

19 | 20 DE ABRIL DE 2017



## II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM ARTE “Arte & Inclusão”

*LIVRO DE ATAS*

EUROPEAN REVIEW OF ARTISTIC STUDIES

### **COORDENAÇÃO GERAL | EDIÇÃO | DESIGN GRÁFICO**

Levi Leonido

### **COMISSÃO CIENTÍFICA**

Levi Leonido | Mário Cardoso | Ricardo Almeida | Elsa Gabriel Morgado | João Bartolomeu | Marco Aurélio Aparecido da Silva | Beatriz Licursi | Sefisa Quixadá.

### **COMISSÃO ORGANIZADORA**

Levi Leonido | Mário Cardoso | Ricardo Almeida | Elsa Gabriel Morgado | João Bartolomeu | Marco Aurélio Aparecido | Maria Pinto | Rita Alves | Francisco Sousa | José Machado | Maria Manuel Garcia Rocha.

### **PERFORMERS & FORMADORES CONVIDADOS**

Mário Cardoso | Luís Carvalho | Susana Figueiredo | Dulce Silva | Gaëlle Carvalho.

### **PADRINHO DO EVENTO**

Marcantonio Del-carlo.

### **APOIOS INSTITUCIONAIS**

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Escola das Ciências Humanas e Sociais | Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego | Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação | Câmara Municipal de Vila Real | Teatro de Vila Real | EUROPEAN REVIEW OF ARTISTIC STUDIES | PORTAS DA BILA – Associação Cívica e Cultural | ERAS.

© ERAS Edições

**Editor:** PBACC

**ISSN** 1647-3558

**ISBN** 978-989-99832-9-8

## INSTITUIÇÕES REPRESENTADAS

Universidade Federal do Rio de Janeiro | Universidade Federal de Roraima | Universidade Federal de Campina Grande | Universidade Estadual de Feira de Santana | Universidade Estadual de Vale do Acaraú | Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro | UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro | CEDERJ - Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro | Faculdades Integradas Norte do Paraná – UNOPAR | Sociedade Portuguesa de Psicodrama | Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais | Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego | Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação de Bragança | CIPEM - Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical Polo no IPP do INET- MD - Instituto de Etnomusicologia - Música e Dança - Universidade Nova de Lisboa | Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos – UCP | Centro de Investigação em Ciências e Tecnologias das Artes – Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto | Associação Ibérica de Psicodança Jaime Rojas-Bérmudez | Associação Académica da UTAD | Coletivo Calhau | Teatro Amador Mondinense | Instituto Superior Ciências Educativas do Douro | Centro Social e Paroquial Santa Eulália – Cumieira | Instituto de Teologia Aplicada | UTAD.



## ÍNDICE

Ficha Técnica.....	1
Instituições Representadas.....	2
Índice Geral.....	3
Nota Introdutória .....	4
Pograma Síntese.....	5
A inclusão na Academia de Música Santa Cecília: relato de uma experiência com Educação Musical.....	6
As artes como estratégia eminente de democratização social: o fenómeno do Teatro de Rua.....	16
Acesso especial ao ensino superior de filhos de ex-combatentes – Angola.....	25
Estágio curricular e sua importância na formação de novos professores no ISCED do Huambo.....	37
Políticas de Ações Afirmativas na Universidade Estadual de Feira de Santana (UFFS) na Bahia: inclusão no ensino superior.....	50
Aprender a ler música: um desafio cerebral. ....	71
Música, Necessidades Educativas Especiais e Inclusão.....	77
As Artes - Música, Teatro e a Expressão Plástica - como fatores determinantes para um Envelhecimento Ativo.....	90
AUDIÇÃO INTELIGENTE: pressuposto básico para a inclusão ao universo musical: breve reflexão conceptual.....	97
A Música e a Psicomotricidade: dos conceitos à inclusão.....	106
PROGRAMA INDIVIDUAL DE APOIO EDUCATIVO – PIAE: à criança com Síndrome de Down, Deficiência Mental e Intelectual.....	114
Atividades artístico-culturais desenvolvidas em contexto prisional.....	123

## NOTA INTRODUTÓRIA

Este evento, pela segunda vez, para além de pretender reunir e debater várias problemáticas relacionadas com o universo artístico em geral, teve como base a partilha de ideias, projetos e investigações específicas desenvolvidas por investigadores europeus e essencialmente do espetro lusófono.

As áreas centrais das pesquisas desenvolvidas em arte nos subsistemas universitário e politécnico, aliado à prática de associações e projetos de intervenção comunitária em determinadas regiões do globo, foram, por certo, temas que marcaram o debate e troca de experiências vivenciado nestes dois dias de um programa preenchido e de dimensões significativas.

Quisemos deixar bem vincada a presença musical no domínio da interpretação de vários instrumentos musicais de intérpretes que também singram na vertente investigativa no domínio da arte e na docência da mesma.

Por fim, a organização deste evento, desde logo, assumiu uma parceria triangulada entre a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Escola das Ciências Humanas e Sociais – Departamento de Letras, Artes e Comunicação) e o Politécnico de Viseu (Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego) com base no trabalho de divulgação científica e cultural levada a cabo pela PORTAS DA BILA - Associação Cívica e Cultural que a par da ERAS (European Review of Artistic Studies) publicam quer o *Livro de Resumos*, quer o *Livro de Abstract* via ERAS Edições.

Este II SIIA subordinado ao tema “Arte & Inclusão” pretendeu alicerçar o papel da arte numa educação inclusiva e integradora. As comunicações, os debates, as performances e os workshops conseguiram construir um evento mais equilibrado em termos teórico-práticos, mais versátil na sua organização e na pluralidade dos seus desígnios maiores.

A todos os participantes e apoios o nosso bem-haja.

A coordenação do evento

**Levi Leonido**

## PROGRAMA SÍNTESE

### DIA 19 | INSTITUTO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL – VILA REAL

#### **Painel 1: Artes e Inclusão no ensino e educação**

- Sessão de Abertura | Mensagem do Padrinho do Evento
- Performance Musical
- *Política de Ações Afirmativas na UEFS: Inclusão no Ensino Superior*
- *Acesso especial ao ensino superior de filhos de ex-combatentes em Angola*
- *Estágio curricular e sua importância na formação de novos professores no ISCED Daguberto Alfredo.*
- *Integração de alunos em contexto universitário através de iniciativas artísticas e culturais*
- *O Ensino artístico em presídios brasileiros e angolanos*
- *Atividades artístico culturais desenvolvidas em contexto prisional*

#### Debate

- WORKSHOP “Dança inclusiva”.

### DIA 19 – INSTITUTO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL – AMARANTE

#### **Painel 2: O papel do estado, das IPSS, ONGs e da formação profissional no domínio da inclusão**

- Performance Musical
- *Música e Psicomotricidade: Dos conceitos à inclusão*
- *Voluntariado e ação dos jovens face à indiferença*
- *Audição inteligente”, pressuposto básico para a inclusão ao universo musical: breve reflexão conceitual*
- *Programa Individual de Apoio Educativo – PIAE: à criança com Síndrome de Down, Deficiência Mental e Intelectual*
- *Aprender a ler música: um desafio para o cérebro*

#### Debate

- WORKSHOP “Sociodrama”.

### DIA 20 INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU | Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego

#### **Painel 3: Projetos de intervenção social**

- Sessão de abertura | Performance musical
- *Intervenção cultural em vários contextos*
- *Teatro do Oprimido: experiências de intervenção social em São Vicente (Cabo Verde)*
- *A cultura como aglutinadora social*

#### DEBATE

- WORKSHOP: Música, Necessidades Educativas Especiais e Inclusão.

### DIA 20 TEATRO RIBEIRO CONCEIÇÃO – LAMEGO

#### **Painel 4: Arte Terapia e Inclusão**

- *As artes - Música, Teatro e a Expressão Plástica - como fatores determinantes para um envelhecimento ativo*
- *Artes e inclusão: Inclusão de alunos cegos na escola regular*
- *Academia de Música Santa Cecília: relato de uma experiência inclusiva com crianças de escolas públicas e privadas entre 8 e 17 anos*

#### DEBATE

- WORKSHOP “Sociodança e Psicodança”.

**A INCLUSÃO NA ACADEMIA DE MÚSICA SANTA CECÍLIA:  
RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM EDUCAÇÃO MUSICAL**

*Inclusion in the Music Academy of Santa Cecília: Report of an experience with musical education*

**Vladimir A. P. Silva**

Universidade Federal de Campina Grande  
[vladimirsilva@hotmail.com](mailto:vladimirsilva@hotmail.com)

**Geysy Caroline Pereira Sousa**

Universidade Federal de Campina Grande  
[geysy.bq@hotmail.com](mailto:geysy.bq@hotmail.com)

**Gustavo Júnior da Silva**

Universidade Federal de Campina Grande  
[gustavojr3@hotmail.com](mailto:gustavojr3@hotmail.com)

## **R**esumo

A Academia de Música Santa Cecília (AMSC) é um projeto de cooperação técnica firmado entre a Diocese de Campina Grande, a Fundação Parque Tecnológico da Paraíba (PqTcPB) e a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), e tem como objetivo atuar no campo educativo e artístico, atendendo alunos entre 8 e 17 anos. A ação tem caráter inclusivo e visa, além dos aspectos técnicos, promover a integração entre crianças e adolescentes oriundos de diferentes contextos econômicos, sociais e culturais e portadores de necessidades especiais ou de distúrbios da aprendizagem. Neste relato de experiência, abordaremos a primeira etapa do projeto, que ocorreu entre outubro e dezembro de 2016. A meta é descrever as atividades realizadas e refletir sobre o processo de inclusão e interação entre crianças e adolescentes com diferentes trajetórias e, mais particularmente, de que modo as atividades propostas contribuíram para o desenvolvimento de uma criança diagnosticada com *Leucomalácia Periventricular* (LPV).

**Palavras-chave:** *Educação Musical; Inclusão; Distúrbios de aprendizagem.*

## 1. INTRODUÇÃO

A Academia de Música Santa Cecília (AMSC) é um projeto de cooperação técnica firmado entre a Diocese de Campina Grande, a Fundação Parque Tecnológico da Paraíba (PaqTcPB) e a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). A AMSC tem como objetivo atuar no campo educativo e artístico, atendendo alunos entre 8 e 17 anos, oriundos de escolas públicas e privadas. A ação tem caráter inclusivo e visa, além dos aspectos técnicos, promover a integração entre crianças e adolescentes oriundos de diferentes contextos econômicos, sociais e culturais, com distúrbios da aprendizagem e/ou portadores de necessidades especiais.

A AMSC conta com 40 crianças matriculadas e distribuídas em diferentes turmas, para as quais são ofertadas aulas de Teoria Musical, Flauta Doce e Canto Coral. As turmas são organizadas por faixa etária (Turma A, de 8 a 10 anos; Turma B, de 11 a 13 anos; Turma C, de 14 a 17 anos) e a carga horária semanal é de 3 horas-aula para cada uma, respectivamente.

O projeto é financiado por várias fontes, recebendo doações de pessoas físicas e jurídicas. Os professores-bolsistas, alunos da Licenciatura em Música da UFCG, são também membros do Grupo de Pesquisa Unificado em Arte e Música (GRUNAMUS-CNPq). Além de ministrar aulas, realizar ensaios e elaborar material didático, esses discentes colocam em prática, de modo orientado e supervisionado, os conteúdos estudados na graduação, bem como os resultados das pesquisas desenvolvidas no GRUNAMUS, conectando, desta forma, ensino, pesquisa e extensão, no âmbito universitário.

Neste relato de experiência, abordaremos a primeira etapa do projeto, que ocorreu entre outubro e dezembro de 2016. A meta é descrever as atividades realizadas e refletir sobre o processo de inclusão e interação entre crianças e adolescentes com diferentes trajetórias e, mais particularmente, de que modo as atividades propostas contribuíram para o desenvolvimento de uma criança diagnosticada com *Leucomalácia Periventricular* (LPV).



## 2. RELATO

A Teoria Musical foi aplicada de forma simples, prática e objetiva. Tomamos como referência o livro *Exercícios de teoria musical: uma abordagem prática* (LIMA & FIGUEIREDO, 2004). Seguimos a proposta dos autores buscando, sempre que possível, aliar o conteúdo teórico ao repertório. Abordamos os parâmetros do som, exploramos diferentes timbres, incluindo aqueles produzidos por instrumentos convencionais e pelo corpo, os sons internos e externos à sala de aula. Após esse período de sensibilização ao som, iniciamos com a notação musical, apresentando o pentagrama e as figuras de som e de silêncio. Realizamos atividades para identificação das notas na pauta, desenvolvemos exercícios melódicos e rítmicos, utilizando instrumentos como, por exemplo, a flauta doce e as claves, assim como palmas e voz. Em algumas ocasiões, adaptamos as propostas do livro-texto. Noutras, sentimos a necessidade de criar novas atividades para melhor atender aos nossos objetivos. Os conteúdos foram trabalhados em sequência, permitindo o seu encadeamento e melhor compreensão por parte dos alunos.

