

(Organizadoras)  
Angela Maria Caulyt Santos da Silva  
Gerda Margit Schutz-Foerste

# ARTE NA EDUCAÇÃO:

POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO  
HUMANO EM CONTEXTO LOCAL



 Pedro & João  
editores

**ARTE NA EDUCAÇÃO:  
POLÍTICAS PÚBLICAS E  
DESENVOLVIMENTO HUMANO  
EM CONTEXTO LOCAL**



**ANGELA MARIA CAULYT SANTOS DA SILVA  
GERDA MARGIT SCHUTZ-FOERSTE**  
(Organizadoras)

**ARTE NA EDUCAÇÃO:  
POLÍTICAS PÚBLICAS E  
DESENVOLVIMENTO HUMANO  
EM CONTEXTO LOCAL**

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Angela Maria Caulyt Santos da Silva; Gerda Margit Schutz-Foerste [Orgs.]**

**Arte na educação: políticas públicas e desenvolvimento humano em contexto local.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 274p.

**ISBN: 978-65-5869-230-0 [Impresso]**

**978-65-5869-231-7 [Digital]**

1. Arte. 2. Desenvolvimento humano. 3. Pesquisas em educação. 4. Políticas públicas. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Petricor Design

**Fotografia da Capa:** Gerda M. Schütz-Foerste: JANELA (Santuário Nacional São José de Anchieta, Anchieta-ES)

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 - São Carlos – SP

2021

## Sumário

<b>Apresentação</b>	<b>9</b>
---------------------	----------

### PARTE 1

#### **ARTE EDUCAÇÃO E AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO HUMANO EM CONTEXTO LOCAL**

<b>Arte e Educação:</b> dimensões fundamentais ao desenvolvimento humano em contexto local Gerda Margit Schutz- Foerste Angela Maria Caulyt Santos da Silva	<b>19</b>
---	-----------

<b>Políticas Públicas e Infância:</b> garantia e conquista de direitos sociais Ana Garcia Rosa Madeira Manuela Gonçalves Inês Santos Moura	<b>47</b>
--	-----------

<b>O papel das artes no percurso escolar:</b> análise de dois projetos de intervenção artística com crianças e jovens Irene Zuzarte Cortesão Melo da Costa	<b>67</b>
---	-----------

### PARTE 2

#### **ARTE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO**

<b>A democratização da cultura na Universidade Federal do Espírito Santo:</b> experiência do Serviço Social Ludimila Nunes Mantovani	<b>97</b>
---	-----------

**A Arte Educação: mediação para a inclusão** 117  
Pammela Souza Imbroisi Fiorio

**Arte Educação e Serviço Social: perspectiva de inclusão social em asma** 133  
Leyla Marcia Kill  
Angela Maria Caulyt Santos da Silva

**Acesso à imagem por cegos: uma experiência com a audiodescrição** 149  
Andressa Dias Koehler  
Gerda Margit Schutz- Foerste

### PARTE 3

#### ARTE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO LOCAL

**O Parque Moscoso e desenvolvimento local: a leitura de imagens históricas** 167  
Sonia Maria de Oliveira Ferreira  
Maria Angélica Vago-Soares

**O professor de arte e a experiência estética da criança pequena** 179  
Adélia Pacheco de Freitas Oliveira  
Samira da Costa Sten  
Thalyta Botelho Monteiro

**Arte educação nas dimensões: saúde e ecopolítica** 205  
Kelly Christiny da Costa

**Ensino da arte e práticas pedagógicas em contextos educacionais** 221  
Fernanda Monteiro Barreto Camargo  
Maria Angélica Vago-Soares

<b>Formação continuada docente:</b> perspectivas a partir da visita à Igreja de Reis Magos – Nova Almeida/ES Erineu Foerste Débora Santos Couto Thaynara Silva Oliveira	<b>239</b>
<b>Tempos de escrita Tupiabá:</b> troca de experiências e conhecimentos por carta com crianças indígenas Marina Rodrigues Miranda Celeste Ciccarone Janaina Pereira da Rosa Ferreira	<b>255</b>
<b>Autoras e Autor</b>	<b>269</b>

**O papel das artes no percurso escolar:**  
análise de dois projetos de intervenção artística  
com crianças e jovens

Irene Zuzarte Cortesão Melo da Costa

**1. As artes como instrumento de intervenção social e educativa**

De acordo com o que já foi argumentado por diferentes autores (DeCarbo J. J., 2002; Hallam, S.2010; Sima H. A. 2002) defende-se a ideia de que, através de uma intervenção artística na comunidade se poderá conseguir atingir objetivos e competências nos públicos com quem se trabalha que vão muito além do que é conseguido através de uma intervenção educativa mais tradicional e formal. Assim sendo, ir-se-á começar por recordar e analisar argumentos produzidos por diferentes autores sobre qual poderá ser o papel dos projetos de intervenção artística na comunidade.

O conceito de comunidade é polissémico e tem tido ao longo dos tempos diferentes interpretações e diferentes utilizações. Pode designar tanto uma ideia sobre a pertença, um fenómeno social particular, como sentimentos de saudade, significados e solidariedades que formam identidades coletivas, com uma natureza variável que não pode ser reduzida a um lugar ou de grupo específicos, nem uma ideia - uma vez que as ideias simplesmente não existem fora das relações sociais, dos discursos socialmente estruturados nem contextos históricos (Fernback, J. 2007). Assim, para os profissionais no campo da intervenção artística comunitária inevitavelmente, refletir sobre a definição, significados e fronteiras das comunidades em que vão intervir são questões e fundamentais desafiadoras, no sentido de conseguirem uma intervenção o mais diferenciadora e adequada possível a cada contexto, permitindo que se “possam esculpir muitos e variados caminhos e direções através de atividades (...) significativas” (Higgins, L. 2007, p.75), quer olhem

para o conceito de comunidade como geograficamente situado, como baseado em questões culturais, artísticas, recriadas, virtuais ou imaginárias. (Veblen, K. K. 2007).

As artes podem ser encaradas como uma ferramenta muito importante no sentido de se conseguir, através das experiências lúdicas que contribuem, para além do desenvolvimento global, para o prazer em participar, provocar o desejo de aprender (Modesto, M.C. 2014). Trabalhos como os de Power (2012) evidenciam que as artes, ao nível comunitário podem ter um papel importante no sentido de estimular as comunidades a cooperar, a aprender sobre si mesmas e sobre os outros, a assumir responsabilidades e sobretudo a perceber aspetos comuns entre os membros dessa mesma comunidade. Ainda, podem contribuir para que exista um sentido do reforço da autoimagem, da capacidade de resiliência e da capacidade de trabalho, contribuindo assim para um maior envolvimento positivo com o contexto de vida, estimular uma consciência de cidadania e mesmo - embora de forma não direta - para a sua sobrevivência, permanência e sucesso nas instituições escolares (Pasiali, V. 2010, Ruppert, S. 2006, Kishimoto, T. M:1993).

