

PROCESSOS EDUCACIONAIS: CRIANÇAS “SEM-TETO” CONSTRUINDO CONHECIMENTOS ATRAVÉS DA CRIAÇÃO DE EXPRESSÕES ARTÍSTICAS

Leo Mateus Soares (IC) e Rosana Maria Pires Barbato Schwartz (Orientadora)

Apoio: PIBIC Mackpesquisa

RESUMO

Esse artigo analisa as trajetórias e experiências artístico-educacionais cotidianas de crianças do movimento de luta por moradia na cidade de São Paulo, o Movimento sem-Teto do Centro.

Após estudos das bases teóricas e históricas do movimento, esse artigo aborda as ações artístico-educativas que promovem processos educacionais e a criação de expressões artísticas. Além disso aborda a relação com a institucionalidade da ONG que desenvolve papel educativo na Ocupação Nove de Julho. Verifica-se como essas ações artístico-educativas dentro do movimento contribuem para a construção de sujeitos sociais crítico-reflexivos.

Escrever sobre os processos educacionais de crianças desse movimento, significa dar visibilidade aos processos educacionais não escolares, a educação social, o vínculo da educação com a luta por moradia, a realidade de vida que crianças e adolescentes desse movimento experienciam em seu cotidiano e reconhecer o papel da arte como fenômeno de expressão legitimando a voz de minorizados.

Devido a vasta gama de questionamentos que podem ser levantados sobre as questões de Educação, Artes, Movimentos Sociais e Crianças torna-se necessário focalizar alguns pontos essenciais para essa pesquisa, como o papel da educação social, processos de criação de expressões artísticas no movimento, as relações artes e educação no movimento e os processos educacionais que resultam em expressões artísticas e na construção de conhecimentos. Portanto, não foram problematizadas as questões educacionais para adultos, partidos políticos e ONG, o que possibilita outros pesquisadores a aprofundar essa pesquisa direcionando-a para novas perspectivas e problemáticas futuras.

Palavras-chave: educação social, artes, movimentos sociais, processos educacionais, criação artística, expressões artísticas e crianças e adolescentes.

ABSTRACT

This article analyzes the trajectories and daily artistic-educational experiences of children from “Roofless” Workers Movements in São Paulo city.

After studying the theoretical and historical bases of the Movement, this research approaches the artistic-educational actions that trigger educational processes and the creation of artistic expressions. In addition, it addresses the relationship with the NGO that develops an educational role in the Nove de Julho Occupation. It is verified how these artistic-educational actions within the movement contribute to the construction of critical-reflexive citizens.

Systematizing the educational processes of children of this movement means giving visibility to non-school educational processes, social education, the bond of education with the struggle of the movement for housing, the reality of life that children and adolescents of this movement experience in their daily lives and recognizing the role of art as a phenomenon of expression, legitimizing the voice of those who need it the most.

Due to the wide range of questions that can be raised about the issues of Education, Arts, Social Movements and Children it is necessary to focus on some essential points for this research, such as the role of social education, processes of artistic expressions creation in the social movement, the arts and education relations in the social movement and the educational processes that result in artistic expressions and in the construction of knowledge. Therefore, educational issues for adults, political parties and NGOs have not been questioned, which allows other researchers to deepen this research by directing it to new perspectives and future problems.

Keywords: social education, arts, social movements, educational processes, artistic creation, artistic expressions and children.

1. INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como desafio analisar os processos educacionais por detrás da criação de expressões artísticas feitas por crianças do Movimento Sem-Teto do Centro (MSTC), especificamente na Ocupação Nove de Julho no Centro da cidade de São Paulo, 2019. Investigando as ações artístico-educacionais que são promovidas pela ONG Associação Beneficente Flor da Vida através do Projeto Saltamontes.

Analisando a vida cotidiana das crianças da ocupação e as relações que estabelecem com as ações educativas propostas pelos visitantes. Pretende-se revelar os conhecimentos construídos durante a criação de expressões artísticas observadas, e a relação entre criação de expressão artística, educação e realidade social.

Tendo como ponto de partida o estudo das formas de educação que podem ser notadas nas ações do Projeto Saltamontes, das diversas relações que as crianças através das artes podem estabelecer com o mundo social promovendo educação e da relação que a educação pode concomitantemente, estabelecer com as artes e com as ideologias do movimento social do qual as crianças fazem parte. Essa pesquisa privilegia as ações artísticas.

Sob a lente da educação, aspectos do movimento social como estratégias de luta, mobilizações, ocupações de edifícios abandonados no centro da cidade, as organizações dos membros do movimento em reuniões, coordenações, mutirões e as relações com a comunidade não participante do movimento, serão abordadas quando presentes durante o processo de criação de expressão artística, seja por meio de falas, ou pela mera presença na própria expressão. Isso significa que essa pesquisa, toma para análise apenas os elementos que se revelarem e que forem possíveis de observar durante os processos educacionais promovidos pela criação de expressões artísticas.