As aulas de Flauta Doce foram realizadas com o propósito de permitir aos alunos fixar os conteúdos teóricos estudados e também vivenciar a prática instrumental juntamente com o canto, ampliando, assim, as possibilidades do saber/fazer musical. Falamos sobre a história e apresentamos curiosidades sobre o instrumento, bem como seu funcionamento e estrutura técnica. Tudo isso foi registrado no material didático que produzimos e que também tratava da postura corporal, da respiração, da digitação e da articulação. Como já exposto, os exercícios de teoria musical eram trabalhados também na aula de Flauta, ampliando a compreensão dos conteúdos estudados. À medida que os alunos demonstravam domínio do conteúdo, inseríamos novos desafios. Além dos exercícios técnicos, realizamos experimentos com o instrumento e também interpretamos músicas da tradição oral brasileira, dentre as quais *Asa Branca*, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira. Na ocasião, juntamos todos os alunos e dividimos a turma em três grupos: o primeiro formou o naipe das flautas; o segundo, o coral; o terceiro, a percussão. Elaboramos um arranjo coletivamente, cujo resultado foi positivo, razão pela qual os alunos sentiram-se estimulados e nos pediram para repetir a experiência.

As aulas de Técnica Vocal aconteciam antes do ensaio coral. As seções iniciavam sempre com o mesmo procedimento: aquecimento corporal, exercícios de respiração e vocalizes. Com os alunos de pé e em círculo, realizamos exercícios corporais, pois compreendemos que para cantar é preciso aquecer (MELLO, ANDRADA & SILVA, 2008). Os exercícios compreendiam:

- 1) erguer os braços, esticando o corpo como se fosse alcançar o teto;
- 2) movimentar a cabeça lentamente, girando para os dois lados, esquerdo e direito, para frente e para trás;

- 3) girar os ombros em sentido horário e anti-horário. Paralelamente, falamos sobre alinhamento corporal e explicamos sobre a importância da postura para o canto, ressaltando que a afinação e a sonoridade poderão ser comprometidas por conta da má postura. “Uma postura natural, ereta, permitirá ao cantor tirar o máximo proveito de sua voz, esteja ele sentado ou em pé” (CHEVITARESE, 2017, p. 15).

O controle respiratório foi explorado nos aquecimentos vocais, pois é indispensável para o canto e extremamente importante para a afinação. Rotineiramente, realizávamos três exercícios básicos. O primeiro consistia apenas em inalar, reter o ar e exalar. Depois, levantávamos os braços acima da cabeça ao mesmo tempo em que inalávamos rápida e silenciosamente, concluindo com uma longa expiração em “s”, concomitante ao abaixamento dos braços. O terceiro, e último exercício respiratório, era uma variante do primeiro. No entanto, desta vez, o ar era liberado lentamente em cinco, dez e até quinze segundos. A meta era promover a consciência e a internalização do mecanismo do *appoggio*, recurso essencial para o canto com finalidades artísticas. Eventualmente, os alunos realizavam exercícios em duplas e/ou deitados no chão, observando todo o processo respiratório. As crianças e jovens absorveram estas técnicas e gradualmente passaram a usá-las durante a realização dos vocalizes e a interpretação do repertório, distinguindo sons com e sem apoio, com e sem ressonância.

Fomos bastante criteriosos no processo de seleção e aplicação dos exercícios vocais. Primeiro, o nosso objetivo era conectar os vocalizes ao repertório que estava sendo preparado. Segundo, precisávamos trabalhar a extensão da voz levando em consideração os meninos que, por um lado, estavam em processo de muda vocal, e, por outro, aqueles que por timidez, por falta de estímulo e/ou preparo cantavam apenas numa determinada região, em geral a que lhes era mais confortável. Para estimular a prática do canto saudável, e porque acreditamos na estreita relação que há entre som e movimento, adotamos as direções de Leck (2001, 2009, 2010), que propõe a realização de vocalizes com as chamadas âncoras de movimento. Geralmente, esses exercícios partem da região aguda, a chamada voz de cabeça, e vão em direção à região mais grave da voz, sempre com um glissando. Os exercícios são acompanhados por gestos, e os cantores, enquanto cantam, movem as mãos, os braços e o corpo, recurso auxiliar para a construção da sonoridade. As discussões propostas por Lakschevitz (2006) e Costa (2009), com relação ao trabalho vocal no coro infanto-juvenil, também foram levadas em consideração na nossa prática. No que diz respeito ao repertório, nosso objetivo era trabalhar com música escrita originalmente para coro infanto-juvenil. Para Figueiredo (1990, p. 24),

“A organização dos aspectos musicais e vocais relacionados com o ensaio pode ser estabelecida a partir da adequação do repertório. As diferentes etapas de um ensaio serão melhor desenvolvidas na medida em que estiverem facilitando a assimilação de conceitos através da experiência de cantar repertório que ilustra tais conceitos. Os conceitos musicais e vocais serão melhor aprendidos e assimilados quando o repertório do grupo reforçar os conceitos desejados”.

Como as nossas aulas iniciaram no mês de outubro e tínhamos em mente apresentar os primeiros resultados do trabalho já em dezembro, escolhemos um repertório apropriado para a época, as canções da *Cantata do Sol e da Lua*, de autoria de Vladimir Silva, um cordel baseado nas escrituras sagradas e que narra a trajetória de Jesus. O texto da Cantata está dividido em cinco partes: a anunciação à Maria, o nascimento na estrebaria, a visita dos três Reis Magos, a fuga para o Egito e as ações de Cristo na Galileia. As músicas, compostas de forma independente e em períodos distintos, foram concebidas originalmente para coro infantil, em uníssono, com acompanhamento harmônico, sempre numa perspectiva lúdica e didático-pedagógica, explorando variados elementos musicais. Algumas canções são modais (*Maria é a mãe de Jesus de Nazaré* e *O bercinho*) e evocam a ambiência melódico-harmônica do Nordeste, bem como os seus ritmos mais comuns, a exemplo do xote (*O burrinho*) e do baião (*Belém, Belém, blem, blem*). *Três reizinhos* é uma canção pentatônica, enquanto *Noite de amor* é uma valsa com harmonia jazzística. *Jesus nasceu*, peça que inaugura o ciclo, é baseada no tema da ária *Qui sedes ad dexteram patris*, da *Missa em Si Menor*, de Johann Sebastian Bach. Todas as canções apresentam cómodo âmbito vocal e podem ser transpostas, adequando-se à realidade vocal dos intérpretes, sejam solistas-atores ou um grupo de cantores. Muito embora concebidas para vozes infantis, as obras podem ser interpretadas por adultos, tanto na versão original quanto na versão polifônica, essa última escrita para duas e três vozes com instrumentos (flauta, clarinete, saxofone e percussão).

Como os alunos ainda não tinham pleno domínio dos códigos musicais e do solfejo, as canções foram ensinadas tanto por meio da leitura da partitura quanto por meio da memorização.<sup>1</sup> No dia 17 de dezembro de 2016, no Mosteiro Santa Clara, em Campina Grande, durante a realização do *Concerto para o Advento*, promovido pela Universidade Federal de Campina Grande, o Coral da Academia de Música Santa Cecília fez sua estreia.

### 3. DISCUSSÃO

A proposta da Academia de Música Santa Cecília pauta-se no desenvolvimento de um trabalho educacional inclusivo, entendido, nesse contexto, em duas dimensões. A primeira, *lato sensu*, diz respeito à inclusão social, pois num país como o Brasil, com grandes desigualdades econômicas, entendemos que nem todos os indivíduos têm a mesma oportunidade de participar de programas de Educação Musical institucionais, razão pela qual acreditamos ser necessário criar mecanismos que favoreçam a democratização e a socialização do saber/fazer musical em suas

---

<sup>1</sup> Neste espetáculo, o Sol e a Lua recontam a história de Jesus, falando sobre guerra e paz, realidade e utopia, combinando elementos sagrados e seculares, tradicionais e modernos, universais e regionais. A narrativa é dinâmica e as passagens bíblicas são o ponto de partida para reflexões sobre corrupção, consumismo e preconceito.

múltiplas configurações. O projeto foi concebido com este propósito, isto é, o de congregar crianças com diferentes perfis socioeconômicos numa mesma ação. Por isso, recebemos crianças e adolescentes advindos das escolas públicas e de instituições privadas, entre 8 e 17 anos. Já na perspectiva *stricto sensu*, concebemos a educação inclusiva como um amplo e complexo processo no qual devem interagir dois tipos de alunos, quais sejam, os que são portadores de necessidades especiais ou de distúrbios da aprendizagem e aqueles que não apresentam tais características, conforme propõem vários autores (DROGOMIRECKI, 2010; KARAGIANNIS, STAINBACK & STAINBACK, 1999). Foi por esta razão que inserimos em nosso grupo uma aluna com *Leucomalácia Periventricular* (LPV).<sup>2</sup> Maria foi diagnosticada com LPV aos dois anos de idade.<sup>3</sup> Os primeiros sintomas que chamaram a atenção da família foram os lapsos de memória que a criança apresentava frequentemente e cada vez mais intensos, exigindo dos pais uma investigação mais aprofundada. Os exames realizados mostraram que uma parte do cérebro de Maria apresentava-se com anomalias, razão pela qual, no diagnóstico, o médico neurologista indica que a paciente está numa faixa intelectualmente deficiente<sup>4</sup>. Para a mãe de Maria,

“no Brasil, além de todos os problemas relativos à infraestrutura, o preconceito familiar é também um grande impedimento para o desenvolvimento da criança com necessidades especiais. Muitas famílias preferem esconder aqueles que nasceram com síndromes e deficiências, independentemente do grau da doença ser leve, moderado ou severo. Quando eu descobri o problema da minha filha, faltou o chão. Eu não estava preparada para ter uma criança especial, muito embora tenha estudado, tenha formação e atue profissionalmente nessa área” (MEDEIROS, *depoimento oral*, 2017)

Para uma avaliação mais precisa do problema, Maria foi submetida a uma série de exames neuropsicológicos, cujos resultados são os seguintes:

“Sob o ponto de vista psicológico, na bateria de testes neuropsicológicos (DFH III), pode-se perceber que a mesma apresenta um rendimento cognitivo abaixo da média, com referências a crianças da sua faixa etária. No WISC - na Escala Verbal que avalia compreensão verbal, conhecimento adquirido, processamento da linguagem, raciocínio e aprendizagem verbal, apresentou no momento um desempenho dentro da “média”. Na Escala de Execução, apresentou baixa capacidade de organização percentual, processamento visual, capacidade de planejamento, aprendizagem não verbal e habilidades para pensar e manipular estímulos visuais com rapidez. Já com relação aos aspectos psicopedagógicos, a criança apresenta dificuldade nas seguintes habilidades cognitivo-linguísticas: consciência fonológica, memória visual, orientação espacial, percepção auditiva, ritmo, memória e ordem direta e indireta. A

<sup>2</sup> A LPV é um tipo de lesão cerebral que afeta recém-nascidos. Os ventrículos cerebrais são câmaras cheias de líquido. Quando ocorre a LPV há isquemia no tecido cerebral ao redor dos ventrículos, que pode ser provocado por várias razões. Os testes utilizados para diagnosticar a LPV incluem, em geral, a ultrassonografia e a ressonância magnética da cabeça. Não existe um tratamento específico para a LPV, que pode provocar problemas de desenvolvimento físico e cognitivo.

<sup>3</sup> Maria é um nome fictício e está sendo usado para preservar o anonimato da criança e da sua família.

<sup>4</sup> O resultado da ressonância magnética do encefalo de Maria revelou “áreas de alteração de sinal localizadas na substância branca periventricular, mais especificamente ao nível do corpo dos ventrículos laterais com efeito atrófico, cursando com ectasia focal compensatória do sistema ventricular adjacente, achados compatíveis com leucomalácia periventricular” (CLÍNICA DR. WANDERLEY, 2016).

criança apresenta um quadro indicativo de atraso no desenvolvimento, interferindo no seu processo de aprendizagem. A intensidade dos comportamentos é condizente com o baixo desempenho escolar descrito no questionário respondido pela escola, que avalia as habilidades intelectuais, sociais, acadêmicas, leitura e escrita da aluna” (PAPEL MARCHÊ, 2017).

Antes de entrar na AMSC, Maria matriculou-se em outras atividades artísticas (*ballet* e teatro) e também esportivas (karatê e *muay tay*). Os problemas oriundos da falta de noção espacial e lateralidade, aliados à dificuldade em interagir com as outras crianças, impediram-na de permanecer em tais programas por muito tempo. Nas práticas esportivas, além dos fatos já mencionados, Maria demonstrou comportamento mais agressivo, o que passou a ser motivo de preocupação para a família. A música foi uma grande descoberta na vida da criança, conforme observamos neste depoimento.

“No cotidiano escolar e nos diversos cursos que Maria já teve oportunidade de participar, muitas crianças zombaram da minha filha, porque ela não conseguia completar as tarefas em tempo hábil. Apenas na Academia de Música senti que minha filha fora, de fato, acolhida. Hoje Maria tem duas amigas no projeto. Conversam o tempo todo, seja em sala de aula, durante os ensaios ou por telefone. Como essas amigas sabem que Maria não sabe ler, elas gravam as mensagens e até o repertório para que ela possa praticar e aprender em casa. E isso toca muito minha filha, porque é a memória afetiva dela que está funcionando, pois ela se sente acolhida, participante, ativa, na comunidade. Antes do coral, Maria era uma menina muito calada, tímida, trancada, não falava com ninguém, não se comunicava. Ela mal sorria. Agora, minha filha fala do coral em casa, na escola, com a psicóloga. Em casa ela canta. Coloca os áudios que as colegas enviam via celular e canta na frente do espelho, filmando sua performance. Aos dez anos, Maria não se vestia sozinha, não se calçava sozinha, não tinha autonomia sequer para ir ao sanitário sozinha. Tudo era a família. E, hoje, ela está vendo que pode. Depois do coral, ela está percebendo que consegue fazer algumas coisas sozinhas. E isso tudo eu atribuo a essa experiência com o coral. Todo o avanço dela foi depois do coral. Foi um salto enorme, assim. E o mais interessante é que quando olhamos Maria no coral, com a partitura na mão, todos acreditam que ela está lendo. Só nós que sabemos que ela não está lendo, pois decorou tudo” (MEDEIROS, depoimento oral, 2017).