A partir de uma perspectiva mais terapêutica, as intervenções artísticas na comunidade são vistas como programas que apoiam o desenvolvimento comunitário servindo de terapias ocupacionais, no sentido de se conseguir uma certa normalização de comportamentos (Schell, B. A., Gillen, G., Scaffa, M., & Cohn, E. S. 2013). Neste sentido admite-se que, enquanto as populações praticam este tipo de atividades, poderão não se envolver em comportamentos mais ou menos desviantes. Pode também defender-se que os resultados variam muito quer com o tipo de populações envolvidas, quer com a qualidade e forma das intervenções artísticas. Se assim for, afirmam alguns (Merli, P. 2002) será difícil conseguir quantificar/avaliar qual o contributo que este tipo de intervenção pode dar.

Por outro lado, como defendem Matarasso (1999) e Arslan (2014) a experiência artística pode ser considerada como um meio

de desenvolvimento das crianças, através do qual é possível aumentar inúmeras competências e saberes que permitem participar na sociedade de forma saudável. Através de atividades com uma clara e necessária componente lúdica, consegue-se um reforço da autoimagem, capacidade de resiliência, capacidade de trabalho, de autossuficiência, de comunicação e entendimento de e com o mundo (Azizinezhad, M. 2013), contribuindo desta forma também para a prevenção de comportamentos de risco. Isto porque, como afirma Hart (1992, p. 34) os “adolescentes lutam para encontrar papéis significativos na sociedade. Se não encontrarem oportunidades para desenvolver suas competências de formas responsáveis, vão encontrar outras que são irresponsáveis”.

De acordo com autores como Quaresma, Abrantes e Lopes (2012) e Gottfredson (1981) nas populações socioculturalmente menos favorecidas a capacidade de fazer planos a longo prazo para a vida é menor. Vive-se muito mais o presente que, porque difícil e pouco promissor, se fica limitado a sobreviver de forma mais intensa. A escolaridade destas populações que frequentemente têm culturas mais afastadas daquela vivida na escola (Bourdieu, P. 2010) e cujos saberes e interesses são, geralmente, pouco valorizados surge como sendo um percurso difícil, longo, pouco significativo e sem um objetivo claro. Tudo isto contribui para um afastamento destas crianças do contexto da Escola, contribuindo frequentemente para um abandono precoce da escolaridade (Bernstein, B. 1990; Bourdieu, P. 2010; Freire, 1997; Perrenoud, P. 2000).

O envolvimento artístico de qualidade parece oferecer, sobretudo em comparação com outro tipo de atividades escolares mais formais, um envolvimento mais forte por parte das crianças/jovens. Desta forma, como já foi afirmado, pode-se contribuir (embora de forma não direta) para a sua sobrevivência, permanência e sucesso nas instituições escolares. Poder-se-á ainda contribuir para um maior envolvimento positivo com o contexto de vida e até mesmo estimular uma consciência de cidadania. Esta convicção vai ao encontro de trabalhos que evidenciam que as artes são uma ferramenta que possibilita experiências lúdicas e

estratégicas capazes de provocar na criança o desejo de aprender (Kishimoto, T.M.1993, Fiske, E. 1999).

## 2. As artes e a Escola

Como Glassman (2014) defende, a educação deve ser “contagiosa” no sentido de que deve promover também a participação ativa das crianças estimulando as suas expectativas de participação sobre um projeto de comunidade compartilhada. Propõe-se criar cenários nos quais as crianças possam partilhar na escola, a sua vivência<sup>1</sup> no mundo adulto, no processo de reflexão e de mudança, dando-lhes oportunidade para desenvolverem um relacionamento entre os seus sentimentos, não descurando estratégias de desenvolvimento cognitivo cruciais para a sua sobrevivência na vida adulta. Este processo será positivo para a comunidade em geral.

Cada ser humano tem um potencial que lhe permitirá, segundo Hayward, (2010) envolver-se com novas ideias, agir em diferentes contextos, relacionar-se com grupos de pessoas e tornar-se num membro de uma ou de várias comunidades, conseguindo assim o desenvolvimento emocional e social necessário para ter um sentimento de pertença. No entanto, para que isto seja possível será necessário oferecer condições a compreensão do que cada um pode ser e fazer, mobilizando conceitos e ideias significativos, enfrentando desafios intelectuais reais, que permitam fazer uma análise crítica, comparando e incorporando cada pessoa nos seus próprios conjuntos de valores isto porque a ninguém. (Hayward, L.2010). E este deveria ser um dos principais desafios da educação formal.

Porém muitos trabalhos evidenciam que a Escola não tem conseguido responder de forma clara ao repto de promover aprendizagens que permitam dar resposta aos desafios da sociedade do conhecimento. (Nóvoa, A. 2014, p. 176). E isto

---

<sup>1</sup> Vivencia can be defined as a full experience of an event with its all possibilities lived through direct participation” (Glassman, 2014, p. 212)

acontece muito provavelmente porque a escola, sem negligenciar o papel de transmissora do saber, tem-se também ocupado de um conjunto de outras competências sociais e culturais, assumindo um papel de elemento regenerador ou reparador da sociedade, constituindo um lugar de referência para as comunidades locais, o que segundo Nóvoa se poderá chamar de tendências de transbordamento da Escola (2014, pp. 177, 179).

Nóvoa (2014) defende que quanto mais a Escola se abrir para o contributo de outros agentes educativos, quanto mais se assumir como uma entre muitas instituições da sociedade que promovem a educação, quanto mais o desenvolvimento das crianças e jovens se fizer em contacto com diferentes perspetivas, diferentes saberes, diferentes estratégias de intervenção educativa, mais rico será todo o processo educativo e mais significativo e eficaz será.

É assim que ele afirma que:

(...) convém pensar de outro modo o espaço público da educação, através de um aproveitamento das potencialidades culturais e educativas que existem na sociedade e de uma responsabilização do conjunto das entidades públicas e privadas. Por isso, a ideia de um novo contrato educativo, celebrado com toda a sociedade, e não apenas com a escola, que tenha como base o reforço do espaço público da educação (Nóvoa A., 2014, p. 179).

No sentido da valorização deste “aproveitamento das potencialidades culturais”, quanto mais integrados e articulados estiverem com os percursos artísticos que as crianças e jovens fazem dentro dos contextos formais educativos, mais rico e mais significativo será todo o processo educativo (Fiske, E. B. 1999).

Note-se que esta ideia não é nova. Já no final do século XIX, Dewey defendia:

Acredito que muita da educação atual falha porque esquece o princípio fundamental de pensar a escola como uma forma de vida comunitária. Concebe a escola como um lugar onde certa informação é dada, onde há algumas lições a serem aprendidas ou onde certos

hábitos estão a ser formados. Tudo isto é concebido como tendo valor num futuro remoto; a criança deve fazer essas coisas por causa de outras que há de fazer; como resultado não chegam a fazer parte da experiência de vida da criança e não são verdadeiramente educativas (Dewey, J.1897, p. 78).

