

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Luiz Pereira de Souza

A Contribuição da Arte/Educação Comunitária para o atendimento técnico no abrigo infanto-
juvenil “Meu Guri”.

MESTRADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

SÃO PAULO
2009

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Luiz Pereira de Souza

A Contribuição da Arte/Educação Comunitária para o Atendimento técnico no abrigo infanto-juvenil “Meu Guri”.

MESTRADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais na área de Sociologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Profa. Doutora Maria Margarida Cavalcanti Limena.

SÃO PAULO
2009

Banca Examinadora

À minha esposa, Olga e à meu filho, Daniel pela paciência, estímulo e amor.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo refletir e compreender as implicações da Arte/Educação Comunitária inserida no atendimento técnico do abrigo infanto-juvenil “Meu Guri” após a promulgação do Estatuto da criança e adolescente. (Lei Federal n ° 8069 de 13/07/1990).

Como se trata de uma disciplina nova neste tipo de atendimento, realizou-se uma revisão bibliográfica baseada principalmente nos estudos de BARBOSA (1995, 1998, 1999) sobre a história da Arte/Educação no ensino formal. Também foram analisados os fenômenos de caráter interdisciplinar baseados nos projetos promovidos pela equipe de atendimento do abrigo.

A escolha da metodologia qualitativa buscou compreender a perspectiva dos sujeitos participantes do cotidiano institucional do abrigo. Desta forma, tanto funcionários (educadores e técnicos) como as crianças e adolescentes abrigados foram protagonistas nesse processo.

Assim, constatamos nessa pesquisa um panorama da dinâmica político-pedagógica do abrigo, evidenciando também a necessidade da promoção de novos paradigmas interdisciplinares de atendimento que preparem as crianças e adolescentes atendidas nesse tipo de regime de proteção para uma sociedade mais complexa, solidária e inclusiva.

Palavras-Chaves: Arte/educação Comunitária, Interdisciplinaridade, Abrigo Infanto-juvenil, Estatuto da Criança e do Adolescente.

ABSTRACT

The objective of this research paper is to reflect upon and comprehend the implications of the program Community based Art Education, which has been implanted in a technical assistance of the “Meu Guri” youth shelter, following the enactment of the Child and Adolescent Statute (Federal Law nº 8069 de 13/07/1990).

As this is a new discipline for this kind of assistance, a bibliographical review, based mainly on studies of BARBOSA (1995, 1998, 1999), was done about teaching the history of Art education in formal studies. Phenomena of an interdisciplinary character, which were based on projects promoted by the shelter’s assistance team, were also analyzed.

The choice of a qualitative methodology sought to understand the perspectives of the participating subjects with regards to the everyday institutional life of the shelter. This way, the shelter’s employees (both educators and technicians) were as much the protagonists in this process as the sheltered children and adolescents were.

Thus, from our research we were able to come up with a panorama of the politico-pedagogical dynamic at the shelter, which makes evident the necessity for the promotion of new interdisciplinary assistance paradigms that prepare both the children and adolescents in this protective regimen for a more complex, equitable, and inclusive society.

Keywords: Community based Art Education, Interdisciplinarity, youth shelter, The Child and Adolescent Statute.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus pela graça da vida e que levou meu pai, porém me deu um filho, ambos durante a realização desta pesquisa;

À minha mãe, às minhas duas irmãs e às minhas sobrinhas queridas e amadas;

Aos meus parentes e amigos pelo incentivo e compreensão pelo tempo ausente;

À Profa. Doutora Maria Margarida Cavalcanti Limena por indicar de maneira afetiva, tolerante, profícua e assertiva o caminho da produção científica;

Às Profas. Doutoradas Maria Lucia Rodrigues e Lucia Helena Vitalli Rangel por colaborar para o aperfeiçoamento desta pesquisa com seus apontamentos no exame de Qualificação;

Aos colegas e amigos do Centro Biopsicossocial Meu Guri por trilharmos junto à “aventura” do atendimento em regime de abrigo;

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo por propiciar um ambiente estimulante para a produção de conhecimento;

À coordenação do programa Bolsa Mestrado do Estado de São Paulo pelo investimento e especialmente ao colega “Seu João”, responsável pelas formalizações, que com muito humor e competência agilizou a burocracia na Diretoria Regional Guarulhos-Norte;

À Elza da Costa Pereira, presidente do CENTRO BIOPsicISOCIAL MEU GURI, por compartilhar e estimular a realização deste trabalho;

E certamente e o mais importante neste processo, às crianças e adolescentes abrigadas no CENTRO BIOPsicOSOCIAL MEU GURI que representam também um universo de mais de 20 mil crianças e adolescentes abrigados em nosso país.

Muito Obrigado!

Sentimento de uma criança

Aos três anos de idade
Entrei em um abrigo
Porque a minha mãe
Não tinha condições

Por isso estou aqui
Estudando pra ser mais pra frente
Um cantor de RAP
Sei que a vida não é só vitória
É luta e correria
Tem que ser assim
Pra sobreviver no dia-a-dia
No mundo lá fora
A gente tem que ter muita educação

(...)

Refrão

A educação é muito boa
Pra quem quer viver ao lado da sua coroa

É isso aí irmão
Nunca desista de alcançar os seus sonhos
Porque os seus sonhos
Serão a realidade do seu futuro.

Autor: Adolescente abrigado

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
Centro Biopsicossocial Meu Guri.....	21
CAPITULO I – A Arte/educação no Brasil.....	25
1.1. - A história da Arte/Educação.....	25
1.2. - Ciência ou Arte.....	28
1.3. - Arte/educação na área social.....	31
CAPITULO II – O Trabalho Técnico do abrigo “Meu Guri”.....	33
2.1. A Perspectiva da equipe de atendimento.....	33
2.1.1. A Relação entre Saber e Poder.....	34
2.1.2. Postura Interdisciplinar.....	35
2.1.3. Experiência Artística Escolar.....	37
2.1.4. Juízo sobre o que é Arte.....	39
2.2. A perspectiva das crianças e adolescentes abrigados.....	40
2.2.1. Projeto de Vida.....	42
2.2.2. Identidade.....	44
2.2.3. Abrigo.....	46
2.2.4. Arte na Educação formal x Arte/Educação no abrigo.....	49
2.3. A perspectiva do pesquisador: Acaso ou criação?.....	51
CAPITULO III – Projetos em Arte/Educação desenvolvidos pelo abrigo Meu Guri.....	55
3.1. Conexões Criativas: Creative Connections.....	56
3.2. Escola da Família.....	70
3.3. Visitas externas monitoradas: a inclusão da comunidade na educação do abrigo...74	
CAPITULO IV – Interdisciplinaridade: uma postura profissional.....	76
4.1. A história do trabalho técnico do abrigo.....	77
4.2. Arte/educação e atitude interdisciplinar.....	81
4.3. Ficção ou realidade.....	84

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	105
ANEXOS.....	115
Anexo I - Questionário Semi-estruturado.....	116
Anexo II - Grupo Focal.....	117
Anexo III - Descrição dos casos das crianças e adolescentes que participaram da pesquisa..	118

Introdução

“Se no início o Estado estético (lúdico) é apenas um recurso e meio para possibilitar a passagem do caráter físico ao moral, pouco a pouco o meio se torna fim último. Até que surja, como ideal absoluto, o “homem estético”, o estado lúdico, único em que o homem é integralmente Homem.” (SCHILLER, 1991, p.24)

A presente pesquisa visa compreender as contribuições da Arte/Educação¹ na instituição que atende o público infante-juvenil em regime de abrigo. Portanto, este estudo prioriza como público alvo crianças e adolescentes em risco pessoal e social cuja guarda² esteja sob a responsabilidade do Estado. Buscou-se analisar quais são as ações desenvolvidas pelo profissional desta área e principalmente, de que forma elas contemplam o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA³ (Lei Federal 8069 de 1990) mais especificamente a partir da seguinte problematização: se a medida de Abrigo preconiza a manutenção dos vínculos familiares e comunitários (artigo 100 do ECA) quais seriam as contribuições de um profissional da arte/educação no abrigo?

O ECA, em seu artigo 101, parágrafo único, descreve o regime de abrigo como: “[...] uma medida provisória e excepcional, utilizável como forma de transição para a colocação em família substituta, não implicando em privação de liberdade.”. Já o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA interpreta essa definição como os locais que:

“[...] atendem crianças e adolescentes que tenham seus direitos violados e que, em razão disso e pela especificidade do caso, necessitem ser temporariamente afastados da convivência com suas famílias. Funcionam, assim, como moradia alternativa até o retorno à família de origem ou até colocação em família substituta.”(SILVA, 2004, p.37)

Portanto, as crianças e adolescentes envolvidos nesta pesquisa estão abrigados devido a uma determinação judicial provocada por denúncia a órgãos públicos de proteção, encaminhamentos dos

¹ A Arte/Educadora Ana Mae Barbosa justifica a utilização da barra pelo hífen pelo seguinte motivo: “Prefiro a designação Arte/educação (com barra) por recomendação de uma lingüística, a Lúcia Pimentel, que criticou o uso do hífen como usávamos em Arte-Educação, para dar o sentido de pertencimento. Já a barra, com base na linguagem de computador, é que significa “pertencer a” .Cf. Arte/Educação Contemporânea, 2005, p.21.

² A Guarda obriga a prestação de assistência material, moral e educacional à criança ou adolescente, conferindo a seu detentor o direito de opor-se a terceiros, inclusive aos pais. (artigo 33 do ECA)

³ A partir desta citação irei referir-me ao Estatuto da Criança e do Adolescente (lei federal nº 8069 de 13/07/1990) através da abreviação “ECA”.

conselhos tutelares ou uma intervenção do próprio corpo técnico do judiciário em casos de violência doméstica, maus-tratos ou negligência. Segundo a Lei, o abrigamento também pode ser efetuado diretamente na instituição de abrigo caso uma criança ou adolescente esteja em flagrante risco pessoal e social; entretanto, o Judiciário deve ser comunicado até dois dias após a ocorrência (artigo 93 do ECA).

Vale ressaltar que esta medida de proteção deve ser o último recurso a ser aplicado porque, além do comprometimento no desenvolvimento psicossocial, o período de abrigamento inibe o desenvolvimento intelectual e emocional, conforma afirma Silva:

“A institucionalização total e prolongada cria, para a criança e para o adolescente, um quadro de referências que permeia toda a sua vida cognitiva, afetiva e emocional, que norteia todas suas relações e que dita as suas respostas comportamentais.” (SILVA, 2002, p.19).

A partir desta cultura institucional tem-se uma outra constatação, que expressa uma ideologia, o abrigamento pelo motivo de “pobreza”. Sabemos que ele não é determinante e suficiente para o afastamento da criança ou do adolescente da convivência familiar (artigo 23 do ECA), entretanto, paradoxalmente, o IPEA (2004) indica que a *pobreza* continua sendo o maior motivo de abrigamento em um universo de 20 mil crianças que vivem em 589 abrigos em todo território nacional, conforme abaixo:

“[...] carência de recursos (24,1 %); o abandono pelos pais ou responsáveis (18,8%); a violência doméstica (11,6 %); a dependência química de pais ou responsáveis (11,3 %); a vivência de rua (7,0 %); a orfandade (5,2%), a prisão dos pais ou responsáveis (3,3%). Todos os demais motivos referidos apareceram como responsáveis pelo abrigamento de cerca de 15% das crianças e adolescentes[...]. (SILVA, 2004, p.55).”.

Cabe lembrar que a institucionalização de crianças e adolescentes pobres é também um desdobramento da história social da infância no nosso país. Observando este processo histórico percebe-se que a condição estigmatizadora foi uma característica marcante nas políticas públicas voltadas para a infância e juventude vulnerabilizada, classificada por Silva⁴ (1997) em cinco grandes

⁴ Prof. Dr. Roberto da Silva é pedagogo, professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), passou a sua infância e parte da juventude entre abrigos e os chamados internatos durante as décadas de 60 e 70. Já na fase adulta, conseguiu cursar um supletivo para concluir o ensino básico, ingressou no curso de pedagogia na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), logo depois da graduação ingressou no mestrado na Faculdade de

períodos:

I - Filantrópico (1500-1874): Criança-bastarda e Instituição-Benemerita

II - Filantrópico - Higienista (1874-1922): Criança-Exposta e Entidade-Sanitarista

III - Assistencial (1924-1964): Criança-Assistida e Instituição-Promotoria Social

IV - Institucional (1964-1990): Criança-Menor e Instituição - Institucionalizadora

V - Desinstitucionalizador – ECA (1990-?): Criança-Detentora de direito e Instituição - Asseguradora de direitos.

Durante esse processo histórico e legal ressalta-se o fato da criança e adolescente em risco social que viveram sob a guarda do Estado foram sempre as portadoras das mazelas sociais, ou seja, elas corporificam o problema, eram vistas como a causa de sua situação de vulnerabilidade e a instituição como a solução.

Ora, mesmo com os inúmeros progressos no desenvolvimento de instrumentais técnicos para o atendimento em abrigos após a promulgação do ECA, ainda trata-se de um serviço da área social fortemente marcado pela cultura institucional dos antigos orfanatos cuja premissa tendia ao controle *total* da vida dos abrigados através principalmente da disciplina “... [fabricando] assim corpos submissos e exercitados, corpos<<dóceis>>.” (FOUCAULT, 1984, p.127).

Do ponto de vista da Arte/Educação, eixo principal desta pesquisa, nos interessa compreender esta dinâmica de controle da vida das crianças e adolescentes abrigados, e a partir desta análise, buscar entender: como a Arte/Educação pode contribuir para um atendimento mais inclusivo que contemple toda complexidade deste tipo de regime de atendimento à população infanto-juvenil?

É importante ressaltar que a Arte/Educação referenciada nesta pesquisa foi promulgada pela lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases - LDB) no seu artigo 26, § 2º que diz: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Outro fato relevante para o desenvolvimento desta pesquisa trata-se da mobilização da comunidade científica em torno da formulação de novos paradigmas de atendimento para esta população, IPEA (2004). Pude constatar essa demanda também quando o governo federal decidiu

Educação da USP com um projeto de pesquisa cujo objeto de pesquisa era sua própria trajetória institucional, o resultado desta pesquisa encontramos em seu livro “Os Filhos do Governo”.

realizar uma *Consulta Pública* a fim de formular um manual de “Orientações Técnicas para Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes”, principalmente devido às diversas solicitações de informações técnicas por parte dos abrigos conveniados.

Esta proposta governamental foi articulada de forma conjunta pelo CONANDA (Conselho Nacional dos Direitos da Criança do Adolescente) com o CNAS (Conselho Nacional de Assistência Social). O documento esteve aberto para contribuição pública até a data 10/08/2008⁵ e visava a seu aperfeiçoamento para posterior envio para as equipes dos abrigos conveniados.

Deve-se distinguir, também, o regime de *Abrigo* da *Internação*, já que estes dois regimes costumam ser compreendidos como similares, porém, legalmente, são destinados a situações distintas.

A primeira situação trata-se de uma medida de Proteção e é aplicável, conforme o artigo 98 do ECA, “[...] sempre que os direitos reconhecidos nesta lei forem ameaçados ou violados” :

por ação ou omissão da sociedade ou Estado;
por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis;
em razão de sua conduta.

Já a *Internação* é uma medida Sócio-Educativa, privativa da liberdade e é aplicada por autoridade competente a partir de *ato infracional* praticado pelo adolescente, para estes casos são aplicáveis quaisquer uma das medidas descrita no artigo 112:

advertência;
obrigação de reparar o dano;
prestação de serviço à comunidade;
liberdade assistida;
inserção em regime de semiliberdade;
internação em estabelecimento educacional.

Todavia, mesmo após a promulgação do ECA, a nova condição das crianças e adolescentes de *Detentoras de Direito*, pude perceber, através da minha experiência profissional, que a cultura de

⁵ O endereço eletrônico consultapublica-cnas@mds.gov.br foi disponibilizado pelo CNAS para receber contribuições e sugestões para a formatação deste documento até dia 10/10/2008.

institucionalização ainda é a principal características das políticas públicas com este perfil de população, ou seja, normalmente tratam dos casos depois da denúncia (oficializada) e tendem a encaminhar para o abrigo como primeira opção de atendimento.

Neste sentido Oliveira (2007) comenta que:

“[...] apesar de ser uma das últimas medidas de proteção elencadas no artigo 101 – inciso II do ECA, o abrigamento continua sendo largamente aplicado às situações que envolvem crianças e adolescentes cujos direitos foram ameaçados e violados[...]

A precariedade da situação socioeconômica acrescida da falta ou insuficiência de políticas públicas que viabilizem o acesso aos direitos básicos para grande parte da população brasileira é o que está na base das situações que levam ao abrigamento da criança e do adolescente [...]”. (p.22).

Ora, o Poder Público e a Sociedade Civil Organizada devem considerar essas medidas protetivas sem se omitirem da aplicação das ações preventivas cujos resultados são mais eficazes, entretanto com percepção a médio e longo prazo. Quando existem, muitas destas ações configuram-se em projetos sociais (com Arte, Cultura e Esporte) realizados nas comunidades de origem desta população.

Por estes motivos, os Conselhos Municipais e Direito das Crianças e Adolescentes (CMDCA) ⁶ orientam que os atendimentos em abrigos devem oferecer proteção provisória, devem ser realizadas em pequenos espaços, com caráter residencial e no máximo com vinte crianças ou adolescentes abrigados.

Assim, os grandes complexos de abrigos construídos em quase todo território brasileiro durante o século XX tiveram como imperativo legal um parâmetro de adequação e mudança. Mas não são somente os aspectos estruturais que precisam modificar-se, as atitudes no âmbito técnico também devem fazer o mesmo.

Para isto, deve-se buscar romper e superar o pensamento fragmentado e cientificista, tão fundamental quanto às alterações estruturais e concretas. Neste sentido Morin (2002) afirma que:

“Se quisermos um conhecimento segmentário, encerrado a um único objeto, com a finalidade única de manipulá-lo, podemos então eliminar a preocupação de reunir, contextualizar, globalizar. Mas, se quisermos um conhecimento pertinente, precisamos reunir, contextualizar, globalizar nossas informações e nossos saberes, buscar, portanto, um conhecimento complexo.” (MORIN, 2002, p.566)

⁶ As deliberações do CMDCA da cidade de São Paulo costumam ser referência para os outros Conselhos do Estado de São Paulo.

Porém, a última pesquisa nacional sobre *Abrigos* realizada pelo IPEA (uma referência científica sobre o tema) utilizou como ponto de partida de levantamento para formulações, análises advindas do pensamento tradicional, aquelas que separam e não articulam a complexidade dos fenômenos. Em outros termos, utilizou a *separabilidade* dos locais que as crianças e adolescentes vivem para a formulação do diagnóstico, da proposta de intervenções e dos possíveis prognósticos técnicos.

De acordo com essa pesquisa, as situações polarizadas em “a”: instituição e “b”: lar substituto são as únicas possibilidades de análise conforme os gráficos a seguir:

Tabela 01

Característica do atendimento - socialização

Instituição	Lar Substituto (ou acolhedor)
1. Admissão-"ansiedade de separação"; (...), protesto, desespero e desapego;	1. Admissão - adaptação rápida;
2.Difícil identificação (rotatividade de funcionários);	2.Identificação- membros da família;
3. Distribuição por faixa etária - dificulta contato entre irmãos;	3.Convivência- grupo de irmãos;
4.Afastamento da vivência em ambiente familiar e comunitário	4.Vivência em um ambiente familiar e comunitário

Fonte: (SILVA, 2004, p.319)

Tabela 02

Característica do atendimento - emocional

Instituição	Lar Substituto
1. Carência afetiva;	1.Recebem afeto;
2.Baixa auto-estima;	2.Elevada auto-estima;
3.Semblante triste, olhar perdido;	3.Mudança no humor, brilho nos olhos, sorriso;
4.Desejo de sair e ter uma família	4.Medo de retornar ao abrigo (institucional)

Fonte: (SILVA, 2004, p.319)

Tabela 03

Característica do Atendimento - tratamento

Instituição	Lar Substituto
1.Ambiente grande, frio;	1.Ambiente familiar, aconchegante;
2.Coletivo - massificante;	2.Individualizado-personalizado;
3.Horários estabelecidos, rígidos;	3.Horários flexíveis, respeito ao ritmo da criança;
4.Vestuário coletivo e padronizado;	4.Vestuário individualizado, apropriado;
5.Sem direito a escolhas, gosto, querer	5.Respeito aos gostos, escolhas e desejos

Fonte: (SILVA, 2004, p.319)

Tabela 04

Característica do atendimento - desenvolvimento infantil

Instituição	Lar Substituto
1. Atraso no desenvolvimento biopsicomotor;	1. Bom desenvolvimento;
2. Saúde fragilizada;	2. Melhora do quadro de saúde;
3. Dificuldade de ganhar peso;	3. Aumento do peso;
4. Linguagem reduzida;	4. Aumento do vocabulário;
5. Dificuldades de compreender as coisas comuns do cotidiano	5. Riqueza nas experiências do cotidiano

Fonte: (SILVA, 2004, p.319)

Obviamente, os resultados assim apresentados possuem valor científico, mas esta pesquisa procura evidenciar que é possível acrescentar novas intervenções que incluam outras abordagens⁷, outras dimensões que contemplem uma postura interdisciplinar:

Assim, a partir do objetivo geral deste trabalho, anteriormente apresentado, entende-se que a predominância da abordagem tradicional para com os casos/abrigo também é um fator que carece de uma abertura para a consolidação de uma postura interdisciplinar.

Desta maneira, para a equipe técnica do abrigo, trabalhar de forma interdisciplinar não seria somente uma opção metodológica ou profissional. Quando não há interação entre as diferentes áreas do Saber e objetivos comuns para todos profissionais, perdemos em qualidade de serviço prestado neste tipo de regime de atendimento.

⁷ Por exemplo, o programa de “Apadrinhamento Afetivo” que é desenvolvido em parceria entre a Vara da Infância e o Abrigo busca a promoção da convivência (provisória) das crianças abrigadas em casa de famílias que eles já possuem vínculos afetivos. Vale ressaltar que esta alternativa não consta na versão de 1990 do ECA, sendo atualmente considerada positiva judicialmente devido os resultados satisfatório da sua aplicação e sendo uma *terceira* alternativa para impossibilidade das opções família biológica ou abrigo.

Por exemplo, um dos indicadores desta qualidade está ligado diretamente à postura conceitual dos encaminhamentos e relatórios técnicos produzidos pela equipe do abrigo. A partir do parecer técnico expressado pela equipe do abrigo, há possibilidade de diminuição ou não do período de abrigamento.

Inclusive, a falta de uma interpretação da complexidade deste fenômeno leva a sociedade a uma concepção enviesada sobre o tema, por exemplo, a ABTH (2003) afirma que pensar:

“Que **toda criança** institucionalizada é adotável trata-se de um mito. Na realidade, muitas crianças que vivem em instituições mantêm vínculos com suas famílias de origem e, tanto quanto possível, esses vínculos devem ser mantidos ou recuperados. Crianças nessas condições não são adotáveis. Apenas quando se verifica a ruptura definitiva desses vínculos, com a conseqüente decisão judicial, é que a criança se torna adotável.” (p.33)

Esta afirmação nos revela que uma forma de conceituar e refletir polarizada pode colaborar em atuações reducionistas e excludentes. Ora, é evidente que nem “toda criança” institucionalizada é adotável, mas quando se afirma com esta imprecisão, as conclusões tornam-se enviesadas e imprecisas.