Durante a entrevista, a mãe de Maria emocionou-se várias vezes ao descrever sua luta em prol da educação da filha. Falou sobre as dificuldades encontradas, o preconceito, os limites da escola regular, a rotina da sua família, que é elaborada em torno das necessidades da criança. Repetidamente, destacou a importância das nossas ações e quanto o projeto havia mudado o cotidiano e as perspectivas de Maria, que já apresentara comportamento mais proativo, com ganhos significativos em várias áreas. Essa percepção também foi compartilhada pelas profissionais que a acompanham, mais notadamente a psicóloga e a fonoaudióloga, que notaram mudanças consideráveis no seu perfil.

Como explicar, então, que Maria, apresentando limitação cognitiva, possa desenvolver-se musicalmente e em nível bem próximo ao de outras crianças sem distúrbios de aprendizagem? A resposta está relacionada ao fato de que as experiências musicais vivenciadas por uma pessoa envolvem múltiplas áreas cerebrais. Ilari, por exemplo, ao citar Giomi (2001), Bevere e Chiarello (1974), afirma que

“embora se diga que a percepção da música se localize primordialmente no hemisfério direito do cérebro, sabe-se hoje que o aprendizado musical depende dos dois hemisférios [...]. A propósito, sabe-se hoje que o cérebro do músico treinado é diferente do cérebro do não-músico [...]. Enquanto o não-músico processa informação musical primordialmente no hemisfério direito do cérebro, o músico treinado processa informação musical nos dois hemisférios, e apresenta uma quantidade maior de conexões entre os hemisférios durante as atividades de escuta musical, o que indica uma escuta musical analítica” (ILARI, 2003, p. 9).

Levitin (2011) também afirma que a atividade musical mobiliza quase todas as regiões do cérebro, além de quase todos os subsistemas neurais. Em suas palavras, o ato de fazer música □ seja com algum instrumento, cantando ou regendo □ mais uma vez mobiliza os lobos frontais no planejamento do comportamento, assim como o córtex motor do lobo parietal, logo abaixo do alto da cabeça, e o córtex sensorial, que nos dá a resposta tátil, indicando que pressionamos a tecla certa do instrumento ou movemos a batuta na direção que pretendíamos (LEVITIN, 2011, p. 100).

Sacks (2014), ao falar da relação entre música e memória, diz ainda que

“o motivo pelo qual as memórias musicais são tão fortes deve-se a uma série de fatores, especialmente à forma como a música entra em nosso cérebro. A música tem mais capacidade de ativar diferentes partes do cérebro do que qualquer outro estímulo. A música é uma invenção cultural que usa partes do cérebro desenvolvidas para outros fins. Não apenas partes auditivas, mas partes visuais, partes emocionais e, num nível mais profundo, no cerebelo, todas as partes básicas para a coordenação. Quando somos jovens, a música é registrada em nossos movimentos e nossas emoções e, felizmente, estas são as últimas partes do cérebro atingidas pelo Alzheimer”.

Ao avaliarmos o comportamento de Maria, nas aulas da AMSC, observamos que ela participa das atividades ativamente, tocando, cantando, respondendo às instruções dos professores, ora questionando, ora expondo suas dúvidas. Sob o ponto de vista da interação social, é bem aceita no grupo, demonstrando engajamento e espírito colaborativo em todas as ações realizadas. Tudo isso nos mostra que há um processo de aprendizagem em andamento, que ainda não pode ser quantificado precisamente, mas que está em consonância com aquilo que preconizam vários estudos nessa área e que é também reiterado pelo relato da mãe de Maria e dos profissionais que a acompanham.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática pedagógica da Academia de Música Santa Cecília busca desenvolver o potencial cognitivo, afetivo e a autonomia dos alunos. Por meio da realização de atividades individuais e coletivas, eles assumem responsabilidades, superam limites, encaram o desafio como parte essencial do crescimento que a aprendizagem estimula e promove.

A nossa experiência com a educação inclusiva parte do princípio de que é preciso misturar os diferentes, o novo e o velho, o rico e o pobre, o alto e o baixo, o afinado e o desafinado, a pessoa sã com aquela que apresenta dificuldades de aprendizagem. Sob a perspectiva pedagógica, o trabalho correlacionado entre Teoria Musical, Flauta Doce, Técnica Vocal e Canto Coral mostrou-se produtivo e facilitou a assimilação dos conteúdos. Com relação aos aspectos administrativos, a parceria entre a Catedral Diocesana, a Fundação Parque Tecnológico da Paraíba e a Universidade Federal de Campina Grande alargou as possibilidades para as práticas musicais na cidade. O projeto evidencia a relevância desse tipo de ação colaborativa, confirma a necessidade de expandirmos os campos de atuação para além dos muros e paredes institucionais, democratiza o acesso à arte, socializa o conhecimento e o patrimônio cultural de diferentes países e períodos históricos, contribuindo para a consolidação da cidadania.

Finalmente, relatos como o da mãe de Maria, criança diagnosticada com *Leucomalácia Periventricular*, nos deixam felizes e sinalizam que estamos no caminho certo. Celebramos, portanto, a alegria do agora, porque a desafiadora história desta aluna – e de tantos outros – ilumina o horizonte das nossas memórias, dá sentido à nossa práxis pedagógica, ratifica a função catártica da arte, a força transformadora da música, os aspectos poéticos e proféticos da missão que abraçamos, o poder libertador da educação e do amor.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHEVITARESE, M. J. (2017). *Por um coro infantil onde todas as crianças possam ser trabalhadas e integradas*. Rio de Janeiro: Observatório Coral Carioca Rio de Janeiro.

CLÍNICA DR. WANDERLEY (2016). *Ressonância Magnética de Encéfalo*. Paciente: L. O. A. S. Médico: Bruno de F. Brito. Campina Grande, 2016.

COSTA, P. (2009). Coro juvenil nas escolas: sonho ou possibilidade? *Música na educação na educação básica*, Porto Alegre, 1(1), 83-92.

DROGOMIRECKI, V. C. (2010). Educação Musical Inclusiva: um estudo dos dados do Projeto Arte Inclusão, do centro de educação profissional em Artes Basileu França (CEPABF). (Dissertação de Mestrado em Música na Contemporaneidade. Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás), Goiânia, Brasil.

FIGUEIREDO, S. L. (1990). *A função do ensaio coral: Treinamento ou aprendizagem?* Trabalho de Mestrado em Música. Porto Alegre: UFRGS.

ILARI, B. (2003). A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, 9, 7-16.

KARAGIANNIS, A, STAINBACK, W, & STAINBACK, S. (1999). Fundamentos do Ensino Inclusivo. In W. Stainback, & S. Stainback (Org), *Inclusão um guia para educadores*. Porto Alegre (p. 21-31). São Paulo: Artmed.

LAKSCHEVITZ, E. (2006). Entrevista. In E. Lakschevitz (Ed.), *Ensaio: olhares sobre a música coral brasileira*. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral.

LECK, H. (2001). *The boy's changing voice-expanding*. New York: Hal Leonard.

LECK, H. (2012). *Creating Artistry Through Movement And The Maturing Male Voice*. New York: Hal Leonard.

LECK, H., & JORDAN, F. (2009). *Creating Artistry Through Choral Excellence*. New York: Hal Leonard.

LEVITIN, D. J. (2011). *A música no seu cérebro. A ciência de uma obsessão humana*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

LIMA, M. R. R. & FIGUEIREDO, S. L. F. (2004). *Exercícios de teoria musical: uma abordagem prática*. São Paulo: Vitale.

MEDEIROS, E. O. (2017). *Depoimento Oral*. Entrevista concedida ao pesquisador Vladimir Alexandro Pereira Silva. Campina Grande, maio 2017.

MELLO, E. L., & ANDRADA E SILVA, M. A. (2008). O corpo do cantor: alongar, relaxar ou aquecer? *Rev. CEFAC*, 10(4), 548-556.

PAPEL MARCHÊ (2015). *Relatório de Atendimento*. Paciente: L. O. A. S. Campina Grande.

SACKS, O. (2014). Depoimento. In M. Bennett-Rossato, *Alive Inside: A Story Of Music and Memory*. Documentário disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=81aCEdUknpA>



## AS ARTES COMO ESTRATÉGIA EMINENTE DE DEMOCRATIZAÇÃO SOCIAL: O FENÓMENO DO TEATRO DE RUA

### *The Arts as an Eminent Social Democratization Strategy: The Street Theater Phenomenon*

Susana de Figueiredo  
Universidade de Vigo | UTAD  
[spfigueiredo@utad.pt](mailto:spfigueiredo@utad.pt)

## **R**esumo

Há momentos históricos que atravessam o tempo e são lembrados até aos dias de hoje, momentos esses de revolução social e comunitária, da luta de um povo na rua pela defesa dos seus direitos, entre os quais a liberdade de expressão. São essas circunstâncias que invocam para memórias do teatro, arremessado para as pedras da calçada, para as praças cobertas de gente, na tentativa de funcionar como um salvador, condutor de ideais e contra a exploração pelo poder governamental. É desta forma que o teatro de rua se concebe rapidamente, como uma das formas de arte mais expressas e democráticas dos tempos modernos. Para que o povo reflita e tome consciência do valor da cultura e das tradições, é decisivo salvaguardar este património cultural e a integridade do mesmo. A sociedade está cada vez mais global, no entanto mantém-se própria no âmbito das suas singularidades culturais, económicas, sociais, políticas e educativas, o que implica a necessidade de uma orientação e condução da completude que a arte tem para nos oferecer. Com este artigo queremos demonstrar que há uma conexão intrínseca entre a sociedade e o teatro de rua, e que subjacente a este aspeto, existem vários elementos que convertem o mesmo, num crucial instrumento de democratização social.

**Palavras-chave:** *Teatro de rua; Democratização social; Expressão pública.*

## I. INTRODUÇÃO

“A ideologia queria sufocar tudo, mas não conseguia sufocar os espíritos livres” (NOGUEIRA, 2017)<sup>5</sup>.

As artes de rua, provenientes da Antiguidade Clássica no âmbito das celebrações aos deuses, mantiveram-se por toda a idade média, pelo renascimento, até às propostas pós-modernas que encontramos nos espaços urbanos da atualidade. No seio das influentes vertentes artísticas, encontramos o teatro que faz um regresso às suas raízes, restituindo os seus desempenhos para as praças, a partir dos anos 60, tornando-se institucionalizado, e mais presente no quotidiano da cidade (GABER, 2009, p.16). Atualmente, com um panorama tão extenso de locais para as atuações, o teatro de rua atreve-se, cada vez mais, a lugares incomuns para estas práticas, como: rios, quintas, jardins, castelos, cavernas, praias, estádios, entre outros. A população é a potencial audiência do teatro de rua, e partilham o local da representação na rua, como partilham qualquer outro local na cidade. O público tem a capacidade de fazer paralelismos e comparações, ao mesmo tempo que critica e conclui as suas próprias ilações da mensagem remetida pelos atores.

Na estrutura social, o teatro realiza uma campanha para promover a expressão e opinião pública. Desta forma, aufere a possibilidade de travar o Poder do opressor político e social, no entanto não condiciona o pensamento do povo, mas pelo contrário, oferece a oportunidade do mesmo refletir e manifestar os seus pareceres na sociedade. Segundo Ayres (2008, p. 11),

“é desde os primórdios que as histórias e as lendas são passadas de geração em geração, através dos ritos e rituais, onde na Grécia Antiga, dramaturgos como Aristóteles e Sófocles escreviam para teatro focando-se nos conflitos das personagens, no quotidiano das cidades e Eurípedes elaborava essencialmente obras teatrais baseadas na política e na sociedade”.

São estes filósofos que iniciam assim, um processo de participação cívica da sociedade, uma vez que nestes espetáculos ao ar livre discutiam inúmeras questões políticas, sociais, económicas e educativas, concedendo ao povo a capacidade de resolução e pensamento crítico.

---

<sup>5</sup> Nogueira, C. (2017) Citação transcrita do II Colóquio Internacional de Estudos Literários da Universidade de Vigo.

## 2. A RUA COMO DISTANCIADOR DO ELITISMO

É importante percebermos que o movimento do teatro de rua, não é singelo, é complexo, é assertivo, é real, é ilusório, é libertador e é educativo. A educação, segundo Aristóteles e Platão, é uma “tarefa própria do Estado” (CARREIRA, 2004, p.129) e isso implica que o mesmo proporcione ao seu povo esse direito. O teatro de rua tem uma particular prestação como ferramenta fundamental para a melhoria da educação uma vez que

“as artes da rua fizeram a abolição do quarto muro e direcionaram as primeiras alavancas para implementar uma estreita relação com o público. Essas duas opções artísticas levam alguns a afirmar que as artes de rua são mais democráticas, em particular através da demonstração da consciencialização do público” (GONON, 2011, p. 150).

Platão invoca-nos para a sensibilidade que o teatro induz no Homem, já Aristóteles “considerava decerto que uma das missões da música e do drama era a educação moral” (2004, p.137) e que “toda a arte e toda a investigação (...) visam a algum bem: e por isso foi declarado, muito corretamente, que o bem é aquilo a que todas as coisas tendem” (*apud* VANIER, 2010). Na vida, o teatro escuta por nós e repara nas principais questões e dilemas humanos e sociais. Ele trabalha com o que está bem e com o que está mal, além disso pormenoriza nas sensações e situações do nosso quotidiano.