Questionar ou criticar a dinâmica organizacional do movimento não é algo a ser realizado por essa pesquisa. Só será observado e analisado como as crianças expressam através da arte sua visão de mundo, e como através desse processo de criação, essas crianças constroem e rearranjam conhecimentos.

A escolha pela Ocupação Nove de Julho é motivada pelo grande engajamento que essa ocupação estabelece com ações educativas. Convidando constantemente cidadãos para promover oficinas educativas, sejam elas artísticas ou não. Além disso, essa ocupação é famosa pela biblioteca que foi criada através da iniciativa de um de seus membros de recolher livros jogados no lixo e aos poucos montar uma biblioteca consideravelmente bem variada.

A análise na trajetória de vida de algumas crianças é estudada nessa pesquisa com o intuito de revelar o motivo pelo qual as expressões artísticas das quais criam, são como são. Isso significa que, para entender a própria existência da expressão artística, é necessário compreender pelo menos um pouco da vida e das experiências do próprio artista, afinal de contas, a expressão é uma forma de comunicação do locutor com interlocutores. Quanto mais conhecimentos temos sobre a pessoa com quem nos comunicamos, mais clara e nítida é a comunicação.

Como qualquer outra forma de comunicação, os ruídos podem ocorrer devido ao repertório de experiências dos interlocutores ser desigual do repertório do locutor. Assim se explica a necessidade de acompanhar não somente as ações educativas como também acompanhar outros momentos da vivência das crianças que irão interferir diretamente na expressão artística e que por isso fazem parte do processo de criação e de construção de conhecimentos.

Um exemplo disso pode ser dado a uma ocasião da qual uma das crianças havia tido um conflito com outro aluno ainda pela manhã em sua escola, e a tarde durante as ações educativas promovidas na Ocupação demonstrou comportamento agitado e agressivo, evitando manter-se em grupo e buscando distanciar-se das atividades para ficar sozinha. O fato de ter tido um conflito pela manhã afetou o emocional da criança, e toda forma de expressão seja artística ou não é diretamente ligada ao nosso emocional.

Assim podemos verificar que os processos de criação artísticas e educacionais dependem dos fenômenos sociais, pois tais fenômenos resultaram nas características qualitativas das construções e vinculações de cores, formas, uso de palavras e forma de criação da própria expressão artística e dos conhecimentos vinculados.

As questões levantadas nesta pesquisa foram gradativamente levantadas ao decorrer de minha experiência participando das ações educativas no movimento, observando as questões levantadas pelas crianças, pelos educadores e por mim mesmo.

Com objetivo de conhecer e valorizar através de minha trajetória acadêmica, tive sucessivas aproximações com o movimento, acompanhando além das ações educativas das quais relato nessa pesquisa, comparecendo em eventos de confraternização como Festas Juninas e almoços beneficentes.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

a. A EXPANSÃO DAS CIDADES E A QUESTÃO DE MORADIA

Analisar os processos educacionais por detrás de um movimento social como o Sem-Teto, exige uma compreensão histórica sobre o surgimento desse movimento e os fatores dos quais culminaram para tal.

De acordo com Singer (1973), o Brasil passou por uma tardia industrialização nacional iniciada na década de 1930. Trabalhadores rurais deixavam suas casas no interior em busca de melhores oportunidades de trabalho, essa esperança era reflexo da industrialização como promessa de melhor qualidade de vida.

Tal promessa resultou no êxodo rural, que tinha como destino as cidades de São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Curitiba e Rio de Janeiro assim como suas regiões metropolitanas. Esse processo resultou em “excedente” de pessoas para trabalhar na indústria, o que garantiu mão-de-obra reserva para os negócios das fábricas que surgiam. Esse “excedente” passou a viver em situações de subsistência econômica, característica do pré-capitalismo. (SINGER, 1973, p. 35).

Esse processo de urbanização pode ser mais bem compreendido a partir dos dados estatísticos da população que viveu no campo e no meio urbano entre as décadas de 1940 e 2000. Em 1940 o campo era lar de 25 milhões de habitantes e 60 anos depois nos anos 2000 a população no campo era de 24 milhões de habitantes, o que significa o decréscimo de 4% em 6 décadas. Já no meio urbano a população era de 16 milhões em 1940 e cresceu para 150 milhões nos anos 2000, isso significa um crescimento de 840% em 6 décadas. (BRITO, 2006).