Além destes aspectos citados anteriormente, esta pesquisa buscou analisar a aplicação das preposições elencadas no documento institucional nomeado *Planejamento Estratégico 2005-2010*, apesar de não estar totalmente implementado este documento estabelece um parâmetro de mudança de paradigma para a equipe de atendimento da instituição, segue no quadro abaixo as referências analisadas.

Posicionamento Estratégico

De	Para
Centro de Atendimento;	Centro de Referência;
Atuação em âmbito local;	Atuação em âmbito nacional;
Programa em regime de abrigo;	Programa em regime de abrigo e orientação e apoio sócio-familiar;
Assimilação e aplicação de conhecimento;	Produção, sistematização e disseminação de conceitos e práticas inovadoras;
Operação concentrada em uma única unidade de atendimento;	Operação baseada numa organização em rede;
Foco nas carências e vulnerabilidades do atendido;	Foco no potencial e capacidades do atendido;
Atividades capacitadoras esporádicas em diversos contextos;	Atividades capacitadoras regulares, programadas sistemáticas;
Enquadramento no paradigma vigente.	Busca pela implementação de novos paradigmas.

Fonte: Arquivo da Entidade

A importância deste posicionamento estratégico está justamente em buscar a articulação entre as práticas atuais da entidade, muitas vezes reducionistas e tradicionais, visando à alteração da ordem paradigmática vigente para uma postura que visa ao potencial do indivíduo. Este tipo de planejamento é imperioso, politicamente, devido à condição do *status* de abrigado não se alterar somente pelo acompanhamento técnico, faz-se necessário ter como parâmetro que as:

“[...] garantias e proteção às crianças e adolescentes [...] não se converte, por si só, num meio de assegurar garantias, sendo justamente no não-comprometimento ou na falha da aplicação da lei que encontramos os adolescentes em situação de risco.” (ARPINI, 2003, p.14)

Ainda nesta direção, a inflexão entre Arte/Educação e risco social compõe uma das possíveis plataformas de ação político-pedagógica para a expressão do cidadão:

“[...] a realidade social precisa ser mostrada no seu mecanismo de aprisionamento, posta sob uma luz que devesse a ‘alienação’ do tema e dos personagens. A obra de arte deve apoderar-se da platéia não através da identificação passiva, mas através de um apelo á razão que requeira ação e decisão.” (FISCHER, 1983, p.15).

Desta forma, é necessário compreender o Abrigo Meu Guri, local desta pesquisa, cuja dinâmica certamente influencia na concepção de qualquer obra artística realizada pelos moradores deste local.

Centro Biopsicossocial Meu Guri

O local de investigação é o Centro Biopsicossocial Meu Guri na sua unidade de abrigo. A instituição está organizada operacionalmente e conceitualmente através de um Programa Político–Pedagógico (PPP) que está sub-dividido em três regimes de atendimento: O Abrigo em Mairiporã, um projeto comunitário (Laços) localizado fisicamente na unidade da Serra da Cantareira, mas que atua nas comunidades do entorno da cidade de Mairiporã e um Núcleo Comunitário situado no bairro do Tucuruvi, na zona norte da cidade de São Paulo, onde atua na prevenção da violência doméstica e institucional sob o regime de orientação e apoio sócio-familiar.

Trata-se de uma entidade civil, privada, sem fins lucrativos e sem qualquer tipo de vínculo financeiro com órgão público, mantida pela Central Força Sindical, pelo Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo e Região e também com contribuições mensais de pessoas físicas e jurídicas denominados mantenedores. Sua Sede Administrativa, na Serra da Cantareira, possui 97 mil metros quadrados, seis casas, um prédio utilizado para as atividades operacionais, quadra esportiva e uma piscina, no total são 3.169,45 m² de área construída.

Atualmente o abrigo, local desta investigação, utiliza duas casas, cada uma delas com cerca de 14 crianças, as outras quatro residências possuem cursos e oficinas artesanais para a comunidade local.

Duas educadoras, uma cozinheira e uma faxineira mantêm a rotina em cada casa, com uma equipe técnica composta por um guardião/coordenador (psicólogo), um arte-educador, uma pedagoga, duas assistentes sociais e um psicólogo.

O município de Mairiporã, local do abrigo, localiza-se há 31 km de São Paulo; faz divisa ao norte com a cidade de Atibaia e Bom Jesus dos Perdões, ao nordeste com Nazaré Paulista, ao sudeste com Guarulhos, ao sul com São Paulo e a oeste com Caieiras, Franco da Rocha e Francisco Morato.

Possui uma área de 321,480 km² rodeados pela maior floresta urbana do mundo, sendo 87% do território de área manancial.

Segundo estudo realizado pela UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância (2006), Mairiporã possui taxas de IDI (Índice de desenvolvimento Infantil) que exigem um estado de alerta dos órgãos públicos: de um total de 60.109 habitantes em 2004, 24,24 % dos pais e 20,64 % das mães possuem escolaridade precária (menos de quatro anos de estudo). Apesar de 95,02 % das crianças menores de 1 ano estarem vacinadas, apenas 45,84% das gestantes possuem mais de seis consultas de pré-natal.

A proposta deste índice é que ele seja usado como instrumento que:

“[...] contribui para a formulação e o monitoramento de políticas públicas orientadas à primeira infância [...] é particularmente útil para mobilizar recursos e vontade política, no processo de descentralização e municipalização das políticas e dos serviços destinados ao desenvolvimento infantil.” (UNICEF, 2006, p. 108).

Devido sua extensão territorial, muitos bairros são distantes e isolados e a maioria não tem serviços de fornecimento de água tratada e esgoto. Ironicamente o município serve de duto para transportar 70% do volume de água consumido pela capital do Estado de São Paulo. Apesar do alto padrão dos condomínios que ladeam o município, os bairros mais afastados apresentam escassez de pavimentação, áreas de esporte e lazer⁸.

É importante constar que do total de crianças e adolescentes abrigadas no “Meu Guri”, com exceção de cinco crianças (grupo de irmãos da cidade de São Paulo), todas as outras 23 viviam neste município inseridos nestas características socioculturais.

A Arte/Educação Comunitária encontra seu repertório estético para o trabalho nesta condição peculiar da comunidade local.

Neste trabalho a Arte/Educação Comunitária é compreendida essencialmente como uma *experiência* estética familiar e comunitária, a luz deste conceito Bastos explica: “... o conhecimento e o estudo da arte, da cultura e das raízes locais possibilitam a revitalização da identidade cultural dos alunos [crianças e adolescentes abrigados] e a reflexão sobre as suas possibilidades na sociedade.” (BASTOS, 2005, p.228)

⁸ Essas informações foram levantadas em pesquisa documental nos prontuários do CAB Meu Guri - Projeto Laços, que realiza atividades nas comunidades do entorno da instituição.

Assim, esta pesquisa recupera a proposta de Arte/Educação Comunitária como disciplina, considerando-a como outra forma de pensar o real, com diagnóstico, intervenção e proposta (se assim for necessário) que transitam entre o científico e o estético sem necessariamente eximir as qualidades e possibilidades de ambas as dimensões.

Por outro lado, não devemos omitir o fato da existência de *poética pessoal*, um estilo, uma dimensão que se concretiza no cotidiano:

“(...) como referência fundamental a ontologia que a pessoa estabelece e seus anseios teleológicos, temos acesso a sua semântica existencial. Suas palavras, seus gestos, suas metáforas, as suas organizações de espaço e tempo, revelam-se em seus significados peculiares, colocando-nos em meio a seu idioma pessoal.” (SAFRA, 2004, p.113)

Dito isto, então a Arte/Educação Comunitária seria capaz de propor diagnósticos, intervenções e prognósticos além dos já realizados pelas outras áreas do conhecimento? E como se constituiria sua relação interdisciplinar com as outras áreas do conhecimento presentes no abrigo?

Desta forma, para alcançarmos os objetivos desta trabalho, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, visando uma aproximação com as perspectivas dos sujeitos. Outro aspecto importante deste trabalho trata-se dos diferentes instrumentos de pesquisa utilizados, é importante ressaltar que a delimitação detalhada do objeto de pesquisa e a contribuição desses diversos aspectos nos permitiu recorrer a estes procedimentos. Neste sentido, Vasconcelos indica que: “[...] pesquisa em ciências humanas e sociais [...] de natureza eminentemente interdisciplinar [...] podem também interagir os diferentes instrumentos específicos de pesquisa das mais diferentes ciências, quando relevantes para apreender a complexidade do fenômeno.” (VASCONCELOS, 2002, p.217-218).

Por uma opção didática, dividiu-se esta pesquisa em quatro etapas, todas se estruturam no seguinte questionamento:

“[...] Será que o estímulo a uma constante indagação a respeito de a quem pertence à noção de verdade, nesta luta entre as diversas aparências produzidas sobre um tema e que nos remete necessariamente para os meios e linguagens de representação [artística e estética] utilizados pelos autores dos trabalhos, sem entretanto romper com a experiência e o contato com o mundo empírico, não poderia inspirar elementos fundamentais para uma epistemologia da complexidade e da interdisciplinaridade?” (VASCONCELOS, 2002, p.34)

Quanto a metodologia adotou-se os seguintes procedimentos: no capítulo I efetuou-se uma revisão bibliográfica fundamentada nos estudos da arte/educadora Ana Mae T. Barbosa, ressaltando

inclusive os desafios institucionais e acadêmicos para a legalização da Arte/Educação no nosso país.

No Capítulo II, o foco voltou-se para as diferentes perspectivas dos sujeitos presentes no cotidiano institucional, para o levantamento de dados foram utilizados os seguintes instrumentais de pesquisa: questionário semi-estruturado e o grupo focal, para os funcionários e para as crianças e adolescentes abrigados respectivamente.

Já no capítulo III analisou-se os três projetos de Arte/Educação presentes na instituição: “Conexões Criativas ‘Creative Connections’”, “Escola da Família” e “Visitas externas monitoradas”, estas análises se deram através principalmente dos registros de obras de arte criadas pelas crianças e adolescentes abrigadas.

Finalmente, o Capítulo IV visou a compreensão dos trabalhos interdisciplinares realizados no abrigo, essa reflexão engendra os limites, atribuições e interlocuções de cada área do conhecimento no atendimento técnico na instituição a partir de três etapas: o contexto histórico do surgimento do trabalho técnico em instituições de abrigo, da análise dos processos interdisciplinares da realização de uma peça de teatro e da observação (estética) de obras de arte criadas pelo pesquisador.

Cabe lembrar que as conjecturas do pesquisador/artista relatadas sobre as suas obras não restringem outras interpretações sobre as mesmas, ao contrário:

“[...] inspirar analogicamente a busca de alternativas entre as posições modernistas convencionais e as perspectivas pós-modernas radicais, abrindo novas possibilidades na construção de teorias críticas dos fenômenos humanos e sociais através da complexidade e da interdisciplinaridade.” (VASCONCELOS, 2002, p.34).

Assim, aproximar-se das teorias da *complexidade* não foi uma afinidade ou conveniência instrumental, mas o encontro de estatutos científicos que viabilizaram uma intersecção entre Arte e Ciência, sem hierarquizá-las ou eximir uma da outra. Neste sentido Medeiros (2005) afirma:

“Um sensibilizar para a *aisthesis* não forma nem deforma, apenas torna o ser mais vivo, isto é, fluido para a continua transformação. A continua análise do ambiente cotidiano, das imagens, recantos e paisagens contribui para a capacidade crítica e, estimula a criação de mais prazer estético, a busca do prazer.” (MEDEIROS, 2005, p.97).

Obviamente, cabe citar que não pretendo com esta pesquisa concentrar ou mesmo esvaziar todas as outras possibilidades de intervenção técnica no abrigo, cabe a ela ocupar o seu espaço de questionar e compartilhar com outros pesquisadores também das outras áreas do conhecimento o empreendimento científico com este tema.

CAPÍTULO I. A Arte/Educação no Brasil

“Oh, Jokerman, you know what he wants,
Oh, Jokerman, you don't show any response.”
Jokerman, Bob Dylan

1.1. A história da Arte/Educação

Historicamente, o início do ensino da Arte no Brasil foi marcado por um componente político: a criação da Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro em 1826 que abriu suas portas para sociedade através de uma ordem real. O príncipe regente foi o responsável por esta empreitada como relata Barbosa: “D.João VI, porém, proporcionou a iniciação de um ensino artístico no Brasil ao trazer a ‘Missão Francesa’, que criou, em 1816, para somente começar a funcionar dez anos mais tarde, a instituição que seria a nossa primeira escola de Belas Artes.” (BARBOSA, 1995, p. 41).

No final do século XIX, com a proclamação da República em 1889, influenciada pelo liberalismo americano e pelo positivismo francês, o ensino da Arte sofreu sua primeira *adaptação pedagógica* pautada nos valores neoclássicos vigente na Europa. Assim, com a Reforma educacional de 22/11/1890 e a de Fernando Lobo (1892/1899), a geometrização do ensino do desenho tornou-se definitivamente a *técnica* artística respeitada, sendo ela também um dos estigmas⁹ que mais perduraram no ensino formal da Arte.

Com a abolição da escravatura intensificou-se o preconceito contra as artes manuais, Arte *bela e culta* era aquela de cunho literário ou a racionalizada, ou seja, geometrizada “[...] teve ela de

⁹Ana Mae BARBOSA, *Arte-Educação no Brasil*, p.12 : “[...] a idéia da identificação do ensino da Arte com o ensino do Desenho Geométrico, compatível com as concepções liberais e positivas dominantes naquele período, ainda encontra eco cem anos depois em nossas sala de aula e na maioria dos compêndios de Educação Artística, editados mesmo depois da Reforma Educacional de 1971.

Perguntamos recentemente a uma professora de Educação Artística, que membros da Secretaria da Educação nos informaram ser uma das melhores da rede escolar estadual, por que continuava dando Desenho Geométrico em suas aulas de arte, ela nos respondeu que era a única forma dos outros professores e da maioria dos alunos valorizarem a disciplina”.

se disfarçar tanto que se tornou descaracterizada e deixou de ser arte. Virou tudo: desenho geométrico, arte manuais, artes industriais, artes domésticas, fanfarras, etc. Tudo, menos arte.” (DUARTE JÚNIOR, 1996, p. 77-78).

Os ideais da Semana de Arte Moderna de 22, baseados nas teorias expressionistas (re) valorizaram os trabalhos artísticos a partir do conceito da *Livre-expressão (Laissez faire)*. Entretanto, a valorização da Arte caminhava desde que alinhada à função terapêutica.

O resultado dessa visão foi a ampliação do preconceito contra o ensino da Arte a partir de um profissional da área, legitimando-a como um luxo ou instrumento de outros saberes.

O ensino da arte voltou-se para a valorização do espontaneísmo, baseado em um dogma cujo objetivo era preservar uma espécie de pureza artística produzida pelas crianças e adolescentes, uma das personalidades mais emblemáticas desta vertente de pensamento foi Anita Malfatti:

“[...] como professora de arte, em seu atelier (e mais moderadamente na Escola Americana) inovaria os métodos e as concepções de arte infantil, transformando a função do professor em espectador da obra de arte da criança, e ao qual competia, antes de tudo, preservar sua ingênua e autêntica expressão.” (BARBOSA, 1995, p.114).

O rompimento com este movimento surgiu por volta de 1948 com as Escolinhas de Arte que ocuparam a função pioneira na formação de educadores de arte com os seguintes objetivos: “[...] o desenvolvimento da capacidade criadora em geral [...] É necessário ensinar a ver, a analisar, a especular, a investigar.” (BARBOSA, 1985, p.46).

Nas décadas de 60 e 70 surgiu nos Estados Unidos da América outro movimento que conhecemos por DBAE (Discipline Based Art education), começava uma sistematização pedagógica que lançaria os alicerces teóricos da Arte/Educação pós-moderna com as seguintes características: atelier ou produção artística, fruição ou apreciação, história da arte e conhecimento sobre estética.

Entretanto, no Brasil, até os anos 70 a docência em Arte não possuía sequer uma graduação. A lei de diretrizes e Bases de 1971 só fazia uma distinção entre desenho técnico e artístico, a fim de conciliar esses conteúdos e destinou a Arte um espaço específico na grade curricular “[...] no artigo 38, item V, como ‘atividade complementar de iniciação artística’, enquanto que o desenho sempre foi exigido como matéria obrigatória [...]” (BARBOSA, 1995, p.101).

Neste mesmo ano, com a promulgação da lei federal 5692/71, as instituições de ensino começaram a criar os primeiros cursos de graduação na então chamada “Educação Artística”, porém acabaram por criar duas situações pedagogicamente inusitadas: a primeira, pelo fato dos cursos de graduação possuírem um conteúdo baseado nas quatro linguagens artísticas (dança, música, artes

plásticas e teatro) entendia-se que um curso de graduação com todas as linguagens em seu conteúdo programático formaria um professor polivalente, mas de fato, formava-se de forma superficial e incompleta. A segunda situação advém de uma questão essencialmente ligada ao mercado de trabalho, dividido em uma Licenciatura *curta* (*habilitado para o ensino fundamental*), de dois anos e outra *plena* (*para o ensino médio*) de três anos, o curso de graduação em Arte foi concebido como suficiente para suprir a recém criada profissão, mas:

“[...] a institucionalização, pelo governo, de um curso inadequado de graduação em Educação Artística (1973), com o fim de preparar professores, está reforçando a marcha que leva o ensino de arte à mediocridade. Esses cursos de graduação chamados “Licenciatura curta em Educação Artística” estão produzindo professores inócuos, uma vez que os administradores pretendem formar em dois anos um professor que, por lei (5692, de 1971) ensinará, obrigatoriamente e ao mesmo tempo, artes visuais, música e teatro a alunos da primeira à oitava série e até mesmo alunos de segundo grau.” (BARBOSA, 2001, p.48)

O marco legal para essa mudança surgiu através da lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases - LDB) e atualmente os desafios são outros, passado esse período histórico de legitimação, a Arte/Educação adquiriu novas propostas:

“A Arte/Educação é uma área de estudos extremamente propícia à fertilização interdisciplinar e o próprio termo que a designa denota pelo seu binarismo a ordenação de duas áreas num processo que se caracterizou no passado por um acentuado dualismo, quase que uma colagem das teorias da Educação ao trabalho de material de origem artística na escola, ou vice-versa, numa alternativa de subordinação” (BARBOSA, 1995, p. 12-13)

Assim, o raciocínio da autora indica o futuro para os arte/educadores contemporâneos, cujas práticas implicam em novos métodos de ensino de arte, “(...) não mais resultante da junção de arte à educação ou de oposição entre ambas, mas de sua interpenetração” (IDEM, p.13). Mas, para enveredar por este caminho se faz necessário compreender o papel desta disciplina na produção do conhecimento, principalmente em relação à Ciências Humanas.

1.2. Ciência ou Arte?

A separação destas duas dimensões decorre do seguinte pensamento iluminista: Arte e Ciência pertencem a dimensões distintas e desta maneira devem ser constituídas para o progresso de ambas. Sobretudo a partir da influência sócio-histórica fruto de: “[...] uma crise, que levou à fragmentação da cultura em três esferas independentes – a ciência, a moral e a arte [...]”. (ROUANET, 1987, p.23).

Assim, a aceitação da disciplina de Arte/Educação como agente da produção do conhecimento humano dependeu das adaptações que sofreu em sua relação com as estruturas ideológicas das instituições (acadêmicas) formadas a partir destas três esferas.

No decorrer do século XX, como vimos no capítulo anterior, o ensino da arte passou por diversos embates, principalmente no âmbito político para se constituir como disciplina.

O primeiro referencial Legal a tratar deste tema no Brasil foi à reforma educacional de Benjamim Constant (1890):

“[...] a célebre reforma do positivista Benjamim Constant, que influenciou decisivamente a evolução do ensino secundário durante a Primeira República, não deu à Arte a importância reclamada por Auguste Comte e centrou o currículo desde cedo no ensino das ciências.” (IBIDEM, p.68).

Um dos motivos para a resistência do ensino da Arte (ou Arte/Educação) na escola foi à concepção sobre a excelência da Ciência sobre as outras formas de saberes. Atualmente os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), desenvolvidos pela Secretaria de Educação do Governo Federal já admitem que:

“A manifestação artística tem em comum com o conhecimento científico, técnico e filosófico seu caráter de criação e inovação. Essencialmente, o ato criador, em qualquer dessas formas de conhecimento, estrutura e organiza o mundo, respondendo aos desafios que dele emanam, num constante processo de transformação do homem e da realidade circundante. [...] Tanto a ciência como a arte, respondem a essa necessidade mediante a construção de objetos de conhecimento que, juntamente com as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos e éticos, formam o conjunto de manifestações simbólicas de uma determinada cultura [...] A própria idéia de ciência como disciplina autônoma, distinta da arte, é produto recente da cultura ocidental. (p.32-33).

Paradoxalmente encontramos ações excludentes em órgãos ligados a academia; um exemplo contundente é a nova proposta do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

(CNPQ) para a reformulação das áreas do conhecimento visando seu aperfeiçoamento, disponível no site da respectiva instituição. Na atual versão, a área denominada “Educação artística” faz parte da grande área: Linguísticas, Letras e Artes, inclusive com a seguinte referência numérica: 8.03.010.00-1. Já na versão futura (aberta para discussão), a área foi excluída e nenhuma colocada em substituição, obviamente, a categoria (Arte/Educadores) já se mobilizou e uma petição pública foi encaminhada para o respectivo órgão responsável¹⁰, porém este fato demonstra a necessidade da constante vigilância.

Porém, é reconhecida a importância do universo artístico para o avanço do Conhecimento Humano. Tanto Coli (2006) quanto Eisner (1999) concordam que a maior colaboração da Arte para a produção do Saber reside em suas características: sensíveis, ambíguas e principalmente questionadora.

Ora, se por um lado temos o reconhecimento da Arte para o avanço na produção do conhecimento, mesmo que “fora” da ciência e por outro uma resistência para com a Arte/Educação, deve-se procurar compreender a origem deste conflito.

Do ponto de vista desta pesquisa caberia a Arte/Educação o papel da produção de conhecimento, via Ciência, já que esta possui não somente uma teoria (do ensino da arte), mas também objetivos, metodologia e instrumentos de pesquisa específicos. Neste sentido Freire afirma:

“Se acreditamos que o sujeito constrói, produz conhecimento (sujeito cognitivo), vive em grupo (sujeito social) com sua afetividade, seus sentimentos (sujeito afetivo) e sua sensibilidade (sujeito estético), temos que assumir em sua formação o acompanhamento instrumentalizador de todos esses aspectos constituidores desse sujeito.”(FREIRE- b, 1996, p.8)

Sua aplicação também se desdobra a favor dos objetivos pedagógico das instituições, seja ela de ensino ou social. Neste sentido Ferreira afirma:

“Sem dúvida, um dos mais importantes objetivos da educação é contribuir para o desenvolvimento da autonomia, ajudar os alunos a se tornarem moral e intelectualmente livres, aptos a pensar e agir de forma independente. Nesse campo, a contribuição das artes poderia ser grande, já que elas, mais do que qualquer outro componente curricular, deveriam incentivar os alunos a uma produção que não dependesse de modelos.”(Ferreira, 2001, p.22)

¹⁰ Cf. consta no site <http://www.petitiononline.com/artecnpq/> acessado em 29/11/2007.

No entanto, a dimensão da Arte tende a também ser autorreferencial, ou seja, sua essência está localizada no desenvolvimento de uma técnica. Mesmo aqueles mestres nas artes que possuem discípulos produzem uma relação de ensino-aprendizagem predominantemente em torno do aperfeiçoamento profissional das linguagens artísticas (dança, teatro, música, artes plásticas e etc), sendo realizada de maneira singular, livre e autônoma.

