogos com indivíduos se a gente começa a tentar minimamente ali compreender como é a lógica que ele está inserido ou estava inserido. É uma forma de você também assim como ele está aberto para entender sua realidade. A gente tem que estar aberto para entender a realidade dele.

Tudo que gira em torno do processo educativo por meio do olhar do educador não pode e nunca vai experimentar a neutralidade, pois por meio de suas construções e vivências percorrem a sua maneira de ensinar, agir, ouvir, falar e refletir, ou seja, suas experiências empíricas na vida cotidiana e acadêmica, refletem na sua maneira de enxergar e atuar nos processos educativos. De tal forma que, cada um tem seu papel no processo educacional, seja qual for sua área de atuação. E por mais que em um contexto completamente novo e diverso haja impasses e dificuldades que não são previstas, é por meio de tais vivências e inserções que o indivíduo (educador) se torna apto e seguro a mediar, a buscar conexão com os atores do processo nas etapas do aprendizado e construção do conhecimento.

Então, o que que acontece, lá eu trabalhava justamente dentro do tema dos pequenos heróis, não sei se você conhece, então assim, eu sempre tentei trabalhar dentro desse tema, dentro dessa linha de trabalho, essas questões de diversidade, porque, dentro da ementa do projeto, era justamente isso que deveria ser trabalhado, a diversidade, e era isso que eu tentava trabalhar em todas as aulas, então assim, eu sempre trabalhava um pouquinho de cada país, eu tentava trazer um pouco da cultura dessa aluna ucraniana às vezes a gente falava comidas e tal. Mas isso sempre dentro de algum jogo, uma ou outra atividade... então dentro dessas atividades, eu trabalhava essas questões de diversidade, de igualdade, respeito às diversidades, então sempre trabalhava isso, em todas atividades. (Stefany Spinola)

Se tratando de um contexto intercultural, os estranhamentos e choques culturais são inevitáveis, tanto quanto nos desprender de nossos próprios preconceitos e relativizar a vivência e a experiência que tivemos, temos ou poderemos ter. E sair do que é habitual, da nossa zona de conforto, é com toda a certeza desafiador. Canclini (2004) enfatiza a necessidade de procura de uma interculturalidade que inclua a continuidade dos pertencimentos étnicos, grupais e nacionais, ao lado do acervo transnacional, pois alega que conhecer significa socializar na aprendizagem das diferenças.

Quando falamos do educador, podemos perceber que os diversos contextos nos formam, seja ele na posição de educador ou educando, trata-se apenas de

processos que se cruzam e que enriquecem nossa formação. Ter um olhar crítico sobre os nossos próprios processos de aprendizagem é de extrema importância, tendo em vista que ser educador é partilhar de suas vivências e trazer delas segmentos que favoreçam o percurso de construção do conhecimento. É estar de fato presente no processo em todos os níveis, sejam eles emocionais e profissionais que nos constroem enquanto indivíduo e enquanto educador.

Para além do seu processo de formação é necessário que o educador tenha uma visão bem estruturada do que deve e pode ser feito enquanto atua, e do que é preciso alcançar. Buscando trazer para sua atuação os aspectos do agir, ouvir falar e refletir, fundamentais para a arte-educação e principalmente para a promoção de contextos interculturais. Por tanto, a arte-educação ajuda a refletir sobre todas as camadas da construção do conhecimento, sobre todas as formas de se entender e se conduzir a prática efetiva da educação não-formal em contextos multiculturais a fim de promover a interculturalidade. Por isso se percebe a importância que entendemos ter a arte-educação nestes contextos, Segundo Helder no momento em,

que as atividades promovidas pela arte-educação venham para que depois possamos demonstrar nossa bagagem cultural e depois no final vamos ter uma paleta de informações para criar coisas novas. A arte nesse contexto é mais que facilitadora, e se eu me habituar que outro tem suas diferenças e formas de expressão que não sei quais são, mas vou perguntar, no final estarei mais rico de saberes e experiências.

Infinitos são os desafios do educador na promoção da interculturalidade. É um aprendizado e uma construção diária, intermediada pelas vivências e práticas de construção pessoal e interpessoal. Assim como apresenta Mariana Rezende sobre uma atividade desenvolvida com educadores da Holanda com o projeto varinha mágica, onde Mariana percebe a diferença na realidade de intervenção:

...Existe essa diferença cultural. Essa diferença da forma como as pessoas se relacionam ali modificam muito a dinâmica, né? De como, de como trabalhar, de como desenvolver esses projetos assim... nem sempre é

possível nos apegarmos num manual de intervenção ou trabalhos educativos de rua e aplicarmos aquele manual a todos os contextos. É impossível porque as pessoas são diferentes, estamos a trabalhar com pessoas e elas são diferentes, estão em patamares diferentes... Eu entendo muito esses espaços assim, como espaços interculturais. A gente vai ter esse contato com essas culturas diferentes e com todos esses contextos, e as práticas que a gente vai utilizar enquanto educador para desenvolver esses projetos aí nesses contextos que são totalmente diferentes daquilo que a gente está acostumado, da forma como a gente trabalha... Por isso é que essa troca de experiências serve para nos retirar um bocadinho da zona de conforto e também para nos obrigar a reformular o nosso modelo convencional.

Ser um educador exige mais que só estudo, mais que somente a percepção puramente teórica e acadêmica. Como apresenta Mariana Rezende, o contato com culturas diferentes dentro de um mesmo contexto, como o educacional, e a troca de experiências que ele proporciona, serve para refletirmos sobre a transformação do nosso modelo convencional de educação. Pois não faz mais sentido replicar sempre este modelo tradicional se o mesmo desconsidera a vivência e a individualidade de cada um.