Na consideração do teatro de rua, é analisada a forma como a sociedade reage ao espetáculo teatral no espaço livre, por vezes campestre e rural, por outras citadino e urbano. A maneira como observamos uma peça em cena, difere de espetador para espetador, diferencia-se nas sensibilidades, nas sensações mais íntimas ou superficiais, na distinta reação à sonoridade e à luz, sejam de origem natural ou artificial. Os nossos olhos, ouvidos e a orgânica do corpo percecionam o som alto ou baixo, a luz intensa ou tênue. O som do silêncio, das palmas, das palmas, dos risos, do corpo dos atores, da voz e da mensagem que a mesma remete; a luz solar, a simbologia da sua incidência em várias zonas do palco sendo propositada ou por casualidade; a luminotécnica que permite adquirir ao palco uma convergência de luzes e brilhos; o clima e as sensações meteorológicas que corporificam a interpretação dos atores e a sua palavra. Em síntese, a semiótica de várias emoções transmitidas por toda a envolvência teatral.

Haverá um processo de aprendizagem para assistir e visualizar peças de teatro, independentemente de serem em espaços convencionais ou não convencionais? Será que os espetadores da Antiguidade Clássica, do Renascimento e da Pós-modernidade, assistem

e analisam o teatro da mesma forma? Vamos imaginar "A Gaivota" de Tchekhov, que foi encenada em 1986 pela primeira vez, e uma outra das tantas vezes, em 1996: estes 100 anos de diferença não desvirtuariam a mensagem que o dramaturgo russo quis passar, apesar do valor da palavra ser imutável? Quando Tchekhov leu a peça aos amigos em Moscovo, a sua descrição foi conjecturada de quantas formas? Supondo que de cinco amigos passaríamos em 1996, para milhares de pessoas que possam ter assistido ou lido esta célebre peça, que ilações tiramos destas interrogações? Que suposições podemos considerar para compreender, por um lado, uma encenação colocada num espaço convencional, durante vários anos, mas com a impossibilidade de interação direta com espectador, e por outro lado uma determinada peça apresentada em teatro de rua, mas que poderá nunca mais ser reproduzida. Não será um paradoxo o teatro convencional que está de facto mais distante do público, existindo uma incontestável barreira, arriscar-se a estar mais próximo que o teatro de rua? A resposta alcança-se, uma vez mais na rua. É aqui que todas as classes sociais se encontram, numa evidente produção urbana, que facilmente nos deparamos no dia-a-dia como comprovam os autores, Cruciani e Falletti (1992, p. 14): “na rua, âmbito obrigatório da comunidade, passa todo o público, o conhecedor e aqueles que estão por debaixo de nível: amas de casa e trabalhadores de oficina, adolescentes e avós, leitores de ensaios e analfabetos”

Quando o fator social interage com o fator artístico, estes adquirem uma grande relevância, funcionando como uma ferramenta de intervenção e cidadania. Esta ferramenta impulsiona-nos a pensar, esclarecer e impor ideias. O teatro de rua oferece a um público heterógeneo como o de uma cidade inundada por várias profissões, faixas etárias, culturas, raças e diferentes etnias a experiência estética e emocional, sendo assim uma interação entre as próprias características do público, e das práticas que são colocadas. Segundo André Carreira (1994, p. 35), “esta modalidade teatral vincula-se, essencialmente, com a necessidade dos teatristas se estabelecerem a um contacto direto com um amplo espectro de público que não frequenta as salas teatrais”.

O teatro na rua implica uma missão de gestão de espaço, para abertura de novas ideias e conhecimentos. “Manter espaços abertos sob controlo constitui-se na obrigação dos regimes totalitários e de aí que – por relação de acordo e com permissão de Aristóteles e da sua Metafísica [IV] – o teatro de rua se tenha ligado ao desenvolvimento das liberdades” (MAS, 2014, p. 19). Na realidade, portanto, o teatro de rua pode mudar o pensamento com simbologias interpretativas através de um espelho, onde o espetador é

confrontado com as questões sociais, por vezes problemáticas, e esta realidade explorada na criação artística, implica que o público receba a mensagem de diversas formas, por vezes lúdica, construtiva, de forma bruta ou com fluidez, com corpos e palavras, ou apenas sons e imagens. “Uma leitura superficial do pensamento marxista, muito influenciada pelo estalinismo, gerou a ideia de que o teatro refletia a sociedade e neste sentido servia como instrumento na luta de classes” (CARREIRA, 1994, p. 60). Ao expor uma imagem da sociedade e as reações tomadas pelo espetador, o teatro de rua torna-se um difusor de transformações. Seja pela forma como transformamos a maneira de ver os factos, seja pelo reforço e conservação da própria opinião que outrora já a tínhamos adquirido.

### **3. O TEATRO COMO SERVIÇO PÚBLICO**

Em Portugal, com a mudança política em 1974 após a queda da ditadura e a implementação da democracia como sistema político, o teatro teve uma consequente transformação, tal como as outras artes: literatura, música, cinema, fotografia e pintura.

---

Lei do Teatro, Cap. I Princípios Gerais, Art.1º

---

“O teatro passa a ser considerado um serviço público, pelo que será dotado, nos termos do presente Decreto-Lei, das estruturas e meios necessários para a prossecução dos seus fins de promoção sociocultural e de esclarecimento político das massas trabalhadoras.” (Rebello, L. F. 1977. p. 185)

---

Ocorre também a adoção de um novo espaço urbano, sendo possibilitado ao povo a saída da área rural, das suas casas, e do seu espaço fechado, para este contactar com a rua e dispersar as suas convicções e sentimentos, quebrando-se assim barreiras citadinas. Como comprova Eugénia Vasques (1999, p. 16) “(...) o 25 de Abril legou, politicamente, a uma área da criação que, não por acaso, continua a revelar como problemas prioritários a abertura de horizontes (educacionais, profissionais, culturais e outros) e a assunção das dores da alteridade”. O panorama teatral no âmbito urbano começa por se revelar através de uma luta pela liberdade de um povo e pela integração dessa pretendida democracia, como diz Vasques (1999, p. 1):

“nos anos imediatamente a seguir à Revolução, o teatro foi, entre nós, fundamentalmente, um teatro à procura do diálogo com o tempo e a circunstância, um teatro coletivista e de agitação e propaganda<sup>6</sup>, é, o que é muito importante, um teatro à procura de uma nova geografia estrutural e de uma, cada vez mais, sistemática e alargada intervenção nacional”.

O teatro de rua tornou-se um meio pedagógico, para compreender problemáticas sociais e valores morais. Era importante por as pessoas a pensar, implicando uma congregação discursiva e que fosse criada uma sociedade humana, justa e participativa: uma sociedade democrática.

Após o 25 de Abril, denota-se uma grande preocupação em valorizar uma sociedade representativa dos seus ideais, que vise projetar uma interação comprometida com o desenvolvimento cultural, social e educativo da população, no sentido de a tornar mais culta, mais interativa, criativa e mais autónoma. Entender como é a sociedade e que diferenças pode existir entre os povos, é um desafio, e reflete-se num desafio ainda maior quando esta integração depara-se com os conceitos e normas intrinsecamente estabelecidos, nomeadamente com uma ditadura que durou cerca de quatro décadas em Portugal, onde

“através dos seus órgãos repressivos, o poder fascista exercia a sua ação de controlo sobre os textos e os espetáculos, interpondo-se como uma autêntica barreira entre os trabalhadores teatrais (autores, atores, encenadores, técnicos) e o público, impedindo-lhe o acesso àqueles que considerava «subversivos», «perigosos» ou simplesmente suspeitos: era a censura ideológica” (REBELLO, 1977, p. 25).

Esta dinâmica de manifestação, após a Revolução dos Cravos, permitiu uma aproximação do povo à cultura, à literatura, ao teatro, revelando-se como uma das bases do desenvolvimento das práticas artísticas da sociedade. O teatro convencional foi conquistando o seu espaço, e sobretudo a oportunidade de levar a cena, peças com forte simbologia política e social. Foi desta forma paradoxal, que influenciado pela forte revolução que se vivia nas ruas, e à semelhança do teatro de rua, que o teatro em espaços fechados se tornou reivindicativo e de grande transformação social.

---

<sup>6</sup> O teatro de Propaganda, conhecido pelo teatro da luta, “que visa uma intervenção direta, imediata, na própria luta política ao nível do quotidiano. Teatro pobre, orgulhoso da sua pobreza, em contraste com a arrogante opulência, verbal e não só, de um teatro que prolonga a sua agonia, disfarçando-a sob o manto de uma falsa grandeza.” (REBELLO, 1977, p. 107) Originário da expressão russa: “agitatsiya-propaganda”, que surgiu em 1920, pelo Partido Comunista Soviético, esta ideia do marxismo-leninismo, era baseada na divulgação do Movimento Revolucionário, e pretendida sobretudo agitar a sociedade, propagando os ideais políticos.

“Saíam de Lisboa, em carros do exército, os militares do MFA [Movimento das Forças Armadas] e os atores. Chegavam à cidade e instalavam-se todos no quartel, onde ficavam durante uma a duas semanas. Dali partiam diariamente para as várias vilas e aldeias da zona onde se realizavam as sessões. Montavam o palco e preparavam a sala. Depois iam pelo povoado, chamando as pessoas, com quem, no café, nas ruas, conversavam e as convidavam para o encontro dessa noite. Não se sabia quais as vedetas que mais atraíam a atenção das populações: se os protagonistas do teatro, se os protagonistas da Revolução dos Cravos. Quando a peça acabava, estabelecia-se o debate. O público começava por falar com os atores sobre o espetáculo e, a propósito dele, os militares explicavam quem eram e o que estavam ali a fazer: depois de terem libertado Portugal do fascismo, queriam saber o que era preciso fazer para reconstruir o país e melhorar a vida das pessoas” (FREITAS, 1974, p. 13)<sup>7</sup>.

#### 4. CONCLUSÕES

É sabido que as práticas artísticas na rua nasceram com o povo e o contacto com o espaço público, e tiveram desde sempre uma importância crucial no processo de evolução. Isto diz-nos que desde os seus inícios, a cultura e o lazer na rua são, aspetos conceptuais básicos no quotidiano e funcionam como um meio e ferramenta de desenvolvimento social e individual. Há um vínculo refletido nas peças de teatro de rua, como o ser humano e as relações com o património, cultura, economia, política e valores. Todos estes aspetos exigem uma formação social, cívica e moral de modo a valorizar o teatro de rua como fonte de riqueza essencialmente humana. É preciso que haja mais arte na rua, pois se as pessoas adquirirem hábitos ao teatro, à dança, à música na rua, será mais simples para a propagação e valorização da mesma. Deve-se disseminar o teatro de rua, possibilitando vivências e deixando que o público interfira na própria criação artística, funcionando como uma arte democrática.

É preciso fundamentalmente entender de que forma os contextos políticos modificam a vertente artística, e repensar nas experiências cénicas como uma lição da compreensão global dos vários domínios relacionais. Além disso, deve existir uma reconstrução e adaptação do espaço público que, voltou a ser um espaço democrático, com a interação dos happenings, das performances, recitais e diversas práticas artísticas com a comunidade.

---

<sup>7</sup> Freitas, M. As Campanhas de Dinamização Cultural (1974-75). Disponível em: <http://passapalavra.info/2009/04/2952> consultado a 15 de novembro de 2017.

Há um estudo, praticamente inexistente, relativamente à necessidade do teatro de rua ser uma base de leitura para novos paradigmas e reflexão de ideias enraizadas na nossa sociedade. É por isso, que aplicamos neste estudo uma complementação da análise de uma bibliografia principal, com bibliografia secundária, que se insere nos vários âmbitos artísticos. Reconhecemos a necessidade de expandir os limites da arte de rua, tornar este processo multidisciplinar e que abranja diferentes manifestações artísticas, em vários pontos das cidades, em diversos lugares regionais. A relação do público com a prática cénica tem que ser mais que a realidade, apesar da ficção oferecida pelo teatro, este deve tornar-se numa experiência transformadora. O trabalho dos artistas, produtores, encenadores, atores no âmbito das práticas teatrais no espaço urbano, é quase sempre subvalorizado e insuficientemente respeitado. No entanto, este ofício acompanha o povo numa caminhada fulcral pelas teorias, sistemas e doutrinas existentes, examinando planos e noções, e prevenindo para possíveis falsas ilações que propagam no raciocínio do cidadão, além dos valores e aptidões que lhe capacita, até porque “foi no espaço público que as mulheres conquistaram os seus direitos” (CARMO, 2014, I).

Estamos convictos que nos dias de hoje, o teatro reforça-se como uma necessidade humana, pois na sua conceção está a dimensão de valorização, e não de exclusão, e é cada vez mais um exemplo de integração e de democracia social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AYRES, N. (2008). *Creating Outdoor Theatre: A Pratical Guide*. Wiltshire: The Crowood Press Ltd.
- CARMO, I. (2014). *Histórias que as Mulheres Contam*. Alfragide: Editora D. Quixote.
- CARREIRA, A. (2011). *Sobre um ator para um teatro que invade a cidade*. *Moringa*, 2(2), 13-26.
- CRUCIANI, F., & FALLETTI, C. (1999). *Teatro de Rua*. (Roberta Barni, Trad.) São Paulo: Hucitec.
- FREITAS, M. (1974). *As Campanhas de Dinamização Cultural (1974-75)*. Disponível em: <http://passapalavra.info/2009/04/2952>
- KOWZAN, T. (1997). El signo en el teatro. Introducción a la semiología del arte del espectáculo. In M. C. B. Naves (Ed.), *Teoría del teatro*. Madrid: Arco Libros.