Esse crescimento elevado da população urbana teve como característica a expansão das cidades no meio periférico, deixando faixas de propriedades latifundiárias vazias espalhadas pela cidade. As regiões periféricas ocupadas proviam condições de vida insalubres e por estarem distantes dos centros industriais promoveram a construção

de vias próprias para carros, o que resultou na retificação de rios e na diminuição da vegetação por toda a cidade. Essas mudanças causaram a queda da qualidade dos recursos naturais nas cidades da região metropolitana, o que ainda pode ser visto na atualidade. (BRITO, 2006)

Goulart (2011) fala sobre o sofrimento que a classe trabalhadora passou nesse processo de urbanização, em especial os trabalhadores que residiam em cortiços e nas vilas operárias no começo do século. Eles foram literalmente expulsos dessas regiões mais centralizadas, devido ao interesse do capital que influenciou nas políticas públicas da época, promovendo a desintegração de posse em massa de diversos trabalhadores industriais, o que ficou conhecido como política higienista que pretendia “limpar” as regiões mais centralizadas, evitando que trabalhadores menos abastados pudessem residir nas proximidades das indústrias e dos equipamentos sociais que o centro já promovia, como educação, cultura, mobilidade e principalmente equipamento de saúde. A estratégia para superfaturar e manter os trabalhadores industriais longe, foi o que é chamado de especulação imobiliária, processo do qual encarece os valores tanto de alugueis como de compra de imóveis nas regiões mais centralizadas da cidade, promovendo o afastamento da população menos abastada, obrigando-os a morar em regiões cada vez mais periféricas, com menos equipamentos de saúde pública, educação, mobilidade e cultura.

A ameaça da peste sobre os novos bairros elegantes da burguesia, como os Campos Elísios ou Higienópolis (Cidade Higiénica), reforça a vontade de evacuação do lixo e dos pobres para longe dos espaços refinados da cidade. A estratégia norteadora da intervenção dos higienistas sociais na remodelação da cidade consiste, então, em separar os corpos, designados a cada um deles um lugar específico. (RAGO, 1997, P.165.).

A cada nova região que era valorizada devido ao processo de instalação do saneamento básico e de outros equipamentos, ocorriam expulsões sazonais das áreas que se valorizavam, devido ao crescente valor de mercado impossível de ser mantido pelos trabalhadores industriais.

São Paulo em especial, é exemplo do processo de urbanização que se preocupava em conciliar os interesses do mercado, para que esses interesses fossem atendidos enquanto a cidade se urbanizava cada vez mais.

Um rápido olhar sobre o processo de urbanização da metrópole permite constatar que a questão da terra e dos espaços urbanos foi comandada pelo capital imobiliário, e o poder público acabou por se restringir em facilitar as condições necessárias à sua reprodução e expansão. (VERÁS, 1995. P.4).

O programa urbanístico do século XX deu continuidade a alguns dos conceitos já estruturados no século XIX, os quais afirmavam a superioridade das populações imigrantes da Europa, como cidadãos “mais civilizados”. Tais conceitos são base para a criação tanto no campo ideológico como no material da ideia do que é realmente cidade e dos espaços que são apenas “anexos”. Esses espaços considerados anexos ao que realmente é a cidade é que promove a invisibilidade de uma grande parcela da população na cidade de São Paulo, e por se tratar de uma população “invisível” vivendo em uma região “invisível” os equipamentos básicos de saúde, mobilidade, saneamento, educação e cultura não precisam ser promovidos lá. Além disso, essa população considerada “invisível”, da qual habitava cortiços, favelas e outras moradias autoconstruídas era considerada de perfil “perigoso”.

O problema da habitação é gravíssimo e afirmam muitos que nele está a gênese do delito [...] estudo sobre os menores delinquentes, afirma que em muitos casos [...] a corrupção dos costumes e a imoralidade tem, como colaboradora na causa, a má habitação [...] a insalubridade e insuficiência da habitação e sua repercussão sobre a moral constituem problemas que urgem ser solucionados [...] no inquérito em que estudamos a situação de 1.195 pessoas habitantes de 261 cortiços, encontramos em média, um problema de ordem moral para cada grupo de 2,7 casos. Os problemas específicos mais importantes são, em ordem de frequência, concubinato, abandono do lar pelo chefe, mãe solteira, separação dos cônjuges, menores pervertidos, alcoolismo [...] concluímos que em mais da metade dos casos estudados a situação moral dos habitantes de cortiço é precária. (TELLES, 2004. P.70)

b. O Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST)

O MTST é um movimento social de luta por direitos como mobilidade, educação, saúde, cultura e habitação aos trabalhadores Sem-Teto. Esse movimento originou-se em 1997 tendo como referência o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). (GOULART, 2011).