Esta valorização de saberes experienciais, que é aliás resultante do respeito por diferentes culturas, constitui também um dos alicerces do trabalho de Paulo Freire a partir das décadas 50 e 60 do século XX.

Atualmente muitos autores trabalham numa orientação teórica semelhante:

Defendemos que as práticas curriculares e experiências de aprendizagem se tornam mais significativas quando o conhecimento é integrado nos contextos de vida dos alunos contextualmente situados num diálogo comunitário, regional, nacional e global. As experiências de aprendizagem significativas ocorrem mais rapidamente quando os alunos exploram através de múltiplas perspectivas, questões centradas no seu contexto de vida (...) Talvez, se arte-educadores ensinarem para compreensão através de experiências educacionais significativas as artes poderão mover-se de uma situação marginalizada para uma posição nuclear nos currículos escolares (Krug, D.H. 2000, p. 272)

A aprendizagem que as crianças e jovens conseguem na Escola, segundo Nóvoa (2014) e McMahon, Klopper, & Power, B. (2015), seria enriquecida se incluídos contributos oriundos de diferentes campos científicos e culturais. No entanto isto exigiria que se encarasse uma mudança nos sistemas de ensino que pudessem possibilitar o desenvolvimento de Escolas diferentes, tendo que se abrir para a possibilidade “de um novo contrato educativo, cuja responsabilidade [seja] partilhada por um conjunto de atores e de instâncias sociais, não ficando apenas nas mãos dos educadores profissionais” (Nóvoa, 2014, p. 183).

Esta foi a perspetiva que se adotou nos dois projetos de intervenção de que se foi responsável e que aqui se pretende analisar.

### **3. Dois projetos de intervenção artística com crianças e jovens**

Os projetos que se escolheram como exemplos para serem analisados neste trabalho aconteceram na zona oriental do Porto, um entre 1998 e 2000 e outro em 2012. O primeiro (projeto I) foi um trabalho de intervenção artística na comunidade, teve a duração de dois anos, com crianças e jovens dos 6 aos 16 anos, muitos deles com complexos percursos escolares e uma relação também complexa com a Escola. A esta população era oferecida um leque diversificado de atividades artísticas num centro comunitário. O segundo (projeto II) aconteceu integrado no trabalho de uma escola básica do primeiro ciclo, durante um ano letivo e procurava estabelecer, com crianças, uma rede de trabalho constituída por um conjunto de artistas e investigadores da cidade do Porto. O projeto partiu de uma atividade que tinha como pretexto descobrir com as crianças, através de um olhar mais ligado a atividades científicas (experiências em laboratórios, visitas a museus de história natural) e mais artístico (através de um contacto com artes plásticas e com música), os animais que existem na cidade do Porto.

#### **3.1. Descrição do projeto I.**

##### **• Condições contextuais de partida**

O projeto I desenvolveu-se com cerca de 200 crianças e jovens, no contexto da zona Oriental da cidade do Porto. A população era constituída por jovens e crianças residentes, uma zona de forte exclusão social e pobreza, na grande maioria em situação de risco: abandono ou com insucesso escolar, situações sociofamiliares difíceis (pais presos/ toxicodependentes/ alcoólicos/ desempregados de longa duração/ famílias monoparentais com dificuldades económicas), ou

eram desempregados e tinham habilitações literárias muito baixas (Cortesão, I. Trevisan, G. 2006, p. 65).

#### • Finalidades do projeto

O projeto, tinha como grande objetivo apoiar o grupo de jovens/crianças através de um trabalho de educação não formal oferecendo um conjunto de atividades extraescolares. Oferecia-se às crianças/jovens atividades lúdicas, criativas, estruturadas e de autoexpressão. Pretendia-se desenvolver novas capacidades/saberes e a possibilidade de partilhar experiências de grupo, que pudessem contribuir para a criação de relações dinâmicas entre crianças/jovens e adultos (Kirschner, S.2010, Azizinezhad, M. 2013). A experiência de diferentes expressões – oral e escrita, plástica, musical, corporal, dramática – utilizadas como instrumentos privilegiados de trabalho, permitiriam, num contexto de educação não formal, desenvolver capacidades pessoais e sociais importantes, quer para o grupo quer para cada uma das crianças.

Quando se está face a um grupo/indivíduo com uma relação difícil com a educação formal e com metodologias utilizadas numa educação mais formal, esta oferta educativa é particularmente importante. Através do lúdico e do trabalho com a criatividade acreditava-se que se poderiam encontrar canais de comunicação que pudessem, para além do desenvolvimento dos saberes e capacidades já referidos, contribuir para estabelecer uma melhor relação do sujeito consigo próprio e com o mundo (Cortesão, I. Trevisan, G. 2006, Hashemi, M., & Darvishi, S. 2013, Arslan, A. A. 2014, Azizinezhad, M.).

#### • Caraterização do projeto

Este projeto, com financiamento da União Europeia, teve a duração de dois anos e aconteceu no contexto de um centro comunitário localizado num bairro social do Vale de Campanhã, no Porto. A equipa de trabalho era constituída por sete educadores

comunitários com formação variada (Intervenção Comunitária, Sociologia, Artes Plásticas, Música, Vídeo e Imagem, Banda Desenhada e Dança), intervindo nesta comunidade através da prática das diferentes expressões artísticas.

Não é difícil perceber porque é que de forma geral, estes jovens tinham uma relação difícil com o ensino convencional, com horários rígidos, obrigatoriedade de frequência, saberes teóricos, um ensino pouco ativo, massificado, cuja utilidade prática dos saberes transmitidos é de difícil perceção para os jovens, uma vez que está de facto muito longe do mundo de onde eles vêm (porque normalmente limitados a um contexto de uma sala de aula). Foi atentando a estas condições, que o projeto que aqui se analisa propunha um leque de atividades que proporcionava aos jovens um trabalho participativo, com atenção ao indivíduo e às suas necessidades, gostos, capacidades/competências particulares, procurando veicular conhecimentos/saberes curriculares de uma forma lúdica e ativa.

Desde o início do trabalho os jovens que frequentavam estas atividades, o faziam de forma livre e espontânea. Verificou-se que, conseguiram adquirir, aos poucos a consciência de que há tarefas para cumprir e que deste modo, há que cumprir horários e certas regras de comportamento. Os horários e a calendarização eram discutidos também com os jovens e de acordo com as suas possibilidades (havia um grande cuidado de não fazer coincidir as atividades com horários escolares). Trabalhava-se a responsabilização dos jovens pelas suas implicações no trabalho que realizavam, uma vez que foram ganhando a consciência do seu papel na realização nas atividades (Cortesão, I. Trevisan, G. 2006).