Essas características da Arte foi transmitida para a Arte/Educação, a universidade possuía uma aversão para a admissão delas em sua estrutura, Barbosa relata que nos Estados Unidos da America durante a primeira metade do século XX:

“Muitas universidades aprovaram cursos de história da arte, mas não permitiram nenhum curso de atelier nos programas acadêmicos formais. Não se acreditava que a produção artística pudesse proporcionar um treino intelectual equivalente ao cálculo ou à lógica. (BARBOSA, 1985, p.18)”

Desta forma, penso parte da resistência do *meio* acadêmico para com a disciplina de Arte/Educação citada no capítulo anterior vinculou-se ao nivelamento conceitual entre o universo da Arte e a *disciplina* de Arte/Educação.

No âmbito Político, também existiu resistência para com a Arte/educação, a arte/educadora Ana Mae Barbosa (1998) ressalta que no ano de 1986, num encontro de secretários Estaduais de Educação, foi sugerida a exclusão da então Educação Artística do currículo, provavelmente para corte de orçamento, o que foi aceito pela maioria dos secretários presentes. Essa ação demonstrou que o caminho para a promulgação da lei exigiu uma postura articulada da categoria, e também política, pois as ações contrárias se davam em diferentes instâncias e dimensões.

Antes mesmo da promulgação de uma nova lei sobre o assunto, durante as décadas de 80 e 90, a utilização dos recursos da Arte/Educação ultrapassava o âmbito da educação formal e proliferava no chamado Terceiro Setor.

1.3. Arte/Educação na área social

Pudemos observar anteriormente que o ensino da arte na escola é um tema recorrente entre os pesquisadores, temos alguns exemplos como BARBOSA (1985, 1995, 1998, 1999, 2001, 2005), DUARTE (1996), FERREIRA JUNIOR (2001), MARTINS; PICOSQUE; GUERRA (1998), OSTROWER (1995, 1998) entre outros que se dedicaram a compreender a função da Arte na Educação.

Mas, de que forma esses conceitos da Arte/Educação advindas do ensino formal estão sendo articulados na área social e principalmente no chamado terceiro setor?

Devemos nos ater a uma reflexão pormenorizada destes projetos que utilizam a Arte/Educação como instrumento de “educação e inclusão social”, sobretudo devido à literatura especializada do próprio chamado Terceiro Setor admitir que a relação (na área cultural) entre o dever público e privado já está estabelecida no Brasil.

Observa-se que dentre as diversas opções, empresários, como os ligados ao GIFE (Grupo de Institutos, Fundações e Empresas) têm expressado uma *vontade política* a favor das Artes e Cultura na área social. Uma pesquisa realizada entre seus associados demonstrou aspectos relevantes sobre o direcionamento de aportes financeiros: 87% dos optaram de promover ações na área da *Educação*, a área de *Cultura e Artes* é contemplada com 54 % e *Desenvolvimento Comunitário, Assistência Social e Apoio a Gestão de Organização do Terceiro Setor* com 48%,43% e 36% respectivamente. (INTEGRAÇÃO;, 2008, p.1).

Por outro lado, o do Poder Público, a condição dos recursos oferecidos à área é precária. A despeito dos incentivos da lei Rouanet (Lei Federal de Incentivo à Cultura - nº 8.313/91), dados de uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE (1999) demonstraram quase que a ausência total de oferta cultural por parte do poder público: 82% dos municípios brasileiros não possuíam museus, 84,5 % não tinham teatro, 92% não tinham sequer uma sala de cinema e cerca de 20% não tinham bibliotecas públicas. Nos municípios com até cinco mil habitantes, a presença de livrarias e lojas que vendem discos, fitas e CDs era muito rara, com percentuais de 13,6% e 5,6%, respectivamente. (Apud. REVISTA NOVA ONDA, 2005, p. 41).

Há um conflito institucional no âmbito das atribuições, em que o Estado transfere a responsabilidade social de promover a cultura sistematicamente para o Terceiro Setor:

“[...] esta parceria entre Estado e as organizações sociais (instituídas mediante a Lei nº. 9.790, de 23 de março de 1990), mais do que um estímulo estatal para a ação cidadã, representa desresponsabilização do Estado da resposta à questão social e sua transferência para o setor privado (privatização), seja para fins privados (visando o lucro), seja para fins públicos.” (MONTANO, 2005, p. 47).

Diante deste “vácuo” de responsabilidade do poder público, as chamadas instituições filantrópicas cada vez mais assumem esse papel do Estado carregando também suas práticas, ideologias e políticas filantrópicas.

Pode-se observar a utilização da experiência artística na área social como instrumento institucional, e, muitas vezes realizada de forma *promocional*. O fascínio gerado pelos projetos que possuem como objetivo o atendimento de criança em risco social através da Arte/Educação numa instituição filantrópica é uma atrativo para empresas e investidores que buscam plataforma de promoção social.

Essa tendência é essencialmente fruto da ausência de uma *política pública* adequada para área. Wu afirma que: “... as políticas de cultura são fundamentais, e, quando o Estado se retrai naquilo que é seu desempenho em favor dos interesses públicos, avançam os interesses de mercado, que em síntese são corporativos e provados, portanto, de benefício restrito (WU, 2006, p.17).”

Por estes motivos citados acima, cabe ao Arte/Educador especificar detalhadamente objetivos, metodologia e metas, preferencialmente num Projeto Político Pedagógico (PPP) antes de iniciar seu trabalho numa instituição.

O Arte/Educador como técnico do abrigo deve atentar a uma agenda institucional que, além de contemplar o universo cultural dos indivíduos, contemple as reuniões técnicas, orientações pedagógicas, atendimento coletivo e individualizado, a produção de relatórios e pareceres técnicos e todas as atribuições em que as outras áreas do conhecimento que atuam na equipe participam. Desta maneira, o arte/educador tende a evitar pedagogias enviesadas e caricatas como: a confecção em série de camisetas ou produtos institucionais, a promoção de corais musicais comemorativos *somente* durante o período que antecede as datas festivas e a promoção negligenciada de mera atividade recreativa visando “ocupar o tempo” durante eventos oficiais.

Enfim, para promover esta agenda é imperativo o foco nas diferentes perspectivas dos sujeitos que participam da dinâmica institucional.

CAPITULO II – O trabalho técnico no Abrigo Meu Guri

2.1. A perspectiva da equipe de atendimento

Durante o mês de julho de 2008, a instituição definiu que todos os funcionários participariam de um curso interno de capacitação, esta tem sido uma prática durante os últimos anos, entretanto devido à mudança de regime de atendimento ¹¹, havia na equipe de funcionários uma apreensão sobre o futuro das crianças e adolescentes abrigados e evidentemente dos seus empregos. Assim, a coordenação técnica decidiu incluir neste curso um esclarecimento sobre o assunto, mas essa expectativa permeou todo o curso inclusive nas conversas informais entre o preenchimento das respostas deste questionário.

Essa capacitação realizou-se na unidade do Tucuruvi na cidade de São Paulo, o intento desta ação foi o de retirar os educadores do *espaço* familiar para outro distinto e com um ambiente estruturado para a ação educativa.

Prevendo a dificuldade logística em reunir todos os funcionários da instituição para a participação nesta pesquisa foi solicitado um momento dentro deste curso. Esta estratégia aspirava a maior participação dos funcionários nesta pesquisa, já que a adesão era opcional¹².

As quatro categorias de análises criadas visaram contemplar tanto as relações interdisciplinares quanto a experiência artística dos funcionários.

¹¹ A presidência do CAB Meu Guri decidiu alterar o regime da unidade de abrigo para Núcleo Sócio Educativo em março de 2009, esta decisão foi informada para os órgãos públicos competentes em meados de Junho de 2008, assim como para os funcionários.

¹²Foram respondidos trinta e um questionários de cinquenta dois possíveis com as seguintes participações: 4 Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (**ADIs**), 2 Auxiliares de Limpeza (**A.L**), 1 Faxineira (**FX**), 5 Educadores (**EDU**), 1 Agente de Relacionamento (**A.R**), 2 Motoristas (**MTR**), 2 Auxiliares Administrativas (**A.A**), 5 Assistentes Sociais (**A.S**), 4 Psicólogas (**PSI**), 1 Oficineiro (**OFN**), 1 Arte/Educador (**A.E**), 1 Nutricionista (**NUT**) , 1 Cozinheira (**COZ**) e 1 Gerente Administrativa.(**G.A**)

2.1.1. Relação entre Saber e Poder

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, o item citado como o maior obstáculo do trabalho interdisciplinar foi a “falta de comunicação”, por 11 funcionários, esse relato veio atrelado a outros adjetivos que evidenciam o real significado para cada profissional.

Por exemplo, para as três Auxiliares de Desenvolvimento Infantil, falta de comunicação advém da: “(...) em algumas ocasiões, distância dos técnicos e educadores, fofocas, falta de compromisso, não conseguir ser uma equipe.” (*ADI-1*), “Conceitos e imagens que temos como certo.” (*ADI-2*) e a “[falta de] Comunicação entre todos os funcionários” (*ADI-3*).

Neste mesmo sentido, o Oficineiro relata outro aspecto: “*Delegação das funções já pré-estabelecida (...)*” (*OFN*), outro relato que reforça a separação entre técnicos e educadores esta expresso pelo relato de uma das educadoras: “*No trabalho hoje tem a equipe e as educadoras, é difícil de interagir, fica uma separação que não deveria ter. Todos juntos o trabalho seria mais aproveitado.*” (*EDU-9*).

Esses cinco relatos demonstram duas situações: um desejo implícito por parte dos funcionários educadores de contribuírem com outras abordagens; ir além das “funções pré-estabelecidas”, a outra, sobre a faceta do Poder que o Saber possui, ou seja, “uma separação que não deveria existir”.

Ademais, percebo que essa relação em que o Poder piramidal é determinado pela formação acadêmica também possui uma forma de domínio difusa, dispersa no cotidiano da instituição que por sua vez nasce do excesso de procedimentos e registros da instituição. Desta forma conclui-se que: “Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem o possui.” (FOUCAULT, 1979, p.75).

Apesar de afirmações como a da cozinheira da instituição que diz: “Eu tenho um pouco de dificuldade em trabalhar com outros profissionais, pois sempre trabalhei só, então isso dificulta um pouco.” (*COZ-31*) em que demonstra um aspecto de dificuldade pessoal para a interação, percebo que a maioria das respostas dos funcionários “não graduados” revela a existência deste Poder, ou ao menos, é desta forma que eles, educadores, percebem as relações.

Por outro lado, os chamados Técnicos demonstram uma inquietação mais voltada para uma ênfase ao discurso interdisciplinar. Três assistentes sociais verbalizaram essa preocupação: “*Respeito à diversidade de opiniões, respeitar e aceitar as diferenças e de não ter verdade única*” (*AS-18*) e também outra quando diz que o desafio está em superar as: “*Abordagens com verdades absolutas*”

(AS-21), uma delas chega a detalhar o processo: *“Pensamentos distintos acabam por gerar pequenos conflitos desnecessários e tumultos em situações banais em algumas ocasiões (AS-20)”*.

Ademais a ausência de questões relacionadas a um tipo de *Poder hierárquico*, o mote deste grupo evidencia uma preocupação intensa com os limites das atribuições de cada área. Em outros termos, as respostas deste referem-se: *“A dificuldade [que] existe quando os membros da equipe não estão dispostos a dialogar e fragmentam os conhecimentos” (PSI-24)*, *“Trabalhar em equipe traz à tona a disponibilidade interna de cada um, como se dá as flexibilidades ou rigidez vivenciados por cada integrante do grupo. Penso que a partir do momento que não se coloca aberto para o que é novo ou não for humilde para admitir que podemos errar e melhorar, o profissional interfere negativamente na relação com o grupo e, principalmente, na ação do trabalho a ser desenvolvido.(PSI-25)”*.

Desta forma, percebe-se que quando o protagonismo da ação técnica tende ao universo discursivo, a valorização de uma determinada área ou conceito prevalece sobre o indivíduo. Embora a dimensão científica seja importante, deve-se atentar para o fato que:

“O maior desafio então tem se constituído em como cuidar das pessoas recém-saídas destas instituições, com todas as dificuldades induzidas tanto por condição existencial intrínseca como pelos efeitos da longa institucionalização e segregação, sem reproduzir a mesma lógica do cuidado institucionalizado e, ao mesmo tempo, como ajudá-los a recuperar parte de suas habilidades pessoais potenciais para uma vida mais independente.” (VASCONCELOS, 2003, p.117)

Enfim, o cotidiano no abrigo pode até nos familiarizar com as crianças e adolescentes, com os casos, mas o imperativo da excepcionalidade e provisoriedade devem nortear e provocar todas as ações e teorias.

Aos profissionais envolvidos no atendimento cabe promover sistematicamente novas abordagens, principalmente para aqueles casos de abrigamento tidos como “irreversíveis”, sem ousadia e criatividade dificilmente ultrapassaremos os tradicionais modelos de atendimento com seus resultados também previsíveis. Afinal, desta postura depende a efetivação do artigo 19 do ECA, que prediz: *“Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes.”*

Ainda neste sentido, os novos paradigmas preconizados nas agendas institucionais (públicas ou privadas) devem se desdobrar em novas intervenções, caso contrário, de acordo com Freire (2001) além de incorremos no risco de realizar ou verbalismo inoperante ou um ativismo cego, também não realizaremos uma práxis autêntica cujo pressuposto é a mudança da realidade.

2.1.2. Postura Interdisciplinar

É interessante ressaltar que mesmo considerando o indivíduo como alvo da ação interdisciplinar, os discursos técnicos constatados durante esta pesquisa voltaram-se de forma mais intensa para a defesa de suas respectivas áreas.

Este modo de atuar, acima de evidenciar qualquer característica pessoal ou profissional, enseja o vértice de duas correntes ideológicas presentes no trabalho técnico dos abrigos: a primeira, aquela cujas as teorias se baseiam em um modelo social *Sólido*, ou seja: “ [...] os sólidos têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo (resistem efetivamente a seu fluxo ou o tornam irrelevante), [...] suprimem o tempo.” (BAUMAN, 2001, p.8). Em outras palavras, essas posturas técnicas costumam classificar, ordenar e conseqüentemente diagnosticar considerando as instituições com seus valores e atribuições “clássicos” inflexíveis.

A outra ideologia, de certa forma advém da primeira porque elege o discurso médico (no caso do abrigo os conceitos psiquiátricos) como o único e legítimo da atuação técnica:

“Em relação a isso, temos como elemento-chave a relação com os modelos e paradigmas médico-psiquiátricos convencionais, que são dominantes e difundem-se em todo o tecido social, sendo reproduzidos muitas vezes automaticamente pelos atores sociais que também abordam as questões que constituem o objeto da prática médica [...] Esta postulação não significa negar a contribuição específica da teoria e dos recursos terapêuticos oferecidos pela medicina e psiquiatria, o que seria problemático, mas apenas considerar como abordagem proposta pelo grupo ou associação acaba limitando ou sendo dominada apenas pelo discurso e pelos interesses da corporação médica” (VASCONCELOS, 2003, p.39-40).

Desta forma não é surpresa de que entre 31 funcionários participantes desta pesquisa, entre eles 12 técnicos, a única resposta que citou as crianças como ponto de partida do aprendizado interdisciplinar foi um dos motoristas da entidade: “Aprender com as crianças e ajudar no trabalho diário”(MTR-14). Todas as respostas técnicas tendiam a compreender melhor a sua área ou a do outro, nenhuma delas tinha outra orientação comum.

2.1.3. Experiência Artística Escolar

Desde meados de 1990, os professores de Arte da educação pública vêm se empenhando em consolidar os objetivos da Arte/Educação. Com a promulgação da Lei de diretrizes e Bases em 1996 estabeleceu-se parâmetros pedagógicos e legais para esta disciplina. Porém, ainda persiste nas escolas uma corrente ideológica que se expressa em responsabilizar o professor de Arte pelo enfeite, festas juninas, confecção de bandeirinhas e realização de festas das datas comemorativas oficiais. Em outros termos, aqueles professores de arte que se enquadram nesta ideologia suspendem seus conteúdos programáticos (produção, estética, história da arte e apreciação) a fim de realizar as chamadas “festas”, sendo inclusive avaliado neste trabalho pela gestão escolar. Ironicamente, todos os professores de outras disciplinas acompanham e até contribuem com o responsável pela festa, mas não assumem nenhuma responsabilidade já que esta não é sua “área”.

Ora, não é área de ninguém, ao realizar uma festa em casa, de modo familiar todos buscam contribuir de alguma forma, inclusive valorizando o vínculo afetivo com o homenageado como o aspecto mais importante do empenho de todos envolvidos, já na instituição (escolar e muitas vezes no abrigo) esta característica se perde, e realizar a festa transmuta-se numa responsabilidade profissional, perdendo o mais importante deste processo, o vínculo.

Paradoxalmente, as intervenções escolares, de caráter efetivamente estético e artístico, como as chamadas instalações, esculturas, modelagem, exposições encontram uma resistência na sua aplicação escolar uma resistência, ora logística, estrutural e de material, já que a maioria das escolas não possui sequer sala de Arte, material específico e, ora, devido às aulas de arte serem mínimas na grade oficial.

Assim é fato que em: “[...] nossa organização escolar a poesia é deixada de lado. Note-se que é possível achar – felizmente – numerosos exemplos que desmentem esta afirmação. Mas, considerando o conjunto, eles representam uma ínfima minoria.” (POSCHER, 1982, p.54).

Para compreender a dimensão da influência desta corrente ideológica escolar (sobre a Arte/educação) na vida profissional da equipe de atendimento, partimos dos seguintes pressupostos: Há uma relação entre a experiência escolar pregressa e o repertório estético pessoal atual? E de que maneira isto se desdobra na forma de pensar Arte nos profissionais do abrigo. Por outro lado, nestas descrições teremos também um panorama real sobre o ensino da arte no currículo formal.

Do total de 31 participantes, 24 assinalaram que tiveram como conteúdo somente o desenvolvimento de técnicas como Desenho ou Pintura, desses especificamente 4 apontaram que eram com temas livres: “*Desenho geométrico e letra de forma.*” (AL-7); “*Desenho livre, pintura*

livre e com temas, craquelagem, trabalhos manuais com barbante.” (AS-22); “Desenho livre, temas relacionados à época, estações do ano, feriados e datas comemorativas.” (PSI-30), expressando uma ausência de temas ligados à estética ou à história da arte que são imperativos do ensino da arte.

Assim, é interessante notar que tanto a escola como o abrigo tendem a promoverem *institucionalmente* essas atividades, de caráter muito mais consumista do que cultural ou folclórica. Cabe ao Arte/Educador reivindicar a aplicação adequada dos objetivos de sua disciplina na instituição.

2.1.4. Juízo sobre o que é Arte

A princípio para dimensionar o juízo que a equipe de atendimento fazia sobre arte, utilizou-se como hipótese o seguinte conceito, se: “Ando à procura do universo em que habita o ser da poesia presente-escondido no adulto-educador. Universo que, em regra, tem sido banido da sua vida pessoal e profissional, marcada pela falta de experiências estéticas, de fruição de arte.” (OSTETTO, 2004, p.121).

Entretanto, o mais interessante foi à constatação de que a maioria das respostas expressou um conceito do caráter filosófico da Arte e não somente das suas linguagens comumente estudadas na escola, observe: “*Tudo que vivemos é uma arte.*”(ADI-3), “*Acho que a arte tem que fazer parte da vida de todo ser humano. Só assim não perderemos a beleza da vida e a força para viver.*” (FX-6), “*Arte está em tudo. Viver já é uma arte e um grande presente. Arte é levar vida da melhor maneira possível, dentro das nossas limitações e condições é claro.*” (ADM-16).

Algumas destas respostas sintetizaram inclusive conceitos aqui descritos como o da Arte como *experiência*: “Hoje a arte está presente em tudo, acredito que qualquer tipo de expressão seja arte. A arte está presente quando uso minha criatividade no trabalho, quando cozinho, danço e etc.” (PSI-24).

Também houve relatos afirmando as possibilidades da Arte no convívio familiar: “*Na música, como ouvinte, literatura, que junto com meu filho aproveito para manter ligada ao universo infanto-juvenil.*” (PSI-23).

Percebe-se pelas respostas que a tese da ligação direta entre repertório artístico escolar influencia na concepção estética da vida adulta não se confirmou totalmente, já que os participantes, em sua maioria, conseguiram desenvolver um conceito estético sobre a importância do ensino da arte, mesmo possuindo uma experiência escolar precária nesta área.

Então, se não há uma relação direta da ação dos portadores de repertórios escolares artísticos empobrecidos com a formação da concepção atual sobre a Arte/Educação, podemos presumir que não é da ordem conceitual a valorização da aplicação da Arte/educação no abrigo, mas sim institucional.

2.2. A Perspectiva das crianças e adolescentes abrigados

Para obter uma expressão das crianças e adolescentes abrigados, utilizou-se do instrumental de Grupo Focal visando: “[...] a obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, [e] permite também a compreensão de idéias compartilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros.” (GATTI, 2005, p.11).

Segundo a autora, este instrumental é indicado também, devido a sua amplitude, para a compreensão de idéias, sentimentos, representações e valores dos sujeitos da pesquisa.

A preparação para a realização dos grupos exigiu uma persistência por parte do pesquisador, mesmo este trabalhando há muito tempo na instituição, a mobilização e logística para concretização efetiva exigiram muita articulação.

Primeiramente, houve uma reunião com o guardião do abrigo e a equipe técnica para esclarecer os objetivos da pesquisa, além disso, foram apresentados os critérios de escolha dos sujeitos de pesquisa. Depois das devidas explicações, foi informado o dia e hora e quais seriam os possíveis participantes, já que ainda haveria uma conversa para explicar o objetivo aos mesmos.

Acertada a data, os participantes não compareceram ao local. Ao buscar informações sobre o ocorrido, descobri que apesar do guardião, dos técnicos, dos educadores e do encarregado dos transportes estarem ciente sobre o grupo, a recepcionista não sabia da atividade e isso culminou na não-organização da rotina dos participantes para o evento. Vejo neste fato o quanto às vidas das crianças abrigadas estão burocratizadas e institucionalizadas, cerca de dez funcionários sabiam do evento, mas numa instituição de abrigo a rotina documental (institucionalização) é, infelizmente, imprescindível para a dinâmica do local.

Já que a maioria dos participantes possuía irmãos também abrigados, realizamos dois grupos, conforme Gatti (2005). Durante a realização do primeiro grupo, depois da explicação resumida sobre os objetivos, alguns participantes saíram do grupo, justamente aqueles que optaram deliberadamente em participar.

Os dois grupos¹³ foram realizados no próprio abrigo, em uma das casas utilizada para oficinas comunitárias, em um determinado dia em que não haveria aula. No primeiro grupo tivemos a participação de quatro crianças e no outro de cinco.

13 Visando o sigilo e a preservação da identidade dos participantes utilizei aleatoriamente as letras do alfabeto (D, B, H,...) seguido de “m” ou “f” indicando o sexo e o número com a idade na transcrição da gravação do grupo focal.

Quanto a Caracterização dos sujeitos houve um interesse em especial por aqueles de alguma maneira estão (ou foram) estigmatizado pela sociedade. Estigma, segundo Goffman (1975) entendido como: “[...] tipo especial de relação entre atributo e realidade [...].” (p.13). Para delinear essa caracterização busquei nos documentos institucionais elementos que manifestassem algum diagnóstico, ou até fatos e relatos registrados de alguma forma que revelassem este tratamento diferenciado com as crianças e os adolescentes abrigados, comportamentos inusitados ou até preconceituosos que os vissem como *estranhos*, no sentido defendido por BAUMAN (1998), ou seja, aqueles que não se encaixam nos comportamentos e padrões (cognitivos, afetivos e estéticos) vigentes.