O movimento trava ações sociais contra algumas instancias legais, uma disputa simbólica que pode ser notada pelo uso de diferentes denominação que são dadas a

uma mesma ação social. Enquanto instancias legais denominam os atos do movimento como sendo de “invasões”, o próprio movimento denomina seus atos como de “ocupações”, embasando esse termo no artigo 182 da Constituição da República Federativa do Brasil. (MIAGUSKO, 2008, p. 58)

Art. 182. A política de desenvolvimento urbano, executada pelo poder público municipal, conforme diretrizes gerais fixadas em lei, tem por objetivo ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e garantir o bem-estar de seus habitantes.

§ 1º O plano diretor, aprovado pela Câmara Municipal, obrigatório para cidades com mais de vinte mil habitantes, é o instrumento básico da política de desenvolvimento e de expansão urbana.

§ 2º A propriedade urbana cumpre sua função social quando atende às exigências fundamentais de ordenação da cidade expressas no plano diretor.

§ 3º As desapropriações de imóveis urbanos serão feitas com prévia e justa indenização em dinheiro.

§ 4º É facultado ao poder público municipal, mediante lei específica para área incluída no plano diretor, exigir, nos termos da lei federal, do proprietário do solo urbano não edificado, subutilizado ou não utilizado que promova seu adequado aproveitamento, sob pena, sucessivamente, de:

I - parcelamento ou edificação compulsórios;

II - Imposto sobre a propriedade predial e territorial urbana progressivo no tempo;

III - desapropriação com pagamento mediante títulos da dívida pública de emissão previamente aprovada pelo Senado Federal, com prazo de resgate de até dez anos, em parcelas anuais, iguais e sucessivas, assegurados o valor real da indenização e os juros legais. BRASIL. Constituição (1988)

Debruçando-se sobre essa lei, o movimento através de cartografias identifica edifícios que não cumprem papel social a anos, verificando se o imposto sobre a propriedade predial urbana (IPTU) está quitado e em dia com o governo. Caso esse edifício não esteja cumprindo papel social como por exemplo de habitação, comércio, lazer, serviços etc. Além disso esteja em dívida a anos referente ao IPTU,

o movimento se planeja para ocupá-lo e garantir que aquela propriedade cumpra o que a lei supracitada descreve. (São Paulo, município, 2018)

A ocupação de terrenos e edifícios visa garantir o direito à cidadania, atender as necessidades habitacionais nas grandes cidades, muito além da infraestrutura o movimento propõem a organização de trabalhadores das periferias para que pressionem o Estado em cumprir seu papel de garantir os direitos previsto na constituição, deixando de favorecer o capital nas decisões públicas e promovendo políticas públicas que diminuam as desigualdades existentes. (BOULOS, 2012)

c. A OCUPAÇÃO NOVE DE JULHO E O PROJETO SALTAMONTES CRIANÇAS

A Ocupação Nove de Julho localiza-se no centro da cidade de São Paulo e abriga 131 famílias em prédio que já sediou o INSS, e que estava desativado a mais de 30 anos quando foi ocupado pelo movimento.

O edifício foi ocupado em 2016 pelo Movimento Sem Teto do Centro, tal movimento já tem 18 anos de mobilizações e lutas sociais, hoje 5 mil pessoas residem em 11 ocupações desse movimento.

Essa ocupação promove atividades de formação continuada para os moradores, como por exemplo oficinas de: costura, leitura, música, pintura, dança, yoga, capoeira e desenho livre. Essas oficinas são realizadas com o apoio do Projeto Saltamontes, que tem como coordenadora do projeto Maria do Socorro Mendes Ferreira que coordena as ações educativas mobilizando voluntários. Geralmente esses voluntários são graduandos ou graduados em pedagogia ou artes plásticas.

O Projeto Saltamontes tem como principal objetivo atender cerca de 70 crianças e adolescentes que residem na ocupação Nove de Julho, com oficinas educativas que atendam esse público no período complementar ao escolar.

A Associação Beneficente Flor da Vida é a responsável pelo projeto, que desde 2018 desenvolve atividades nessa ocupação. Todas as quintas-feiras, as 14 horas até as 16 horas o Projeto Saltamontes Crianças é realizado na biblioteca da ocupação, espaço que conta com mesas, brinquedos, livros, mapas e matérias para criação artística.

Um aspecto interessante sobre a ocupação Nove de Julho, é a presença de mulher nas posições de liderança do movimento, são elas que organizam as reuniões e os debates de formação, que garantem aos membros do movimento uma oportunidade

de discutir situações de conjuntura política, de tomarem conhecimento sobre documentos e cadastros em programas de políticas públicas dos quais eles se encaixam.