Percebeu-se que havia uma certa resistência por parte das instituições escolares em se articularem com as atividades não formais vividas pelas mesmas crianças no centro comunitário. Inicialmente, nos contactos tidos com os responsáveis das escolas da zona, foi possível ver que a forma como descreviam as crianças com que se trabalhava era muito diferente da forma como as conhecíamos no projeto. Falavam em crianças desinteressadas, pouco cumpridoras, pouco ativas, pouco

autónomas e mesmo com comportamentos agressivos, enquanto que, no projeto, estas eram criativas, autónomas e interessadas. Por sua vez, quando questionadas sobre o porquê de terem comportamentos tão diferentes nos dois contextos, as crianças referiam claramente o facto de não se sentirem valorizadas na escola (falavam em maus resultados, em castigos, em situações de conflito com adultos e com as outras crianças), enquanto que com o grupo de trabalho, no contexto da realização de atividades de intervenção artística comunitária, sabiam que podiam mostrar o que realmente sabiam fazer e que sentiam que o faziam bem. O serem estimuladas e valorizadas era assim, visivelmente, um fator muito importante para elas.

Até a relação dos encarregados de educação das mesmas crianças (que na escola se mostravam ausentes e pouco participativos) era diferente neste projeto. Foi-se construindo com os encarregados de educação uma relação com o projeto e eles eram presença cada vez mais constante e ativa nas atividades propostas pelo projeto. Quando questionados sobre isto, respondiam muito frequentemente que sabiam que só eram chamados às escolas quando os seus filhos tinham problemas e/ou para relatar questões pouco agradáveis relativamente ao sucesso escolar destes. Diziam que, pelo contrário, quando eram chamados pelo projeto iam ver coisas que os seus filhos faziam bem e que sabiam que iam ter experiências positivas. Mais uma vez, a questão da valorização era central para eles.

Sentiu-se que existia uma desarticulação entre o que era feito nas escolas e as experiências oferecidas no projeto às crianças a nível artístico.

#### • **Alguns resultados obtidos**

O trabalho deste projeto foi concebido muito para se ir ao encontro das necessidades/problemas particulares de cada participante. O tipo de finalidades a alcançar, bem como áreas trabalhadas e metodologias a que se recorreu, contribuíram para que fosse muito difícil quantificar o que mudou para cada um dos

200 inscritos, em cada situação particular. No entanto, é possível dizer que, no final se verificaram em muitas crianças, situações de melhoria em alguns aspetos que no diagnóstico inicial se tinham identificado como necessidades a trabalhar.

A nível individual, verificaram-se melhorias, embora pequenas, ao nível da autoestima, da capacidade de planeamento de futuro, assim como uma melhoria da capacidade relacional, quer com o grupo de pares, quer com os adultos (linguagem corporal e verbal menos agressiva).

Em termos profissionais, houve alguns casos de encaminhamento feito para o centro de emprego.

A nível académico, verificaram-se alguns casos de retorno à escola (4 casos); uma melhoria significativa de notas através do apoio ao estudo (14 casos de jovens que estavam com várias notas negativas e que no fim desse ano letivo conseguiram transitar de ano), assim como uma verbalização frequente por parte dos jovens da vontade de prosseguir os estudos até ao ensino superior.

Conseguiu-se ainda alguma melhoria na qualidade e quantidade de relações estabelecidas com os estabelecimentos de ensino que os jovens/crianças frequentavam. Estes contactos foram permitindo à escola e à equipa de projeto conhecerem diferentes aspetos das crianças/jovens com quem trabalhavam, permitindo um maior controlo para situações de risco (abandono escolar, reprovação, problemas comportamentais, dificuldades de aprendizagem). As crianças/jovens começaram a utilizar os recursos materiais e técnicos do projeto no apoio às tarefas escolares (biblioteca, atelier de informática).

O projeto (e o trabalho desenvolvido) começou lentamente a ser visto pelas escolas, não como “concorrente” e como algo que dispersava a atenção das crianças da escola, mas como uma possível ponte entre a escola e o meio familiar das crianças. Aconteceu até que essa “ponte” foi solicitada por algumas escolas como apoio em situações como contacto com os pais, quando esta se sentia impotente para o fazer: em aspetos do currículo escolar em que as crianças tinham dificuldades e em casos de indisciplina

na escola, com o complemento de informações relativas aos processos individuais).

No que diz respeito à comunidade local em geral verificou-se um maior envolvimento dos pais/encarregados de educação nas atividades propostas, quer como público espectador dos teatros, danças, festas e vendas nas quais os seus filhos estavam envolvidos, quer por uma crescente procura de apoio dos profissionais do como mediadores de conflitos- com a escola, entre jovens/crianças, internos nas famílias (Cortesão, I. Trevisan, G. 2006).

A adesão entusiástica das crianças às atividades que lhes eram proporcionadas, portanto o prazer e envolvimento que sempre demonstraram, foi interpretado pela equipa como um dos resultados mais positivos do trabalho desenvolvido.

Tem-se consciência, no entanto, de que esta desarticulação entre os dois espaços educativos, embora tenha sido melhorada, não contribuiu, tanto quanto poderia ser e de forma direta para uma maior valorização do percurso escolar das crianças.

Se se cruzar o que foi aqui experimentado e aprendido com o acontecido no projeto II, no mesmo contexto socioeconómico – a zona oriental da cidade do Porto, consegue-se ter uma visão mais clara do que foi sendo conseguido neste segundo projeto em que a articulação entre a escola e o projeto era mais forte.

### **3.2. Descrição do projeto II**

#### **• Finalidades do projeto**

O desafio central do projeto consistia em conseguir desenvolver nas crianças capacidades de perceção, de comunicação e de participação no meio socio cultural em que vivem. Procurava-se conseguir isto através de um trabalho em rede entre artistas, investigadores e professores que deveriam contribuir com os seus saberes específicos para o mesmo objetivo comum. Pretendia-se alargar os horizontes das crianças, trabalhando num contexto multidisciplinar que desta forma permitisse, como defendem

Davies e Gibson (1967), contribuir para que as crianças aumentassem a consciência de si mesmo, sobre os seus valores, aptidões e recursos inexplorados, assim como sobre a relevância destes para os outros.

Pareceu, desde logo, muito importante e aliciante o procurar desenvolver nas crianças uma melhor capacidade de leitura da realidade que as envolve – e em que viviam. Admitiu-se que isto lhes permitiria, através de um leque muito diversificado de atividades que aconteciam ora dentro da escola (com diferentes profissionais que aí se deslocavam) ora fazendo vistas com as crianças a locais onde esses profissionais trabalhavam ou que eram locais emblemáticos da cidade (monumentos, jardins, museus, ruas) fazer uma leitura mais alargada e mais profunda do mundo que elas, nas suas vivências quotidianas, em princípio, já tão bem conheciam: a cidade do Porto. A intervenção artística proposta foi desencadeada a partir da Música.