Desta forma, buscando a contemplação da diversidade dos sujeitos desta pesquisa determinei quatro perfis organizadores dos participantes: i) os mais antigos na instituição, ii) os mais novos, iii) aqueles que possuem algum diagnóstico institucional (psiquiátrico, evasão escolar, medida sócio-educativa) ou iv) os que gostariam de participar. Foi com essa constituição que procurei mensurar a interação entre os participantes, observando o caráter sigiloso¹⁴, que este tipo de atendimento exige.

Do ponto de vista da Arte/Educação cabia ao pesquisador compreender nestes sujeitos qual foi a extensão do impacto do período de abrigamento sobre a identidade familiar e comunitária, ou seja, de que forma a instituição promoveu ou limitou essas singularidades e principalmente como as próprias crianças e adolescentes lidaram com essas situações institucionais.

É importante ressaltar que os relatórios dos prontuários técnicos utilizados como fonte desta pesquisa descrevem com muita propriedade a trajetória institucional das crianças e adolescentes, a ênfase recai, na maioria dos casos, sobre as negligências, impossibilidades e descuidos por parte destas famílias. Desde o abrigamento, realizado pela Vara da Infância ou pelo Conselho Tutelar local até os acompanhamentos interinstitucionais raramente ou muito pouco são descritas e registradas as potencialidades e vocações (profissionais, estéticas ou comunitárias) dos indivíduos.

Dito isto, institui quatro categorias para esta análise: a) projeto de vida; b) identidade (familiar e comunitária); c) abrigo (instituição) e d) Arte na Educação formal x Arte/Educação no abrigo.

¹⁴ Verificar a descrição dos casos no anexo III.

2.2.1. Projeto de Vida

São comuns nos abrigos as desavenças em torno dos objetos pessoais, direitos e atribuições de cada um no cotidiano institucional. Todas essas situações remetem à idéia de *indivíduo* e como quase tudo é administrável institucionalmente no abrigo, freqüentemente nesta área ocorrem conflitos que exige uma intermediação por parte da equipe de atendimento.

Mas, o fato é que essa situação nos indica também um anseio, mesmo que ocasionalmente apareça na sua forma agressiva: todos desejam sua individualidade, e mais do que isso, um valor, sobretudo a ser conquistado, Bauman (2008) afirma que: “[...] a individualidade só é um ‘valor’ na medida em que não se apresente como uma ‘amostra grátis’, se for algo pela qual se deva e que exija um esforço para ser obtido.” (p.51). Se apropriar (ou retomar) um projeto de vida, principalmente para os adolescentes, passa a ser o grande desafio quando se encontra institucionalizado, ou seja, o desejo de alcançar as metas pessoais e profissionais está sempre na agenda do dia.

A partir disto, questionei **Im13** sobre seus planos, desejos e projetos para o futuro e depois de um silêncio entre todos participantes, como se tivesse avançado a algo sagrado, que não poderia ser dito em grupo, ele respondeu: “*Eu vou ser o que Deus quiser!*”, neste mesmo sentido respondeu **Ef15**: “*Ainda vou pensar no que eu vou ser!*”. Percebi em suas reações que este assunto era sensível, mas tratava-se de um assunto conhecido já que constantemente, em entrevista com a equipe técnica do Fórum, era tema de pauta.

Já **Fm17**, que esta preste a completar dezoito anos, procura outros sentidos: “*Eu acredito que o projeto... nós temos um projeto desde quando a gente nasce, nê, que é encaminhar, crescer. Sabê (sic) quem é a mãe, o pai. Todos nós temos que ter um projeto de vida para alcançar alguma coisa boa, tem que ter meta.*” E completa quando questionado sobre qual seria a sua meta : “*Ajudar o próximo e ajudar a minha própria família, eles fazem parte do meu dia-a-dia. Querendo ou não é [silêncio] tirar esse sofrimento que eu tive, e o que tenho agora e transferir tudo para as coisas boas. Isso é minha meta. Faze uma faculdade que renda ou não debate de igual para igual.*”

No entanto, comumente estes chamados projetos de vida são “solicitados” pelo judiciário aos abrigos em moldes tradicionais, ou seja, com metas quantificáveis para serem alcançadas pelas crianças abrigadas em cada período da vida. Paradoxalmente são outros *medos* que se instalam sobre as vidas destes sujeitos, são os perigos e fenômenos *não-calculáveis* e seus riscos para a vida que, sobretudo, os preocupam, Bauman (2008).

Ora, as posturas profissionais que buscam uma explicação predominantemente unilateral do fenômeno tendem a imprimir um caráter teleológico às intervenções técnicas dos abrigos. Porém,

esse excesso de controle institucional sobre as vidas dos abrigados adquiriu efeitos insuficientes para a promoção da autonomia do sujeito, por exemplo, um dos participantes chegou a dizer que durante as visitas a casa de sua família: “*Sempre tem alguém na bota! (sic)*” **Cm16**.

“É nessa linha de considerações que o problema interdisciplinar se redimensiona. Não se trata tanto de contrapor Epistemologia à Epistemologia, mas de reavaliar o papel da Ciência e do Saber em suas relações com o poder. Daí, se uma visão interdisciplinar, unificada e convergente se faz necessário no âmbito da teoria, ela será exigida igualmente no âmbito da prática, seja esta prática da intervenção social a prática pedagógica ou a prática da pesquisa.” (MARTINS DE SÁ, 2006, p. 17).

Em suma, o chamado “*projeto de vida*” tanto defendido e até exigido pelo judiciário aos abrigos devem ser estimulado em função de uma sociedade *fluída*, pois cabe a equipe de atendimento mediar ações para os moradores do abrigo que resulte em uma postura consciente sobre uma sociedade constantemente em trânsito.

2.2.2. Identidade

Um das obrigações legais do abrigo (guardião) é providenciar os documentos públicos (Carteira de vacina, certidão de nascimento, registro geral entre outros). Entretanto, a consolidação da identidade efetiva se dá de maneira ininterrupta desde o nascimento e constantemente, não somente mediante a posse desses documentos.

Assim podemos afirmar que o termo *Identidade* utilizado nesta pesquisa comporta uma ambigüidade, se por um lado temos uma sociedade que fomenta nos indivíduos uma busca pelo lugar seguro, a promoção de uma cultura (familiar, comunitária, nacional) na qual estejam ligados, e eventualmente protegidos até economicamente, no outro extremo, essa mesma sociedade, inibi a expressão das subjetividades, ou seja, instituições com atribuições estanques, concisas e inflexíveis muitas vezes determinaram e orientaram os percursos pessoais e profissionais dos indivíduos.

Assim, para pensar na preservação da identidade familiar ou da singularidade individual teremos que nos reportar a esse tipo de sociedade, Bauman (2005) afirma: “Numa sociedade que tornou incertas e transitórias as identidades sociais, culturais e sexuais, qualquer tentativa de ‘solidificar’ o que se tornou líquido por meio de uma política de identidade levaria inevitavelmente o pensamento crítico a um beco sem saída.” (p.12).

Desta forma, temos que ter um enfoque na singularidade sem eximir de considerar dois aspectos transitórios: o indivíduo e a sociedade. Se por um lado temos o sujeito portador de história e desejante, no outro temos uma sociedade cada vez mais inconstante, variável e planetária.

No nosso caso, da perspectiva da arte/educação, os novos paradigmas apontam para uma atuação predominantemente comunitária que abarque essas características.

Fm17 entende dessa forma sua individualidade no cotidiano institucional: “*Eu tenho privacidade, eu tenho meu próprio quarto. Eu posso pedi para o individuo se retirar para eu ficar sozinho.*”, entretanto ele mesmo quando questionado sobre o seu cotidiano pondera: “[...] *eu gostaria de ter a minha vida um pouco mais particular porque esta dentro de um abrigo é bom e tudo mais, mas a partir do momento que a gente sai é que a gente tem muita dificuldade.*”

A aparente contradição se dá devido serem respostas a perguntas diferentes, a primeira levou o jovem a refletir sobre sua privacidade do ponto de vista objetivo, seus objetos pessoais e espaços físicos; à medida que é provocado a pensar sobre o cotidiano, ele traz à tona questões da ordem subjetiva, no nosso caso à expectativa da vida “fora” da instituição.

O fato é que tanto na instituição como fora dela teremos que se deparar com fenômenos imprevistos. Até por uma questão legal devemos registrar, documentar e oficializar detalhadamente

cada caso, porém o conflito, a desordem e a paixão fazem parte do Humano, não é possível menosprezar essa dimensão, afinal, conforme o pensamento de Balandier (1997), nenhuma sociedade pode ser purgada disso.

A **Efm15** confirma essas ambigüidades neste relato: *“Bom, queria falar que, tio, esse abrigo...Ficar no abrigo, mesmo que se tenha ...que seja o melhor abrigo, mas é horrível ficar no abrigo.Porque você próprio tem uma família e não conhece esta família, ela é desconhecida para você. Porque para conhecer uma família tem que conviver junto, então é horrível.”*

A dor expressa nesses relatos se intensifica sabendo que a adolescente pertence um grupo de irmãos que estão há quase oito anos abrigados que se enquadram em uma lógica perversa, fruto da nossa sociedade preconceituosa identificada por Silva (2004): quanto mais velho e com a pele mais escura, mais tempo permanece nos abrigos.

2.2.3. Abrigo

A classificação determinada pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS) para o abrigo como um regime de *alta complexidade* não se trata de exagero. Muitas vezes, os agentes envolvidos no atendimento de um caso são de diversas profissões e instâncias, as famílias são assistidas por uma rede social extensa. Entretanto, é de dentro da instituição que parte a maioria das ações que poderá culminar em um desabrigo adequado e eficaz.

Um dos aspectos que requer atenção dos profissionais constitui-se nas relações de poderes existentes nas estruturas e principalmente de que forma estas podem causar morosidade no trabalho técnico.

A dinâmica do fluxograma do Poder configura-se de forma requintada neste tipo de instituição, ou seja: “[...] as pessoas que operam as alavancas do poder de que depende o destino dos parceiros menos voláteis na relação podem fugir do alcance a qualquer momento – para a pura inacessibilidade.” (BAUMAN, 2001, p.18).

A ausência dos atores sociais efetivamente engajados nos casos das crianças e adolescentes abrigados é determinante para superação desta condição de abrigado. Diante disso, penso que a predominância das ações comunitárias, interdisciplinares e compartilhadas inter-institucionalmente podem compor as bases para posturas e soluções profissionais mais criativas, humanistas e eficazes.

Paradoxalmente, também são destas três dimensões que advém as principais omissões para com as crianças e adolescentes abrigados: da comunidade local através do *estigma*, ações fragmentadas das diferentes áreas do Saber e as relações de Poder entre as instituições. Neste sentido, os próprios adolescentes abrigados possuem uma concepção: *“Tudo passa pelo processo, né?Depende da forma que você tá tratando a família. Tem aquela família que precisa um pouco mais de ajuda e tem aquela família que você só vai para participar junto: vê a mãe, saudade, curiosidade. Então, tem aquela parte que é a democrática [burocrática], né, que eles falam, que é onde tá o psicólogo pra saber, pra saber como tá, se vê a situação do dia-a-dia em casa. Então, varia muito, né, depende muito do que se trata.”Fm17.*

Este próprio adolescente aponta para as possibilidades comunitárias e as mudanças que causou em sua vida quando participou sistematicamente em uma atividade comunitária, principalmente em termos de auto-estima: *“Conhecia. Conhecia. Conhecia e Conheci! No entanto, tinha muitos colegas. Fiz um projeto legal também que se chamava Remo, né. Fiz ‘Navega São Paulo’. Através disso aí, eu não conhecia eles, eles me conheceram. Por incrível que pareça, pela minha capacidade. Meu nome até mudou, não era Fm17, era [nome no superlativo]!”* (entusiasmado)

Por causa do Remo, foi onde eu adquiri o meu respeito, o meu conhecimento, e também aprendi a saber que eu tenho valor.”

Assim, segundo Áries (1981) apesar de historicamente as instituições separarem as crianças e adolescentes em vulnerabilidade social, tanto em espaço como em tratamento diferenciado, os parâmetros empíricos e legais atuais nos demonstram que esta postura se tornou ultrapassada e arcaica.

Dito isto, cabe destacar outro aspecto pertencente ao universo do abrigo: a cultura jovem. Sendo moradia física deles, o espaço simbólico desta faixa etária também estará presente, por isso programas de televisão, vídeo game, moda e evidentemente bailes farão (ou deveriam fazer) parte da preocupação profissional institucional.

Assim, organizar a ida dos jovens a bailes, principalmente fora da instituição, comprar roupas nas grandes galerias da moda, receber a turma do colégio para preparar a festa de aniversários são situações corriqueiras, digo isso, pois presenciei situações no abrigo conflituosas advindas da falta de habilidade profissional de lidar com essas questões.

Para Glória Diógenes, em seu estudo sobre o *Ethos e Habitus* dos jovens durante os Bailes, nas torcidas de futebol e lutando em tatames, esse movimento é uma característica intrínseca da juventude:

“Estar em público, fora da condição de ser da turma, ser da galera, provoca uma estranheza conjunção de corpos: intensa proximidade e profunda distância. Estar em público pode representar uma situação de profunda ausência, de isolamento. Por outro lado a esfera pública moderna exige um a permanente exibição de corpos, uma necessidade constante de produção de imagens, signos que circulam e revelam histórias da cidade e de seus moradores.”(DIOGENES, 2003, p.154)

Aqui, é imprescindível mencionar a necessidade da mediação do profissional nessas ocasiões, seja ele do abrigo ou de outra instituição, ao organizar essas atividades deve-se considerar aspectos como segurança, horário e limites. No que tange ao caráter educativo, sabemos que a massificação tanto do atendimento quanto da exposição excessiva á mídia leva a uma alienação que impede o desenvolvimento da capacidade reflexiva (Chauí, 2006). Desta forma, cabe ao abrigo verificar previamente toda atividade que as crianças e adolescentes estejam envolvidos.

Chamo a atenção para um aspecto do ambiente da atividade de pesquisa, no momento que **Fm17** terminava seu argumento *a favor* de morar num abrigo, **Bf15**, que possui um diagnóstico psiquiátrico, praticamente o interrompeu e disse: “*Eee...Prefiro assim, não morar num abrigo! Queria morar eee (pausa) com a minha família. Para eu ficar brincando [...].Assim [morando num abrigo] ela [mãe] sente saudade de mim.Aí, bom... quando vou [para casa] assim... ela vai ficando*

chorando, assim... fica tudo triste. Aí, todo mundo da família fica confundido.”

Assim, as famílias em suas chamadas vulnerabilidades, devem ser acompanhadas e possibilitadas de exercer o Direito de permanecer com seus filhos, com exceção de casos específicos de proeminente risco à vida e de saúde mental, que são a minoria (Silva, 2004). Neste sentido, Llongueras afirma:

“Acontece que o foco da crítica é a família, mas se constata que a escola, a creche, os núcleos de crianças e adolescentes e outros programas e centros não têm cumprido a sua função, esquecendo com demasiada frequência o caráter *educativo*, concentrando-se na alimentação, limitando-se ao assistencialismo. A revalorização da família e de suas potencialidades não pode vir acompanhada de omissão por parte do Estado.” (LLONGUERAS, 2000, p.114)

A família tem que ser o foco das políticas públicas e atuações formais e informais dos mais diversos profissionais. Um dos caminhos trata-se de descobrir sua vocação e seu potencial, buscando um diagnóstico também vocacional, não somente aqueles baseados em suas fragilidades e falhas.

2.2.4. Arte na Educação formal x Arte/Educação no Abrigo

“No quarto quando a gente brincava de monstro”

(Depoimento de um adolescente abrigado de 14 anos)

A frase acima exemplifica a distinção enunciada no título acima. Foi a resposta a um questionamento realizado pelo pesquisador a um adolescente abrigado sobre as preferências das atividades artísticas desenvolvidas na instituição. Ela é no mínimo inusitada, pois não foram as atividades planejadas e executadas de acordo com as propostas elencadas no projeto político pedagógico que ele lembrou, o adolescente citou justamente aquela atividade desprovida de planejamento, aquela espontânea que surgiu da interação entre arte/educador e criança após o término das atividades “oficiais”.

Estes momentos de afeto, contato físico e envolvimento fazem parte do trabalho de qualquer educador, evitá-los em prol de um empenho burocrático ou resistir ao envolvimento afetivo tende a perpetuar a hierarquização na instituição, Pereira (2004).

Esse é um dos aspectos que compõe as atividades comunitárias, outro indicador da qualidade se revela nas próprias declarações dos jovens: a concepção entre atividades (artísticas) institucionalizadas e as não-institucionalizadas.

Para **Cm16**: *“Na escola são mais aquele lance de desenho, aqui você faz marcenaria, quadro.”* A expressão *“aquele lance”* foi dita com menosprezo, como algo irrelevante ou rotineiro. Ao contrário das atividades promovidas pelo Abrigo, o próprio **Cm16** ressalta: *“Algumas coisas que eu produzo [nas oficinas de marcenaria], eu vendo, outras vão para a minha casa.”*

Neste sentido **Fm17** afirma: *“Uma das diferenças do professor de arte da escola e do professor de arte de um abrigo, é que o professor do abrigo fica mais próximo das suas dificuldades familiares e com isso ele acaba, como é ... adquirindo um conhecimento. Talvez ele tenha passado por isso também.*

E na escola, você vai com o objetivo de fazer uma matéria, Então, agora no abrigo, não significa que ele não é o professor de arte, significa que ele tá ali para modificar a sua própria vida. Então, isso já é uma arte.”

Desta forma, para que o profissional de arte/educação e osicineiros compartilhem as informações reveladas em seus atendimentos, penso que é salutar promover duas estratégias de interação: a primeira para a equipe, procurando relatar e descrever em registros nos prontuários as atividades desenvolvidas com as crianças e adolescentes, isto deve-se a infindáveis de informações

que podem servir de subsídio para uma intervenção mais adequada por parte da equipe técnica. Obviamente que não devemos omitir as outras formas de linguagem, a proposta é criar estratégias de *religação* e proteção na relação inter-institucional (Vasconcellos, 2002).

A outra ação visa ao próprio ato estético, diferente da escola, como podemos observar nas declarações dos adolescentes, as atividades do arte/educador ou do Oficineiro requerem um intenso caráter comunitário. Ressalto isto devido alguns profissionais do ensino da arte possuírem um trabalho personalíssimo, quase um artista solitário. Apesar de seu valor social, no abrigo não precisamos de artistas, que desenvolvem seus trabalhos predominantemente sozinhos, precisamos de um Arte/Educador.

Dentro deste segundo aspecto, o pedagogo Antonio Carlos da Costa em seu livro *A Pedagogia da Presença* (2001) prediz três características essenciais para os educadores que lidam com famílias, crianças e adolescentes: “[...] uma inclinação sadia pelo conhecimento dos aspectos da vida do adolescente [...] capacidade de auto-análise [...] capacidade de deixar penetrar sua vida pela vida dos outros, de modo a captar seus apelos e responder a suas dificuldades e impasses.” (COSTA, 2001, P. 83).

Esta última competência entendo como a mais importante, porque transmite para os atendidos uma percepção de igualdade fundamental para o estabelecimento de vínculo afetivo e confiança mútua.

2.3. A Perspectiva do pesquisador: acaso ou criação?

“Como, então, compreender, compreender a si mesmo, compreender os outros?

Como aprender a compreender?

Três procedimentos devem ser conjugados para engendrar a compreensão humana: a compreensão objetiva, a compreensão subjetiva, a compreensão complexa.” (MORIN, 2005, p.112)

Minha trajetória na entidade vincula-se à história da própria Arte/Educação na instituição. Foram quase quatro anos ininterruptos de trabalho voluntário e seis trabalhando como o único Arte/Educador da instituição. Esta relação tende a produzir um ponto de vista restrito sobre a atuação deste profissional por falta de alternativas. Desta forma, penso que ao criar um paralelo analítico entre essas duas dimensões – biografia profissional e Arte/Educação – no Abrigo proporciono, além de uma contextualização e sentido para alguns caminhos seguidos, também uma autocrítica, uma avaliação passível de ser revelada cientificamente, como afirma Costa:

“[...] o homem não é um ser puramente determinado pelas condições de seu meio. Se ele é produto das relações sociais vigentes, não podemos ignorar que ele é também produtor dessas mesmas relações, cabendo-lhe, através de uma prática crítica e transformadora, instaurar um mundo propriamente humano.” (COSTA, 2001, p. 27).

Esta trajetória profissional iniciou-se em 1999, era recém-formado em Educação Artística (atualmente Arte/Educação) e acreditava que a proximidade da entidade da minha residência e a disponibilidade de trabalhar doze horas semanais, sob regime de voluntariado, seriam os únicos motivos de estar naquele espaço. Nesta época também exercia a função de caixa em um banco.

Atualmente, acredito que o fato de ter nascido em uma família pobre, ser negro e de viver a infância e juventude na periferia da cidade de São Paulo (bairro do Jardim Brasil) também me provocou uma identificação com a situação das crianças e dos adolescentes abrigados. Essa subjetividade do educador certamente precisa ser cuidada, ou seja, capacitação contínua, reflexão sobre sua prática e objetivos político-pedagógicos claros são premissas para a entidade, educador e de qualquer trabalho voluntário:

“Assim, tais habilidades tornam-se observáveis, mensuráveis, transmissíveis e treináveis, contribuindo decisivamente para que a capacidade de ajudar deixe de ser uma qualidade pessoal inata, que só pessoas [ou disciplinas] dotadas de dons especiais são capazes de ter e de exercer plenamente.” (IDEM, p. 124)

É interessante dizer que até junho de 2003 fui voluntário na entidade, seguindo sistematicamente uma rotina em Arte/Educação proposta por mim. Devido a este regime, não partilhava com a equipe técnica, naquela época, qualquer atividade ou discussão que não fosse as referentes às *atividades artísticas*.

Em julho deste mesmo ano, fui contratado, em regime de autônomo, e assumi o cargo de Arte/Educador. Cabe ressaltar que a iniciativa para a contratação foi minha e a direção administrativa da entidade, na época, não aceitou a idéia de imediato. Acredito que houve dois fatores determinantes para a minha contratação como técnico autônomo: i) o reconhecimento e a intervenção, por parte da equipe técnica, da importância da Arte/educação e ii) a repercussão institucional dos eventos realizados pela Arte/Educação.

Neste período a equipe técnica possuía, além de mim, uma psicóloga e uma assistente social. Apesar do respeito à Arte/Educação, havia pouca interação interdisciplinar de fato, somente em reuniões pontuais ou casos específicos a troca de informações ocorria.

Em meados de 2004 recebemos um prêmio internacional, “Special Award”, pelo conjunto de quadros artísticos realizados pelas crianças da entidade. Este fato colaborou para a consolidação do espaço da Arte/Educação na instituição.

Naquele momento não compartilhava outros tipos de informações técnicas sobre as crianças. Hoje posso perceber os aspectos positivos e negativos das oficinas artísticas no abrigo: por um lado, a instituição investia de forma mais consistente e sistemática nos projetos de Arte/Educação, além do fato das crianças participarem ativamente das atividades. Neste sentido, sempre procurei criar *espaços* de aprendizagem, ou seja, minha proposta já consistia em utilizar o universo infanto-juvenil – brincadeiras, jogos, músicas, danças, valores familiares e comunitários como potencial educativo. Toda proposta de atividade era realizada *com* as crianças e os adolescentes. Aqui ainda penso como Costa (2001)¹⁵ que afirma que o educador em instituição que acolhe crianças e adolescentes deve ser um criador de *acontecimentos*.