A líder do movimento atualmente é Carmen Silva, conhecida pela luta no movimento e pela conquista da antiga ocupação Hotel Cambridge, que passou a ser financiado pelo governo para que as famílias que haviam o ocupado pudessem fazer a compra dos apartamentos no edifício.

d. O CONCEITO DE EDUCAÇÃO SOCIAL E A SOCIALIZAÇÃO COMO INSTRUMENTO ANALÍTICO

Sendo essa pesquisa construída através das relações que os processos educacionais permeiam as questões cotidianas das crianças do movimento de moradia, é necessário compreender que tipo de educação é essa. Uma educação que vai além da abordagem conteudista que muitas escolas se propõem na atualidade, uma educação que vê as pessoas como sujeitos de sua própria história, que traz as relações sociais como combustível para a construção de novos conhecimentos.

A Educação Social é,

“à ação educativa com vista à capacitação dos sujeitos, dos grupos e das comunidades para uma integração social consciente. “Educar” para a participação social implica intervir e provocar mudanças a nível pessoal, interpessoal e nos diferentes sistemas onde o sujeito se move (família, escola, instituições, entre outros), procurando mudanças de atitude e, gradualmente, mudanças de (sub)culturas que obstaculizam a participação social e, em última análise, o desenvolvimento” (TIMÓTEO & BERTÃO, 2012, p. 15).

Para analisar como os processos educacionais se dão nas oficinas realizadas com as crianças na ocupação, é tomado como base o conceito de habitus para Pierre Bourdieu. Segundo Bourdieu, 1996, o habitus é o sistema de características que são adquiridas por indução do social, o sujeito incorpora as estruturas socialmente construídas e constrói-se através da incorporação dessas estruturas culturais. As estruturas dependem do campo ao qual o sujeito é inserido, e o habitus é a relação de incorporação e negação das estruturas vigentes e que se revelam como componente do sujeito.

O conceito de habitus nessa pesquisa é fundamental devido à abordagem educacional feita pelos voluntários do Projeto Saltamontes Crianças, pois a partir de uma abordagem construtivista as crianças deixam emergir durante a produção artística, elementos de seu habitus, revelando quão vinculado o trabalho educativo se torna ao promover um processo de criação artística partindo da história das crianças.

A opção de utilizar a socialização como instrumento analítico permite considerar “aspectos importantes de sua sociedade e do seu grupo, comportamentos e técnicas, valores e ideologias que podem ser apanhadas através de sua história.” (QUEIROZ, 1987, p. 14).

Enquanto em produção de desenhos, pinturas, recortes, esculturas e danças as crianças compartilham o que se passa em suas mentes, verbalizam as relações do que criam com suas referências históricas, seus convívios em família, com amigos, na escola, nas ruas e na própria educação.

O habitus é um elemento de composição do sujeito, e por isso se revela nas reflexões e na criação artística, expressando-se como parte do sujeito. (BOURDIEU, 1996)

Utilizar a socialização do educador social e das crianças para análise dos processos educacionais, é fundamental para compreender como as relações entre os agentes desdobra-se em reflexões, análises e construção de novos conhecimentos, assim como o desequilíbrio de conhecimentos prévios a favor de novos. (Schwarcz, 2013, p. 58).

e. A CORAGEM CRIATIVA

Rollo May, 1975 escreve sobre o conceito de coragem social, que é a proatividade em arriscar suas estruturas emocionais, intelectuais e físicas em prol de relações com outros seres humanos. Através dessa coragem o sujeito coloca-se em posição de construção, desconstrução e reconstrução.

“É a coragem de se relacionar com os outros seres humanos, a capacidade de arriscar o próprio eu, na esperança de atingir uma intimidade significativa. É a coragem de investir o eu, por certo tempo, num relacionamento que exigirá uma entrega cada vez maior. (MAY, 1975, p. 15)

Através da coragem social os sujeitos criam vínculos e relações de construção mútua, de reflexões causadas uns pelos outros, como uma onda sonora que reverbera nas paredes de uma catedral, uma desencadeando outras e outras em diversos níveis do *habitus* e do *campus*.

Mas através da coragem social de se relacionar, descobrimos que essas relações estabelecidas apresentam problemas e necessitam de melhorias, e é nesse aspecto que a Coragem Criativa é o estopim para a descoberta de novas formas, da melhoria das relações.

“[...] a coragem criativa é a descoberta de novas formas, novos símbolos, novos padrões segundo os quais uma nova sociedade pode ser construída.” (MAY, 1975, p. 20).