Para promover a interculturalidade, é necessário ter esse olhar cuidado para com as pessoas que fazem parte de determinado contexto social e cultural, é preciso olhar para as diferenças e perceber o quão rica pode ser a troca que os espaços multiculturais possibilitam. Estes espaços só se tornam interculturais quando promovemos a troca, a aprendizagem mútua e estimulamos o interesse daqueles que ali interagem. Tal processo permeia experiência empírica, fundamental para construção do agir e do refletir. Todo processo de construção do conhecimento, primeiro constrói o educador, para depois se estabelecer no educando, e possibilitando a criação da ponte necessária para o desenvolvimento do saber.

Considerações Finais

Ao fim deste trabalho, percebo com bastante clareza o quão importante foram todas as etapas deste processo, e o quanto as trocas com os educadores entrevistados se tornaram enriquecedoras e contribuíram para o desenvolvimento das reflexões e processo de escrita. Esta investigação carrega minha trajetória pessoal e profissional na educação em diversos contextos. Foi notório que obtive com este trabalho conhecimentos que enriqueceram minhas experiências tanto pessoais quanto profissionais.

Foi possível perceber o que os educadores entendem a partir de suas vivências e experiências por conceitos tanto trabalhados no campo teórico, o que nos permitiu ter um diálogo rico para construir reflexões nas duas dimensões, especificamente sobre os três conceitos centrais: arte-educação, educação não-formal e interculturalidade. Sobre interculturalidade e educação não-formal foi possível percebermos uma concepção mais homogênea dos participantes sobre os conceitos, quanto às reflexões sobre arte-educação é perceptível compreensões que divergem quando se trata de como os educadores entrevistados percebem as artes na educação, sendo elas lidas como um meio de se desenvolver, como uma ferramenta para, ou como o próprio processo educativo.

No que toca às questões de investigação, este percurso fica marcado pela interdisciplinaridade e dimensão complementar das práticas. As reflexões construídas coletivamente nos abrem espaço para problematizar as nossas práticas, dimensionando caminhos em potencial e continuando permeando as problematizações.

Mais do que chegar a conclusões, nos colocamos no lugar de abrir ao diálogo e construir juntos, sobre os conceitos centrais. Uma grande problemática é discutir sobre conceitos e práticas ainda muito pouco difundidos. Segundo Gohn (2009), a educação não-formal por exemplo é uma área que o senso comum não percebe e não legítima como educação porque não são processos escolarizáveis. Ainda em Gohn (2006), a educação formal pressupõe ambientes normatizados, com regras e

padrões comportamentais definidos previamente. A não-formal ocorre em ambientes e situações interativos construídos coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos, usualmente a participação dos indivíduos é optativa, mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um.

Portanto, a construção coletiva desenvolvida nesta pesquisa reforça a ideia de que os espaços podem ser repensados e que a construção do conhecimento pode acontecer de maneiras diferentes. Neste sentido o educador precisa perceber o seu lugar e as possibilidades de atuação que possui. Gohn (2006) apresenta que articular a educação, em seu sentido mais amplo, com os processos de formação dos indivíduos como cidadãos, ou articular a escola com a comunidade educativa de um território, é um sonho, uma utopia, mas também uma urgência e uma demanda da sociedade atual e uma necessidade na educação em sociedade.

No entanto, se faz necessário retomar as questões que orientaram esta investigação, nomeadamente: o que nós educadores entendemos por arte-educação; qual o papel/papéis do arte-educador no processo educativo; como percebemos a arte-educação enquanto uma prática da educação não-formal, para a promoção da interculturalidade. Sendo o intuito desde o início, construir respostas coletivas para estas questões.

Nós educadores entendemos que arte-educação é ter a arte e as dinâmicas que envolvam arte ligadas ao desenvolvimento educacional, como uma maneira de formar o indivíduo de forma mais humana, criativa e perceptiva em relação ao seu entorno. Mas a forma como a percebemos dentro do processo educativo é múltipla. Não tivemos somente uma forma de entender o que é arte-educação, e fica claro que estas divergências se dão pelo fato de sermos diferentes e termos vivências e experiências diferentes assim como foi refletido com a ajuda dos educadores entrevistados. Helder Santos, por exemplo, nos ajudou a refletir que a arte educação pode ser lida como um processo de aprendizagem, no qual o educando encontra meios de comunicar aquilo que sente e aquilo que sabe através de uma expressão artística, encontrando vários caminhos como a performance, artes visuais, entre outras. Arte-educação é tudo aquilo que promove este processo de conhecimento por meio de expressões artísticas.

Já Marcelo Andrade apresentou ideias que estão ligadas a sua experiência como ator e que nos fazem pensar sobre o uso da arte na educação enquanto um meio, e que o teatro como expressão artística nos ensina sobre cultura, e nos expande a dimensão da mesma para além da cultura ao qual estamos inseridos. E Assim como Marcelo, Stefany Espinola que também faz parte do grupo de entrevistados conecta arte-educação aos caminhos em que arte se relaciona com as nossas vivências. Pois a arte ou a dimensão da arte está também relacionada ao brincar a criatividade e a possibilidade de transportar a imaginação pro real e isso nos permite considerar outras coisas como arte e esta é uma das propostas da arte-educação.

Outra perspectiva do que é arte educação foi refletida pela Mariana Resende e nos fez perceber de forma mais acentuada as diferentes formas de se entender o que é arte-educação. Para Mariana arte é vocação é fazer educação através da arte. tendo sempre em mente que há várias formas de se encarar a arte, pois a mesma não tem haver somente com alguns elementos específicos como a pintura ou desenho. a arte é mais uma ferramenta que todo o educador pode utilizar para desenvolver suas atividades no decorrer do percurso educacional.