Em 2004, surgiu à oportunidade de trabalhar como palestrante (normalmente aos finais de semana), autônomo no CECIF - Centro de Capacitação e Incentivo à Formação de profissionais, voluntários e organizações que desenvolvem trabalho de apoio à convivência familiar. Trata-se de uma organização não-governamental de interesse público (OSCIP) que tem como missão implementar e promover ações que visem à preservação dos direitos da Criança e do Adolescente à

¹⁵ Cf. Antonio Carlos da Costa. Pedagogia da presença. p. 31

convivência familiar e comunitária¹⁶.

Neste período, tive a oportunidade de visitar vários abrigos no Estado de São Paulo e também em outros Estados. Além do desafio profissional, outro fato interessante ocorria durante as palestras. Sempre eram feitas perguntas como: “Afiml, você é técnico ou educador?”, “ É possível utilizar a nossa experiência de vida na educação das crianças abrigadas ?” e como tratava de um tema ligado à Arte, antes das palestras, ironicamente nas conversas informais, o assunto era em torno do possível descanso e divertimento que haveria na palestra devido o tema.

Trabalhei no CECIF durante três anos.

Mas, foram destas observações que começaram a surgir as primeiras preocupações conceituais desta pesquisa. Percebia que na maioria dos abrigos em que realizei as palestras a experiência do educador era praticamente desconsiderada pela equipe técnica do abrigo; toda sua experiência profissional (e de vida) estava literalmente subordinada à área técnica, isso sem levar em consideração que a separação hierárquica entre educador e técnicos era evidente. Outra consideração: o desconhecimento sobre a Arte/Educação, os educadores ficavam surpresos com *outras* possibilidades de desdobramento do conhecimento cultural e estético como a promoção da convivência familiar e comunitária.

Os educadores que participavam destas palestras compreendiam a Arte/Educação pelo viés do Lazer ou somente no sentido terapêutico, a medida que apresentava para eles as possibilidades da Arte/Educação para a família e na comunidade, surpreendia-os, pois estas “funções”, no entendimento deles, caberiam somente aos técnicos, não para os educadores e voluntários.

Em fevereiro de 2004 também assumi o cargo de professor efetivo na disciplina de Arte e comecei a ministrar aula para o ensino médio noturno em uma escola estadual na cidade de Guarulhos. Em seguida deixei o emprego de bancário, depois de dezessete anos de trabalho.

Concomitantemente progredia a minha carreira no abrigo, em julho de 2005, a equipe técnica decidiu participar de um curso de especialização: Combate à Violência Doméstica contra a Criança e o Adolescente no Laboratório de Criança da Faculdade de Psicologia da Universidade de São Paulo (LACRI-USP). Tratava-se de um curso desenvolvido metade em forma presencial e a outra metade via internet, profícuo e bem sistematizado, o aluno que cumpria todas as propostas da internet concluía o curso se aprovado em uma prova escrita presencial. Havia duas avaliações, se o candidato fosse reprovado na primeira, poderia realizar outra prova após um mês. Fui reprovado na primeira avaliação e após muito estudo fui aprovado na segunda tentativa.

¹⁶ Cf. informação institucional contida no site www.cecif.org.br

Durante o curso nossa equipe foi bem participativa, ganhamos a assinatura da revista “Serviço Social & Sociedade” por um ano devido o expressivo número de assinaturas recolhidas por nós a favor da moção para aprovação do projeto de lei 2654/2003 (Câmara Federal) contra a *palmada educativa*. Também concebi e organizei uma peça de teatro sobre o tema, que foi apresentada durante a etapa presencial do curso em São Paulo, mas essas ações precisavam caminhar de maneira complementar a dimensão científica, ou seja, a aprovação na prova do curso.

Depois desta especialização, a equipe do abrigo se empenhou em transmitir estes conhecimentos para os educadores do abrigo através de capacitação interna, e cogitei de forma mais intensa na importância da continuidade nos meus estudos.

Cabe ressaltar que a maior parte da minha vida acadêmica foi realizada através de algum tipo de incentivo financeiro. Na graduação participei do extinto programa CREDUC (credito educativo para universitário) do governo federal, tendo setenta e cinco por cento de desconto no valor integral do curso, já meu curso de inglês o conclui em parte por meio do programa com bolsa integral e a outra parte com cinquenta por cento de desconto, enfim no mestrado, integro a nova modalidade de bolsa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para professores – Bolsa Mestrado- também com desconto integral.

Finalmente, percebe-se que apesar do desejo do aperfeiçoamento científico esse intento só se realizou através da escolha e busca por determinado caminho acadêmico, além disso, foi a convicção da importância da reflexão sobre as ações e práticas realizadas que permitiu sedimentar uma postura interdisciplinar.

CAPITULO III - Projetos em Arte/Educação Comunitária desenvolvidos pelo Meu Guri/Abrigo

“O princípio Dialógico [que] une dois princípios ou noções que aparentemente deveriam se repelir simultaneamente, mas são indissociáveis e indispensáveis para a compreensão da mesma realidade. [...]

O princípio da recursão organizacional [que] vai além do princípio da retroação (feedback); ele ultrapassa a noção de regulação para aquele de auto-produção e auto-organização. É um círculo gerador no qual os produtos e os efeitos são eles próprios produtores e causadores daquilo que os produz. [...]

O terceiro princípio, o hologramático, enfim, coloca em evidência esse aparente paradoxo de certos sistemas nos quais não somente a parte está no todo, mas o todo está na parte. [...] Da mesma maneira, o indivíduo é uma parte da sociedade, mas a sociedade está presente em cada indivíduo enquanto todo através da sua linguagem, sua cultura, suas normas.” (MORIN, 2000, p.204-205).

No início de 2003 as atividades de Arte/Educação eram realizadas em um quarto pequeno na antiga moradia do abrigo na cidade de São Paulo, adaptado para ateliê. Com o decorrer anos verificou-se a necessidade para uma sala especificamente projetada para este fim, com mesas, armários embutidos, pias e iluminação específica, em meados de 2004 alcançamos este fim.

Os projetos desenvolvidos a partir deste ano sempre possuíram como público alvo as crianças e os adolescentes abrigados, porém quando as famílias estavam presentes na instituição durante as visitas, as mesmas eram convidadas a participarem das atividades na comunidade local.

Devido à permanência sistemática na grade de atividades do abrigo durante mais de cinco anos e a efetiva participação das crianças e adolescentes abrigados, escolhi três projetos em Arte/Educação para analisar nesta pesquisa: i) Creative Connections, trata-se de um intercâmbio internacional através de troca de trabalhos artísticos, ii) Escola da Família que é uma política pública do governo do Estado de São Paulo realizada na cidade de Mairiporã e iii) Visitas externas monitoradas visando a inclusão da comunidade no processo educativo do abrigo.

3.1. Conexões criativas (Creative Connections)

Trata-se de um intercâmbio cultural, a ação é promovida por uma instituição norte-americana, Creative Connections, cujo objetivo principal é promover a interação entre diversos países através da troca de trabalhos artísticos produzidos por crianças e adolescentes. Os trabalhos produzidos devem ser inspirados por temas organizadores propostos anualmente pela instituição e enviados para aquele país. Eles organizam uma exposição com as instituições americanas participantes e exibem os trabalhos na Internet.

No ano de 2003, após pesquisa e cadastramento via internet em projetos de Arte/Educação internacional fomos contatados por esta entidade para participar deste intercâmbio, até então somente um projeto social brasileiro participava deste empreendimento, localizado em Minas Gerais na cidade de Corvelo.

No primeiro ano de participação do abrigo Meu Guri foi desenvolvido uma série de telas artísticas pintadas com a técnica de tinta acrílica pelas crianças do abrigo. A linguagem das artes plásticas foi critério de participação da instituição norte-americana promotora do intercâmbio, o professor escolhe com seus alunos a técnica: desenho, pintura, aquarela, guache entre outras.

O projeto foi analisado através dos documentos institucionais e conceitualmente, por meio das preposições da Arte/Educação contemporânea:

“Processos de criação, revendo como foram vividos a percepção, a imaginação, o acaso, o diálogo com a matéria, as relações forma-conteúdo, entre outros processos;

Linguagens artísticas, investigando as especificidades das linguagens e o hibridismo entre elas;

Saberes estéticos e culturais, pinçando os conceitos estudados, especialmente em relação aos criadores e produtores de arte e cultura, às práticas e políticas culturais, à história, à estética e à filosofia da arte;

Mediação cultural, verificando a relação entre as produções e quem as vê, os cuidados do expor, a curadoria educativa, os espaços sociais da arte, as possibilidades de formação do público;

Patrimônio cultural, alimentando a percepção sobre os bens simbólicos, sua preservação e sua memória, que foram possíveis de ser tangenciados dos processos vividos. “(FINI ET ALII, 2008, p.9).

Desta forma, pode-se observar o alcance da *experiência* estética nestes dois projetos, os instrumentais de trabalho da Arte/Educação e seus desdobramentos no cotidiano do abrigo.

Trabalhos artísticos

A primeira obra é da garota **Df**¹⁷, na época da produção com 14 anos, ela descreveu uma tradição da cultura brasileira com uma representação de acrílico sobre tela com o tema “Carnaval”(figura 1).



Figura. 1

(fonte: www.creativeconnections.org/international_art_exhibits)

O relato da adolescente sobre sua obra diz: “Eu Estou do lado direito da bateria. As cores do carnaval são bonitas e ele representa a cultura brasileira. Eu estou participando desta festa.”

(fonte: www.creativeconnections.org/international_art_exhibits)

Podemos observar a influência da temática escolhida voltada para a cultura local. A adolescente participa dos festejos e tradições comunitárias e depois reflete sobre esta ação em suas produções artísticas. Caracteriza-se, assim, uma proposta que busca a diversificação do repertório estético. Um dos imperativos pedagógicos defendido nesta ação trata-se de evitar uma atuação que:

“ [...] confina a infância em locais apartados dos interesses gerais da cidade, como também, ao estender o período de permanência nas instituições especializadas até fases adiantadas da vida, codiciona as bases de formação de repertórios praticamente a esses locais.” (PERROTTI, 1990, p.95)

Já o trabalho abaixo, cujo tema é “Circo” (figura 2), foi realizado pela menina **Df.**, com então 9 anos. Atento para o fato da utilização de inusitados recursos visuais, como um pedaço de *palha*

¹⁷ Um dado metodológico foi à identificação dos participantes através de uma letra aleatória do alfabeto seguido do sexo identificado com as letras “m” masculino e “f” feminino.

para realizar o trapézio. Mesmo com a proposta da utilização de tinta acrílica como técnica principal, houve uma disposição por parte da garota em “arriscar” novas possibilidades visuais.



Figura. 2

(fonte: www.creativeconnections.org/international_art_exhibits)

Em seu relato sobre a obra ressaltou a descrição do prazer de ir ao circo **com** os amigos:

“Eu estou vestindo um vestido vermelho. Eu estou visitando o circo com os meus melhores amigos. Eu escolhi esta cena porque me sinto feliz quando eu vou passear com meus amigos.”

(fonte: http://www.creativeconnections.org/international_art_exhibits).

Observa-se nestas ações, exemplos concretos da inserção comunitária preconizada no ECA, a Lei recomenda não somente o local físico da atividade, mas também o desenvolvimento de competências coletivas como a amizade, solidariedade e a tolerância. O vínculo afetivo estabelecido nestes espaços nos interessa tanto quanto o planejamento e as ações praticadas.

Podemos destacar também nestas atividades aspectos terapêuticos, no exemplo abaixo, o garoto **Pm**, de 10 anos, produz uma cena, “Capoeira” (figura 3), onde ele relata o tipo de relação que possui com o seu tio. É interessante constatar que a criança foi desabrigada logo depois e foi conviver com este parente, observe sua descrição sobre o evento:

“Eu estou do lado direito da pintura. Eu estou dançando com o meu tio. A capoeira é um tipo de dança que veio da África. Eu escolhi esta cena porque quando me lembro deste momento eu fico feliz. Eu moro (sic) com o meu tio R.. Eu gosto de dançar e não gosto de pegar ônibus porque me sinto mal. Eu gosto de brincar com carrinhos. Quando eu crescer eu quero ser um policial.”

(fonte: www.creativeconnections.org/international_art_exhibits).



Figura. 3

(fonte: www.creativeconnections.org/international_art_exhibits.)

É importante salientar que estar abrigado faz parte de uma situação traumática, elaborar essas *vivências* de forma verbal não é tarefa fácil, envolve descrever momentos dolorosos e de difícil compreensão, a linguagem não-verbal e artística podem ser instrumentos facilitadores para esta ação, aliado com outros instrumentos avaliativos.

Também no quadro abaixo, a obra do garoto **Cm.**, nomeada “The Parent s House”(figura 4) percebe-se uma expressividade do real significado das visitas a casa dos parentes:

“Eu estou do lado direito, perto das árvores. Eu estou jogando futebol durante minhas férias. Eu escolhi esta cena porque eu gosto muito quando vou visitar a minha família. Eu tenho duas irmãs mais novas e um irmão mais velho. Eu gosto de futebol, de natação e de cavalos. Eu desejo ajudar meus pai.”(fonte: www.creativeconnections.org/international_art_exhibits)



Figura. 4

(fonte: www.creativeconnections.org/international_art_exhibits)

Obviamente todas as interpretações são contextualizadas e analisadas com a equipe, os relatos também são outras evidências para possíveis intervenções técnicas.

Vejamos agora outro aspecto ligado a uma questão da fase da adolescência: a menina **Cf**, com então 12 anos, confeccionou uma obra chamada “Beauty Saloon”(figura 5), são dois quadros que

representam uma estante com espelho e material de maquiagem. Em seu relato sobre a obra, a adolescente diz: “Eu estou no centro da pintura. Eu estou maquiando o meu rosto nesta cena. Eu escolhi esta cena porque eu gosto de cuidar de mim”.

(fonte: www.creativeconnections.org/international_art_exhibits)



Figura. 5

(fonte: www.creativeconnections.org/international_art_exhibits)

A importância desta representação encontra-se principalmente no processo de elaboração plástica do trabalho, foi necessária a compra de objetos específicos para composição, antes da pintura final foi realizado um esboço procurando o equilíbrio entre forma - conteúdo além da simbologia das cores.

Este fator técnico, composição, norteou todos os trabalhos, apesar de haver um tema organizador, a composição plástica predominava como alvo principal das crianças e adolescentes. Este foi o principal motivo que os trabalhos das crianças e adolescentes do Meu Guri neste ano de 2003 ganharem o Prêmio “Special Award”¹⁸ da instituição Creative Connections.

Como destaque entre eles, elegeu o quadro do garoto **Jm**, com o tema “ Soccer Game and Art”(figura 6),na época com 14 anos.

Os critérios para essa escolha foram: representatividade identitária com o país de origem, composição plástica, identidade pessoal. Ao criar uma pintura cujo tema – futebol – estilizava a bandeira brasileira e incluía além dos principais jogadores da seleção, o autor discretamente mostrava a si mesmo (parte de baixo a esquerda do quadro) e seu nome dividindo a cena, os selecionadores

¹⁸ Esta premiação é oferecida anualmente para duas entidades participantes que se destacaram durante o intercâmbio, uma norte-americana e outra escolhida entre os mais de 50 países participantes. O Meu Guri foi contemplado, segundo o site da entidade, pela qualidade e variação estilística das pinturas produzidas pelas crianças e adolescentes abrigados.

Devido este prêmio o pesquisador esteve por uma semana visitando escolas de Arte nos Estados Unidos na cidade de Nova Iorque visando à troca de informação sobre metodologias de Arte/Educação

internacionais concluíram que era uma produção portadora de valores nacionais e, ao mesmo tempo, singular.

Percebe-se que são aspectos e critérios similares que buscamos no trabalho técnico em abrigo.



Figura 6. Meu Guri

(fonte: www.creativeconnections.org/international_art_exhibits)

No ano de 2004, o tema do intercâmbio foi “ Traditions...Where I Come From”, devido o sucesso da entidade da versão anterior, houve uma grande mobilização da instituição para realização do intercâmbio deste ano.

Um dos primeiros trabalhos desta turma foi o da garota **If**, de 14 anos, ela criou uma representação pictórica de uma tradição católica ainda muito presente nas pequenas cidades do Brasil, o “Malhar o Judas”(figura 7).

O ritual descrito na cena trata-se de caracterizar um boneco de palha com uma fotografia de uma pessoa pública, depois de amarrá-lo em um poste, ateia-se fogo nele. Logo depois, as crianças são convidadas a malhar com pauladas o infeliz boneco. A pintura com este tema foi um dos destaques do ano.

A descrição da obra mostra em detalhes e revela como a cultura local permanece na memória desta adolescente:

“Nesta cena um grupo de criança bate no boneco do Judas. Eu escolhi esta cena porque esta brincadeira é muito divertida e todas as crianças querem bater no Judas. É uma tradição da religião Católica que escolha alguém ‘mau’ e cole seu rosto no boneco. Depois você coloca o boneco em um poste e as crianças começam a bater nele.

Eu tenho minha querida mãe, dois irmãos mais novos e uma irmã mais nova. Eu gosto de estar com a minha família. Eu não gosto de verduras. No meu tempo livre de comprar bijuterias e conversar com os meus amigos. Quando eu crescer eu quero ser uma executiva.No quadro eu estou do lado da luz amarela perto do poste.” (fonte:http://www.creativeconnections.org/international_art_exhibits)



Figura. 7

(fonte: www.creativeconnections.org/international_art_exhibits)

Paulo Freire, na sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1987) também apresenta a proposição temática como forma de mensurar e fomentar o repertório cultural do participante, com o objetivo que eles: “[...] sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros.” (FREIRE, 1987, p.120).

Percebe-se que ao transpor diferentes fenômenos para uma linguagem artística, seja ela qual for, requer não somente sensibilidade, como comumente é entendido como pressuposto para a realização dos processos artísticos; faz-se necessário o domínio da linguagem escolhida e através de um estudo precedente (esboço) buscar o resultado (que não encerra a obra e suas interpretações).

Os projetos aqui apresentados, além de muito diálogo e interação, promovem um envolvimento intenso com as histórias de vidas dos participantes.

Em relação aos vínculos estabelecidos durante os processos artísticos, estes tendem a saírem fortalecidos. Desta forma os educadores envolvidos devem ter consciência da importância da preservação dos mesmos para um processo educativo saudável e transparente. “Se as intenções educativas não estiverem claras, o educador fica na questão comportamental, moralista e maniqueísta (bom/mau); daí a substituição do conceito de disciplina, pelo conceito de atitude.” (VILANOVA, 2000, p.148). Trata-se uma orientação salutar para qualquer educador ou técnico que trabalhe com crianças, adolescentes e famílias em vulnerabilidade social.

Outra obra que revela estratégias pictóricas para revelar aspectos da biografia pessoal está expressa na obra garoto **Vm**, de 10 anos. Ele descreve sua ligação com um tio materno através de uma temática religiosa, um ritual que ele e seu tio frequentemente realizavam aos finais de ano na praia, observe na pintura abaixo:



Figura. 8

(fonte: www.creativeconnections.org/international_art_exhibits)

Deve-se atentar, também, para outros aspectos, como a questão étnica e afetiva presentes no relato sobre o ritual religioso:

“Nos finais de ano as pessoas vão até a praia, á meia-noite elas pulam sete ondas para atrair ‘boa sorte’ no ano que está nascendo. Este é um costume das religiões africanas. Eu escolhi esta cena porque eu fui com o meu tio até a praia e pulei sete ondas.”.

(fonte: www.creativeconnections.org/international_art_exhibits)

Nesta outra obra (figura 9), há uma referência constante à origem da cidade natal da família, as suas histórias, seus percursos, itinerários e a migração para a cidade de São Paulo são lembranças que povoam a memória de todos, do ponto de vista infanto-juvenil elas tornam-se cores, gestos e personagens.



Figura. 9

(fonte: www.creativeconnections.org/international_art_exhibits)

O garoto **Jm** de 14 anos descreve esta experiência folclórica da seguinte forma:

"Bumba Meu Boi" é uma festa popular no Brasil. Um homem veste uma fantasia de boi que costuma ser decorado de forma bem colorida. Canta e dança com outras pessoas. Eu escolhi esta cena porque ela é popular, uma tradição famosa de origem dos estados nordestinos do Brasil. "

(fonte: www.creativeconnections.org/international_art_exhibits)

No quadro "SAMBA"(figura 10) podemos perceber um estilo pessoal da adolescente **Df.**, aliás, desenvolver uma marca pessoal trata-se de uma proposta estética indicada a qualquer abrigo.

Nas suas primeiras composições visuais seus traços eram esquemáticos, estereotipados, quase sempre fruto de cópia, este quadro inaugurou uma nova fase da adolescente. Percebemos um movimento e uma articulação entre os personagens, fruto de um esboço prévio, o equilíbrio cromático assim como a diagramação transmite uma tensão entre as diversas formas, assim temos uma elaboração visual além da simples representatividade, percebe-se uma " [...] consciência estética [que] é a do arranjo da esteticidade dos próprios elementos da linguagem plástica. (BUORO, 2003, p.145), confira abaixo:



Figura. 10

(fonte: www.creativeconnections.org/international_art_exhibits)

A autora explica sua obra como: "O casal está dançando samba. O samba veio da África e é muito popular aqui especialmente durante o carnaval (...)." (fonte: www.creativeconnections.org/international_art_exhibits)

Outra adolescente, **Df**, focou a cultura e desenvolveu uma imagem pictórica (figura 11) sobre

um evento religioso tradicional que ocorre no Estado da Bahia, a lavagem das escadas das igrejas que é realizada pelos seguidores das religiões espírita e católica. Destaca-se desta obra o *contraponto* visual entre o colorido das casas populares do fundo com a imagem em preto e branco da frente.

Se considerarmos a imagem em sua totalidade como dois *textos visuais*, percebemos uma separação entre fundo, colorido, povoado, dinâmico e uma frente estática, de certa forma irregular. Essa variedade plástica (visual) é uma ação deliberada cujo objetivo reside essencialmente em provocar uma reflexão desta dinâmica (frente e fundo).

Em sua descrição a adolescente a descreve desta forma: “Esta cena é uma tradição nas igrejas da Bahia. Na cultura africana a prática de lavar as escadas significa pureza. Eu pintei esta cena porque vi este ritual e minha mãe nasceu na Bahia.” (fonte: www.creativeconnections.org/international_art_exhibits)

Apesar da aparente simplicidade do relato sabemos que durante o processo de criação de uma obra, sua interpretação é compartilhada entre todos os presentes. A partir da exposição da obra, as diferentes interpretações, dos amigos, dos parentes e da própria autora incrementaram o repertório e o universo lúdico provoca novas reflexões sobre sua biografia, neste sentido Rancière afirma:

“O real precisa ser ficcionado para ser pensado [...] Não se trata de dizer que tudo é ficção. Trata-se de constatar que a ficção da era estética definiu modelos de conexão entre apresentação dos fatos e formas de inteligibilidade que tornam indefinida a fronteira entre razão dos fatos e razão da ficção [...]” (RANCIÈRE, 2005, p.58)



Figura. 11

(fonte: www.creativeconnections.org/international_art_exhibits)

Na figura 12, a criança se inspirou em uma cena comum no abrigo, a divisão de tarefas entre

as crianças e adolescentes conforme as normas e regras acordadas. A protagonista da cena é uma educadora/cozinheira, evidente que a medida que o período de abrigo se estende, os vínculos entre crianças e educadores tendem a ser fortalecidos, assim é comum nas descrições verbais e não-verbais a figura de educadores , motoristas entre outros.