MERLEAU-PONTY, M. (1999). *Fenomenologia da percepção* (Carlos A. Moura, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

PAVIS, P. (1998). *Dictionary of the Theater: Terms, Concepts, and Analysis*. Toronto: University of Toronto Press Incorporated.

SIQUEIRA, D. (2006). *Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena*. Campinas, São Paulo: Autores Associados.

VASQUES, E. (1999). *O Teatro Português e o 25 de Abril: Uma História ainda por contar*. Escola Superior de Teatro e Cinema. Lisboa: Instituto Camões.

VIEITES, M. F. (2004). *O Teatro*. Vigo: Editorial Galaxia.

WATSON, I. (1993). *Towards a third theatre. Eugenio Barba and the Odin Teatret*. London: Routledge.

## **ACESSO ESPECIAL AO ENSINO SUPERIOR DE FILHOS DE EX-COMBATENTES – ANGOLA**

*special access to higher education of children of ex-combatants – angola*

**Daguberto Alfredo**  
IV Região Académica de Angola  
[dagubertoalfredo@gmail.com](mailto:dagubertoalfredo@gmail.com)

**Levi Leonido**  
Centro de Investigação em Ciências e Tecnologias das Artes – Universidade Católica Portuguesa. UTAD.  
[levileon@utad.pt](mailto:levileon@utad.pt)

**Elsa Maria Morgado**  
Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos Universidade Católica Portuguesa- Braga- Portugal.  
[levielsa@utad.pt](mailto:levielsa@utad.pt)

### **R**esumo

O presente trabalho enquadra-se no acesso especial dos filhos dos antigos combatentes e veteranos da Pátria em Angola, cujo reflete sobre o uma estratégia estabelecida do estado Angolano de forma ajudar e contribuir para aqueles que lutaram para a liberdade do povo Angolano em um momento critico em que o País viveu. Na verdade, com a elaboração do mesmo, procuramos, precisamente compreender o impacto que esta integração causa bem como os benefícios, uma vez que a formação é uma das fases mais cruciais da vida qualquer pessoa, na medida em que, tende a contribuir, também, na consciencialização destes futuros profissionais, pondo-os á par da natureza da atividade laboriosa, competências, responsabilidades, entre outros, visando não só a assimilação da dimensão didática, técnica, intelectual e tecnológica, também como, no seu papel social como fator hegemónico do sistema educativo e de desenvolvimento socioeconómico do país e bem como a estabilidade das suas família.

**Palavra-chave:** *Ensino Superior; Acesso; Antigos Combatentes; Angola.*

## 1. INTRODUÇÃO

O Governo de Angola aprovou a Lei do Antigo Combatente de Guerra n.º 13/02 de 15 de outubro, garante protecção em regime especial dos direitos económicos e sociais de todos aqueles cidadãos angolanos que tenham participado e prestado a sua contribuição à luta de libertação nacional contra o colonialismo português e na defesa da pátria mãe, bem como ao familiar do combatente tombado pela mesma causa ou perecido.

A educação tem sido uma das áreas, que tem merecido uma grande atenção por parte do estado Angolano e tem beneficiado directamente os filhos dos Antigos combatentes, com políticas de ingresso, bem como bolsas de estudos internas e externas de forma a contribuir para que tenham acesso a educação e melhorar a sua situação social, pelo que este processo carece de uma constante regulação a partir de legislação própria, com finalidade de dar resposta à diversidade de interesses dos demais intervenientes desse processo partindo do próprio indivíduos, da família, da comunidade e das instituições e sobretudo, satisfazer as necessidades de crescimento e desenvolvimento que o país vivencia, com maior relevo a previamente identificadas como prioritárias pelos governos locais e próprio Estado.

O estado Angolano, assim, mais uma vez é reforçado a noção que a formação será apenas o início de uma longa caminhada no sentido da permanente formação, actualização, melhoria do ato educativo, pelo que, poderemos dizer que o caminho da para a busca de melhores condições de vida, faz-se caminhando diariamente na escola e na busca de um serviço educativo mais eficaz.

De forma a prosperar a posição dos antigos combatentes, o Governo de Angola, tem na sua agenda ações reservada para a melhoria do bem-estar dos antigos combatentes e veteranos da pátria bem como tem criado estratégias de apoio a reintegração socioeconómica dos mesmos, estas ações vão incidem na segurança e na melhoria das condições de vida dos antigos combatentes e veteranos da pátria e suas famílias bem como a promoção de ações de reintegração económica e social de antigos militares de forma particular, através da formação e capacitação profissional.

O Governo de Angola dentro das suas políticas de reintegração dos antigos combatentes, veteranos da pátria e antigos militares, criou mecanismos complementares de apoio às famílias dos, de modo a garantir-lhes as vias necessárias para a manutenção das condições básicas de vida. Segundo o Dados oficiais do jornal de Angola indicam que o

“Ministério dos Antigos Combatentes e Veteranos da Pátria presta assistência a 159.445 cidadãos entre os quais antigos combatentes, deficientes de guerra e familiares de combatentes tombados com assistência médica e medicamentosa, habitação, cesta básica, bolsas de estudos, emprego e subvenção do pagamento do fornecimento de água e luz. Luanda está no topo da lista das províncias com mais antigos combatentes, 35.051, seguida pelo Moxico com 22.082 e Lunda Sul com 14.599 assistidos. As províncias que se seguem são as da Lunda Norte com 13.975, Cuando Cubango com 13.347, Benguela, 11.096, e Bié, 100.52 e as restantes províncias com números abaixo dos nove mil. Das pessoas assistidas pelo Ministério de tutela, 68.900 são antigos combatentes, 28.246 deficientes físicos, 50.553 órfãos, 5.506 ascendentes (pais dos antigos combatentes), 7.373 viúvas e 1.170 acompanhantes (aqueles que ajudam os invisuais e outros deficientes)”.

Podemos aqui verificar que é necessário um grande esforço por parte do Governo de Angola na criação de condições para os familiares dos Antigos combatentes.

Segundo a Lei do Antigo Combatente de Guerra, CAPÍTULO I, Artigo 3.º na sua alínea a) define o

“Antigo combatente o cidadão que sob direcção organizada de um movimento de libertação nacional ou integrando células ou grupos activos da clandestinidade, tenha participado e prestado a sua contribuição na luta de libertação nacional contra o colonialismo português até à conquista da Independência Nacional a 11 de Novembro de 1975.” Na alínea b) define o “Deficiente de guerra o cidadão que, na condição de militar ou paramilitar, tenha participado na luta de libertação nacional ou na defesa da pátria, tendo em consequência contraído uma lesão ou doença grave, ficando diminuído na sua capacidade geral de ganho”. Já na alínea c) define o “Familiar do combatente tombado ou perecido o cônjuge sobrevivente e os descendentes e ascendentes até ao primeiro grau de parentesco”.

Considerando os pontos acima referenciados, podemos concluir que, o Decreto n.º 28/92, de 26 de Junho, não se esclarece nem protege de forma inclusiva e eficaz os direitos sociais que o Governo Angolano, à luz do apoio especial augurada no artigo 48.º da Lei Constitucional julga ser, importante e necessário conferir a aqueles que contribuíram para o bem estar dos Angolanos, bem como os seu progenitores condições de integração ao sistema de ensino, de forma a permitir que os mesmos possam ter uma vida socialmente estável.

## 2. ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA

A inserção dos filhos dos antigos combates no Ensino Superior, passa também por percebermos o que é o e como esta estruturado o mesmo. A implementação do ensino superior em Angola data desde o período colonial, propriamente no ano de 1962, “por força do Diploma Legislativo n.º 3235, do Governador-geral de Angola” (Kandinji 2016, p.55), cujo previa criação, de “Centros de Estudos Universitários, junto dos Institutos Científicos e do Laboratório de Engenharia de Angola.

De acordo com a autora citada, a implementação do ensino superior em Angola surge, também, para suprir necessidades de ordem sócio-económicas e administrativas, “tendo em conta o insuficiente número de técnicos de nível universitário que constituía um dos maiores obstáculos ao desenvolvimento de Angola” (KANDINJI, 2016, p.55).

Não obstante há que realçar que, anteriormente a essa data, precisamente em 1958, a Igreja Católica já havia implementado nas províncias de Luanda e do Huambo o seu seminário de estudos superiores (CARVALHO, 2011).

Neste contexto, a institucionalização do ensino superior em Angola,

(...) está associada a dois grupos de factores: (i) uns de natureza interna – a burguesia colonial, por um lado, que exigia a criação de uma universidade para que os seus filhos continuassem os estudos superiores sem terem de se deslocar a Lisboa, e por outro, as reivindicações nacionalistas que impunham a alteração da condição de atraso do sistema educativo; (ii) outros de natureza externa – ligados às denúncias internacionais da exploração colonial e às exigências da Agência das Nações Unidas (ANU) e de organizações nacionalistas africanas para que Portugal concedesse a independência às suas colónias (SILVA, *apud* KANDINJI, 2016, p.55).

Segundo explica (KANDINJI, 2016), depois da aprovação do referido diploma legal n.º 3235, deu-se a publicação das Portarias n.º 12196 e 12201, através das quais foram instituídos cinco Centros de Estudos Universitários com os respectivos planos dos cursos profissionais e de especialização por semestres, distribuídos por Luanda, Huambo e Lubango. Conforme consta no quadro a seguir:

**Quadro nº1 - Centros de Estudos Universitários distribuídos por Luanda, Huambo e Lubango**

Ordem	Centros de Estudos Universitários	Cursos e Semestres
1	Centro de Estudos de Ciências Pedagógicas	<p>1.1. Cursos profissionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciências Filológicas – 3 semestres</li> <li>• Ciências Geográficas e Naturais – 3 semestres</li> <li>• Ciências Físicas, Químicas e Matemáticas – 3 semestres</li> </ul> <p>1.2. Curso de Especialização:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciências Pedagógicas -2 Semestres</li> </ul>
2	Centro de Estudos anexo ao Instituto de Investigação Médica	<p>1.1. Cursos profissionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Medicina Geral – 5 semestres</li> <li>• Análise Clínicas – 5 semestres</li> </ul> <p>1.2. Cursos de especialização:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cirurgia Geral – 2 semestres</li> </ul>

3	Centro de Estudos de Ciências Económicas	1.1. Curso profissional: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Economia – 5 Semestres</li> </ul> 1.2. Curso de especialização: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estatística</li> </ul>
4	Centro de Estudos de Engenharia	1.1. Cursos profissionais: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicações – 5 semestres</li> <li>• Edificação e Urbanização - 5 semestres</li> <li>• Hidráulica - 5 semestres</li> </ul>
5	Centro de Estudos anexo ao Instituto de Investigação Agronómica	1.1. Cursos profissionais: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Agronomia - 5 semestres</li> <li>• Silvicultura - 5 semestres</li> <li>• Pecuária - 5 semestres</li> <li>• Medicina Veterinária - 5 semestres</li> </ul> 1.2. Cursos de especialização: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Biologia Agrícola - 1 semestre</li> <li>• Engenharia Agrícola -1 semestre</li> </ul>

**Fonte:** Kandinji (2016, p.55)

Esses centros demarcam o estágio embrionário do ensino universitário em Angola que teve a sua efectivação, precisamente no ano de 1963, pelo Decreto-lei nº 44530, de 21 de agosto, do Ministério do Ultramar<sup>8</sup>, com a designação de Estudos Gerais Universitários, anexados a Universidade de Portugal. Ainda no mesmo ano, destaca-se o Decreto-Lei nº 45180, de 17 de agosto, cujo instituiu a implementação de dez (10) cursos superiores, descentralizados em três regiões do litoral, centro e sul, propriamente nas províncias de Luanda, Huambo e Huila.

Na altura, a organização dos cursos obedecia aos “objectivos de desenvolvimento económico e social [cujo] contemplava a criação de instituições educativas tendo em vista a formação de recursos humanos qualificados em áreas indispensáveis para promover o desenvolvimento económico e social do país” (KANDINJI, 2016, p.56), compreendidos no plano de governo de 1962, apresentado pelo então Governador-geral, Venâncio Deslandes em 1961. Para melhor elucidar *vide* a quadro seguinte:

<sup>8</sup> Publicado no Diário do Governo, 1.ª Serie, Agosto de 1962.

**Quadro nº2** – Distribuição dos cursos universitários em no período colonial

Província	Cursos ministrados
Luanda	(1) Minas; (2) Engenharia Mecânica; (3) Engenharia; (4) Electrotécnica; (5) Engenharia Químico-Industrial;
Huambo	(1) Agronomia; (2) Silvicultura; (3) Medicina; (4) Veterinária
Huila (Lubango)	(1) Ciências Pedagógicas;

Fonte: Kandinji 2016, p.55

De lembrar que referida distribuição desses cursos sofreu diversas alterações,

“tendo surgido assim, em 1966, delegações em Sá da 57 Bandeira, actual cidade do Lubango, com os cursos de Preparação de Professores do 8.º e 11.º grupos de ensino técnico. Em 1968, são criados, em Luanda, a Faculdade de Ciências e Engenharia Geográfica e na cidade do Lubango o curso de Matemática. Neste mesmo ano, são extintos os cursos de Preparação de Professores do 8.º e 11.º grupo do ensino técnico, devido à abertura, na cidade do Lubango, da Faculdade de Letras, na qual eram leccionados cursos de Ciências Pedagógicas, Matemática, Geografia, História e Românicas. Ainda em Dezembro de 1968, os Estudos Gerais Universitários de Angola passaram a ser denominados Universidade de Luanda que se distribuía em cursos diferenciados pelas três principais cidades de Angola, nomeadamente Luanda, Nova Lisboa e Sá da Bandeira, cujo reitor era André Navarro. Entretanto, surgem novos cursos, em 1969: Filologia Românica, História e Geografia. Passa a funcionar em Luanda, em 1972, o Centro de Estudos de Engenharia de Minas e Geologia, que visava promover a investigação científica e apoiar as indústrias mineiras actuando como organismo oficial consultivo” (KANDINJI, 2016, pp.57-58).