Percebemos que a arte-educação para Stefany Espinola e Helder Santos está mais direcionada a ser parte integral do processo educativo. Para Marcelo as artes na educação são claramente um meio de se produzir conhecimento, pontuando claramente não acreditar ser a arte uma ferramenta a serviço da educação. Mariana Rezende, entretanto, percebe a arte como uma ferramenta que pode ser usada para enriquecer as dinâmicas educativas.

No que diz respeito a qual o papel/papéis do arte-educador no processo educativo, percebemos através de nossas reflexões que ser arte-educador carrega uma grande responsabilidade de mediar as relações e fomentar uma outra forma de se interagir com o ensino transformando o processo de aprendizagem.

O arte educador, é o mentor, é o que conduz e proporciona, o bem-estar do educando através da arte. E neste percurso é importante saber as necessidades educacionais dos envolvidos no processo, para conseguir através da arte, proporcionar outros entendimentos e a importância de se trabalhar temáticas como

a responsabilidade social, igualdade de gênero, xenofobia e outras temáticas relevantes respondendo aos problemas sociais que nos rodeiam. O fato de percebermos que a arte conecta as pessoas mas que a individualidade de cada um se expressa no coletivo nos faz entender que cada indivíduo é um universo em si e que ele traz consigo também arte, traz consigo a possibilidade de conhecer outros movimentos e conhecer outras estruturas artísticas que agregam e contribuem para este coletivo.

É destacado aqui um ponto importantíssimo sobre a horizontalidade no processo educativo, onde o educador não é o centro, e não é o detentor do conhecimento. Ele também faz parte do processo educativo e por isso pode aprender com o processo e não só ensinar. Este é o papel que acreditamos ter o educador, mas se torna importante dentro deste universo perceber que ser arte-educador está para além de integrar a arte ao processo educativo, é uma questão também de identificação, ou seja, o fato de o educador utilizar da arte como um meio, uma ferramenta ou próprio processo educativo faz com que o mesmo se identifique necessariamente como um arte-educador.

No entanto, todos concordamos que o papel do educador é estar aberto a escutar, a incentivar o processo criativo, a criar laços e a perguntar o porquê, e fomentar a reflexão e o pensamento crítico. Portanto, podemos falar de papéis e não de um único papel que o arte-educador possui no processo educativo. Pois ser arte-educador permite refletirmos sobre a nossa subjetividade, e nos possibilita trabalharmos a ideia de como percebemos a arte-educação enquanto uma prática da educação não-formal, para a promoção da interculturalidade. Começamos por entender que trabalhar a educação não-formal nos possibilita ter a arte-educação enquanto uma dinâmica integradora do processo educativo, possibilitando a promoção da interculturalidade. Entendemos que há necessidade de quebrar os padrões convencionais e formais pré-estabelecidos e introduzir cada vez mais o contexto não-formal.

Para isto, é preciso perceber que temos com a educação não-formal a possibilidade de reconhecimento de nossas próprias competências e de nos desapegarmos da hierarquia pré estabelecida. Segundo Gadotti (2005), a educação

não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Neste modelo de educação não-formal é preciso saber fazer, e reconhecer a responsabilidade de lidar com aspectos tão sensíveis na formação de um indivíduo. Pensando a educação em todas as suas vertentes, o berço das inquietações presentes no ponto de partida desta investigação foi a crítica às práticas de educação formal e a urgência de se trabalhar as práticas de educação não-formal.

Sabe-se que a educação formal tem o seu espaço de conquista importante na história da educação e o discurso que trazemos aqui não é o de que não exista mais a educação formal, e sim de que ela se transforme e nos possibilite chegarmos num outro lugar, este já fomentado pela educação não-formal. Neste sentido elas podem trabalhar juntas pois entendemos e reafirmamos que para nós a educação não-formal é uma aliada para a educação formal, uma não está separada da outra, e que este diálogo entre as duas é um caminho possível a ser seguido.

Repensar a forma como olhamos as práticas de educação formal é extremamente importante, principalmente para transformar a educação e as dinâmicas da educação formal. Gohn (2009) apresenta que, “a educação não-formal não deve ser vista, em hipótese alguma, como algum tipo de proposta contra ou alternativa à educação formal, escolar” (p. 32). Elas podem se complementar, e ainda assim fica como forte reflexão a importância de se pensar na desconstrução da ideia hegemônica das práticas de educação formal e começar a cada vez mais fomentar as dinâmicas de educação não-formal.

As práticas da educação não-formal se desenvolvem usualmente extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais. Elas estão no centro das atividades das ONGs nos programas de inclusão social, especialmente no campo das Artes, Educação e Cultura. (Gohn, 2009, p. 31)

O campo da arte pode ser pensado pelos educadores como uma ferramenta, um meio e/ou o próprio processo educativo. E tendo em conta sua importância para o desenvolvimento e a transformação do contexto educativo que vivenciamos hoje, precisamos trazer cada vez mais a arte para o modelo educativo não-formal, e ter

também em perspectiva que mesmo não cumprindo os requisitos do modelo escolar tradicional, pode facilmente ser conduzido pelas dinâmicas possibilitadas pela arte-educação, podendo ser trabalhada não só fora da escola. Barbosa (2002) e Freire (1990), fazem uma reflexão interessante sobre a arte-educação, entendendo que a arte como um pilar da educação, e que vivenciar arte possibilita uma aprendizagem relacional, ou seja, conecta aquilo que se aprende no contexto escolar com a vida cotidiana. A arte-educação teria então esse papel importante na manutenção da produção do conhecimento que leva em consideração a diversidade cultural, os problemas e questões sociais entre outros, e assim pode ser lida como peça fundamental para a promoção da interculturalidade.