Figura. 12

(fonte: www.creativeconnections.org/international_art_exhibits)



Figura. 13

(fonte: www.creativeconnections.org/international_art_exhibits)

Enquanto na figura 12 temos uma representação baseada no cotidiano do abrigo, na figura 13 a adolescente **Df** continua criando imagens que remetem à cultura de seu Estado natal.

No ano seguinte, 2006, essa provocação cultural desencadeou novas “rodas de conversas”, consulta aos dicionários e até visitas a comunidades para verificação de paisagens e fatos para a elaboração dos novos trabalhos artísticos, um exemplo disso está na figura 14, um emaranhado de etnias e raças sobre o mapa da cidade de São Paulo compõe a obra.



Figura. 14

(fonte: www.creativeconnections.org/international_art_exhibits)

Muitas das cenas escolhidas pelos adolescentes tratavam de assuntos desconhecidos pelos técnicos da entidade, ou até mesmos pelos pais. A figura 15 revela o conhecimento por parte do adolescente do desejo familiar de “ganhar a vida” na cidade de São Paulo.

Além disso, esta obra foi inspirada em um quadro do artista brasileiro Candido Portinari, ele representa uma família migrando para outro estado devido às dificuldades financeiras. O adolescente se identificou com essa cena e lembrou que no momento da partida de sua cidade natal, sua família vivia em uma situação similar.



Figura. 15

(fonte: www.creativeconnections.org/international_art_exhibits)

Chama atenção a memória do adolescente em relação a um fato ocorrido há anos: “Nesta cena minha família migrou para a cidade de São Paulo. Eu escolhi esta cena porque minha família acreditava que na cidade alcançaríamos melhores condições e viveríamos melhor.”

(fonte: www.creativeconnections.org/international_art_exhibits)



Figura. 16

(fonte: www.creativeconnections.org/international_art_exhibits)

Cabe salientar que em termos técnicos, no processo criativo no campo das artes visuais, elementos como o *Tempo* e *Espaço* são representados através de linhas, formas, cores e composição. Sendo uma linguagem bidimensional, sua expressividade e criatividade residem nas soluções técnicas encontradas pelo autor para transmitir sua mensagem.

Na figura 16, a adolescente procura demonstrar a liturgia católica com a repetição e sobreposição de imagens. Neste sentido, Buoro afirma: “ O tempo do pensamento poético, o tempo da reflexão, o tempo da criação: não [é] um tempo qualquer, fugaz, superficial, sem liames com a realidade, mas [é] um tempo comprometido com o conhecimento, com a experiência. (BUORO, 2003, p.53).



Figura. 17

(fonte: www.creativeconnections.org/international_art_exhibits)

Na figura 17, o adolescente descreve com delicadeza e poesia um desses momentos: “Na minha cena, eu estou dando pedaços de pão para os pássaros. Eu escolhi esta cena porque eu gosto do

pôr do sol que, quando os pássaros descem ao chão para comer pedaços de pão”.

Em 2007, o Arte/Educador do abrigo utilizou uma variação maior nas linguagens artísticas para a condução deste intercâmbio. Além da pintura, houve dança, música e até animações foram produzidas.



Figura. 18

(fonte: www.creativeconnections.org/international_art_exhibits)

A autora da figura 18 relata uma experiência biográfica, ela é uma adolescente que passou a maior parte de sua vida em instituições de abrigo. Devemos nos atentar para incompletude do conhecimento científico, ao lidar com informações visuais e poéticas que se sobrepõem à descrição analítica da ciência clássica. Neste sentido Morin afirma que:

“[...] se atentarmos para o fato de que somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos, enquanto o pensamento simplificante separa esses diferentes aspectos, ou unifica-os por uma redução mutilante.” (MORIN, 2005, p.176)

Enfim, é importante ressaltar como a Arte/Educação pode contribuir para a inclusão de outras abordagens sobre os fenômenos complexos da dimensão humana, para a autonomia da atuação institucional do Arte/Educador é necessário que ele parta dos pressupostos predominantemente estéticos tanto no âmbito disciplinar quanto no interdisciplinar.

3.2. Escola da Família

A proposta desta etapa da pesquisa reside na análise da parceria estabelecida entre o abrigo e o poder público local através do projeto “Escola da Família” que possui como objetivo: “(...) a abertura, aos finais de semana, de 2.334 escolas da Rede Estadual de Ensino, transformando-as em centro de convivência, com atividades voltadas às áreas esportiva, cultural, de saúde e de trabalho¹⁹.”

Por ser uma política pública estadual atuando na comunidade local, devem ser explicitados os desafios pedagógicos para a efetivação da parceria, e também os desencontros operacionais como as constantes alterações na grade de atividades, ausência dos voluntários e não funcionamento sem aviso prévio para a comunidade.

O fato de ser uma política pública escassa e a falta de informação por parte da população local sobre os seus Direitos propiciava aos gestores locais deste projeto um entendimento de que os participantes eram “privilegiados”, desta forma, apesar das diversas solicitações de planejamento e informação para comunidade local sobre eventuais mudanças no calendário, os problemas logísticos não eram sanados. A insistência em exigir tal procedimento, muitas vezes, era vista como uma “traição” à comunidade. Neste sentido Bauman afirma:

“[...] a diferença que existe entre a comunidade dos nossos sonhos e a ‘comunidade realmente existente’: uma coletividade que pretende ser a realizada, e (em nome de todo o bem que se supõe que essa comunidade oferece) exige lealdade incondicional e trata tudo o que ficar aquém de tal lealdade incondicional como um ato de imperdoável infração” (BAUMAN, 2003, p.9).

Alguns indicadores qualitativos orientam este tipo de ação, por exemplo, a opção de escolha por parte das crianças e adolescentes, os vínculos afetivos entre os participantes e a interação realizada a partir de uma atividade artística ou esportiva na escola local promovida pelo poder público local. Assim: “[...] a garantia do Direito à convivência familiar e comunitária precisa se traduzir em ações concretas de pavimento de serviços e benefícios sociais públicos, cuja vocalização e reivindicação encontram nas organizações locais comunitárias um aliado fundamental.” (MOREIRA, 2006, p.97).

Em análise documental pode-se constatar na “Avaliação – área de arte-educação-2005”

¹⁹ Informação oficial baseada no site do governo do Estado de São Paulo, ressaltando que este projeto está vinculado à Secretaria de Educação.

alguns destes indicadores. Por exemplo, durante o ano de 2005, a escola em que os adolescentes abrigados estudavam promovia atividades artísticas e de reciclagem, como consta citado na avaliação institucional do Meu Guri: “Atividades artísticas realizadas na Escola estadual Ozilde Passarelli, nesta foto estão participando alunos da escola, a professora S., de matemática e a adolescente do Meu Guri, D. S.” (Avaliação Meu Guri, XI, 2005).



Figura. 19 (Fonte: Avaliação Meu Guri, XI, 2005)

Assim, a professora de matemática da escola local, os colegas de classe e as crianças do abrigo interagem através das atividades e todos como *participantes*, vale dizer que as atividades são conduzidas por um voluntário.

Ao contrário da semana em que a relação entre os mesmos participantes é assimétrica, aos finais de semana professor e aluno possuem uma relação mais igualitária.



Figura. 20 (Fonte: Avaliação Meu Guri /2005)



Figura. 21 (Fonte: Avaliação Meu Guri /2005)

É importante salientar que essas ações foram desenvolvidas a partir da prévia identificação da

cultura local, algumas das atividades foram introduzidas pelos voluntários, entretanto o planejamento do projeto “Escola da família” parte de um diagnóstico inicial realizada pelos organizadores deste projeto.

Uma das atividades mais populares entre os jovens foi a produção de máscara de gesso, o fato de “tocar” o rosto do colega e de visualizar tridimensionalmente o resultado artístico promovia um envolvimento intenso entre os participantes, que na sua maioria eram do público infanto-juvenil.

Vale destacar que, em termos artísticos, a materialidade é parte intrínseca da obra, formando um significado/significante possível somente através da especificidade da matéria escolhida. Desta forma, acredito que o envolvimento positivo do público com esta técnica adveio também das possibilidades táteis que ela proporcionou, este processo de conhecimento corpóreo é uma marca estética singular.



Figura.22 (Fonte: Avaliação Meu Guri 2005)



Figura. 23 (Fonte: avaliação Meu Guri 2005)

Apesar da freqüente participação das crianças e dos adolescentes abrigadas no programa “Escola da Família” na escola local, deve ressaltar que nos finais de semana eram priorizados a agenda do abrigo, ou seja, quando havia visitas de familiares agendadas no abrigo ou eventuais passeios, a criança permanecia na instituição.

As parcerias com as Políticas Públicas locais devem ser promovidas, porém é necessário persistência e articulação por parte da instituição (abrigo), inclusive do educador, para o desenvolvimento de um trabalho sistemático e produtivo. Por exemplo, um dos desafios enfrentados pelo abrigo junto ao programa “Escola da Família” na cidade de Mairiporã, foram as constantes mudanças de local.

Somente no ano de 2004, o programa transitou por três escolas diferentes com no mínimo três quilômetros de distância uma da outra, culminando também na troca do gestor e dos voluntários. Para o abrigo, que possui um meio de transporte, a adaptação requereu uma grande mobilização

institucional, vale lembrar que a população local também precisou se adequar a estas mudanças caso quisesse participar.

Outro dado interessante foi a atitude interdisciplinar que este projeto possuía, não entre técnicos, mas com as educadoras da instituição; foram posturas interdisciplinares produtivas. O técnico responsável pelos plantões de finais de semana precisa compreender a importância do educador nestas atividades.

Se pensarmos em uma proposta que visa à interdisciplinaridade em sua plenitude, com a inclusão de todos os atores que participam do cotidiano do abrigo como: porteiros, educadores, cozinheiras entre outros, temos que nos atentar para a importância do vínculo como forma de inclusão. Neste sentido Moreira (2006) afirma:

“Nossa experiência demonstra que os vínculos afetivos são a base da efetividade de toda intervenção social e educativa. Assim, em certo momento, o educador do transporte ou da alimentação pode ser a pessoa que será melhor recebida em uma orientação familiar, por exemplo.” (MOREIRA, 2006, p.57)

Ou seja, este conhecimento informal, que no paradigma tradicional vigente não possui valor, deve ser fomentado e inserido no cotidiano dos profissionais do abrigo, principalmente os técnicos, já que:

“Desde a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente ampliou-se muito o sistema formal de proteção à infância. De certa maneira em substituição aos laços de vizinhança e parentesco, que cumpriam função semelhante e que atualmente se encontram cada vez mais frágeis. Na verdade, os dois tipos de proteção, o formal e o informal, são necessários.” (MEDEIROS FILHO, 2005, p.58)

É mister referendar os portadores deste tipo de conhecimento como importantes colaboradores do atendimento com posturas interdisciplinares.

3.3. Visitas externas monitoradas: A inclusão da comunidade na educação no abrigo

Observa-se que, tradicionalmente, o lúdico, assim como quaisquer atividades artísticas, são classificadas como atividades *complementares* no atendimento em abrigo IPEA (2004), ou seja, no que tange à rotina de trabalho da instituição essas atividades não compõem a prioridade técnica e orçamentária.

Pude constatar também nesta pesquisa que os abrigos reservam para este tipo de atividade, prioritariamente, os recursos humanos voluntários que: “[...] por mais dedicados que sejam os voluntários, de maneira geral não devem dispor do tempo necessário ao atendimento satisfatório das crianças e adolescentes abrigados, já que cumprem funções que são essenciais no programa de abrigo.” (SILVA, 2004, p.265)

Percebe-se que isoladamente esta postura não é um problema, mas cabe a instituição responsabilizar essa atribuição para funcionários devidamente contratados, afinal a dimensão do Estético, do Jogo e do Brincar são essenciais para o desenvolvimento integral do Homem.

Dito isto, ao analisar o documento institucional “Avaliação Meu Guri 2006)”, um dos projetos inseridos que contempla esta proposta estética trata-se da inclusão de visitas a espaços culturais e artísticos. Dentre as diversas visitas realizadas pela instituição nos últimos anos considero uma exemplar devido aos resultados e envolvimento das crianças e adolescentes: a 27ª Bienal de Artes de São Paulo.

Como objetivo institucional, a Bienal compartilhava das mesmas preposições dos objetivos políticos-pedagógicos do abrigo, ou seja:: “O fio condutor perceptivo desta bienal era de confrontar visualmente as narrativas conformistas da sociedade provocando a todo tempo uma postura crítica diante todo tipo de intolerância.” (Fonte: Avaliação Meu Guri 2006 Meu Guri/Arte/Educação).

O tema da 27ª bienal de Artes de São Paulo, "Como viver junto", inspirado nos seminários do sociólogo e filósofo francês, Roland Barthes no Collège de France, realizados nos anos 70, provocou de forma assertiva a reflexão sobre um dos assuntos mais delicado num abrigo, a liberdade e o respeito ao espaço do outro.

A monitoria da Bienal, por sua vez, provocava os participantes incisivamente a utilizar novas abordagens diante do cotidiano, muitas vezes socialmente opressor. O desdobramento deste tipo de experiência percebeu-se na gradativa elaboração das reflexões e questionamentos sobre a própria história de vida por parte das crianças e adolescentes abrigados.



Figura. 24 (Fonte: Avaliação Meu Guri/ 2006)



Figura. 25 (Fonte: Avaliação Meu Guri/2006)

Finalmente, propor novas formas de inserção da comunidade nas atividades educativas do abrigo perpassa pela articulação entre objetivos institucionais e disponibilidade de recurso humano, este último desde que esteja inserido e capacitado nas orientações político-pedagógicas da instituição.

É importante pensar uma opção para a tradicional ação passageira como voluntariado descomprometido aos finais de semana, visitas escolares para doação entre outros. Planejar efetivamente uma alternativa de caráter político-pedagógico é uma forma de alternativa para estes chamados “guetos”, pois estes, segundo Bauman: “(...) não é um viveiro de sentimentos comunitários. É, ao contrário, um laboratório de desintegração social, de atomização e de anomia.” (BAUMAN, 2003, p.111).

CAPÍTULO IV. Interdisciplinaridade: uma postura profissional

“Isto quer dizer que, para conhecer o conhecimento científico e, em princípio, todo conhecimento, é necessário conhecer esta espécie de universo que se pode chamar noosfera, com sua noologia, ou seja, o modo de existência e de organização das idéias.” (MORIN, 1996, p.19)

5... 4... 3... 2... Parem! Esperem aí.

Onde é que vocês pensam que vão?

Plunct, Plact, Zum,

Não vai a lugar nenhum!!

Plunct, Plact, Zum,

Não vai a lugar nenhum!!

Tem que ser selado, registrado, carimbado, avaliado, rotulado se quiser voar!

Se quiser voar....

Pra Lua: a taxa é alta,

Pro Sol: identidade

Mas já pro seu foguete, viajar pelo universo.

É preciso meu carimbo dando o sim,

Sim, sim, sim...

Carimbador Maluco

Composição: Raul Seixas

4.1. A história do trabalho técnico nos abrigos

Para uma análise adequada do trabalho técnico realizado no abrigo Meu Guri, uma contextualização histórica do atendimento técnico junto ao judiciário faz-se necessária, principalmente para a compreensão das possibilidades interdisciplinares no cotidiano institucional.

Desta forma, é interessante observar que a proposta de inclusão de técnicos no atendimento judiciário nasceu justamente para combater a idéia limítrofe e fragmentada de um atendimento focado em um único ponto de vista, no caso, o do judiciário.

Assim, o relato da AASPTJ-SP (Associação dos Assistentes Sociais e Psicólogos do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo) expressa o processo histórico de humanização dos atendimentos familiares da seguinte forma:

“Historicamente, o atendimento às crianças e os adolescentes necessitados ficava a cargo da sociedade civil e da igreja católica.

A historia dos abrigos no Brasil é tão antiga quanto a história do país. Não com o nome de abrigo, mas orfanato, internato, casa de acolhimento, colégio interno, educandário, entre outros. (...).

Na década de 1920 esse atendimento passou a ser assumido como questão pública, porém, sob **enfoque legal e jurídico**, sem vinculação com qualquer preocupação pedagógica.

No Brasil, o primeiro Juízo voltado para o atendimento exclusivo de crianças e de adolescentes foi criado em 1923 com a concepção de que eram necessárias medidas especializadas para *controlar, reformar e educar* aqueles que viviam em situação de pobreza, abandono ou infração, *para que se evitasse um mal futuro*.

Em 1927 foi promulgada a primeira legislação – Código de Menores do Brasil, conhecido como Código de Mello Mattos – voltado para a assistência e proteção dos brasileiros menores de 18 anos de idade. (...)

Em 1942 foi criado o Serviço de Assistência ao Menor – SAM, ligado ao Ministério da Justiça, que funcionou por vários anos, reproduzindo um atendimento precário às crianças e aos adolescentes que acolhia, reproduzindo práticas violentas contra as quais surgiram intensas manifestações de segmentos diversos da sociedade.

Para substituir esse sistema perverso de atendimento foi criado, em âmbito nacional (1964), a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor – FUNABEM – e a partir dela, a Fundação Estadual do Bem Estar do Menor – FEBEM, nas esferas estaduais. (...).

O Código de 1927 vigorou por 52 anos, até ser substituído em 1979 por outra legislação que legitimava então a **presença do assistente social e de equipe interprofissional** na esfera judiciária, com a função de realizar as avaliações que permitiriam ao juiz conhecer vários aspectos da vida da criança, do adolescente e da família em questão.”. (OLIVEIRA, 2007, p.55-56).

Ora, os técnicos judiciários foram incluídos no sistema de atendimento familiar no final dos anos 70 com o conceito de um atendimento mais humanista como também com a preposição de uma atuação mais adequada na relação entre a família (e toda sua cultura) e o Sistema Judiciário.

Porém, apesar das mudanças introduzidas pelo ECA, ainda existe em diversos municípios brasileiros uma relação hierárquica e condescendente dos técnicos dos abrigos às solicitações burocráticas e pareceres judiciais que não contemplam a complexidade familiar, sendo que:

"Por mais que o Juizado tenha sofrido mudanças institucionais importantes desde o advento da Doutrina da Proteção Integral, pertence à estrutura de um poder que tem raízes profundas no quadro institucional do país e cuja cultura profissional está firmemente consolidada." (SILVA, 2004, p.349)

Nesta perspectiva a relação Fórum e Abrigo deve retomar, prioritariamente, a contemplação em seus pareceres técnicos visando singularidade familiar.

E, este processo inicia-se em repensar a fragmentação das áreas do conhecimento no trabalho técnico realizado no abrigo, posturas como nomear incondicionalmente a ciência, com suas técnicas e metodologias, como responsável pela legitimização oficial dos pareceres institucionais, geram de forma inversa e proporcional uma inibição nas outras formas de interlocução interdisciplinar e interinstitucional. Desta forma, Foucault (1997) afirma que:

“Os níveis não são pois livres, uns em relação aos outros, e não se desenvolvem segundo um autonomia sem limite: da diferenciação primária dos objetos à formação das estratégias discursivas, existe toda uma hierarquia de relações.[...] Não foi a escolha teórica que regulou a formação do conceito; mas ela produziu por intermédio das regras específicas de formação dos conceitos e pelo jogo das relações que mantêm com esse nível.[...] Esses sistemas – já insistimos nisso – residem no próprio discurso.” (FOUCAULT, 1997, p.81).

Temos que considerar que as recentes pesquisas apontam que os abrigos no Brasil, na maioria das vezes, não possuem sequer um técnico para o atendimento, exigir a inclusão de outras formas de conhecimento poderia ser um luxo neste contexto precário, porém afirmo que o CAB Meu Guri não se enquadra neste perfil. Em toda existência do abrigo à equipe da instituição sempre possuiu, no mínimo, um psicólogo, uma assistente social e um Arte/Educador, com uma média de permanência de dois anos na instituição para os profissionais técnicos. As análises expressas nesta pesquisa são quase que padrão dos técnicos, variando somente a linguagem técnica.

Ora, se a relação hierárquica entre as instituições e a postura técnica pode influenciar nas

intervenções de cada caso, para esta pesquisa é necessário um referencial empírico que demonstre essa tendência.

Desta forma, ao analisar documentos institucionais²⁰, pode-se verificar que o caso mais antigo da entidade, cinco irmãos que estão há cerca de 10 anos abrigados, prevalece no total de relatórios e registros posturas técnicas reducionistas, ou seja, além da repetição de discursos e conceitos nos pareceres técnicos, do total de relatórios apontados nos prontuários desta família, 76 % são assinados somente pela área do serviço social, 14 % são psicossociais, 7% psicológicos e somente 3% possuem colaboração de outras áreas como a pedagogia, Arte/Educação e educadores. Isto era uma prática recorrente até julho de 2007, desde então foi implantado uma postura com orientação interdisciplinar.

Cabe aqui uma explanação mais apurada, pois a eficácia desta proposta depende do seguinte questionamento: A Arte deve ser compreendida somente como instrumento terapêutico (normalmente este é o conceito utilizado pelo sistema judiciário) ou como uma disciplina autônoma que promove novas abordagens para a produção do conhecimento?

Do ponto de vista da Arte/Educação que esta pesquisa está fundamentada, sua práxis se dá essencialmente através do *Impulso Estético*, Schiller (1991), ou seja, o movimento na dança, a pincelada na pintura, o enquadramento da câmera no cinema, a poesia na música ou na literatura são *fins em si mesmos*, sua constituição, por si só é significado e significante, por exemplo: o sorriso ou choro do ator não quer dizer, ele esteticamente “é”. Nunes (2008) explica este conceito do filósofo Friedrich Schiller assim:

“(…) na convergência do subjetivo com o objetivo, do sentimento com a forma, que esse impulso determina. Força eminentemente livre, o jogo estético neutraliza tanto o rigor das formas abstratas, produzidas pelo intelecto, quanto a imediatidade das sensações passageiras, e, ‘dando forma à matéria e realidade a forma’, liberta o homem do jogo da Natureza exterior e das exigências racionais exclusivistas.”(NUNES, 2008, p.55)

Neste sentido, chamo à atenção para este entendimento: Arte/Educação como “*meio*” instrumental para as outras áreas do Saber ou Arte/Educação como “*disciplina autônoma*” porque deste entendimento se estrutura conceitualmente duas proposta: se o Arte/Educador será um colaborador para a atitude interdisciplinar da equipe técnica do abrigo ou simplesmente um luxo para alcançar *outros fins* que já são promovidos por outras áreas do *Saber*.

Ironicamente, parte desta posição enviesada advém do Direito e da Jurisprudência ocidental,

²⁰ Dados coletados nos prontuários do abrigo.

que ainda estão consolidando uma relação humanista com as famílias atendidas em suas repartições. Cabe lembrar que o nosso sistema judiciário teve sua origem no sagrado e no jogo, “Na Grécia antiga, o litígio judiciário era considerado um *agon*, uma competição de caráter sagrado submetida a regras fixas, na qual os dois adversários invocavam a decisão de um árbitro.” (HUIZINGA, 2001, p.87).

4.2. Arte/Educação e Atitude Interdisciplinar

Uma das medidas no sentido de compreender a postura interdisciplinar realizada pela equipe técnica e de forma mais específica, por parte do Arte/educador, referiu-se à qualidade dos registros institucionais. Existem várias ações chamadas “interdisciplinares” desenvolvidas pela equipe do abrigo, mas além da participação da Arte/Educação na elaboração do projeto outros dois critérios determinaram a escolha, o primeiro de ordem conceitual, ou seja, postura interdisciplinar trata-se de: “[...] uma convergente colaboração dos especialistas das várias áreas das Ciências Humanas, evitando-se assim uma hipertrofia, seja de uma fundamentação unidimensional, seja de uma intervenção puramente técnico-profissional.” (DE SÁ, 2006, p.19). Quanto à ordem documental, o projeto escolhido devia possuir encadeamento de registro que permitisse tratamento científico. Desta forma um projeto interdisciplinar de teatro comunitário foi o escolhido.