A realidade á cima referenciada permaneceu estática até ao ano da independência de Angola 1975, marcada á 11 de novembro. Temos a destacar facto de que, no ano em questão, a Universidade de Luanda é substituída por três distintas universidades autónomas, no caso a Universidade de Luanda, Universidade do Huambo e Universidade do Lubango que em 1976 passaram a integrar a Universidade de Angola, criada por Decreto n.º 60/76, de 19 de junho, da Presidência da República (MES, 2017).

O referido diploma deliberava que o país devia munir-se de (infra) estruturas necessárias para o “exercício efectivo da soberania, tendo sido lançado as bases para reformar o sistema educativo de modo a responder aos reais interesses e profundas aspirações do Povo Angolano” (KANDINJI, 2016, p. 58).

Em resposta ao referido Diploma legal inicia-se com o processo de reorganização do Ministério da Educação e Cultura. A partir desse processo a Universidade de Angola passa a fazer parte deste órgão do Governo (KANDINJI, 2016; MÊS, 2017). Até que em 1985, por Resolução nº 1/85, de 28 de janeiro, do Conselho de Defesa e Segurança, (publicado no Diário da República - 1ª Série, de 28 de 01 de 1985) a Universidade de Angola passou a designar-se Universidade Agostinho Neto, denominação atribuída em honra ao saudoso primeiro presidente da república popular de Angola Dr. António Agostinho Neto. Que fora concomitantemente o primeiro Reitor referida instituição (MES 2017).

De acordo com o site portal de Angola, no seu artigo publicado actualmente o ISCED – Huambo, diferente das “universidades” que a precederam, a Universidade agostinho Neto apresentava uma estrutura mais organizada e maior abrangência quer em termos de ocupação territorial quer de cursos leccionados. A partir da perspectiva exposta no quadro, é visível a expansão do ensino superior em Angola, quando é antes de 1985 cobria apenas 3 (três) províncias, nomeadamente a província de Luanda, Huambo e Huila e passam a cobrir 6 (seis) províncias, um número 2 (duas) vezes mais representativo que se traduzia na seriedade, vontade e preocupação do Estado angolano em prol da promoção do ensino superior no país. A referida organização já naquela altura, uma visão de desconcentração administrativa do ensino superior, na medida em que, objetivava um “melhor equilíbrio na formação de quadros técnicos superiores, [de] forma a facilitar a sua concentração onde fosse necessário e promover a sua contribuição para o desenvolvimento socioeconómico de cada região” (KANDINJI, 2016. p. 59).

É nesta senda que surge o Instituto Superior de Ciências da Educação na província do Huambo, mais afama de ISCED-Huambo, em 1988, como um dos diversos núcleos (a cima mencionados) da unidade orgânica da Universidade Agostinho Neto, resultantes da implementação das estratégias do Governo de Angola que visavam a melhoria da qualidade e expansão do Subsistema do Ensino Superior, propriamente, reorganização da rede de instituições de ensino superior públicas e redimensionamento da Universidade Agostinho Neto.



## 2. ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA: CONTEXTOS E DESAFIOS

Actualmente Angola soma 17 universidades<sup>9</sup> (7 estatais e 10 privadas), 19 institutos superiores (7 estatais e 12 privados) e 2 escolas superiores autónomas (ambas estatais), que totalizam 38 instituições de ensino superior. A designação, sede e ano de criação (CARVALHO, 2013). Nesta conformidade apresentamos segundo a visão de Carvalho (2013), a data, sede e designação de cada uma dessas 38 instituições de ensino superior constam da tabela 1 (para o caso das 16 estatais) e da tabela 2 (as 22 instituições privadas). De acordo com os dados apresentados compreende-se que dizer que a Universidade Agostinho Neto é a maior escola de ensino superior em Angola. Ainda Carvalho (2013) alista que nessa compreensão dez principais instituições de ensino superior de Angola (tendo em conta a grandeza, medida pelo número de estudantes).

<b>Instituição</b>	<b>Número de estudantes</b>	<b>Percentagem</b>
Universidade Agostinho Neto	20.536	(14,7%)
Universidade Jean Piaget de Angola	8.495	(6,1%)
Universidade Técnica de Angola	7.044	(5,0%)
Universidade Independente de Angola	6.561	(4,7%)
Universidades KatyavalaBwila	6.063	(4,3%)
Instituto Superior Técnico de Angola	5.873	(4,2%)
Universidades Lusíada de Angola	5.722	(4,1%)
Universidades Gregório Semedo	5.722	(4,1%)
Universidade MandumeyaNdemofayo	5.380	(3,8%)
Universidade Lueji-a-Nkonde	5.066	(3,6%)

<sup>9</sup> As universidades são unidades orgânicas constituídas por faculdades, institutos superiores e escolas superiores.

### **3. A EDUCAÇÃO DE ACORDO COM CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE ANGOLA**

A educação em Angola é umas das tarefas assumidas pelo Estado como fundamentais, conforme encontramos na Lei Constitucional vigente, atestado na alínea i) do artigo 21º.

“Efectuar investimentos estratégicos, massivos e permanentes no capital humano, com destaque para o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens, bem como na educação, na saúde, na economia primária e secundária e noutros sectores estruturantes para o desenvolvimento auto-sustentável”.

Ao mesmo tempo que é um direito fundamental do cidadão. Em conformidade com o artigo 79.º que versa sobre os Direito ao ensino, cultura e desporto, com destaque nos seus pontos 1 “o Estado promove o acesso de todos à alfabetização, ao ensino, à cultura e ao desporto, estimulando a participação dos diversos agentes particulares na sua efectivação, nos termos da lei”, e 2 “o Estado promove a ciência e a investigação científica e tecnológica”.

### **4. SUBSISTEMA DO ENSINO SUPERIOR**

O subsistema do ensino superior é regulamentado, de acordo com os artigos dispostos na Secção VIII. Nesta, conforme o artigo o artigo 61.º, entende-se por Subsistema do Ensino Superior, o conjunto integrado e diversificado de órgãos, instituições, disposições e recursos que visam a formação de quadros e técnicos de alto nível, a promoção e realização da investigação científica e da extensão universitárias com objectivo de contribuir para o desenvolvimento do país, assegurando-lhe uma solida preparação científica, técnica, cultural e humana.

#### **4.1. Acesso ao ensino Superior**

Conforme o artigo 62.º, tem o acesso ao ensino superior: 1. O indivíduo que tenha concluído o II Ciclo do Ensino Secundário ou equivalente e que tenha aprovado no exame de acesso organizado para o efeito; 2. São determinantes na selecção do candidato ao ensino superior, o mérito e a excelência comprovados pela aplicação dos critérios dos sistemas de avaliação das aprendizagens na conclusão do ensino secundário, a compatibilidade entre a formação realizada no Ensino secundário e a formação pretendida, bem como o mérito no exame de acesso; 3. O modo de aplicação das posições referidas nos números anteriores, bem como o tratamento excepcional de casos de incompatibilidade entre a formação realizada no ensino secundário e a formação pretendida no ensino superior, são objectos de regulação em diplomas próprios.

O governo angolano tem sido constantemente criticado, questionados e apontados como a forma com que os Antigos Combatentes e Veteranos da Pátria vivem, apesar de ter implementado algumas políticas muito, embora ainda considerado por muitos de insuficientes. A situação dos antigos combatentes tem sido considerado de extrema vulnerabilidade, por este motivo, o Governo de Angola com vista a dar dignidade aqueles que durante longos anos lutaram para o país, tem criado políticas que ofereçam condições de integração socioeconómica com ações que vão criar melhorar a qualidade de vida dos antigos combatentes e suas familiares, políticas na promoção de ações de reintegração económica social, formações profissionais, formações académicas e capacitação profissional, bem como o fomento do empreendedorismo de forma a garantir meios necessários para a estabilidade económica e social.

Muitos os soldados que muito fizeram na guerra contra o colonialismo Português e da guerra Civil, enfrentam hoje são graves dificuldades sociais económicas e o subsidio que recebem não é suficiente para suprir com as despesas nem para sustentar a suas famílias, muito menos para as escolas dos seus filhos.

A grandes discussões em relação a este tem, têm sido interessantes, independentemente das contrariedades das mesmas sempre o foco esteve ligado com a valorização dos antigos combatentes e veterano da Pátria com a criação de condições dos mesmos com a melhoria da vida dos seus familiares e deles de forma retribuir alguma dignidade 56 anos depois do início da luta armada podemos aqui afirmar que maior parte deles vivem na miséria. Alguns dos antigos combatentes consideram-se totalmente marginalizados pelo governo angolano situação esta que tens deixado bastante descontentes afirmando mesmo que seria responsabilidade total do governo ajudar a resolver os problemas daqueles que combateram estiveram na linha de frente para o bem-estar dos angolanos. Diante de varias situações e foi que o Ministério do Ensino Superior do Governo da Republica de Angola criou políticas de integração dos filhos dos antigos combatentes exemplo disto no ano lectivo 2017 A exemplo disto no presente a me letivo a Universidade Agostinho Neto orientou que os filhos antigos combatentes não pagariam tanto definições como exame de acesso e que todos os cursos reserva reservariam 5% para os mesmos os descendentes e portadores deficiência que deveria de verão deveriam fazer uma prova documental de forma a facilitar o processo:

“A Universidade Agostinho Neto (UAN) informa o público interessado que as inscrições para os Exames de Acesso 2017 para os diferentes cursos das suas nove (9) Unidades Orgânicas iniciam a 03 e terminam a 21 de janeiro de 2017. Tanto as inscrições como os Exames de Acesso terão lugar no Campus Universitário em Camama. A Universidade Agostinho Neto informa ainda que em todos os cursos reservam-se 5% de vagas para os Antigos Combatentes e Veteranos da Pátria e seus descendentes e para os portadores de deficiências, que deverão fazer prova documental dessa condição por altura das inscrições”.

#### Documentos exigidos para inscrição:

“Original do Certificado de Habilitações (curso médio ou pré-universitário ou antigo 7º Ano do Liceu ou Diploma Estrangeiro reconhecido pelo MED) com notas discriminadas de todas as disciplinas e anos, acompanhada de uma fotocópia que ficará arquivada, depois de confrontada com o original. Atestado da situação Militar Regularizada para os candidatos em idade militar. Declaração de Serviço para os candidatos trabalhadores. Documento militar ou da polícia, caso seja militar ou polícia. Fotocópia do Carão de Identificação e Declaração emitida pelos serviços competentes dos Antigos Combatentes e Veteranos de Guerra da localidade onde o beneficiário está recenseado e controlado (Artigo 6º do Decreto nº 68/04, de 15 de novembro). Original do Bilhete de Identidade (B.I.) ou Passaporte (no caso de estrangeiros), acompanhado de uma fotocópia que ficará arquivada depois de confrontada com o original. Ficha de Inscrição devidamente preenchida (a ser fornecida no local da triagem). Três (3) fotografias coloridas tipo passe e recentes”.

A par desta, podemos encontrar várias outras situações como as bolsas de estudos atribuído para o estrangeiro e internas externas atribuídas para os filhos dos antigos combatentes com a categoria A, situação que tem ajudado no sustento da casa bem como aumentando a dignidade dos outros.

## 5. CONCLUSÃO

Os programas de apoio aos Antigos Combatentes e Veteranos da Pátria, devem ser mais completos e mais rigorosos no comprimento das suas ações, quanto a facilidade de ingresso dos seus filhos ao Sistema do Ensino Superior, deve ser feito de forma mais rigorosa de forma a evitar com que os mesmos se acomodem, e pecar na qualidade. Deve-se reforçar os cursos técnicos profissionais para permitir que os mesmos criem condições de trabalho, e possam criar as suas próprias empresas. Consegue-se verificar que existe um certo abrandar nas ações de apoio por parte do Governo de Angola aos Antigos Combatentes e Veteranos da Pátria, situação esta que tem deixado muito descontente os mesmos isto, chegando ao ponto de afirmarem que foram abandonados, depois de tudo que fizeram pela pátria, perdendo a sua juventude, e tudo que tinham na vida, já os filhos reclamam porque os seus pais partiram muito cedo e eles não tiveram a oportunidade de com eles conviver por este motivo é que vivem nesta situação de miséria, e até hoje não conseguem ver as suas situações resolvidas, os mesmos querem mais do que recebem para poderem ter uma vida com um pouco de dignidade. A inserção dos Antigos combatentes dever ser uma responsabilidade do estado, com prioridade na formação e criação de condições para que os mesmos possam ter alguma dignidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGOLA. (2008, Julho 29). *Jornal de Angola*.