No que diz respeito à promoção da interculturalidade, fica claro o potencial das práticas já mencionadas e a importância de se pensar o processo educativo como um incentivo para o indivíduo na busca da autonomia na construção do conhecimento. Uma das potencialidades deste trabalho foi poder abrir o diálogo para se discutir o conceito de multiculturalidade, mas ao mesmo tempo se tornou ao nosso ver uma fragilidade, pois poderia ter sido melhor desenvolvida. Podemos perceber quando se trata de espaços multiculturais que é necessário um exercício de amplo reconhecimento do outro e de nós mesmos. e possibilitar que as relações possam ser horizontais e cultivem o respeito pela diversidade e a compreensão do que é diferente, pois só aí é que se torna possível a criação e manutenção de contextos interculturais. Percebemos que inicialmente trabalhamos com contextos multiculturais e que nestes contextos pode existir a possibilidade de se promover a interculturalidade.

Canclini (2004), nos faz perceber que a multiculturalidade tem haver com um universo de possibilidades simbólicas, que podem de alguma forma fomentar os entrelaços entre estas diferentes culturas em relação, e percebendo as oportunidades que os espaços multiculturais trazem de se enriquecer estas relações, aceitamos as diferenças entre as culturas e abrimos a possibilidade da troca, é neste momento que começamos a trabalhar a interculturalidade, transformando estes contextos de multiculturalidade em espaços interculturais.

Segundo Walsh (2009), a interculturalidade promove a inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de determinada sociedade; nesse sentido, essa posição se situa em confronto com todas as visões diferentes, assim como com as perspectivas de assimilação; por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução. Cada indivíduo possui um contexto que diferencia a sua interpretação e isto é que possibilita a troca, e a torna rica em significados e aprendizagem, possibilitando a transformação de espaços multiculturais em interculturais.

Tais noções de interpretação e legitimação do conhecimento possibilitaram ser a reflexão teórica e principalmente empírica deste trabalho pautada em uma abordagem de construção coletiva do conhecimento. Neste sentido, espero que estas construções realizadas, também sejam úteis para outros, que assim como nós busquem entender a educação enquanto processo civilizatório, e a vejam como libertária e como fonte de transformação. Ser educador é ser agente de mudanças, é compartilhar vivências e formar opiniões. Logo, almejamos que de alguma forma os resultados deste trabalho criem impacto principalmente na forma como os educadores que trabalham a educação não-formal e entendam a arte-educação com o potencial de construção do conhecimento, percebam seus papéis enquanto facilitadores e incentivadores da autonomia do educando, parte chave do processo educativo.

Neste ponto é preciso salientar que as questões postas ao início da investigação ao nosso ver foram respondidas totalmente. Mas se tratando de assuntos e conceitos tão complexos, tanto em sua interpretação empírica quanto sua contextualização teórica, entendemos que há nesta investigação algumas limitações, principalmente no que diz respeito a alguns conceitos não aprofundados e algumas idéias expostas que não foram retomadas e que poderiam enriquecer ainda mais a discussão. Fruto desta reflexão impõem-se outras questões: como a possibilidade de coexistência entre a educação formal e não-formal, e a percepção da educação não-formal enquanto uma aliada da educação formal; a arte-educação é uma ferramenta, um meio ou o próprio processo educativo. Tomamos consciência

de tais pontos principalmente para que em uma futura pesquisa os mesmos sejam trabalhados e possibilitem expandir as reflexões já feitas.

Por fim, por meio do olhar cuidado sobre as potencialidades que esta investigação possui, foi possível aprender durante o percurso da investigação que há possibilidade de pensar a educação não-formal, não como a substituição da educação formal. Também uma maior clarificação entre interculturalidade e multiculturalidade, cientes como já destacado a necessidade de se aprofundar os conceitos. Acrescento ao que por exemplo Gohn indica; um recorte específico sobre o que os educadores que desenvolvem seu trabalho em contextos multiculturais definem e classificam como arte, e de que maneira ou maneiras ela pode ser integrada ao processo de aprendizagem e construção do conhecimento; também na visão dos educadores e educandos os possíveis caminhos da arte-educação enquanto uma dinâmica da educação não-formal para se promover a interculturalidade em espaços e contextos multiculturais.

Ser educador é definitivamente um desafio contínuo, e fomentar a pesquisa científica também não é tarefa fácil. Foi grande surpresa deparar com a quantidade de desdobramentos possíveis para conceitos que inicialmente não eram lidos com tanta amplitude e potencial para diferentes interpretações, nomeadamente dois dos conceitos pilares desta investigação, interculturalidade e arte-educação.

Referências Bibliográficas

- Araujo, G. C. & Oliveira, A. A. (2015). *Sobre o conceito de arte e a formação escolar na Educação de Jovens e Adultos*. Revista HISTEDBR On-Line, 15 (63), 189–209. <https://doi.org/10.20396/rho.v15i63.8641178>
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. 2ª ed. Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>.
- Baldacchino, J. (2015). *Arte-educação o paradoxo do solilóquio do ventríloquo*. *Sísifo, Jornal de Educação*, 3 (1), (62-79)
- Barbosa, A. M. (org.). (1998). *Tópicos utópicos*. C/Arte
- Barbosa, A. M. (2002). *Arte-Educação no Brasil*. Editora Perspectiva S. A.
- Barbosa, A. M. (2005). *Uma introdução à Arte/Educação contemporânea*. Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. Cortez.
- Barbosa, A. M. (2005). *Pesquisas em Arte-Educação: recorte sociopolítico*. *Educação & Realidade*, 30(2).
- Baudouin, A. S. S. (2011). *Aplicação de um programa de educação artística: envolvimento de crianças e jovens em processos criativos “a brincar com a luz criei uma história”*. [Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório Institucional da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5935/2/ULFBA_TES464.pdf.
- Bendrath, E. A. (2014). *A Educação Não-Formal a partir dos relatórios da UNESCO*. [Tese de Doutorado, Universidade Estadual

Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia].
Repositório Institucional da Pós Graduação em Educação - FCT.