De acordo com documentos institucionais (avaliações e registro técnicos) verifica-se que o primeiro desafio da produção desta peça teatral foi a disposição do grupo. No início das atividades, o grupo se dispersava constantemente, por ser uma equipe formada em parte de crianças e adolescentes abrigados e a outra de adolescentes da comunidade, muito desta “dispersão” se dava devido à novidade do encontro.

Mas cumpre ressaltar que à medida que os ensaios progrediam, os próprios alunos se apropriaram da proposta e rejeitaram aqueles que não se envolvem de maneira séria com o trabalho, notei essa postura no seguinte relato:

“A organização do grupo e da peça foi um desafio constante principalmente para os facilitadores (arte-educador e pedagoga). Os jovens participantes ainda não tinham uma experiência educativa coletiva que exigisse deles grande dedicação, a atividade foi opcional, no entanto todos sabiam que se estivessem comprometidos com a peça seria cobrado empenho. Tivemos duas desistências e algumas crianças trocaram de personagens (...).

Depois da apresentação oficial, no dia 21/12, os jovens reconheceram e desfrutaram do empenho realizado, com a participação da comunidade, dos pais, visitantes e professores da escola local a apresentação foi um sucesso, nesse sentido também recebemos dois telefonemas de mães da comunidade as quais os filhos estavam participando que elogiaram o trabalho e afirmaram o envolvimento dos filhos no trabalho. “(Avaliação Meu Guri 2006/Arte/Educação, p.15).

Outros desdobramentos da ordem comunitária ocorreram no decorrer do projeto como o envolvimento dos pais das crianças da comunidade. Frequentemente esses compareciam à entidade para acompanhar os ensaios no abrigo e colaboraram na organização e no dia da apresentação.

Finalmente depois da apresentação aos convidados da sociedade local, a comunidade escolar, parentes e amigos confraternizaram em uma festa.

Do ponto de vista pedagógico, houve uma tentativa de separar as ações das atividades, a área da pedagogia estudava o texto teatral, sua gramática e semântica e a Arte/Educação se ocuparia da marcação de cena, entonação de voz, expressão vocal e facial entre outros. Essa estratégia não prosseguiu até o final devido gerar uma fragmentação no grupo e portanto mais dificuldade, já que tinham que realizar concomitantemente duas peças teatrais, entendia-se que existiria um limite funcional entre as áreas do conhecimento. Ora, qual seria a função do teatro?

O fato da apresentação teatral encerrar um ciclo de atividades não significa que ela fosse o objetivo único e final; todo processo foi dinâmico, contribuições do grupo reorientavam a construção de parâmetros para o roteiro, para os ensaios, que se desdobravam num processo de ensino/aprendizado voltados para os textos que se desdobravam em novas “falas” para a peça teatral.



Figura 26. Ensaios da Peça: “Judá em Sábado de Aleluia” Figura 27”Ensaios da Peça: “Judá em Sábado de Aleluia (Fonte: Avaliação Meu Guri/2006)

Em resumo, pode-se elencar algumas dificuldades apresentadas neste processo, por exemplo, a princípio, a leitura era atribuição da pedagogia e os ensaios da Arte/educação, à medida que os ensaios progrediam essa separação não produzia os resultados desejados. A “função” de cada área do conhecimento era um discurso reiteradamente promovido durante todo processo, à medida que se aproximava a data de apresentação, urgia a necessidade de uma nova postura diante do engessamento metodológico criado entre os profissionais técnicos.

Assim, a solução encontrada foi determinar a peça teatral como objetivo comum, e, a partir desta definição; trabalharmos com contribuições advindas de nossas formações para a realização desta obra/experiência estética. Neste sentido, Vasconcelos (2002) explica que:

“Nesse campo, além das instituições científicas, uma das maiores dificuldades e bloqueios às práticas baseadas na complexidade e na interdisciplinaridade estão no profissionalismo, com seus mandatos sociais legais incorporados na legislação, nos princípios e na prática das entidades corporativas profissionais, bem como nas culturas e identidades profissionais compactas, voltadas para modelos teóricos e de atuação muito padronizados e fechados à experimentação, aprendizagem mútua e ao diálogo com outros campos do saber.”(VASCONCELLOS, 2002, p,100).

Esta última característica citada, que se encontra no âmbito pessoal, trata-se da auto-crítica, aquela que depende exclusivamente do próprio profissional para alterá-la. Ainda mais diante de um caso de uma produção coletiva de uma obra de arte cujos objetivos não são concretos nem constantes (READ,2001), requer-se ainda mais dos profissionais: flexibilidade e disponibilidade para a interação.

4.3. Ficção ou Realidade

“... a partir de um núcleo objetivo e válido para todos – concretizado na própria estrutura física e formal da imagem [ou de qualquer manifestação da dimensão estética] – cada um de nós possa em seguida elaborar outras interpretações subjetivas, de acordo com suas vivências pessoais, sem que o conteúdo expressivo da obra perca em justeza e precisão. E tampouco perca sua validade intrínseca. Neste sentido, então, as imagens de arte podem se tornar significativas para cada indivíduo e, ultrapassando o momento histórico ou pessoal, tornar-se atemporais. [...]. Cabe frisar abrangência do ato de configurar e seu caráter sintético, não-analítico. [...]

Por serem sínteses, as formas artísticas podem expressar algo que ultrapassa a verbalização discursiva: elas captam a fluidez e riqueza de nossas vivências, a interpretação de sentimentos e emoções por vezes contrastantes ou até mesmo opostos, sem reduzir ou esquematizá-los.” (OSTROWER, 1998, p.201-202)

Tanto a linguagem de artes plásticas como a dança, teatro, música, poema e até cinema fizeram parte das atividades de Arte/Educação desenvolvidas junto as crianças e adolescentes abrigados, partindo de uma perspectiva essencialmente estética. Vale lembrar que a Arte/educação contemporânea possui como base de conteúdo além do universo da arte, os campos da estética, patrimônio cultura, assim como as próprias técnicas artísticas.

Desta forma, desde no início das atividades profissionais deste pesquisador na instituição, as próprias obras artísticas foram inseridas como registro profissional e técnico dos atendimentos. Incluir essas produções nas análises dos casos e nas discussões interdisciplinares tornou-se um desafio de novas possibilidades reflexivas já que somente:

“Os modelos da lingüística geral, de fato, não podem explicar a arte, porque esta sempre mantém algum resíduo resistente à análise. E, além disso, é impossível construir um sistema categorial rigoroso como o da lingüística, na medida em que os sistemas artísticos se mostram irredutíveis à total pertinência de suas partes.” (CALEBRESE, 1987, p.126)

Assim, se o universo científico busca a concepção detalhada e assertiva dos fenômenos e

costuma utilizar citações e obras artísticas como ilustração, procurando entender seu objeto com a máxima precisão conceitual e instrumental, a Arte/Educação pode participar com a sua disciplina fundada principalmente no universo da Arte, mas também na estética realizando um caminho inverso e provocativo, ou seja:

“De fato, na arte o equilíbrio indica exatamente o sentido oposto do que tem na ciência. Nunca se trata de abolir as tensões existentes e sim de compensá-las. A Arte não é terapia. A sublimação na arte intensifica a experiência do viver em toda sua plenitude e vitalidade, nunca a diminui. Este ponto precisa ser claramente entendido: o equilíbrio artístico absorve as tensões e as integra, não as anula.”
(OSTROWER, 1998, p.185)

Reitero que a proposição desta etapa visa à aproximação conceitual daquilo nomeado de *impulso estético* defendido por SCHILLER (1991), não se trata apenas uma descrição terminológica. Deve-se tomar as obras de Arte como base não somente através de uma interpretação analítica definitiva, nem tampouco emotiva. A proposta desse tipo de registro contempla o não-descritivo, a complexidade dos fenômenos que escapam da tipologia científica, mas que é tão essencial para a compreensão da plenitude humana quanto ela, certamente possui aspectos racionais e emotivos mas nasce essencialmente de uma dimensão autônoma: a estética.

Assim, as três primeiras obras são inseridas em um contexto “ilustrativo”, a seguir temos outras quatro obras que possuem uma descrição técnica do processo de criação.



Criando Mudos

Máscaras de gesso, adesivo colorido e criado mudo

50x50x80 cm

2005

Autor: Luiz Pereira de Souza

“O navio errante” (Para os meninos e meninas ainda abrigados)

Entre marinheiros, oficiais e soldados
Minha proa, meu convés e meu mastro foram forjados.

Com brindar destilado,
Um fluir molhado,
A ancora rompeu a água
Na qual tinha sido gerado.

No princípio estava no porto,
Tudo ao redor me pertencia.
O meu desembocador não se fazia presente.
Contudo ainda ancorado
Não percebia o guia ausente.

De repente, senti uma corda me amarrar
E para imenso mar fui arrastado.
Um estranho desembocador começou a anunciar
Que em outros portos tinha que atracar.

Depois desse dia ao meu porto nunca mais voltei,
Além do mais, passei carente a procurar
Um porto seguro para minha ancora lançar.

Foram dias de turbulência,
De maré alta, ressaca e vento forte.
As ondas açoitavam meu casco
E me faziam lembrar dos bons tempos ancorado ao norte.

E como é depois de toda tempestade

Veio a bonança e a calmaria.
Tomei o meu leme, icei as minhas velas
E descobri o que eu já sabia.

Que dentro de cada navio há uma ancora e uma bússola,
E serve para sua partida, chegada e busca,
Enquanto uma te firma
O outro, dentro de ti, pulsa.

Luiz Pereira de Souza

Era uma vez uma grande floresta
Onde viviam famílias diversas:
O leão, o macaco, o sapo e o sagui
Diferentes famílias viviam ali

Nesse Lugar onde todos moravam,
Os filhotinhos nasciam e ficavam.
Para viver juntos e progredir,
Direitos e Deveres tinham que existir.

Um ambiente saudável e exemplar,
Os responsáveis teriam que dar.
Comida, carinho, apoio e amor,
Protegê-los de todo tipo de dor.

Mas lá na floresta nem tudo era perfeito,
Algumas famílias não conseguiam criar.
Aos seus filhotinhos negaram Direitos,
Proteção e cuidado começaram a faltar.

A coruja, que era o Juiz,
Foi informada do fato infeliz.
Os filhotinhos não podiam ficar expostos ao perigo!
Decidiu que eles tinham que ir para um abrigo.

O abrigo era um ambiente especialmente feito
Para o filhote morar e exercer seus Direitos
Cada família tinha a sua própria história,
E a estadia no abrigo era apenas provisória.

Era uma situação delicada e urgente:

Contribuir para família se emancipar.
Com paciência, trabalho e sendo persistente,
Para casa ajudamos alguns a voltar.

Mas ainda havia filhotes sem famílias na Floresta,
E famílias desejosas de ter uma prole à beça.
Promovemos encontros, visitas, passeios,
E outras famílias surgiram desse meio.

Alguns filhotinhos ainda ficaram no abrigo.
Preconceito? Desinformação? Sei não...
Os ensinamos a olhar sempre pra frente,
Pois algum dia novas famílias terão.

Luiz Pereira de Souza

Roda, roda, roda...



“Roda, Roda, Roda”

Óleo sobre tela

40 x 50

2005

Autor: Luiz Pereira de Souza

A deliberada utilização de uma *linha de ação* (braços dados no centro da imagem) em primeiro plano conduz o olhar do espectador e transporta a atenção para o eixo temático principal desta obra que é a atividade de *brincar*.

Para as crianças e adolescentes “estar brincando” é uma forma de apreender o seu universo e conhecer o (seu) mundo, do ponto de vista psicanalítico, Rosa (1998), citando Winnicott, afirma que existe um *continuum* no tempo entre a dimensão da ilusão do bebê, o brincar das crianças e a experiência cultural adulta, porém o fato inspirador dessa obra nasceu de outra intenção, advindo de outra instância, a político-pedagógica.

Com citado, o brincar não é uma atividade complementar, mas fundamental para a saúde psicológica e certamente física do indivíduo, já é conhecido o jargão popular que criança que não brinca é que está doente. Ademais estas considerações, a utilização temática do brincar foi na sua essência uma provocação artística.

Tendo como referência temática a obra “Roda Infantil” do pintor Cândido Portinari, cujo estilo modernista remete à exaltação nostálgica dos valores locais e infanto-juvenil, nesta obra há um exagero dos personagens assim como uma saturação da cor preta, reiterando uma proposta conceitual inversa: um brincar desprovido de subjetividade.

Mesmo os personagens são despojados de cores, feições ou personalidade, seus aspectos sombrios e o andar ritualístico remetem a proposta de atividade repetitiva e desinteressada. Indicando uma crítica a qualquer tentativa infértil de ocupação coercitiva do cotidiano institucional.

Atentando para os personagens não fica claro se realmente são todos crianças, há uma nítida tensão entre eles, a figura menor do lado direito está praticamente parada, olhando para o espectador, já a figura do lado direito em primeiro plano a puxa, quase como forçando uma brincadeira. Também aqui uma alusão ao controle (do espectador?) que dependendo da dinâmica institucional culmina numa relação hierárquica doentia.

A figura central está andando e visualmente equilibra a cena, mas nenhuma delas, apesar de possuir a mesma cor de tinta, permite ser possuída totalmente pelo fundo, tendo em torno de cada personagem, uma espécie de camada protetora.

Este segundo plano todo negro foi produzido por um pincel grosso, que à medida que cobria as grandes áreas raspava nos contornos oblíquos e singulares dos personagens, mas esta imprecisão pictórica não comprometeu a consistência deste invólucro, comum a todos deste lugar.

Assim, a apresentação desta obra para a equipe de atendimento do abrigo, visa um outro tipo de abordagem temática para a *prática reflexiva*, conforme Iavelberg (2003). Sobretudo a partir das próprias proposições acordadas em equipe, estabelecendo como parâmetro o contínuo exercício da auto-crítica.

“Sagrada Família”



Sagrada Família

Óleo sobre tela

46 x 61 cm

2005

Autor: Luiz Pereira de Souza

O estilo das pinceladas aplicadas nesta obra procura uma composição *suja*. Aqui cabe uma

melhor definição deste termo, do ponto de vista pictórico, *sujo* é aquela pincelada que mistura as tonalidades e cores sem se importar com as regras clássicas da pintura.

Por outro lado, este despojamento cria uma unidade visual onde o olhar, apesar de detectar nuance de cores, arranjos e perspectivas, tende a fundir a imagem em um todo significativo. Essa possibilidade subverte a lógica descritiva, contrariando a lógica, ora se debruçando para o entendimento do processo de criação, ora fantasiando e conjecturando sobre as possibilidades interpretativas da obra. O fato é que: “[...] a imaginação poética difere da imaginação racionalista, isso ocorre, antes de tudo, porque a própria noção de espaço obedece a outras regras, distintas daquelas presentes no campo da instrumentalidade política.” (LIMENA, 2006, p.49).

Embora o tema *Sagrada Família* possa remeter a diversos pressupostos e conceitos científicos reducionistas como: família patriarcal, família estruturada, mito da boa família entre outros, a questão expressa nesta obra possui uma concretude especulativa, ou seja, a própria obra indica caminhos interpretativos através de seus recursos plásticos (linha, cor, volume, estilo, composição e técnica).

Assim, uma das possibilidades de interpretação parte do fato de os dois elementos centrais da obra (uma mulher adulta e uma criança) estarem “à lápis” e toda obra ser “óleo sobre tela”. Esta polarização é deliberada, outra possibilidade interpretativa reside na indefinição destas imagens, o espectador não consegue deduzir se eles estão “chegando” ou “saindo” da comunidade, e esta por sua vez, continua (oni) presente e indefinida.

Não se sabe também se são mãe e filho (a) ou só conhecidos, talvez a única certeza seja a que estão em uma comunidade.



Ditado

Óleo sobre tela

80 x 100 cm

2005

Autor: Luiz Pereira de Souza

Durante o ano de 2005 freqüentemente realizávamos grupos e reuniões com alguns

voluntários que prestavam serviço na unidade de abrigo. Em uma destas plenárias surgiu questionamentos a respeito de quais eram as atribuições e responsabilidade dos voluntários no abrigo.

Na ocasião essa obra estava no local para propiciar outras formas de diálogo com o tema, logo chamou a atenção de uma das voluntárias que indagou sobre a mesma. Cabe ressaltar que ela ainda não estava terminada, a proposta era a finalização coletiva.

O tema do encontro com os voluntários era os preceitos do artigo 92 do ECA que preconiza os objetivos do atendimento em regime de abrigo. Então, decidimos escrever nesta obra os incisos que cada voluntário mais se identificava.

Para a minha surpresa, à medida que uma das voluntárias escrevia sobre a tela, sua escrita tornava se mais irregular. A princípio pensei em recomeçar, pois depois de tanto trabalho não poderia “estragar” a obra. Porém, obtive um aprendizado com esta voluntária que cuidadosamente terminava de transpor para tela, com muito cuidado e concentração, o inciso do ECA que mais lhe chamou a atenção. Neste sentido, Harvey (1996) explica que:

“As práticas estéticas e culturais têm particular suscetibilidade à experiência cambiante do espaço e do tempo exatamente por envolverem a construção de representações e artefatos espaciais a partir do fluxo da experiência humana. Estas sempre servem de intermediário entre o Ser e o vir a Ser.”. (p.293)

Assim, esta experiência ampliou minha compreensão sobre o valor da tolerância no trabalho coletivo. Não existe alteridade sem um compromisso real e efetivo com o humano em sua integridade, suas falhas, suas paixões e suas diferenças, qualquer planejamento ou meta deve contemplar esses (im) previsto.



A Lei

Óleo sobre tela

80 x 100 cm

2005

Autor: Luiz Pereira de Souza

Uma releitura da obra *A Madona de Port Lligat*, de Salvador Dali (1904-1989), esse painel

esta em exposição em uma das unidades do CAB Meu Guri, as cores da bandeira brasileira e a cor da pele tanto da criança como da personagem central expressam nossa miscigenação tropical.

A metáfora poética representada pelo corpo vazado da Mulher/constituição alinha-se com a incompletude dos braços e a inserção das figuras em uma atmosfera celestial.

Outro aspecto desta obra trata-se da sua semelhança com as imagens religiosas, isto, evidentemente, não representa uma sacralização da Lei como instrumento único e determinante da promoção da dos Direitos e Deveres da criança e adolescentes ali elencados.

O núcleo desta reflexão, para o artista, passa a existir a partir do momento que cada sujeito se questione do porquê a Constituição/Mulher e o ECA/criança não olham para o espectador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Faz-se necessário, nesse sentido, detectarmos os paradigmas que têm estruturado a compreensão do sujeito, da adolescência [...] em nossa sociedade, pois as formas como tratamos e nos relacionamos com o problema são necessariamente decorrentes desse núcleo de princípios que ordenam o paradigma, de modo que as mudanças ou transformações só poderão ocorrer quando os paradigmas entrarem em questão e forem problematizados”

(Dorian Mônica Arpini, 2003, p.68)

Da perspectiva da Arte/Educação, das raras ações que poderíamos classificar como inadequadas, uma delas seria aquela que destitui o sujeito de produzir o seu próprio caminho, seu estilo, seu pensar, independente da fase de desenvolvimento, do seu espaço e tempo.

Retomando os objetivos desta pesquisa, das contribuições mais significativas e relevantes da Arte/Educação para o trabalho da equipe de atendimento em abrigo vale destacar quatro situações constatadas nesta pesquisa, isto sabendo que o abrigo é uma instituição de caráter excepcional e provisório (ECA- Artigo 92) sem deixar de: “[...] ser espaço de preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores e idéias, de crenças e dos objetos pessoais.” (LLONGUERAS, 2000, p.115).

O primeiro aspecto trata-se da própria *relação interinstitucional* (judiciário e abrigo), pudermos observar nos capítulos anteriores que dependendo do tipo de solicitação (de caráter teleológico ou personalizada) as intervenções técnicas tendiam ora para um desdobramento mais tradicional, ora mais inclusivo e complexo.

Um fato marcante e inesperado foi que depois do Abrigo Meu Guri oficializar a decisão de mudança de regime de abrigo para Núcleo Sócio Educativo no primeiro semestre de 2008, a relação entre Vara da Infância local e Abrigo tornou-se, por motivos óbvios, mais frequentes e técnica, mas, sobretudo voltou-se para o indivíduo, a família *possível*. Vale lembrar que esse consenso já existia entre a equipe de atendimento, mas outras preocupações faziam parte do cotidiano interinstitucional. Em pesquisa documental pude constatar os principais temas do trânsito de ofícios entre Vara da Infância e Abrigo *antes* do anúncio da mudança de regime:

Solicitações e Ofícios do Fórum para o Abrigo ²¹

Assunto	2005	2006	2007
Certificados e registros	12 %	-----	-----
Vagas para abrigamento	12 %	20 %	4 %
Situação processual (resumo geral)	10 %	-----	4 %
Orientações diversas para os técnicos	17 %	40 %	20 %
Ciência sobre o número de abrigados	28 %	20 %	4 %
Autorização para visita e passeios	10 %	10 %	40%
Outros	11 %	10 %	28 %
Total	100 %	100%	100%

FONTE: ARQUIVO DA INSTITUIÇÃO

²¹ Esses dados referem às solicitações institucionais gerais, os relatórios específicos sobre a situação da família, criança ou adolescente encontram-se em arquivo (prontuário) da entidade.

Anteriormente, devido à possibilidade institucional de permanência dos abrigados, os pareceres técnicos tanto do judiciário quanto da equipe técnica do abrigo tendiam para aspectos conceituais de controle, determinações, um tipo de intervenção profissional baseada na construção de uma *Saúde* da família como pressuposto para o retorno das crianças e adolescentes abrigados. Termo que segundo Bauman (2001):

“... demarca e protege os limites entre ‘norma’ e ‘anormalidade’. ‘Saúde’ é o estado próprio e desejável do corpo e do espírito humanos – um Estado que (pelo menos em princípio) pode ser mais ou menos exatamente descrito e também precisamente medido. Refere-se a uma condição corporal e psíquica que permite a satisfação das demandas do papel socialmente designado e atribuído – e essas demandas tendem a ser constantes e firmes.” (p.91)

Observe que a partir destas solicitações de caráter predominantemente teleológico, promovida inicialmente no Judiciário, acabava por percorrer toda hierarquia da equipe de atendimento. Isto culminou na morosidade do deferimento para o desabrigamento, pois o entendimento estava baseado conceitualmente na *Saúde* familiar e desta forma ninguém poderia ser desabrigado sem estar “plenamente saudável”.

Por outro lado, depois do imperativo do “fechamento do abrigo”, as concepções técnicas interinstitucionais voltaram-se para a *Aptidão*, ou seja, aquele que:

“[...] é tudo menos ‘sólido’; não pode, por sua natureza, ser fixado e circunscrito com qualquer precisão [...] ‘estar apto’ significa ter um corpo flexível, absorvente e ajustável, pronto para viver sensações ainda não testadas e impossíveis de descrever de antemão [...], pois uma comparação objetiva de graus de aptidão individuais não é possível.” (Idem, p.91-92).

Enfim, não foi possível o retorno ou a inserção de todas as crianças abrigadas nas famílias, cerca de 40% das crianças e adolescentes abrigados foram transferidos para o abrigo público do município depois do período de oito meses trabalhando os casos, entretanto outras propostas foram acordadas, como acompanhamento sistemático dos egressos durante 1 ano e a inserção na rede sócio– assistencial como alternativa ao abrigamento.