Pretendeu-se, desde o início, que as crianças de uma escola da rede pública fossem participantes ativos e fazedores de arte. O desafio seria o de construir uma música/banda sonora de um teatro de sombras num projeto com uma escola da rede pública. Era, no entanto, sabido que esta escola da rede pública se situava num contexto socioeconómico desfavorecido (a zona oriental da cidade do Porto) e, portanto, que este grupo de crianças seria, à partida, proveniente de famílias de um extrato socioeconómico pouco familiarizado com este tipo de intervenções e de vivências.

Tinha-se consciência de que o grupo não tinha, como já foi dito, uma formação musical convencional, facto que representou uma das preocupações de partida neste projeto. Procurou-se, portanto, começar o trabalho a partir dos conhecimentos que as crianças já possuíam, indo assim ao encontro dos conhecimentos de que as crianças já eram portadoras, “rentabilizando-os em vez de os destruir ou pôr de lado” (Cortesão, L.1995, p.30, 32). Acreditava-se, que assim se teria maior possibilidade de captar o interesse e promover a capacidade de atuação deste grupo. Realmente pode verificar-se que isto aconteceu logo desde a primeira sessão.

Ir-se-ia, portanto, trabalhar com estas crianças não as desinserindo do seu contexto sociocultural, mas sim desenvolver com as elas uma maior capacidade de leitura do mundo real à sua volta. Este objetivo seria trabalhado através de atividades de consciencialização do seu ambiente sonoro, ouvindo e sentindo o mundo do modo que se acredita que a música pode proporcionar. Procurava-se assim ajudar as crianças a serem mais capazes de reconhecer esse mundo, de o redescobrir e de o apreciar contribuindo para a sua integração mais ampla e saudável nesse mesmo espaço. Procurava-se também desenvolver nas crianças capacidade de produção de conhecimento sobre o seu próprio contexto de vida e se pudessem sentir mais integradas na sua comunidade, permitindo-lhe assim participar na vida da sua comunidade de uma forma mais consciente e intensa.

É neste sentido que Schafer afirma que

Desde há algum tempo eu também acredito que o ambiente acústico geral de uma sociedade pode ser lido como um indicador das condições sociais que o produzem e nos contar muita coisa a respeito das tendências da evolução dessa sociedade (Schafer R. M. 1997: 23).

#### • **Caraterização do projeto**

O grupo trabalhava com 23 crianças do 4º ano de escolaridade e desenvolveu-se no espaço da Escola e em diferentes locais da cidade do Porto, sendo uma iniciativa de responsabilidade municipal.

O trabalho implicou a participação de múltiplos parceiros. A equipa alargada de adultos era constituída por colaboradores de serviços educativos, por artistas plásticos e por músicos. Realizaram-se no total 16 sessões. Nelas foram abordados e trabalhados conteúdos como: a escuta crítica e visualização e construção de paisagens sonoras; exploração dos animais do Porto (museu de história natural e visitas a parques e jardins da cidade); visita da Casa do Infante à Escola e a Escola visita a Casa do Infante;

o teatro de sombras – construção plástica de cenários e personagens; desenvolvimento e criação do ambiente sonoro da história - sonoplastia; ensaios conjuntos (som e imagem) na Escola; ensaio final no Rivoli e apresentação no Rivoli. A equipa de intervenção ao nível da música era constituída por três pessoas: uma professora de música responsável e dois estudantes do curso de produção e tecnologias da música da Escola Superior de Música e das Artes do Espetáculo.

É de salientar que se tratava de um grupo de crianças particularmente estimulado, na escola, pela professora titular, quer pela leitura de variados poemas, quer pela criação de poemas da autoria das próprias crianças. Este tipo de trabalho era desenvolvido na escola, com a participação da professora, o que contribuía para que se criasse, logo de início, um clima descontraído e muito produtivo de trabalho. No decurso do trabalho foram demonstrando ser muito criativos e expressivos. Um bom exemplo do quanto as crianças estavam envolvidas e eram sensíveis aos estímulos que lhes íamos proporcionando aconteceu numa das sessões, ao escutar excertos musicais de cenários sonoros naturais - sobre o cenário do mar. Uma das crianças disse ter estado na proa de um navio “a sentir o vento na cara”; outra criança afirmou que tinha conseguido “avistar no fundo do mar uma arca do tesouro” e logo uma outra disse que ela tinha sido “uma sereia e que iria conseguir chegar ao fundo do mar mais rápido”, ficando ela com o tesouro. Imediatamente outro afirmou que tinha estado a “andar de moto num golfinho e que, uma vez que este era um modo de locomoção muito rápido, conseguiria tirar o tesouro à sereia!”

É de notar que o grupo estava na fase final de um período importante das suas vidas: o primeiro ciclo estava a chegar ao fim, era tempo de sair da Escola onde tinham estado 4 anos. Era tempo de conhecerem novos professores, novos amigos, novos desafios. Sentia-se uma grande coesão de grupo que parece surgir claramente ligada ao trabalho desenvolvido pela professora com quem estiveram quatro anos.

### • **Alguns resultados obtidos**

Foi um projeto que proporcionou muita animação, criatividade, muito prazer, qualidade do trabalho, assiduidade e responsabilidade por cada tarefa assumida, tanto por parte das crianças como de todos os adultos envolvidos. Como Freire diria, estava-se agora muito longe da situação de um ensino bancário (Freire, 1972). Juntos, foi-se pensando e descobrindo, como numa “verdadeira comunidade de aprendizes”. E é também no sentido de valorizar a importância da participação ativa das crianças na construção do saber que Schafer afirma:

Na educação, e considerando o aspeto da transmissão de conhecimentos, o professor tem todas as respostas, e os alunos, a cabeça vazia – pronta para assimilar informações. Numa classe programada para a criação não há professores: há somente uma comunidade de aprendizes. O professor pode criar uma situação com uma pergunta ou colocar um problema; depois disso, seu papel de professor termina. Poderá continuar a participar do ato de descobertas, porém não mais como professor, não mais como a pessoa que sempre sabe a resposta. (Schafer, R.M. 1992, p. 286).