Canclini, N. G. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la Interculturalidad*. Gedisa

Canclini, N. G. (2012). *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Paidós

Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In CNE. *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Conselho Nacional de Educação, (pp.207-267).

Campenhoudt, L. V. & Quivy, R. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. In CNE. Gradiva Publicações.

Caria, T. H. L. (1992). *Perspectiva sociológica sobre o conceito de educação e a diversidade das pedagogias*. ISCTE.

Candau, V. M. F. (2016). *Cotidiano escolar e práticas interculturais*. Cadernos de pesquisa, 46 (161), 802-820

Conversas Associação Internacional - CAI. (2020). *Otlas*.
<https://www.salto-youth.net/tools/otlas-partner-finding/organisation/cai-conversas-associacao-internacional.7786/>.

Cortesão, L. & Stoer, S. (1996). *A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas*.

A mediação cultural pela perspectiva da arte-educação: comentários sobre uma experiência. In Coutinho, R. G. & Lia, C. S. (2018). *Os riscos da arte*. (pp.

143-153). Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes.

Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Artmed.

da Silva, M. D. C. V. (2008). *Diversidade cultural na escola: encontros e desencontros*. Edições Colibri.

Lima, L. D. (2018). Teoria humanista: Carl Rogers e a educação. *Caderno de Graduação-Ciências Humanas e Sociais-UNIT-ALAGOAS*, 4 (3), 161-161

Eisner, E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Currículo sem fronteiras*, 8 (2), 5-17

Fernandes, F. (1995). *A integração do negro na sociedade de classes*. Dominus. EDUSP

Forgas, J. P. (1981). Social cognition. In: J. P. Forgas (Ed.). *What is social about social cognition*. (pp.1-26) Academic Press.

Freire, P. (1990). *Arte e educação nos 21 anos da Pedagogia do Oprimido*. Paulo Freire entrevistado por Joana Lopes, Departamento de Artes Corporais da UNICAMP.<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1882>

Freire, P. (2001). Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*, 15 (42), 259-268.

Freire, P. (2013). *Pedagogia da tolerância*. 2.^a Ed. Paz e Terra

Gadotti, M. (2005). *La question de l'éducation formelle/non formelle*. Institut International des Droits de 1^o L'enfant. 1-11

- Gaztambide-Fernández, R. (2013). Por que as artes não fazem nada: Rumo a uma nova visão da produção cultural na educação. *Harvard Educational Review*, 83 (1), 211-237
- Gohn, M. D. G. (2006, Março 8-11). *Educação não-formal na pedagogia social*. [Proceedings] I Congresso Internacional de Pedagogia Social. Auditório da Escola de Aplicação (FEUSP). http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC00000092006000100034&lng=en&nrm=iso.
- Gohn, M. G. (2009). Educação não-formal e o papel do educador (a) social. *Revista Meta: Avaliação*, 1 (1), 28-43
- Gohn, M. G. (2014). Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Investigar em educação*. 2 (1), 41-57
- Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & realidade*, 22 (1), 15-46
- Kramer, C. & Sasse, F. (2011). O conceito de arte e sua importância para a educação. *Atos de pesquisa em educação* 5 (3), 409-426
- Leite, Á. P. (2021). Paulo Freire e arte educação: Considerações sobre a estética freiriana e a arte na educação/formação. *Educação, Sociedade e Culturas*, (54), 85 – 103. <https://doi.org/10.34626/esc.vi54.51>
- Lenoir, Y. & Hasni, A. (2004). La interdisciplinaridad: por un matrimonio abierto de la razón, de la mano y del corazón. *Revista iberoamericana de educación*. 35, 167-185.
- Lieblich, A. Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Pesquisa narrativa: leitura, análise e interpretação* (Vol. 47). Sábio.

- Lima, R. (2003). *Desenvolvimento levantado do chão... com os pés assentes na terra: desenvolvimento local, investigação participativa, animação comunitária*. Universidade do Porto.
- Lima, P. G. (2018). Pesquisa qualitativa em educação: estratégias predominantes. *Ensaio Pedagógico*, 2 (1), 1-2.
- Loponte, L. G. (2012). Desafios da arte contemporânea para a educação: práticas e políticas. *Education policy analysis archives*. 20, 42-42
- Machado, J. S. D. A. & Penna, C. M. D. M. (2016). Reprodução feminina e saúde sob os olhares de mulheres sem filhos. *Revista Mineira de Enfermagem*, 20, 1-6.
- Magalhães, M. H. R. (2012). *Da literatura para a infância à educação intercultural: construindo pontes*. [Tese de Doutorado, Instituto Politécnico de Bragança]. Repositório Institucional da Escola Superior de Educação.
- Marandino, M. Silveira, R. D. Chelini, M. J. Fernandes, A. B., Rachid, V., Martins, L. C. & Florentino, H. A. (2004, Novembro 25-29). *A educação não formal e a divulgação científica: o que pensa quem faz*. [Atas]. IV Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências. 37-45. Usp. <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/iv-enpec/Arquivos/Orais/ORAL009.pdf>
- Martins, C. (2017). E agora, vai voltar tudo a ser como era? Por uma crítica às artes na educação. In M. D. Assis (Ed.), *10x10-Ensaio entre Arte e Educação* (pp.13-20). Fundação Calouste Gulbenkian
- Martins, M. C. F. D. (2011). Arte, só na aula de arte? *Educação*, 34 (3) <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/9516>