KANDINJI, A. A. C. P. (2016). *A expansão do Ensino Superior em Angola: um estudo sobre impacte das instituições de ensino superior privado*. ( Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade Nova de Lisboa). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

PARENTE, P. (2017, Junho 25). *Angop*. Disponível em:

[http://www.angop.ao/angola/pt\\_pt/noticias/sociedade/2017/5/25/Angola-Antigos-Combatentes-merecem-reconhecimento-povo-Ministro,c5a8125a-a212-4c59-9bbf-6eb24e20dd15.html](http://www.angop.ao/angola/pt_pt/noticias/sociedade/2017/5/25/Angola-Antigos-Combatentes-merecem-reconhecimento-povo-Ministro,c5a8125a-a212-4c59-9bbf-6eb24e20dd15.html)

SILVA, E. A. A. (2004). *O burocrático e o político na administração universitária: Continuidades e rupturas na gestão dos recursos humanos docentes na universidade Agostinho Neto (Angola)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

CARVALHO, P. (2012). Evolução e crescimento do ensino superior em Angola. In A. B. Costa & M. L. Faria (Org.), *Formação superior e desenvolvimento. Estudantes universitários africanos em Portugal*. Coimbra: Almedina.

## ESTÁGIO CURRICULAR E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE NOVOS PROFESSORES NO INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO DO HUAMBO

*Stage curriculum and its importance in new teacher training at the institute of higher education sciences Huambo*

**Daguberto Alfredo**  
IV Região Académica de Angola  
[dagubertoalfredo@gmail.com](mailto:dagubertoalfredo@gmail.com)

**Elsa Maria Morgado**  
Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos Universidade Católica Portuguesa- Braga- Portugal.  
[levielsa@utad.pt](mailto:levielsa@utad.pt)

**Levi Leonido**  
Centro de Investigação em Ciências e Tecnologias das Artes – Universidade Católica Portuguesa. UTAD.  
[levileon@utad.pt](mailto:levileon@utad.pt)

**João Bartolomeu Rodrigues**  
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro  
[jbarto@utad.pt](mailto:jbarto@utad.pt)

### **R**esumo

O presente artigo, procura mostrar a importância do estágio curricular, tendo em conta que o mesmo é uma ferramenta fundamental na formação de um profissional de educação, de forma que o mesmo lhe estimule a aprender ao longo de todo o tempo, a pesquisar, a investir na própria formação e a usar a sua inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com as pessoas. As exigências da prática pedagógica fazem apelo a um conjunto de competências específicas, que podem ser em termos de formação, objeto de uma aprendizagem gestual sistemática que implica um processo de treino, de natureza instrumental e adaptativa em contexto de trabalho. As experiências de formação envolvam mais do que um corpo de conhecimentos científicos e aquisição de competências para ensinar, os estudantes devem aprender diferentes formas de relacionamento com os outros e consigo mesmos, enquanto professores, ou seja, a construir uma identidade social como profissionais.

**Palavras-Chave:** *Estágio Curricular; Prática pedagógica; teoria; pratica; aprendizagem.*

## 1. INTRODUÇÃO

O Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo, instituição vocacionada para a formação de professores para os níveis primário, secundário, médio e superior, foi fundado em 1983 como núcleo, tendo evoluído para unidade orgânica da Universidade Agostinho Neto em 1989.

É, portanto, fruto da política de expansão do ensino superior e a melhoria da qualidade de do subsistema do ensino Superior, que no dia 12 de maio de 2009, foi criado pelo Decreto Presidencial nº 7/09, Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo (ISCED), como Instituição de Ensino Superior.

A formação de professores no ISCED- Huambo esta comprometida com as transformações político-sociais, com os valores de solidariedades e cidadania, capazes de contribuir na construção de políticas públicas educacionais e intersectoriais com possibilidade de actuação docente interdisciplinar em contextos educacionais escolares e não escolares. A formação de professores no ISCED-Huambo insere-se no Ensino Superior é concretizada através do curso de Licenciatura em ciências da educação. O curso tem a duração de 5 anos, e deve estimular a aprendizagem emancipatória, através do desenvolvimento do espírito científico, do pensamento reflexivo e da criação cultural, finalidades sugeridas para todo o Ensino Superior.

O curso inclui 2 áreas de formação, uma teórica e outra prática, que apesar de distintas evoluem num processo de complementaridade ao longo dos 5 anos orientado para o desenvolvimento de aquisições no domínio do saber, do saber fazer, do saber ser e do saber transformar-se com base numa formação científica, técnica, ética, estética e humana. Deste modo a formação alicerça-se em duas componentes estruturais:

1. A primeira componente – o ensino teórico - destina-se à aquisição pelo estudante dos conhecimentos, compreensão, aptidões e atitudes profissionais necessárias para planear, ensinar, instruir e educar. A abordagem teórica ocorre em contexto escolar e permite a aprendizagem de saberes científicos específicos da educação correspondente a área de conhecimento, que se constituem como um ponto de partida para a aprendizagem da docência.

2. A segunda componente – ensino prático pedagógico – deve absorver metade da carga horária total do curso e destina-se a “assegurar ao estudante, a partir dos conhecimentos e aptidões adquiridas em contacto direto com o indivíduo são ou alunos e/ou uma comunidade, a aprendizagem do planeamento, prestação e avaliação das aulas praticadas por eles. Esta última componente formativa desenvolve-se sob a forma de ensinos de prática pedagógica e os estágios curriculares, em contextos de trabalho, designadamente em escolas públicas e colégios.

Pela diversidade de orientação teórico-metodológica, práticas e contextos de inserção, a formação do Licenciado em Educação nas diversas opções que compõem a grelha curricular existente no ISCED-HUAMBO, amplia competências desenvolvidas nos cursos de Formação de professores, para contemplar as suas formações iniciais. Sendo assim, garantirá ao professor um campo de conhecimentos e práticas educacionais e capacidade de utilizá-los para ensino em diferente contexto que visa um profissional com seguinte perfil:

- Comprometido com valores de solidariedades e cidadania, capaz de refletir, expressar e construir, de modo crítico e criativo, novos contextos de pensamento e acção;
- Tenha noção do papel social do educador e capacidade de reflexão sobre sua prática, além de articular os saberes específicos com conhecimentos didáticos e metodológicos na promoção de conhecimento;
- Capaz de consolidar as características de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, bem como o contexto sócio-económico e cultural para a promoção de conhecimento e de inclusão social.

## 2. ESTÁGIO CURRICULAR

“O estágio é um dos momentos mais importantes para a formação profissional. É nesse momento que o futuro profissional tem oportunidade de entrar em contato direto com a realidade profissional no qual será inserido, além de concretizar pressupostos teóricos adquiridos pela observação de determinadas práticas específicas e do diálogo com profissionais mais experientes” (ALFREDO, 2011, p. 35).



O estágio curricular é uma terminologia utilizada para definir uma componente essencial da formação profissional cujos objetivos são preparar os estudantes para aplicação de conhecimentos adquiridos, adquirir habilidades pessoais e profissionais, atitudes e valores, necessários à socialização profissional (MORGADO, 2014).

A formação do professor vem sendo um assunto amplamente discutido nas instituições escolares da província do Huambo, visto que a formação do educador é um fator essencial para o ensino e a aprendizagem dos alunos. Certamente com a existência de profissionais qualificados, competentes, compromissados e valorizados, quem ganhará será a sociedade, tendo cidadãos criativos e críticos. Para isso, os cursos de formação precisam oferecer, além de conhecimentos científicos, atividades práticas sob forma de estágio, como também o próprio estágio supervisionado que articule teoria e prática.

O estágio tem uma grande importância, para a formação de novos professores pois permite conhecer a realidade escolar, a partir de uma visão dialética como forma de superar a fragmentação entre teoria e prática, visando à formação da identidade profissional através da reflexão, do diálogo e da intervenção, porque pensamento reflexivo e a capacidade investigativa não se desenvolvem espontaneamente, eles precisam ser instigados, cultivados e requerem condições favoráveis para o seu surgimento (CARLOS, 2013).

O estágio funciona, como via fundamental na formação do professor, ele, é essencial possibilita a relação teoria-prática, conhecimentos do campo de trabalho, conhecimentos pedagógicos, administrativos, como também conhecimentos da organização do ambiente escolar, entre outros fatores. Dessa forma, o objetivo central do estágio é a aproximação da realidade escolar, para que o aluno possa perceber os desafios que a carreira lhe oferecerá, refletindo sobre a profissão que exercerá, integrando - o saber fazer – obtendo (in)formações e trocas de experiências (MORGADO, 2014).

Para tanto, precisa-se levar em conta a diversidade dos alunos, a maioria dos acadêmicos egressos do ensino médio e atuando em outras áreas. No entanto, os professores/orientadores deparam-se com situações que exigem encaminhamentos especiais a fim de que não se frustrem, ou seja, “o desenvolvimento do estágio precisa ser orientado por procedimentos definidos que visem ao melhor aproveitamento dos momentos destinados a disciplina” (ALFREDO, 2011, p. 52).

Perante isto, enunciamos alguns questionamentos:

- Será que nossos alunos sabem o que querem profissionalmente?
- Será que eles têm conhecimento do curso?
- Será que eles analisam as disciplinas/ grade curricular antes de nele ingressar?
- Sabem da importância do estágio, ou melhor, qual é o papel do estágio para a sua formação?

O Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo, enquanto espaço de estruturação de saberes e os serviços de educação, enquanto espaço de expressão do saber agir, são lugares de eleição na formação de Professores. Saber ensinar decorre, em simultâneo, do saber teórico interdisciplinar e da experiência vivida, (re) construída na e pela prática. A especificidade da formação do professor justifica a importância da aprendizagem teórica e da aprendizagem prática, num processo que vai evoluindo no tempo, cujas experiências emergem do contacto entre escola e serviços de professor.

Isto implica que em determinados momentos do processo o conhecimento sobre a prática de três princípios da educação resulte das experiências vividas pelos estudantes nos contextos onde essa prática se desenrola. No âmbito deste debate encontra-se frequentemente uma alusão à importância das aprendizagens em contexto de trabalho por permitirem visualizar a globalidade das diferentes situações e a sua complexidade. Os estudantes, ao terem contacto direto com as situações reais do ensinar mobilizam um conjunto muito diversificado de saberes, que permite o aperfeiçoamento de competências educacionais e o desenvolvimento do seu processo de socialização.

As situações de trabalho aparecem então como situações socioprofissionais que comportam uma dimensão técnica, científica, relacional e estética. O Professor é assim um profissional da relação que há-de articular ciência, prática e arte, e está permanentemente confrontado com situações singulares, que obrigam a uma “reinvenção das práticas originais” inerentes ao ato de ensinar. Diversos autores, Alarcão (1996), Bédard, Frenay, Turgeon e Paquay (2000), Monteiro (2004), Rodrigues (2011), Morgado (20014) têm demonstrado o significado crescente da natureza e da importância da aprendizagem na preparação para a prática de futuros professores, na estruturação de conhecimentos, no desenvolvimento de competências e na perceção do papel do aluno enquanto futuro profissional da educação.

O desenvolvimento destes conhecimentos e habilidades específicas, que decorrem da prática profissional no contexto dos serviços de educação, faz-se através do ensino de técnicas de educação que o estudante realiza ao longo do curso, devendo desde o início da formação, assumir tarefas específicas e ter um acompanhamento direto que ajude o seu processo de aprendizagem.

É o contacto com situações reais que permite valorizar o saber prático, o saber que pode, não só, resolver os problemas do quotidiano como emergir da própria prática refletida. É nesta base que ao longo do curso as experiências em ensino da educação vão evoluindo, procurando, desde o início, aproximar o estudante de situações em prática pedagógicas 1 e 2 gradualmente mais complexas, culminando no 5º Ano com o Estágio Curricular. A construção da identidade profissional em estudantes da formação inicial em educação tem um carácter dinâmico, mutante, estrutural vai-se transformando ao longo do curso por influência de uma multiplicidade de fatores, também eles inerentes ao processo de formação, podendo ser mobilizados em contexto de aprendizagem formal, não-formal e informal (MORGADO, 2014). Nesta medida, a identidade profissional e a socialização profissional dos estudantes em educação é uma área de interesse na medida em que contribui para a aceitação do aluno, num grupo profissional organizado permitindo-lhe a interiorização das suas normas, dos seus valores e da sua cultura (ABREU, 2007; RODRIGUES, 2011; MORGADO, 2014).

## **2.1. Aprendizagem Experiencial**

Partindo do pressuposto que a relação entre aprendizagem e experiência potencia espaços de desenvolvimento de competências e a construção pessoal, a formação supõe uma vinculação aos saberes da ação no contexto onde essa mesma ação tem lugar. Tal como é reconhecido por (CANÁRIO, 1999), a revalorização e redescoberta do potencial formativo das situações de trabalho, potenciam a produção de estratégias de formação que valorizem fortemente a aprendizagem por via experiencial e o papel de cada sujeito num processo de autoconstrução como pessoa e como profissional. Teoricamente Pereira (1996, p.88), “a intenção de valorizar um processo de aprendizagem a partir de uma situação de trabalho é fundamental para que essa experiência seja formativa”, o mesmo autor “considera que a situação de trabalho, pela sua complexidade e pelas competências múltiplas que mobiliza, tem um potencial formativo importante”.

No seu entender a aprendizagem ocorre a todo o tempo e em todas as situações em que as pessoas agem e interagem, refletem e pensam. A noção de aprendizagem, ou melhor, de experiência reflexiva, nasce da confrontação com uma situação problema que obriga a pessoa a parar e pensar.

A questão da aprendizagem experiencial como um campo de prática é vasta. Ao pesquisar o tema, identifica-se um extenso e diversificado leque de definições consoante o interesse em que nos situamos. Existe uma categorização útil no campo da Aprendizagem Experiencial desenvolvida nos trabalhos da I Conferência Internacional em Aprendizagem Experiencial em Londres (SCHÖN, 1992).