As crianças do movimento Sem-Teto podem perceber as dificuldades sociais que enfrentam, as carências econômicas e as frustrações no semblante de seus familiares e comunidade. Ao serem estimuladas em uma atividade educacional artística, essas frustrações ganham forma, e as crianças podem expressar suas formas de ver o contexto social do qual vivem, e através dessas expressões processos psicológicos de pensamento e reflexão emergem possibilidades restando à coragem criativa desperta opções, revelando-as em formas, cores, texturas, movimentos ou sonoridades.

f. Arte e Experiência

Para John Dewey, as artes não deveriam estar distantes do dia-a-dia, encarceradas em museus e galerias, elas deveriam inundar os locais do cotidiano como expressões puras da vida real. Os museus e galerias fazem um desserviço ao real sentido da arte, ao colocá-las em pedestais como universos paralelos, a artes revela em sua criação o prazer pessoal que, segundo o autor, está próximo às coisas da natureza como o ar, o solo, a luz, as flores. As coisas esteticamente admiráveis brotariam desses lugares (DEWEY, 2010).

“toda arte envolve órgãos físicos, como o olho e a mão, o ouvido e a voz e, no entanto, ela ultrapassa as meras competências técnicas que estes órgãos exigem. Ela envolve uma ideia, um pensamento,

uma interpretação espiritual das coisas e, no entanto, apesar disto é mais do que qualquer uma destas ideias por si só. Consiste numa união entre o pensamento e o instrumento de expressão. (DEWEY, 2002, p. 76)

E então dentro desse processo de criação as percepções sensoriais que são base para os processos fundamentais psicológicos, ganham funções abstratas. Passam a servir como ferramenta para a materialização física ou por fenômeno físico que expresse as relações cognitivas, sociais e emocionais dos sujeitos. Nesse processo de arranjo e de relacionamento entre todos os níveis do sujeito, pensamento, corpo, fisiologia, emoção e reação é que o sujeito descobre novas possibilidades físicas, intelectuais ou emocionais. Essa descoberta foi gerada por processos educacionais, que dependem das relações sociais, das relações interpessoais e intrapessoais. E dentro desse campo dos processos educacionais é que se encontra a impossibilidade de mensurar numericamente as evoluções, reconstruções, desconstruções e inovações do cognitivo e do emocional do ser humano. Ao avaliar um processo educacional em sua totalidade, cabe ao educador apenas avaliá-lo qualitativamente.

Educacionalmente falando trabalhar com oficinas artísticas que permitam a criação de expressões de forma autônoma e construtivista, é promover experiências educacionais que fortaleçam as chances de uma relação libertadora, de uma educação libertadora. (FREIRE, 2015, p. 39)

As propostas artísticas quando abordadas através do pensamento construtivista, promovem a consciência de sociedade, de comunidade, solidariedade e pertencimento ao todo.

A obra de arte provoca e acentua essa característica de ser um todo e de pertencer ao todo maior e abrangente que é o universo em que vivemos. Essa é, a meu ver, a explicação da sensação de requintada inteligibilidade e clareza que temos na presença de um objeto vivenciado com intensidade estética. (DEWEY, 2010, p. 351)

As artes são fenômenos de comunicação, são formas de expressão da subjetividade humana, trabalhar experiências de criação artística com crianças é estimular as capacidades comunicativas no campo da expressão, não limitando-se a expressão de ideologias como também a expressão de cultura e pertencimento, de afetividade e afeto.

Dentro da experiência de criação artística há sempre uma relação dialógica, um diálogo do autor com ele mesmo, com o social.

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde a dialogicidade. O pensar certo, por isso, é dialógico e não polêmico (FREIRE, 2015, p. 39)

O desafio dos processos educacionais artísticos em uma perspectiva construtivista e de educação social, é promover processos cada vez mais significativos para a construção de um sujeito social que modifique as relações sociais ao ponto de que não seja necessário perpetuar as relações de opressão e opressor. Essas relações simbolizam a degradação da humanidade entre as nações. Os minorizados não precisam ser incluídos, eles já fazem parte da estrutura das relações capitalistas de opressão, na verdade os sujeitos que a educação social construtivista promove são os sujeitos que talvez desafiem as relações vigentes e construam uma sociedade com relações mais saudáveis para todos.

“Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram ‘fora de’. Sempre estiveram ‘dentro de’. Dentro da estrutura que os transforma em ‘seres para outro’. Sua solução, pois não está em ‘integrar-se’, em ‘incorporar-se’ a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se ‘seres para si’.” (FREIRE, 2005, p. 70)

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A primeira parte da metodologia dessa pesquisa foi a leitura de conceitos fundamentais para a compreensão de processos educacionais, de relações sociais, de educação social e de criação artística.

Conceitos fundamentais para a realização da pesquisa e compreensão dos processos educacionais foram lidos e analisados durante o período de 12 meses, antes, durante e depois da pesquisa em campo.

Após um preparo conceitual sobre os aspectos mencionados, a pesquisa em campo deu início no mês de outubro de 2018, acompanhando a realização da oficina de

artes ministrada por uma voluntária graduada em artes plásticas. As oficinas acontecem uma vez por semana, geralmente nas quintas-feiras das 14 horas às 16 horas, com pausa para lanche.