- Méndez, M. L. & Puget, J. (2013). Mesa de abertura. In Congreso de FLAPAG. *Clínica de la diferencia e interculturalidad*. Anai. (não publicada)
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2016). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser - Revista de Educação*, 2, 2. <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24>
- Moreira, D. A. (2002). *A natureza da pesquisa qualitativa*. O método fenomenológico na pesquisa pioneira. Thompson
- Minayo, M. C. D. S. (1993). *O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde*. 2.^a Edição. Hucitec-Abrasco
- Oliveira, G. (2015). *Interculturalidade: errâncias do imaginário*. [Tese de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Institucional da Faculdade de Letras
- Pestaña, L. & Álcázar, E. (2009). Investigación-acción participativa. In Reyes, R. (Dir.), *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social*, Tomo 1/2/3/4, Editora Plaza y Valdés.
- Pillar, A. D. (2002). A educação do olhar no ensino das artes. In Barbosa, A. M. (Org.), *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. Cortez
- Pinto, A. M. (2005). *Educação pela arte para uma cultura intercultural*. [Tese de Doutoramento, Universidade Aberta]. Repositório Institucional da Universidade Aberta, Porto. <http://hdl.handle.net/10400.2/631>
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva
- Santos Rego, M. A., Etxeberría Balerdi, F., Mínguez Vallejos, R., Jordán Sierra, J. A., Lorenzo Moledo, M. del M., Lorenzo Moledo, M. del M., & Ruiz

- Román, C. (2006). Contribución del discurso intercultural a una nueva Teoría de la Educación. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (40-2), 37-72. https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-2_2
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: drama e dança*. Instituto Piaget.
- Silva, D. G. V. D., & Trentini, M. (2002). Narrativas como técnica de pesquisa em enfermagem. *Revista latino-americana de enfermagem*. 10 (3), 423-432
- Read, H. (1982). *A educação pela arte*. Edições 70.
- Ribeiro, J. G. D. C. G. (2007). *As intervenções de facilitação nos processos de aprendizagem*. [Tese de Mestrado, Universidade Federal de Alagoas]. Repositório Institucional do Programa de Pós-Graduação em Educação. <http://repositorio.ufal.br/handle/riufal/283>
- Tesch, R. (1990). *Pesquisa Qualitativa: tipos de análise e ferramentas de software*. Falmer Press.
- Thompson, J. B. (2009). *Ideologia e cultura moderna. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Vozes.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181.
- Weissmann, L. (2018). Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. *Construção psicopedagógica*, 26(27), 21-36. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542018000100004&lng=pt&tlng=pt.

Índice de Anexos

Anexo I – Parecer Emitido pela Comissão Ética



**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
DA UNIVERSIDADE DE LISBOA
COMISSÃO DE ÉTICA**

PARECER

A Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, tendo procedido à análise dos elementos relativos ao projeto de investigação do estudante do curso de Mestrado em Educação, especialidade Educação e Formação – Desenvolvimento Social e Cultural, Tiago Tadeu Braz Souza, intitulado “Arte-Educação em contextos interculturais: o olhar do educador”, considera que os princípios éticos, bem como as orientações éticas para a investigação, expressos na Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, são respeitados.

IEUL, 3 de maio de 2021,

A Vice- Presidente,

Assinado por: **MARIA LEONOR DE ALMEIDA
DOMINGUES DOS SANTOS**
Num. de identificação: B1003107582
Data: 2021.05.04 11:24:38+01'00'



(Prof.ª Doutora Leonor Santos)

Anexo II – Guião de Entrevista.

BLOCOS	OBJETIVO DO BLOCO	QUESTÕES ORIENTADORAS	PERGUNTAS DE RECURSO E DE AFERIÇÃO
BLOCO - I Legitimação da entrevista	Explicar a situação e criar um ambiente propício para a entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ● Agradecer a disponibilidade, explicar sobre a gravação do áudio, explicitar a questão motivadora e o objetivo do estudo, colocar o entrevistado na situação de colaborador e assegurar a confidencialidade dos dados. 	
BLOCO – II Experiências profissionais e formativas	Obter informações sobre a trajetória académica e profissional dos educadores e a relação dos mesmos com a educação.	<ul style="list-style-type: none"> ● Me conte um pouco sobre você, quem é a(o)... fale sobre tua trajetória como educador antes de chegar na CAI. ● Me fale um pouco das suas experiências nos projetos que já trabalhou e que trabalha atualmente na CAI... ● Como te defines em quanto educador(a)? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Qual tua formação académica? ● A quanto tempo es educador(a)? ● Em que locais já trabalhou como educador antes da CAI ● Há quanto tempo já trabalha em Parceria com a CAI? ● De Quantos projetos já participou? ● Quais experiências

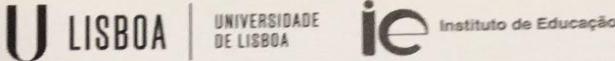
		<ul style="list-style-type: none"> • Qual tua relação com a educação! 	<p>mais te marcaram como educador(a)? Porque?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quais são suas referências como educador? • O que te levou a ser educador? • O que te motiva a ser educador?
<p>BLOCO – III As práticas educativas (Educação formal, informal e não-formal)</p>	<p>Entender Qual a relação do educador com as práticas de educação não-formal e informal e qual a importância das mesmas no processo educativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nestas discussões que surgem hoje sobre educação, sobre os processos de aprendizagem e sobre as práticas de ensino as quais recorreremos... o que tu entendes por educação formal, educação informal e não-formal • A CAI tem como pilar a utilização das práticas de educação não-formal no desenvolvimento dos teus projetos. O que tu achas sobre a utilização dessas práticas? 	<ul style="list-style-type: none"> • Quais os principais aspectos destas práticas • Como tu percebes as práticas de educação não-formal dentro dos projetos? • Qual a importância da utilização das práticas de educação não-formal no desenvolvimento dos projetos?