O papel dos adultos foi sendo alterado. A equipa de adultos foi também crescendo durante a dinamização do trabalho, as relações foram-se tornando cada vez mais cúmplices (entre os adultos, com as crianças e mesmo com o próprio projeto). As descobertas que se foram fazendo junto das crianças e a forma como desde sempre se valorizou a sua participação efetiva, permitiu à equipa aprender muito sobre a articulação entre o projeto planificado por adultos e o enriquecimento (mas também a necessária flexibilidade) que implica a participação ativa das crianças no desenrolar de um projeto. Assim conseguiu-se que à medida que o projeto avançava no terreno os adultos não fossem os motores da ação, mas sim os facilitadores dessa mesma ação, de atividades que iam surgindo e enriquecendo os planos de que se tinha partido. Percebeu-se assim que é tão importante elaborar um

plano como ter a capacidade de o alterar sempre que necessário. (Cortesão, L, Torres A, 1990)

Tudo o que foi observado permite pensar que o facto de este projeto ter acontecido neste final de ciclo, ajudou a consolidar o grupo (contribuindo para fortalecer a sua autoimagem e segurança para a mudança de nível de ensino). As crianças viveram experiências diferentes juntas, descobriram juntas saberes e competências, construíram um produto final de que se orgulham e puderam mostrá-lo ao nível mais alargado da comunidade, saindo das paredes da Escola, saindo da sua zona da cidade, indo para um espaço público de referência como é o Teatro Rivoli.

Do ponto de vista académico, todas as crianças tiveram sucesso na transição para o segundo ciclo. Para este resultado, como é evidente, contribuiu sobretudo o trabalho da professora titular e dos seus alunos porque o projeto começou para estas crianças só no último ano do primeiro ciclo. No entanto, pode verificar-se que o projeto também contribuiu para que durante este ano de trabalho as crianças se sentissem mais felizes, mais integradas na escola, com mais vontade de aprender e, neste sentido pode afirmar-se que se contribuiu para que o seu percurso escolar fosse melhor. As artes, vivenciadas como áreas integrantes do currículo da escola, surgiram assim como instrumentos eficazes na melhoria do desempenho académico, contribuindo para a melhoria da capacidade de trabalho e para o desenvolvimento de competências básicas necessárias para o crescimento pessoal demonstradas pelas crianças. Ajudaram, tal como afirmam Anderson e Krug (2000), no sentido de melhorar o clima na escola e sala de aula, assim como para uma energia criativa em estudantes que vai para além do horário escolar. Defende-se também que se contribuiu para o desenvolvimento de múltiplas competências (artísticas, sócio emocionais) e para a construção de uma autoimagem positiva do grupo pois, como já foi dito, houve a preocupação, desde o início, que as crianças fossem participantes ativos e fazedores de arte e de facto este aspeto foi conseguido.

Pensa-se que o contributo do projeto para este crescimento foi muito claro, tendo-se percebido o desenvolvimento da capacidade de articulação enquanto equipa de trabalho, a crescente responsabilização de cada elemento do grupo e a também a crescente confiança das suas capacidades de fazerem um produto final com qualidade. Por exemplo, quando no contexto das sessões de sonoplastia as crianças foram convidadas a imaginar os sons que queriam para criar as paisagens sonoras e a identificar de que material sonoro necessitavam para reconstituir os espaços da cidade de que iam falando no texto que construíram, mostraram uma grande capacidade de trabalho de equipa e de criação como coletivo. Levantaram-se questões como: que sons associamos à Primavera? Como se faz o som de um lince? De uma festa? Da chuva? (quando o dia estava lindo e não havia sinais de chuva!). Descobriram ainda que sons associavam aos diferentes espaços da cidade do Porto. Isto levou o grupo a sair da sala à procura de sons (pássaros, buzinas, motores de diferentes veículos, vozes de transeuntes,...), a criar outros com recurso ao corpo, à voz, a garrafas de plástico com água, a mesas, cadeiras...

Também se começou a pensar na narração do texto. Os voluntários do grupo de crianças experimentaram ler para o microfone e depois todo o grupo escutou os diferentes resultados. Em conjunto foi escolhida a narradora e combinada a sessão em que a sua voz seria gravada. A partir desta gravação, começou-se a construção da banda sonora. O resultado foi muito interessante. O grupo revelou uma criatividade enorme na imaginação dos efeitos sonoros e também na procura destes no espaço físico e na criação de novos sons. As crianças pareciam ter, de facto, respondido ao desafio: ouvir de forma consciente e crítica os sons que as rodeiam. Pareciam ter tomado consciência das sensações que os sons lhes criam e descoberto os ingredientes necessários à criação das paisagens sonoras de que precisavam para contar a sua história. Do ambiente sonoro recolheram os elementos que sentiam fundamentais para a sua história e criaram os que sabiam ser necessários para que a banda sonora ficasse completa.

A sensação de orgulho no trabalho realizado estava muito clara no grupo de crianças, dizendo frases como “este trabalho é mesmo nosso, só nosso!”.

O nível de compromisso atingido pelas crianças neste projeto de intervenção artística permite pensar que este pode ser reconhecido como um campo com um enorme potencial para se tornar a porta de acesso para uma vida saudável e com sentido para as pessoas nela envolvidas, para as crianças que procuram um compromisso com as instituições escolares e outro tipo de instituições socioeducativas. O facto de todo o trabalho se ter desenvolvido dentro do contexto do trabalho na Escola, com a presença da professora que, pegando nas competências trabalhadas articulava com o trabalho de sala, juntou as diferentes partes de forma mais clara e lógica para as crianças: havia um fio condutor durante todo o processo.

Olhando para este projeto tem-se uma sensação de que se conseguiu algo de muito positivo: foi uma experiência artística inserida no contexto da Escola, articulada com os saberes que as crianças adquiriram no contexto de uma educação formal. Valorizaram-se as crianças. Valorizou-se a comunidade de uma zona desfavorecida da cidade, da qual, habitualmente se fala sobre aspetos menos positivos

Claro que se poderia ter ido muito mais longe. O fator tempo foi fulcral neste tipo de intervenção. As atividades deste tipo, para serem realmente produtivas, devem acontecer num espaço de tempo alargado. Um ano letivo é francamente muito curto. Pensa-se que, se fosse possível trabalhar num espaço de tempo mais longo se teria conseguido atingir resultados ainda mais amplos e mais profundos. Este é um problema comum neste tipo de intervenções. Normalmente acontecem no âmbito de projetos que são financiados durante períodos relativamente curtos.

## Considerações finais

Olhando agora para os dois projetos consegue-se fazer uma apreciação mais adequada do que foi conseguido em ambos, do que poderia ter sido atingido nas condições em que cada um deles se desenvolveu.

Ambos aconteceram na mesma zona da cidade e com uma população com características muito próximas. Ambos se propunham a intervir junto das crianças através das expressões artísticas. Em ambos foi possível perceber a capacidade que estas linguagens têm como instrumento de intervenção educativa com um enorme potencial de envolvimento dos participantes, tanto ao nível do desenvolvimento individual como a nível de grupo. Em ambos se partiu da ideia de que os sistemas de pensamento inerentes aos processos artísticos ensinam como as partes se podem organizar no sentido de produzir produtos com qualidade, com envolvimento afetivo, com comprometimento e com prazer. Em ambos se admitiu ser fundamental as crianças tornarem-se seres competentes, sensíveis e criativos, ao se tornarem capazes de fazer uma leitura mais alargada do mundo. (Anderson, 2004).