As crianças participantes do projeto saem de seus apartamentos na Ocupação e se dirigem sozinhas até a biblioteca que fica no piso térreo do edifício, já estão habituadas com a assiduidade das oficinas e aguardam ansiosos para que aconteça. Enquanto as crianças chegam gradativamente à biblioteca, a educadora prepara o material que será utilizado na oficina, cumprimenta as crianças, conversa com eles perguntando sobre suas famílias, sobre as atividades da escola e como eles estão se sentindo, além disso conversam sobre acontecimentos da semana, como viagem de algum dos pais, se algum dos pais conseguiu emprego ou de como andam as mobilizações em relação as ações do movimento Sem-Teto.

Essa conversa releva a intimidade que as crianças já construíram com a educadora, as relações de confiabilidade e de compartilhamento que se estabelecem. Por diversas vezes o irmão da educadora a acompanhou nas atividades da oficina, mostrando engajamento familiar.

Existe uma lista de chamada com aproximadamente 60 crianças na lista, a educadora pega essa lista impressa e confere o nome das crianças que compareceram. Durante o período de pesquisa em campo de 12 meses acompanhando não somente as oficinas, como também palestras, almoços e confraternizações juninas, foi possível observar nesse período que apenas 15 crianças (de 7 a 13 anos) frequentavam assiduamente a oficina de artes citada.

As crianças mostravam muito interesse em realizar as atividades propostas pela educadora em todas as oficinas, é possível notar isso pela falta de resistência na execução e no engajamento à proposta de criação artística.

Em uma das oficinas a educadora propôs a manipulação com argila. Nessa ocasião a educadora falou um pouco sobre a origem da argila e sobre como muitos povos utilizam de minerais em barro ou outras formas para modelar esculturas, vasos, utensílios domésticos e outras diversas coisas.

A proposta nesse momento era manusear a argila, sentir a textura e a maleabilidade. A partir disso observar outros materiais no quintal da ocupação, matérias que pudessem ser utilizados para junto com a argila compor algum objeto a ser modelado. Nesse momento, as crianças passaram a conhecer melhor o território onde se localiza a ocupação, especialmente o quintal do qual tem grandes proporções, com diversos elementos de pedras, arvores, declínios etc. Favorecendo

uma experiência sensorial e de reconhecimento e desbravamento de um território do qual já ocupam, de ver o mesmo território com outro olhar, um olhar que procura novos elementos para compor a escultura de argila.



É então que são descobertos elementos que provocam a criatividade das crianças, pedras que pelo imaginário passam a ser mãos, folhas e galhos que lembram ornamentos carnavalescos, gravetos que lembram membros como braços e pernas. A argila é modelada para se adequar a forma que o imaginário necessita, e assim surge o figurativo. Existe algo mais simbólico para o ser humano do que a tentativa de representação da própria espécie?

Ainda mais se tal representação transcende a figura da fisiologia humana e passa a contar com elementos culturais como os de um adereço carnavalesco.



A pesquisa em campo foi em observação, conversando com as crianças de forma natural, apenas acompanhando a atividade. Não intervindo para não causar ruídos, porém sempre ouvindo e observando como as crianças criavam relações entre si sobre os objetos que encontravam, sobre as esculturas que pretendiam fazer, sobre os nomes que davam as esculturas, e da origem das ideias.

A observação, o ouvir é o fenômeno mais importante em uma pesquisa como a tal. Para compreender processos educacionais é preciso acompanhá-lo por um tempo.

4. RESULTADO E DISCUSSÃO

Processos educacionais são intermináveis, eles são em si os processos relacionais de nós com o mundo, com outros seres vivos, materiais ou com nossa própria espécie enquanto criamos interlocuções mentais, vinculando emoções, pensamentos e ideologias.

O mais importante de um processo educacional, é a intencionalidade desses processos. Claro, em termos de intervenção pedagógica os processos educacionais devem sempre acompanhar intencionalidade de construção de conhecimentos.

Desenvolver habilidades através da construção de conhecimentos exige que sejamos expostos a situações problema, às situações das quais precisemos vincular objetos, pensamentos pessoas com ânsia e atingir um propósito, de construir algo, de levantar uma proposta de solução, ou de simplesmente promover bem-estar enquanto se experiencia criações artísticas.

Mas não apenas de bem-estar se dá a educação, por diversas vezes a própria construção do conhecimento se dá pelo desconforto, pela tentativa de resolver o mal-estar. E é então que se justifica a educação como caminho para a melhoria social.