Desta maneira, Bauman (2001) nos alerta para uma nova realidade, uma realidade *fluída* onde concepções estanques e fechadas não encontram mais guarida, é fundamental uma postura não somente de reconhecimento das mudanças e necessidades, mas principalmente de uma autocrítica

profissional vigilante.

Em relação à *postura interdisciplinar*, uma equipe de funcionários do abrigo é composta por psicólogos, assistentes sociais, eventualmente pedagogo e arte-educadores, mas é imprescindível a efetiva participação dos educadores nas intervenções. Há aqueles que ocupam a função de motorista, cozinheira, limpeza, porteiro entre outros, estes possuem o conhecimento *informal* do cotidiano institucional e muitas vezes são até vizinhos das crianças e adolescentes abrigados, a colaboração desses funcionários não deve ser somente na dimensão operacional.

Ora, devemos evitar posturas fragmentadas que colocam somente o conhecimento científico (no abrigo, representado pelos técnicos) como proposta ideal e inquestionável. Nesta perspectiva observei duas posturas de caráter cientificista que limitam a qualidade das intervenções técnicas, uma formação fincada em conceitos onipotentes tidos como *sólidos* (Bauman, 2001), este por sua vez impedem a integração entre as *fronteiras* das áreas do conhecimento (Vasconcelos, 2002).

A outra barreira se dá através do uso do Saber-Poder (Foucault, 1979), ou seja, uma condição mantida pela formação, pelo cargo na instituição ou até pela personalidade impõe de forma coercitiva e impositiva um ou mais ponto de vista, reduzindo a possibilidade de uma diversidade.

Ademais esses aspectos negativos, à medida que se aproximava a data limite da mudança do regime, a equipe se integrava e buscava novas soluções técnicas de caráter interdisciplinar, tendo atualmente cerca de quatorze atendimentos aos egressos sendo realizados de forma diferenciada e acompanhados sistematicamente por uma equipe da instituição.

Em relação à compreensão do *repertório escolar* vivenciado pelos funcionários e crianças abrigadas no campo da Arte e suas atuais implicações, a hipótese inicial de que haveria uma reprodução da práxis vivenciada não se validou por completa, funcionários e crianças abrigadas, em sua maioria, relataram situações precárias do ensino formal, entretanto conseguiram ampliar e subverter esses conteúdos em concepções mais elaboradas em termos estéticos e filosóficos.

Por outro lado, os dados revelaram que institucionalmente, o Professor de Arte ou Arte/Educador possui atribuições (pre) concebidas (principalmente entre os funcionários), a maioria respondeu como conteúdo a ser ministrado por este profissional o Desenho Livre, pintura, releitura de obra e artesanato.

Entretanto, para as crianças e adolescentes abrigados independe sua profissão (educador, psicólogo, assistente social), eles indicaram que para “ajudar as crianças” deve-se ir além de suas atribuições.

Este estudo evidenciou também que Arte pode ser *meio* instrumental para os objetivos das outras áreas do conhecimento, ou seja, a utilização dos recursos artísticos estarão subordinadas a

objetivos de outras ciências através de instrumentais como: o sociodrama e psicodrama que utilizam recursos da linguagem do teatro para fins psicológicos; desenho-história; arte-terapia com recursos da área de artes plásticas para fins terapêuticos. Neste sentido, RIBEIRO (2002) e PAIN; JARREAU (1996) confirmam que esta estratégia contribui determinadamente para o alcance dos objetivos das outras ciências.

Porém, é importante salientar que para a disciplina de Arte/Educação, as linguagens artísticas e seus recursos são fontes de inspiração e autorreferencial para a aplicação de sua metodologia de trabalho, sua contribuição singular está no fato de a motivação inicial para a participação das atividades serem fundadas na dimensão estética. Somente desta forma o Arte/Educador poderá contribuir para uma equipe multidisciplinar.

Por fim, a *função da Arte/Educação* no abrigo engendra aspectos práticos como a manutenção da história familiar, confecção de álbuns de foto, moda, e até a promoção das preferências musicais familiares entre outros.

Quanto a isso, uma situação me chamou a atenção: um grupo de irmãos abrigados durante um período de dois anos costumava receber semanalmente a visita de sua mãe na instituição, que em uma das visitas na instituição me entregou uma fita cassete com músicas religiosas e pediu que assim que tivesse oportunidade deveria executar a fita enquanto os filhos realizassem atividades.

O mais interessante deste caso foi que ao ser desabrigada, a irmã mais velha desse grupo de irmãos voltou a usar as vestimentas e reassumiu suas antigas atividades religiosas, hábitos que ela não realizava durante o período de abrigamento.

Esta ação da mãe, mesmo ela possuindo um diagnóstico psiquiátrico e freqüentando o CAPS local (Centro de Atendimento Psicossocial), indicava para os filhos uma origem, uma maneira de pensar, uma ideologia que permeava aquela família, e a mãe, mesmo distantes dos filhos, promovia esse “cuidado” para com a Identidade familiar.

Estes acontecimentos estão muito mais vinculados ao um conhecimento informal da cidade, da vizinhança e do local do que ao um conhecimento científico de uma área específica do Saber.

Parafraseando o Educador Paulo Freire: o abrigo só é não sendo. Este posicionamento político concebe um modelo para todas as áreas do conhecimento:

“O maior desafio então tem se constituído em como cuidar das pessoas recém-saídas destas instituições, com todas as dificuldades induzidas tanto por sua condição existencial intrínseca como pelos efeitos da longa institucionalização e segregação, sem reproduzir a mesma lógica do cuidado institucionalizado e, ao mesmo tempo, como ajudá-los a recuperar parte de suas habilidades pessoais potenciais para uma vida mais independente.” (VASCONCELLOS, 2003, p.117)

Sabe-se que grande parte das famílias que possuem crianças e adolescentes abrigados está sujeita a um sistema negligente e omissivo em suas obrigações com a Doutrina de Proteção Integral preconizada pelo ECA, podemos estabelecer também através da Arte/Educação e também da Arte uma provocativa expressão e demonstração do exercício de cidadania, ou seja, colaborar para instituir um novo paradigma que : “ [...] não está voltada diretamente à ação [do desabrigamento], mas adquire sentido enquanto forma de conhecimento e de consciência, propondo a reflexão e compreensão do eu e do outro.” (CHAIA, 2007, p.87).

Sendo assim, ter um Arte/educador na equipe de abrigo propicia além das contribuições para a manutenção do vínculo familiar e comunitário, um desdobramento na dimensão pedagógica como:

“[...] torná-lo um sujeito mais aberto e plural, mais atento ao outro; ampliará seu repertório e, conseqüentemente, seu acervo para criação – uma vez que só se cria a partir da combinação de elementos diversos que se tenha, tornando sua prática mais significativa, autoral e criativa.” (LEITE; OSTETTO, 2004, p.23)

A forma de atuar desse profissional reforça a mobilização interdisciplinar e interinstitucional para o caminho de uma atuação com uma postura mais abrangente e inclusiva.

Referências Bibliográficas

ABTH – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA TERRA DOS HOMENS. *Colocação Familiar*. 3 ed. Rio de Janeiro: Booklink, 2003.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

AROLA, Ramón Llongueras. *Casa não é lar: O abrigo como contexto de desenvolvimento psicológico*. São Paulo: Ed. Salesiana, 2000.

ARPINI, Dorian Mônica. *Violência e exclusão: adolescente em grupos populares*. Bauru: EDUSC, 2003. (Coleção Educar).

BALANDIER, Georges. *A Desordem: elogio do movimento*. Trad. Suzana Martins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BASTOS, Flávia Maria Cunha. *O Perturbamento do familiar: uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade*. In: Barbosa, Ana Mae T.(org.) *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 227-244.

BARBOSA, Ana Mae T. *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo: Cultrix, 1985.

_____. *Arte/educação no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1995. (Coleção Debates)

_____. *Jonh Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001

_____.(org). *Arte/educação: leitura no subsolo*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999

_____. *A imagem no ensino da arte*. 3 ED. Editora Perspectiva. São Paulo: 1998.

_____.(org). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

BARRETTO, Kleber Duarte. *Ética e técnica no acompanhamento terapêutico: andanças com Dom Quixote e Sancho Pança*. 3 ed.. São Paulo: Unimarco Editora. Edições Sobornost, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. *Identidade: entrevista a benedetto Vecchi*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. *Mal-Estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro. Zahar, 1998. Trad. de Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama

_____. *Medo Líquido*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

_____. *Modernidade Líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Lei nº. 8069 de 13 de julho de 1990. *Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Secretaria da Educação Fundamental/Ministério da Educação. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BUORO, Anamelia Bueno. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CALABRESE, Omar. *A linguagem da arte*. Trad. Tânia Pellegrini. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

CHAIA, Miguel. *A Natureza política em Shakespeare e Maquiavel*. IN: CHAIA, Miguel (Org). *Arte e política*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007. p.73-89.

CHAUI, Marilena. *Simulacro e poder*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

COLI, Jorge. *O que é arte*. São Paulo. Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos, 46).

COSTA, Antonio Carlos da. *A presença da pedagogia: teoria e prática da ação socioeducativa*. 2 ed. São Paulo: Global. Instituto Airton Senna, 2001.

De Sá, Jeanete Liasch Martins (org). *Serviço social e interdisciplinaridade: dos fundamentos filosóficos à prática interdisciplinar no ensino, pesquisa e extensão*. 5 ed. Cortez, 2006.

DIÓGENES, Glória. *Itinerários de corpos juvenis: o baile, o jogo e o tatame*. São Paulo: Annablume, 2003.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. *Por que arte/educação?* 8 ed. Campinas: Papirus, 1996. (Coleção Ágere)

EISNER, Elliot. *Estrutura e mágica no ensino da arte*. In: BARBOSA, Ana Mae T.(org). *Arte/educação: leitura no subsolo*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999. p.79-94.

FERRAN, Pierre. *Os declamadores da escola primária*. In: POSCHER, Louis.(org). *Luxo ou necessidade?* Trad. Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1982. (Novas buscas em educação. v.12) p.49-57.

FERREIRA, Sueli. *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas: Papirus, 2001. (Coleção Ágere).

FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. Trad. Leandro Konder. 9 ed. Rio De janeiro: Zahar Editores, 1983. Versão inglesa de: Anna Bostock. Original em alemão.

FINI, Maria Inês (coord.); et al. *Caderno do professor: arte, ensino médio*. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 2008. (Caderno da 1ª série do 4º bimestre).

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. *Microfísica do poder*. 25 ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 3 ed. Trad. Lígia M. Pondé Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1984.

FREIRE, Madalena; et al. *Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão. Instrumentos Metodológicos II*. 2 ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. (Série Seminários)

_____-b. *Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I*. 2 ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. (Série Seminários)

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. (coleção O mundo hoje. v.10)

_____. *Educação como prática da liberdade*. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série pesquisa em educação, v.10).

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Trad. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975. (Coleção Biblioteca de Antropologia Social).

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves- 6 ed. Edições Loyola. São Paulo, 1996.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2007. (coleção Estudos).

IABELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LIMENA, Maria Margarida Cavalcanti. *Cidades complexas do século XXI: planejamento normativo ou planejamento instaurador?* IN: RODRIGUES, Maria Lucia; LIMENA, Maria Margarida Cavalcanti (ORG). *Metodologias multidimensionais em ciências humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. (série pesquisa, v.14)

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M.Terezinha Telles. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998

MARTINS DE SÁ, Jeanete Liasch. *Serviço social e interdisciplinaridade: dos fundamentos filosóficos à prática interdisciplinar no ensino, pesquisa e extensão*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MEDEIROS, Maria Beatriz de. *Aisthesis: estética, educação e comunidades*. Chapecó: Argos, 2005.

MEDEIROS FILHO, Barnabé; GALIANO, Mônica Beatriz. *Bairro – Escola: uma nova geografia do aprendizado: a tecnologia da Cidade Escola Aprendiz para integrar escola e comunidade*. São Paulo: Tempo D Imagem, 2005.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME, SECRETARIA ESPECIAL DE DIREITOS HUMANOS. *Plano Nacional de Promoção, Defesa e Garantia do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*. Brasília, DF. 2006.

MOREIRA, Mariana de Castro (org). *Da arte de compartilhar: uma metodologia de trabalho social com famílias*. Rio de Janeiro: Máuad/Instituto Desidrata/Compartilharte, 2006.

MONTANO, Carlos. *Terceiro Setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 9 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. (rev. e mod.).

_____-b. *O Método VI. Ética*. Trad. Juremir Machado da Silva. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. *O Problema epistemológico da complexidade*. 2 ed..Publicações Europa-América.1996

_____. *Meus Demônios* – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000

_____. *A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI*. Trad. Flávia Nascimento. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NUNES, Benedito. *Introdução à Filosofia da Arte*. São Paulo: Ática, 2008.

OLIVEIRA, Rita C.S. (coord.) Autor (es): ASSOCIAÇÃO DOS ASSISTENTES SOCIAIS E PSICÓLOGOS DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Quero voltar para casa: o trabalho em rede e a garantia do direito à convivência familiar e comunitária para crianças e adolescentes que vivem em abrigos*. São Paulo: Editora AASPTJ-SP, 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Dos gestos na educação Infantil: textos do corpo*. In: OSTETTO, Luciana esmeralda, LEITE, Maria Isabel. *Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão*. 2 ed. Campinas: Papirus, 2004.

OSTROWER. Fayga. *Acasos e criação artística*. 3 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

_____. *A sensibilidade do Intelecto*. 9 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, [Ed.Campus], 1998.

PAIN, Sara; JARREAU, Gladys. *Teoria e técnica da arte-terapia: a compreensão do sujeito*. Trad. Rosana Severino Di Leone. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PEREIRA, Gilson de Almeida. *Limites e afetividade*. Canoas: Ulbra, 2004.

PAREYSON, Luigi. *Estética: Teoria da Formalidade*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Rio de Janeiro, 1993.

PERROTTI, Edemir. *Confinamento cultural, infância e leitura*. Summus: São Paulo, 1990. (Novas Buscas em Educação. v.38).

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível*. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental. Ed.34. 2005.

READ, Herbert. *A educação através da arte*. Trad. Valter Lellis Siqueira, São Paulo: Martins Fontes, 2001. (coleção A)

RIBEIRO, C. . *Arte e Psicologia*. In: SEKEFF, Maria de Lourdes; ZAMPRONHA, Edson S.. (org.). *Arte e Cultura: estudos interdisciplinares II*. 1ª ed. São Paulo: AnnaBlume/FAPESP, 2002. v. 1. p. 62-69.

ROSA, Sanny S. da. *Brincar, conhecer, ensinar*. São Paulo: Cortez, 1998. (coleção Questões da nossa época, v.68)

ROUANET, Sergio Paulo. *As Razões do Iluminismo*. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SAFRA, Gilberto. *A face estética do self: teoria e clínica*. Aparecida, SP: Ideias e Letras, Unimarco Editora, 2005

_____. *A Pó-ética na clínica contemporânea*. Aparecida, SP. Ideias & Letras, 2004 (Coleção Psicanálise século I)

SCHILLER, Friedrich. *Cartas sobre a educação estética da humanidade*. Introd. e notas Anatol Rosenfeld. 2. ed. São Paulo: EPU, 1991

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Enid Rocha Andrade da (ORG). *O Direito à Convivência Familiar e Comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil*. Brasília: IPEA/CONANDA, 2004.

SILVA, Roberto. *Os Filhos do Governo: A formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas*. Editora Ática, 1997.

_____. *O que é institucionalização*. IN: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA TERRA DOS HOMENS. *Do abrigo à família*. Rio de Janeiro: Booklink, 2002, p. 9-13.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. *Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa*. Petrópolis, Vozes, 2002.

_____. *O Poder que brota da dor e da opressão: empowerment, sua história, teorias e estratégias*. São Paulo: Paulus, 2003. (coleção Alternativa).

UNICEF: SITUAÇÃO DA INFÂNCIA BRASILEIRA – 2006. Criança de 0 até 06 anos, o Direito à sobrevivência e ao desenvolvimento, Brasília, 2005.

VILANOVA, Valda Cecília Abud. *O Axé e o sujeito do conhecimento*. In: BIANCHI, Ana Maria (Org). *Plantando axé: uma proposta pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2000. p.125-162.

VIOLANTE, Maria Lúcia Vieira. *O Dilema do Decente Malandro*. São Paulo: Cortez, 1982.

WU, Chin-Tao. *Privatização da Cultura: a intervenção corporativa na arte desde os anos 1980*. Trad. Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Bointempo editorial, SESCSP, 2006.

Fontes institucionais

Posicionamento Estratégico Programa Meu Guri 2005-2010

Avaliações institucionais Programa Meu Guri 2003, 2004, 2005, 2006 e 2007

Prontuários das crianças e adolescentes abrigados

Relatórios Técnicos Institucionais

Fontes virtuais

CREATIVE CONNECTIONS. Disponível em:
http://www.creativeconnections.org/international_art_exhibits. Acessado em Março de 2007.

CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social. Desenvolvida pelo Ministério de Desenvolvimento Social e combate à fome. Disponível em: consultapublica-cnas@mds.gov.br. Acessado em Agosto de 2008.

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Disponível em:
<http://www.cnpq.br>. Acessado em Agosto de 2008

CMDCA-SP - Conselho Municipal dos Direitos das Crianças e Adolescentes de São Paulo. Disponível em: <http://portal.prefeitura.sp.gov.br/cidadania/conselhoecoordenadorias/cmdca>. Acessado em Julho de 2008.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Disponível em:
<http://www.escoladafamilia.sp.gov.br/apresentacao.htm>. Acessado em Novembro de 2008.

PETITION ON-LINE. Disponível em: <http://www.petitiononline>. Acessado em Novembro de 2007.

INTEGRAÇÃO, REVISTA DO TERCEIRO SETOR. Disponível em: <http://integracao.fgvsp.br/ano7/12/pesquisas.htm>. Acessado em Julho de 2008.

Revista institucional

3ª MOSTRA BNDES ARTE em ação social, 2003, p.1

REVISTA ONDA JOVEN. Instituto Votorantin. Arte e Cultura. São Paulo, 2005.
(ano I, Nº 3).

Obras de Arte

SOUZA, Luiz Pereira. Roda, Roda, Roda. Óleo sobre tela. 40 x 50 cm. Núcleo de Atendimento Comunitário Meu Guri, 2005.

_____. Sagrada Família. Óleo sobre Tela. 46 x 61 cm. Núcleo de Atendimento Comunitário Meu Guri, 2005.

_____. A Lei (releitura da obra: A Madona de Port Lligat de Salvador Dali). Óleo sobre Tela. 80 x 100 cm. Núcleo de Atendimento Comunitário Meu Guri, 2006.

_____. Ditado. Óleo sobre Tela. 80 x 100 cm. Núcleo de Atendimento Comunitário meu Guri, 2005.

Anexos

Anexo I
Questionário Semi-estruturado

- 1) Quais são os benefícios profissionais do trabalho em equipe?
- 2) Quais são os desafios e dificuldades encontrados no trabalho multidisciplinar?
- 3) Durante sua fase escolar do ensino fundamental e médio, quais foram os principais conteúdos da área de Arte?
- 4) Atualmente, qual é o significado de Arte para você?

Anexo II
Grupo Focal
Roteiro das idéias orientadoras

FASE 1 - Explicação sobre os objetivos da pesquisa, sigilo e sobre o funcionamento do gravador;

FASE 2 – Questionamento sobre os motivos do abrigamento;

FASE 3 – Questionamento sobre os limites e possibilidades na comunidade de uma criança abrigada;

FASE 4 – Questionamento sobre pertences, objetos pessoais e privacidade;

FASE 5 – Questionamento sobre Projeto de vida, desejo e sonho;

FASE 6 – Questionamento sobre identidade familiar e comunitária;

FASE 7 – Questionamento sobre a promoção dos vínculos afetivos;

FASE 8 – Questionamento sobre a rotina institucional;

FASE 9 – Questionamento sobre função dos professores (de arte);

FASE 10 – Questionamento sobre função do Arte/Educador no Abrigo.

Anexo III

Descrição dos casos das crianças e adolescentes que participaram da pesquisa

FAMÍLIA 1

O primeiro grupo de irmãos escolhidos é formado por 5 integrantes: um adolescentes de 17 anos, outra de 15, dois meninos de 14 e 13 anos e uma menina caçula de 9 anos. Este é um caso que esta há quase dez anos na instituição. Evidentemente é o grupo que mais conhece histórias da instituição, costuma inclusive detalhar plantões, acontecimentos passados, funções, cargos e principalmente atribuições dos funcionários do abrigo.

De acordo com os prontuários institucionais, existe vínculo familiar entre eles e a mãe, as crianças são afetivas e carinhosas. Possuem uma expectativa de retorno ao lar, porém verbalizam que somente quando a mãe possuir condições financeiras.

O pai faleceu pouco antes de eles serem abrigados e somente o irmão mais velho se lembra dele, o qual freqüentemente recorre para explicar o seu abrigamento. Este mesmo jovem já trabalha e costuma ser referência para as outras crianças, pois é o mais velho no abrigo.

Vale dizer que somente os quatro mais velhos participaram do grupo.

FAMÍLIA 2

Formada por dois irmãos adolescentes, um de 16 e outro de 13 foram abrigados há cerca de 1 ano. Os pais possuem um histórico familiar de freqüentes separações e negligência com os cuidados básicos com seus filhos como por exemplo, deixando as crianças pela vizinhança, sem alimentação e encaminhamentos para freqüentarem a escola.

Os dois estiveram abrigados diversas vezes no abrigo público da idade e depois que entraram no Meu Guri se especializaram nas atividades de marcenaria. Inclusive, junto com o oficineiro da instituição fabricaram brinquedos e consertaram diversos móveis de sua própria residência.

O mais irmão mais velho possui um histórico de evasão escolar e de delinqüência. Mesmo abrigado, cumpre Medida Sócio Educativa devido *atos infracionais* realizados na cidade. Entretanto, encontrou nas atividades de marcenaria um potencial e incentivo pessoal. Atualmente sua família reside em uma cidade próxima de Mairiporã.

FAMÍLIA 3

Outra adolescente de 15 anos possui outros irmãos, mas somente ela está abrigada, em seu prontuário há um diagnóstico de “comprometimento psicológico”, o que a implica em um acompanhamento terapêutico e psicológico externo. Seus pais são separados, mas a adolescente mantém vínculo familiar com os dois.

Sua mãe também possui um diagnóstico psiquiátrico, o que a levou a uma aposentadoria precoce, freqüentemente visita a filha no abrigo em companhia da avó materna.

O pai possui uma nova companheira, e com os filhos desta nova união, possui interesse em possuir a guarda da adolescente.

A instituição trabalha com a Vara da Infância esta possibilidade de desabrigamento.

FAMÍLIA 4

Dois irmãos adolescentes, de 15 e 13 anos, advindos de reincidentes abrigamentos no abrigo público municipal. Lá possuíam um histórico de fuga e evasão escolar.

Desde quando chegaram no CAB Meu Guri demonstraram bastante interesse nas atividades esportivas e culturais do local. Realizaram projetos de capacitação na área de meio ambiente e informática.

Antes do abrigamento viviam com a mãe que não possui emprego nem moradia própria, seus primeiros abrigamentos, ainda crianças, se deram devido à negligência dos pais.

Em contato com a guardiã do outro abrigo fomos informados que durante o período de abrigamento deste grupo de irmãos eles costumavam ser os líderes na maioria das ocasiões, tanto para os aspectos positivos quanto para os negativos.

Cabe ressaltar que o pai possui um histórico de alcoolismo, o que promove nos filhos rejeição para com ele.