No entanto, há diferenças que distinguem claramente os dois projetos, tanto ao nível das condições em que se desenvolveram como ao nível dos resultados conseguidos.

O projeto I foi um projeto que teve a duração de dois anos, envolvendo um número muito maior de crianças e com um financiamento e investimento de meios também muito maior. No entanto, a relação com a escola foi, sobretudo inicialmente, muito pouco articulada. Neste contexto a Escola valorizou sobretudo o trabalho dos conteúdos e dos programas formais, fechando-se a possíveis contributos de outros agentes que poderiam tornar o percurso escolar das crianças mais significativo e mais feliz. As crianças afastavam-se da Escola enquanto se aproximavam do Projeto I. O facto de o financiamento do projeto ter terminado ao fim de dois anos ditou claramente o fim de todo o trabalho desenvolvido e, sem a necessária articulação com as instituições

escolares onde as crianças permaneciam. Assim sendo, todo o impacto que o trabalho teve nestas crianças acabou, também, praticamente por desaparecer.

No caso do projeto II, com a duração de apenas um ano letivo, com muito menor financiamento e menor alocação de tempo de trabalho dos elementos do projeto, com muito menos meios de intervenção, verificou-se um harmonioso abrir portas da escola a outros saberes, a outras formas de aprender, articulando o trabalho formal com o não formal. E tudo pareceu fluir de uma forma mais consistente. A autoestima foi trabalhada no contexto da própria escola o que, se acredita, pode ter contribuído de forma mais direta para que este grupo de crianças se sentisse mais valorizada dentro do seu percurso escolar.

Aconteceu assim, neste projeto, o que Nóvoa advogava quando afirmou:

É preciso abrir os sistemas de ensino a novas ideias. Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança. Em vez do transbordamento, uma nova conceção da aprendizagem. Em vez do alheamento da sociedade, o reforço do espaço público da educação". (Nóvoa, A. 2014, p. 184).

O insucesso escolar, o distanciamento da escola, o absentismo e o abandono escolar não são só problemas em si. São sobretudo sintomas, são indicadores de risco para as crianças. O afastamento da escola é uma das primeiras etapas que contribui para que surjam riscos adicionais e comportamentos perigosos. Isto porque a desestruturação da vida quotidiana que o afastamento e abandono da escola por parte das crianças implica, contribui para uma desestruturação da relação com o grupo de amigos, com um projeto de vida académica, no fundo para um projeto de vida a longo prazo. Os horários tornam-se muito flexíveis, os objetivos para cada dia tornam-se menos claros, as metas a atingir parecem também perder a sua clareza.

Considera-se importante refletir sobre a importância de ter incluído a professora titular no projeto. Na verdade, verificou-se que ela se implicou neste trabalho, ao assistir às sessões de forma atenta e por vezes participativa, ao valorizar as atividades desenvolvidas no projeto. Mostrou ao grupo de crianças que o trabalho acontecia de forma articulada com o trabalho desenvolvido na sala, como por exemplo o facto de articular os saberes trabalhados nesta primeira sessão com o pedido de trabalho para o fim-de-semana (na área curricular da língua portuguesa e da expressão plástica). Este tipo de comportamento contribuiu para que as crianças percebessem os conteúdos abordados como mais um contributo para a sua formação académica e global e não como algo exterior e desarticulado, valorizando e dignificando a arte como ferramenta importante de intervenção, contrariamente ao que acontecia no primeiro projeto analisado.

O caso do projeto II apoia, portanto, claramente a hipótese de que quando as artes estão integradas no currículo de uma escola e são bem trabalhadas, se acontecerem através da contínua interação entre as crianças e artistas profissionais (Fiske, E.B. 1999), num clima lúdico e de afeto, os alunos desenvolvem uma ligação de qualidade com a Escola, melhoram as aprendizagens e certamente terão uma maior assiduidade. O papel do artista como um outro adulto, que não o professor, que está dentro da escola, com outras vivências, outros saberes, funciona como um exemplo concreto e real das finalidades da aprendizagem, onde um profissional pode interagir valorizando a arte enquanto objeto de fruição e como ferramenta ao serviço de uma aprendizagem mais significativa.

O que parece claro, em ambos os casos é que o tempo e o investimento neste tipo de ações necessita ser repensado. A promoção proteção e a promoção da qualidade de vida de crianças e adolescentes (sobretudo as que são oriundas de meios socioculturais considerados de risco) não pode ser olhada como podendo ter resultados a curto prazo. É uma aposta a longo prazo, sem resultados visíveis no imediato.

Mas sobretudo, fica também claro a importância da articulação das Artes com a Escola. Tudo aponta para que a articulação entre

saberes mais formais e as formas de intervenção artística pode contribuir para que as crianças se desenvolvam melhor, podendo ser cidadãos usufruindo de uma maior autoestima, com uma melhor capacidade de leitura, de comunicação e interação com o mundo e por isso mesmo, mais ativos, mais críticos, mais conscientes, mais saudáveis e, espera-se, mais felizes.

### Referências

- ANDERSON, Susan, Walch, Nancy, Becker, Kate, (2004) *The Power of Art, The Arts as an Effective Intervention Strategy for at-risk Youth*, Los Angeles: California Endowment for the Arts, Downloadable PDF from The California Endowment for the Arts website: <http://www.calendow.org> Download 17 julho 2012
- ARSLAN, Asuman Aypek (2014). A Study into the Effects of Art Education on Children at the Socialisation Process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4114-4118.
- AZIZINEZHAD, M., Hashemi, M., & Darvishi, S. (2013). Music as an education-related service to promote learning and skills acquisition *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93 142-145.
- BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; Kramer, Sônia. (2003) *Infância, Educação e Direitos humanos*. São Paulo: Cortez.
- BEETHAM, David. (1992) *Liberal Democracy and the Limits of Democratization*, in D. Held (ed.) *Prospects for Democracy*, Cambridge, Polity.
- BERNSTEIN, Basil. (1990). *Class, codes and control, volume 4: The structuring of pedagogic discourse*, London, Routledge.
- BOURDIEU, Pierre, E PASSERON, J.-C. (1990), *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*, Lisboa, Vega.
- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, J. (1964) *Les Héritiers: Les étudiants et la culture*. Paris: Ed. de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre. (2010). *A distinção: uma crítica social da faculdade do juízo*. Coimbra: Eduções 70.

Comissão Nacional da UNESCO (2006) Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014) - Contributos para a sua dinamização em Portugal, Lisboa, Unesco.