		<ul style="list-style-type: none"> • Tu utilizas destas práticas para desenvolver teu trabalho como educador(a) fora da CAI? • Qual influência elas tem no desenvolvimento do seu trabalho enquanto educador(a)? • Qual a importância tu entendes ter as práticas de educação não-formal no processo educativo? 	<ul style="list-style-type: none"> • De que maneira as utiliza? • No que as práticas influenciam seu trabalho? • Qual a importância de utiliza-las para desenvolver o teu trabalho?
<p>BLOCO – IV O arte-educador e a Arte-educação</p>	<p>Obter informações sobre como os educadores definem arte-educação e se definem enquanto arte-educadores</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O que tu entendes por arte-educação? • Que potencialidades encontras quando a arte é participativa no processo educativo? • Como as artes são ou podem ser integradas no processo educativo? • O que é para ti, ou como tu defines um arte-educador? 	<ul style="list-style-type: none"> • Como definiria arte-educação • Quais os benefícios a arte trás para o processo educativo? • Ela modifica algo? • O que é ser um arte-educador?

		<ul style="list-style-type: none"> • Tu se identificas com esta definição? • De que forma tu percebes o uso e a presença da arte em teu(s) trabalho(s)? • Como tu entendes teu papel enquanto arte-educador? Como tu percebes a importância do teu trabalho no processo educativo? • Qual importância tu acreditas ter a arte nas práticas de educação não-formal? 	<ul style="list-style-type: none"> • Quais elementos que envolvem arte são perceptíveis no teu trabalho • Qual tipo de arte é mais comum no teu cotidiano.
<p>BLOCO – V Os aspectos da Interculturalidade</p>	<p>Perceber o que os educadores entendem por espaços e contextos interculturais e qual a importância de integrar a arte no processo educativo nestes espaços.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os projetos desenvolvidos pela CAI trazem especificidades sobre os espaços e contextos que os envolve, como os diferentes aspectos sociais e culturais dos participantes envolvidos, os diferentes idiomas dentro de um mesmo projeto... Diante disto, como tu 	<ul style="list-style-type: none"> • Que tipo de diversidade tu identificas nestes contextos • São na sua opinião que tipo de espaço? • Como se dão as relações nestes contextos • Como é o contato com os participantes?

		<p>percebes e classifica estes contextos?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tu percebes a presença de aspectos interculturais nestes espaços? ● O que acreditas serem espaços e contextos interculturais? ● Que importância tu percebes ter a arte-educação nos contextos e espaços interculturais nos quais atuamos? 	<ul style="list-style-type: none"> ● É importante a presença da arte nestes contextos?
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------

Anexo III - Declarações de consentimento para recolha de dados



A ARTE EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS INTERCULTURAIS: O OLHAR DO EDUCADOR
DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA RECOLHA DE AUDIO DE ENTREVISTA, IMAGENS E OBSERVAÇÕES

Eu abaixo assinado, declaro que aceito participar no trabalho de investigação conduzido por Tiago Tadeu Braz Souza, e autorizo as entrevistas gravadas (áudio), observações, relatos escritos e fotos no âmbito dos encontros realizados com base no estudo "A Arte Educação em Contextos Interculturais: o olhar do educador", no âmbito do curso de Mestrado em Educação e Formação – Desenvolvimento Social e Cultural do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. O objetivo geral da pesquisa é perceber qual o papel e o contributo do arte-educador em contextos interculturais.

A decisão de participação no estudo é voluntária, ficando deste modo salvaguardado o direito à recusa do participante, tanto neste momento como em qualquer outro ao longo do processo de investigação. A decisão de não participar não terá qualquer consequência ou prejuízo, a nível pessoal ou profissional. Declaro que fui informado e estou ciente de que não sou obrigado a responder a todas as questões que forem colocadas ao longo do estudo, e todos os dados recolhidos até ao momento da desistência podem ser destruídos ou apagados, se for essa a sua intenção. Será garantido o anonimato dos dados pessoais, e posteriormente, após a transcrição não só da entrevista mas de todos os dados coletados, os mesmos serão armazenados em local seguro e de forma encriptada, e serão destruídos 5 anos após a finalização da investigação.

A PARTICIPAÇÃO NESTE ESTUDO É VOLUNTÁRIA. Por favor, guarde uma cópia desta declaração de consentimento.

Autorizo a utilização do meu nome real no corpo do texto investigativo:

SIM. () NÃO

Nome do participante (em maiúsculas):
MARIANA RESENDE

Assinatura e data
M. Resende - 22 julho 2021

Nome do Investigador (em maiúsculas):
TIAGO TADEU BRAZ SOUZA

Assinatura e data
[Assinatura] 20 de Julho de 2021

Para informações, favor contactar : tiago_tbz@hotmail.com

A ARTE EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS INTERCULTURAIIS: O OLHAR DO EDUCADOR

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA RECOLHA DE AUDIO DE ENTREVISTA, IMAGENS E OBSERVAÇÕES

Eu abaixo assinado, declaro que aceito participar no trabalho de investigação conduzido por Tiago Tadeu Braz Souza, e autorizo as entrevistas gravadas (áudio), observações, relatos escritos e fotos no âmbito dos encontros realizados com base no estudo "A Arte Educação em Contextos Interculturais: o olhar do educador", no âmbito do curso de Mestrado em Educação e Formação – Desenvolvimento Social e Cultural do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. O objetivo geral da pesquisa é perceber qual o papel e o contributo do arte-educador em contextos interculturais.