As crianças do movimento Sem-Teto, por diversas vezes através das oficinas constroem novas formas de ver o mundo. Constroem novos vínculos com seus amigos ou colegas da ocupação, enfrentam conflitos quando desejam usar o mesmo material e os resolvem pois tal desconforto precisa ser resolvido no consenso.

Tantos aspectos fogem as 20 páginas desse artigo, e se abrigam no mais íntimo da construção da pessoa daqueles que experienciaram as oficinas. Pois dos processos educacionais só se pode saber que ou eles foram ou não foram significativos, pois não é possível dar dez, ou nove, ou cinco ou dois como notas avaliativas. Processos educacionais não podem ser mensurados por números pois não compreendem apenas aspectos procedimentais.

Os processos educacionais compreendem aspectos atitudinais, procedimentais e conceituais que vão além do que é possível verbalizar. Por isso ao ver a educação através da lente do construtivismo o educando sempre está em construção e sua evolução independe de padrões numéricos, pois o que ele construiu transcende valores quantitativos.

A essência da humanidade, das relações uns com os outros e com o meio natural é o verdadeiro motivo pelo qual aprender é necessário e em um mundo onde a educação melhore as relações entre as pessoas, é um mundo onde educar e ser educado é recompensante para todos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse período de 12 meses, as crianças foram expostas a situações de criação artística surpreendentes. Produzindo desenhos de si mesmos em tamanho real, manuseando argila com o objetivo de construir esculturas utilizando materiais do quintal da própria ocupação, pintando telas com tinta com a proposta de expressar como se sentem quando estão em casa etc.

Essas e muitas outras propostas colocam as crianças em uma posição de decisão e de escolha muito autônoma. A elas nada foi imposto, tudo foi conversado, decidido em conjunto, em diálogos decidiam as temáticas das expressões artísticas e a professora guiando para que eles tivessem contato com o máximo de matérias diferentes, temas diferentes, e experiências de criação diversas.

A qualidade do projeto é possível de ser notada quando nos sorrisos das crianças enquanto criam, enquanto conversam e quando abraçam forte a educadora no momento de se despedir, uma despedida como daquele que não quer partir.

A cada novo mês as crianças se relacionam melhor umas com as outras, existe sinergia e fraternidade. O respeito para com a criação do colega é estimulado em momentos de apreciação, em momentos dos quais cada um fala o que desejar sobre suas próprias expressões artísticas.

6. REFERÊNCIAS

BOULOS, G. **Por que ocupamos?** Uma introdução à luta dos sem-teto. São Paulo: Scortecci, 2012.

BOURDIEU, P. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. São Paulo: Papyrus, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

BRITO, F. O deslocamento da população brasileira para as metrópoles. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 20, n. 57, Ago. 2006. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142006000200017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em setembro de 2018.

DEWEY, John. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade:** a criança e o currículo. Lisboa: Relógio D'água, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 50. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOULART, D. C. **O anticapitalismo do Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST).** Tese de doutorado – Universidade estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2011.

MAY, R. **A Coragem de Criar.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira S.A, 1975 p.15 – 20.

MIAGUSKO, E. **Movimentos de moradia e sem-teto em São Paulo:** experiências no contexto do desmanche. Tese de Doutorado, Sociologia – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos Orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, O. M. (Org.) **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, 1998. P. 15-43.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar:** a utopia da cidade disciplinar. Brasil – 1890-1930. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. P 176

SÃO PAULO (Município). Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo – CDHU. Portal do Governo do Estado de São Paulo. Programas habitacionais. Disponível em: <http://www.cdhu.sp.gov.br/> - Acesso em novembro de 2018.

SCHWARCZ. L. M. **Biografia como gênero e problema.** História social, n. 24, pp. 51 -72, 2013.

SINGER, P. **Urbanização e desenvolvimento:** o caso de São Paulo. In: SINGER, Paul. (Org.) Economia política da urbanização. 13. ed. São Paulo: Brasiliense. p. 117-133, 1973.

TELLES, Guiomar Urbina. **“A habitação e a moral.”** Ano 2. Nº 21. São Paulo: Serviço Social, 1940. In: PAOLI, Maria Célia; DUARTE, Adriano. História da Cidade de São Paulo: a cidade na primeira metade do século XX – 1890-1954. Vol.3. São Paulo Paz e Terra, 2004. P.70

TIMÓTEO, Isabel; BERTÃO, Ana; **sensos | volume 2, nº 1 2012 – Educação Social Transformadora e Transformativa:** Clarificação de sentidos.

VERÁS, Maura Pardini Bicudo. **“A nova cidade do gelo: notas perplexas sobre os nômades urbanos.”** São Paulo em perspectiva. Vol.9. nº2. São Paulo, FSEADE, abril-junho de 1995. P.4

Contatos: leo.soares.mackenzie@gmail.com e rosanamarca.schwartz@mackenzie.br