CORTESÃO, Irene (2014). A magia dos sons a descoberta do ambiente sonoro como instrumento de intervenção educativa. in Sarmiento, M., Fernandes, N., Tomás C., Trevisan, G., Dias, C. (2014) (Eds.). Direitos da Criança)

CORTESÃO, Irene; Trevisan, Gabriela (2006) - O Trabalho Sócio Educativo em Contextos não-formais: Análise de uma Realidade. Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti. N.º 3 p.61-74

CORTESÃO, Luiza (1995) Reflexões Críticas sobre a Educação de Crianças Ciganas, O Povo Cigano: Cidadãos na Sombra, Processos Implícitos e Explícitos de Exclusão, Porto, Edições Afrontamento.

CORTESÃO, Luiza (Org.). (2012) Discutindo Autonomia Relativa com Professores: a indisciplina como (contra)argumento. Porto: Livpsic.

CORTESÃO, Luiza. (2009) Cidadania(s) em Sociedades Multiculturais: (im)possibilidades para a Educação? In Sanches M. F C., A escola como Espaço Social: Leituras e Olhares de Professores e Alunos, Porto, Porto Editora.

CORTESÃO, Luiza.; Torres, Maria. (1990), Avaliação pedagógica, Porto, Porto editora.

DAVIES, Bernard., Gibson, Alan., (1967) The Social Education of the Adolescent, London, University of London Press.

DELANTY, Gerard (2003). Community. London: Routledge.

DEWEY, John. (1897). My Pedagogic Creed. School Journal, vol. 54, pp. 77-80

DICKENS, Luke. a.Lonie. Douglas. (2013). Rap, rhythm and recognition: Lyrical practices and the politics of voice on a community music project for young people experiencing challenging circumstances. Emotion, Space and Society, 9, 59-71.

FISKE, Edward B. (1999). Champions of change: The impact of the arts on learning. Washington, DC, Arts Education Partnership: President's Committee on the Arts and the Humanities.

FREIRE, Paulo. (1975) *Pedagogia do Oprimido*, Porto, Edições Afrontamento.

FREIRE, Paulo. (1997). *Professora sim, Tia não, cartas a quem ousa ensinar* São Paulo-SP: Olho d' Água.

GLASSMAN, Michael., Erdem, Gizem. (2014). Participatory Action Research and its meanings: vivencia, praxis, concientization. *Adult Education Quarterly*. doi:10.1177/0741713614523667

GOTTFREDSON, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling psychology*, 28(6), 545.

HALL, Stuart. (1990) *Cultural Identity and Diaspora*, London, Ed. Jonathan Rutherford: Lawrence & Wishart

Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control* (Vol. volume 4). London: Routledge.

HALLAM, Susan. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.

HART, Roger. (1992) *Children's Participation, from Tokenism to Citizenship*, Italy, UNICEF International Child Development Centre. [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf), 18/09/15

Higgins, Lee. (2007). The impossible future. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(3), 74-96.

IZIDORO, Arleide. M. S. (2013). *Lúdico: facilitador no processo de aprendizagem em matemática*. Universidade Cândido Mendes psicopedagogia - Manaus, Amazonas, Brasil.

JORDAN-DECARBO, J Joyce., & Nelson, Jo Ann. (2002). Music and early childhood education. *The new handbook of research on music teaching and learning*, 210-242.

KESSLER, Claudia., Renggli, Verena. (2011) *Health Promotion: Concepts and Practices*, A key issue paper focusing on the relevance for international cooperation, Switzerland, Swiss Agency for Development and Cooperation

KIRSCHNER, S., Tomasello, Michael (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*.

KISHIMOTO, Tizuco. M. (1993). O jogo e a educação infantil. *Perspetiva*. Florianópolis, n.22 (UFSC/CED, NUP), 105-128.

MATARASSO, François. (1999). *Towards A Local Cultural Index – Measuring the cultural vitality of communities*, London, Comedia

MCMAHON, Anne, Christopher Klopper, Power, Bianca. (2015). Excellence in arts based education-One school's story. *International Journal of Education & the Arts*, 16(5).

MERLI, Paola. (2002). Evaluating the social impact of participation in arts activities. *International journal of cultural policy*, 8(1), 107-118.

MODESTO, Mónica. C., & Rubio, Juliana. (2014). de AS A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 5(1), 1-16.

MODESTO, Mónica. Cristina., & Rubio, J. (2014). de AS A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 5(1), 1-16.

NELSON, Nicci. (1995) *Power and Participatory Development, Theory and Practice*, London, Intermediate Technology Publishers.

NÓVOA, António (2014). Educação 2021: para uma história do futuro. *Educação, Sociedade & Culturas*, 41,171-185

OSTROWER, Fayga. (1977) *Criatividade e Processos de Criação*, Rio de Janeiro, Editora Vozes.

PASIALI, Varvara. (2010). *Family-based music therapy: Fostering child resilience and promoting parental self-efficacy through shared musical experiences*. Michigan State University.

PERRENOUD, Philippe. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*, Porto Alegre. Artmed Editora.

PETERS, Davis H. et al (2006) *Research for Future Health Systems*, in *The Global Forum Update on Research for Health Volume 3, Combating Disease and Promoting Health*, UK, Global Forum for Health Research, Pro-Brook Publishing PP 133-137.

POWER, Katherine. (2012). *Creating Transformation Through Art. The Role of Community Arts in a Transitioning Society Ballymun, Dublin and Belfast Northern Ireland*.

President's Committee on Arts and the Humanities, *Reinvesting Arts Education, Winning America's Future Through Creative Schools*, Washington DC, May 2011, consultado em 26/09/15)

QUARESMA, Maria Luísa., Abrantes, Pedro, & Lopes, João Teixeira. (2012). *Mundos à parte? Os sentidos da escola em meios sociais contrastantes*. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (70), 25-43.

REEVES, Michelle (2002). *Measuring the economic and social impact of the arts: a review*. London: Arts Council of England.

RUPPERT, Sandra. S. (2006). *Critical Evidence: How the Arts Benefit Student Achievement*. National Assembly of State Arts Agencies. 1029 Vermont Avenue NW, Washington, DC 20005.

SCHAFER, Raymond. Murray (1994) *Hacia una Educación Sonora. Pedagogías Musicales Abiertas*. Buenos Aires.

SCHAFER, Raymond. Murray. (1992) *O Ouvido Pensante*, Fundação Editora da UNESP, São Paulo.

SCHAFER, Raymond. Murray. (1997) *A Afinação do Mundo*, São Paulo, Editoria UNESP.

SCHELL, Barbara. A., Gillen, Glen., Scaffa, Margorie., & Cohn, E. S. (2013). *Willard and Spackman's occupational therapy*. Lippincott Williams & Wilkins.

SMITH, Mark (1988) *Developing Youth Work. Informal Education, Mutual Aid and Popular Practice*, Milton Keynes: Open University Press.

VEBLEN, Kari. K. (2007). *The many ways of community music*. *International Journal of Community Music*, 1(1), 5-21.