A decisão de participação no estudo é voluntária, ficando deste modo salvaguardado o direito à recusa do participante, tanto neste momento como em qualquer outro ao longo do processo de investigação. A decisão de não participar não terá qualquer consequência ou prejuízo, a nível pessoal ou profissional. Declaro que fui informado e estou ciente de que não sou obrigado a responder a todas as questões que forem colocadas ao longo do estudo, e todos os dados recolhidos até ao momento da desistência podem ser destruídos ou apagados, se for essa a sua intenção. Será garantido o anonimato dos dados pessoais, e posteriormente, após a transcrição não só da entrevista mas de todos os dados coletados, os mesmos serão armazenados em local seguro e de forma encriptada, e serão destruídos 5 anos após a finalização da investigação.

A PARTICIPAÇÃO NESTE ESTUDO É VOLUNTÁRIA. Por favor, guarde uma cópia desta declaração de consentimento.

Autorizo a utilização do meu nome real no corpo do texto investigativo:

() SIM. () NÃO

Nome do participante (em maiúsculas):

Heider Luiz do Carmo Vieira dos Santos

Assinatura e data

29 de agosto de 2021

Nome do Investigador (em maiúsculas):

TIAGO TADEU BRAZ SOUZA

Assinatura e data

29 de Agosto de 2021

Para informações, favor contatar : tiago_tbz@hotmail.com

A ARTE EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS INTERCULTURAIS: O OLHAR DO EDUCADOR

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA RECOLHA DE AUDIO DE ENTREVISTA, IMAGENS E OBSERVAÇÕES

Eu abaixo assinado, declaro que aceito participar no trabalho de investigação conduzido por Tiago Tadeu Braz Souza, e autorizo as entrevistas gravadas (áudio), observações, relatos escritos e fotos no âmbito dos encontros realizados com base no estudo "A Arte Educação em Contextos Interculturais: o olhar do educador", no âmbito do curso de Mestrado em Educação e Formação – Desenvolvimento Social e Cultural do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. O objetivo geral da pesquisa é perceber qual o papel e o contributo do arte-educador em contextos interculturais.

A decisão de participação no estudo é voluntária, ficando deste modo salvaguardado o direito à recusa do participante, tanto neste momento como em qualquer outro ao longo do processo de investigação. A decisão de não participar não terá qualquer consequência ou prejuízo, a nível pessoal ou profissional. Declaro que fui informado e estou ciente de que não sou obrigado a responder a todas as questões que forem colocadas ao longo do estudo, e todos os dados recolhidos até ao momento da desistência podem ser destruídos ou apagados, se for essa a sua intenção. Será garantido o anonimato dos dados pessoais, e posteriormente, após a transcrição não só da entrevista mas de todos os dados coletados, os mesmos serão armazenados em local seguro e de forma encriptada, e serão destruídos 5 anos após a finalização da investigação.

A PARTICIPAÇÃO NESTE ESTUDO É VOLUNTÁRIA. Por favor, guarde uma cópia desta declaração de consentimento.

Autorizo a utilização do meu nome real no corpo do texto investigativo:

() SIM. () NÃO

Nome do participante (em maiúsculas):

STEFANY APARECIDA ESPINOLA

Assinatura e data



Nome do Investigador (em maiúsculas):

TIAGO TADEU BRAZ SOUZA

Assinatura e data



07 de Setembro de 2021

Para informações, favor contatar : tiago_tbz@hotmail.com

A ARTE EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS INTERCULTURAIS: O OLHAR DO EDUCADOR

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA RECOLHA DE AUDIO DE ENTREVISTA, IMAGENS E OBSERVAÇÕES

Eu abaixo assinado, declaro que aceito participar no trabalho de investigação conduzido por Tiago Tadeu Braz Souza, e autorizo as entrevistas gravadas (áudio), observações, relatos escritos e fotos no âmbito dos encontros realizados com base no estudo "A Arte Educação em Contextos Interculturais: o olhar do educador", no âmbito do curso de Mestrado em Educação e Formação – Desenvolvimento Social e Cultural do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. O objetivo geral da pesquisa é perceber qual o papel e o contributo do arte-educador em contextos interculturais.

A decisão de participação no estudo é voluntária, ficando deste modo salvaguardado o direito à recusa do participante, tanto neste momento como em qualquer outro ao longo do processo de investigação. A decisão de não participar não terá qualquer consequência ou prejuízo, a nível pessoal ou profissional. Declaro que fui informado e estou ciente de que não sou obrigado a responder a todas as questões que forem colocadas ao longo do estudo, e todos os dados recolhidos até ao momento da desistência podem ser destruídos ou apagados, se for essa a sua intenção. Será garantido o anonimato dos dados pessoais, e posteriormente, após a transcrição não só da entrevista mas de todos os dados coletados, os mesmos serão armazenados em local seguro e de forma encriptada, e serão destruídos 5 anos após a finalização da investigação.

A PARTICIPAÇÃO NESTE ESTUDO É VOLUNTÁRIA. Por favor, guarde uma cópia desta declaração de consentimento.

Autorizo a utilização do meu nome real no corpo do texto investigativo:

() SIM. () NÃO

Nome do participante (em maiúsculas):

Marcelo Alberto Pinheiro Gomes

Assinatura e data

10/09/2021

Nome do investigador (em maiúsculas):

TIAGO TADEU BRAZ SOUZA

Assinatura e data



21 de Setembro de 2021

Para informações, favor contatar : tiago_tbz@hotmail.com