Aprendizagem experiencial refere-se a um espectro de significados, práticas e ideologias que emergem do mundo do trabalho e de compromissos políticos, pedagógicos, institucionais, sociais e das pessoas em geral. Deste modo a aprendizagem experiencial é entendida a partir de significados diferentes, que na sua diversidade enfatizam aspetos particulares com eles relacionados. Por exemplo:

- O foco da aprendizagem experiencial pode estar na necessidade de provocar mudanças nas estruturas, nas políticas e currículos da educação;
- A aprendizagem experiencial pode estar associada ao crescimento pessoal, orientando-se para a autoconsciência do indivíduo e afirmação no grupo;
- A aprendizagem experiencial pode ter na sua base a elevação da consciência de grupo, Ação na comunidade e mudança social;
- A aprendizagem experiencial pode centrar-se ainda em interesses individuais relacionados com o trabalho e organizações profissionais.

Alguns dos principais trabalhos relacionados com a aprendizagem individual em contexto organizacional baseiam-se em modelos cognitivistas e experiências, dos quais o mais difundido é o inspirado nos modelos de aprendizagem experiencial e influenciado pelas ideias de Dewey (1933) apresenta a aprendizagem como o processo através do qual o conhecimento é criado pela transformação da experiência, a partir de seis suposições:

- A aprendizagem é um processo, não um resultado;
- A aprendizagem deriva da experiência;
- A aprendizagem exige que o indivíduo resolva questões dialeticamente opostas;
- A aprendizagem é holística e integrativa;
- A aprendizagem requer interação entre uma pessoa e o ambiente.

A aprendizagem resulta em criação de conhecimento (STACEY, 1993), por sua vez, reforça a importância da interação social entre as pessoas e o ambiente no processo de aprendizagem. Baseia-se nas teorias dos sistemas adaptativos complexos, procurando, através desta teoria, o entendimento dos sistemas humanos e conclui que a melhor maneira de entendê-los é através de uma abordagem denominado construtivismo social. O autor acredita que os indivíduos, através da interação, criam e recriam continuamente a organização e esta, por sua vez, influencia os grupos e o seu processo contínuo de recriação. Desde que a aprendizagem passou a despertar interesse crescente nas teorias das organizações evidencia-se a preocupação em não negligenciar o contexto social da aprendizagem na qual os indivíduos estão inseridos. A aprendizagem e o conhecimento devem estar situados no íntimo da criação social exercendo influência nas relações entre os profissionais (NÓVOA, 2002; ALFREDO, 2011),

## **2.2. Prática reflexiva**

Com base no referencial da aprendizagem experiencial têm surgido propostas de formação prático/reflexiva sobretudo em contexto de trabalho orientadas para uma melhor integração à vida profissional. A valorização da reflexão como exercício potenciador das práticas profissionais e do desenvolvimento pessoal e profissional tem merecido a atenção, a investigação e o aprofundamento teórico de muitos investigadores, concretamente ao longo das duas últimas décadas.

É ao refletir sobre a Ação que se consciencializa o conhecimento tácito, se procuram crenças erróneas e se reformula o pensamento, trata-se de olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados se podem atribuir ao que aconteceu (SCHÖN, 1992).

Partindo da observação de práticas profissionais, Donald Schön argumenta que a conversação que decorre durante a ação pode desenvolver-se à volta de assuntos, sucessivamente aprofundados pelos participantes, acabando por ser introduzidos nos seus repertórios de forma diversa. Para traduzir a ideia utiliza o termo *conversação reflexiva com a situação*, sendo que essa conversação pode ocorrer com os materiais de uma dada situação (como acontece numa sessão de música de *jazz*) e, neste caso, trata-se de uma conversação no sentido metafórico.

Este processo envolve, pois, um equacionar e reequacionar de uma situação problemática. Num primeiro tempo há o reconhecimento de um problema e a identificação do contexto em que ele surge e, num segundo tempo, a conversação com o *repertório de imagens, teorias, compreensões e ações* (SCHÖN, 1992) de forma a criar uma nova maneira de o ver. A reconstrução de algumas ações pode resultar de novas compreensões da situação. O processo reflexivo caracteriza-se por um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas. Estas ideias têm sido discutidas em muitos estudos.

Esta procura de clarificação tem possibilitado, entre outros aspetos, a distinção entre diversos tipos de reflexão que consideram a existência de três níveis. O nível *técnico* refere-se à aplicação técnica do conhecimento educacional e dos princípios curriculares básicos com o objetivo de atingir um dado fim. No nível *prático* a preocupação é com os pressupostos, predisposições, valores e consequências com as quais as ações estão ligadas.

No nível *crítico* ou *emancipatório* estão em foco questões éticas, sociais e políticas mais alargadas, incluindo de modo crucial as forças sociais e institucionais que podem constranger a liberdade de Ação do indivíduo ou limitar a eficácia das suas ações (CARLOS, 2013). Ao nível pedagógico e com base no referencial da aprendizagem experiencial têm surgido propostas de formação prático/reflexiva onde o papel do professor não é ensinar ao estudante aquilo que ele precisa saber, mas orientá-lo no seu processo de descoberta (ALARCÃO, 1996). Para facilitar esse processo de descoberta, professor e estudante utilizam não apenas informação, mas também ação no seu processo dialógico. Quando professor e estudantes conseguem estabelecer um diálogo eficaz, este transforma-se em reflexão na ação, e é por meio dela que ambos descobrem novos significados, novas possibilidades de interpretar e solucionar problemas. Forma-se então um diálogo contínuo de ações e de formação, de reflexão recíproca na ação e sobre a ação. Este processo de aprendizagem só pode acontecer no contexto de uma experiência prática concreta, que permita um movimento de ir e vir entre a ação e a reflexão que possibilite ao estudante desenvolver a capacidade de aprender a aprender e a capacidade de gerir mudanças num contexto complexo e de incertezas.

### 2.3. O desenvolvimento de competências

A dimensão da formação, que valoriza a aprendizagem experiencial orientada para a construção do conhecimento com base na transformação da experiência alicerçada na prática reflexiva, exige a formulação de um modelo pedagógico sustentado no desenvolvimento de competências (ZEICHNER, 1993). Neste ponto, tentaremos contribuir para a compreensão do conceito de competência um conceito em construção nas palavras de (BOTERF, 1995), em duas instâncias de análise o do indivíduo e o da organização. Nesta perspetiva ideia de competência põe em evidência um aspeto importante: se por um lado, não descuida valor económico à organização, por outro, realça o sujeito como central, associando valor social ao indivíduo, ou seja, as pessoas ao desenvolverem competências essenciais para o sucesso da organização estão, no entanto, a investir em si mesmas.

Boterf (1995) situa a competência numa encruzilhada, com três eixos formados pela pessoa (sua biografia, socialização), pela sua formação educacional e pela sua experiência profissional. A competência do indivíduo não é um estado, não se reduz a um conhecimento ou *know how* específico, mas o conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais reforçadas a montante pela aprendizagem e formação e a jusante pelo sistema de avaliação. Segundo o autor: competência é um saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros. Implica saber como agir, como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado.

O mesmo será dizer que refletir *à posteriori*, a partir da análise da experiência possibilita uma preparação para experiências seguintes pelo retorno de situações ao mesmo tempo semelhantes e diferentes. Boterf (1995) contribui para o debate realçando que em alternativa a uma definição operatória da competência, a sua abordagem deve fazer-se em termos de estudo e resolução de problemas, pois é em função das características do tipo de problema a resolver que o sujeito escolherá e integrará os saberes a mobilizar.

Os dispositivos de formação devem então orientar-se para dispositivos de ensino/aprendizagem que favoreçam a construção de competências. Rodrigues (2011) propõem um modelo que sugere atividades de aprendizagem suscetíveis de contribuir para o desenvolvimento de competências:

1. Fazer face a situações-problema; 2. Explorar recursos diversos; 3. Agir; 4. Interagir; 5. Refletir; 6. (co) -avaliar; 7. Estruturar e integrar os conhecimentos; 8. Construção de sentido; 9. Transferir e mobilizar as aprendizagens em situações novas.

A abordagem apresentada inscreve-se numa perspetiva sócio construtivista, com uma tónica muito específica sobre a interação, a integração, a estruturação e a reflexividade. Estudos recentes sobre o desenvolvimento profissional alargam a discussão, acrescentado que a construção de competências profissionais é inseparável da construção de uma identidade profissional, não podendo esta, última, ser considerada como um efeito secundário eventual da primeira.

Deste modo o desafio que se coloca às instituições de formação é trabalhar esta dupla construção, competências e identidade, como forma de garantir a qualidade no exercício profissional e a sua evolução futura. Uma formação profissional orientada para um profissional prático – reflexivo não pode ter como único objetivo o desenvolvimento das competências profissionais.

Deve ao mesmo tempo, orientar-se intencionalmente para a construção da identidade profissional positiva e forte (ALFREDO, 2013). Carlos (2013) considera que no plano de ação deliberada, a formação deve favorecer a construção da identidade, com base em três tipos de experiência humana:

1. Atividades operativas, através das quais, o formando pode interagir com o ambiente profissional (os terrenos dos estágios ou em situações especificamente construídas);
2. Atividades de pensamento ou de conceptualização que permitem ao estudante transformar as suas representações;
3. Atividades de comunicação através das quais o formando mobiliza sinais (atos, objetos ou enunciados) para influenciar outro. Os vários elementos conceptuais aqui sintetizados servirão de suporte para tentar compreender em que medida os dispositivos de formação utilizados em contexto de ensino da educação associam as aprendizagens adquiridas e a construção da identidade profissional.

Para isto é importante que os Institutos elaborem currículos, bem estruturados que permite que os formandos, possam no final da conclusão do curso ter competências maiores e melhores do que quando iniciou a formação, também é importante ressaltar que a entrega do estudante e dos monitores é considerado de um trunfo importantíssimo, porque se os dois saberem o seu papel e seus objetivos atingirem e se aplicarem para conseguirem sem medirem esforço, o resultado será satisfatório e melhor.



### 3. CONCLUSÕES

São grandes os desafios enfrentados pelo profissional docente, mas manter-se atualizado e desenvolver práticas pedagógicas eficientes faz desse profissional o diferencial necessário a profissão e são poucos os profissionais nas palavras de Nóvoa (2000, p.23) “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como o lugar de crescimento profissional permanente”.

É importante que os estudantes muito antes de se candidatarem a um curso, saibam aquilo que querem fazer profissionalmente para poderem ter maior aplicação durante a sua formação, se os mesmos terem maior informação do curso, os conteúdos e a sua saída profissional, facilitará o seu engajamento e o mesmo terá maior dedicação durante a sua formação. É importante que as grelhas curriculares estejam sempre disponíveis para assim facilitar a consulta dos candidatos e poderem desta forma obterem maior conhecimento dos cursos. Verdade que isto em Angola torna-se muito difícil, por causa do número reduzido de Instituições do ensino Superior bem com as ofertas reduzissemos dos cursos oferecidos pelas mesmas, sendo assim difícil para a maioria dos candidatos ao ensino superior escolher o curso que deseja fazer, optando assim pela primeira oportunidade.

Há muitos anos, os Institutos Superiores de Ciências de Educação, eram os que estavam uns dos poucos que estavam disponíveis em quase todas as províncias e que ofereciam maiores vagas no ato da abertura do ano letivo, não existindo mais opções maior parte das pessoas iam para lá somente para adquirir os diplomas e melhor assim a sua situação económica e não pela vocação muito menos pelos sonhos.

Agora com abertura de Universidade e mais ofertas, as oportunidades de formação vão aumentando, dando assim possibilidade de cada um escolher e se formar naquilo que ele sempre quis e o que acha melhor para si. Deve-se desde início da formação explicar aos alunos sobre a importância do estágio curricular para a sua formação porque permite que o estudante esteja mais próximo da realidade profissional.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, P. (2007). *Formação e aprendizagem em contexto de trabalho: fundamentos teóricos e considerações didáticas*. Coimbra: Indústria Gráfica Lda.

ALARCÃO, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto : Porto Editora.

- ALFREDO, A. (2011). *Desenvolvimento Pessoal e Profissional: um estudo do processos de formação de novos professores*. (Monografia de Licenciatur, ISCED-Huambo). Huambo, Angola.
- BÉDARD, D., FRENAY, M, TURGEON, J. & PAQUAY, L. (2000). Les fondements de dispositifs pédagogiques visant à favoriser le transfert de connaissances: perspectives de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques. *Res Academica*, 18(1-2), 21-46.
- BOTERF, G. L. (2001). *Tratado das Ciências da Educação e das Técnicas da Formação*. Lisboa: Instituto Piaget .
- CANÁRIO, R. (1997). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, R. (2006). *A Escola tem futuro? Das promessas às incertezas* . São Paulo: Artemed.
- CARLOS, D. (2013). *O estagio Curricular, Uma oportunidade de pratica profissional*. (Dissertação de Licenciatura, ISCED-Huambo). Huambo, Angola.
- CONTRERAS, J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.
- MONTEIRO, A. D. (2004). *Educação e Deontologia*. Lisboa: Escolar Editora.
- MORGADO, E. M. (2014). *O Universo da Supervisão uma abordagem inclusiva do domínio da habilitação para a docência e da Inserção Profissional*. (Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro). Vila Real, Portugal.
- NÓVOA, A. (Ed.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- PEREIRA, D. (2000). *Formação de professores: Pesquisas, Representações e Poder*. Belo Horizonte: Autêntica.
- RODRIGUES, M. J. (2011). *El profesor reflexivo: El programa psicopedagógico: Alternativa para su formación*. Alemanha: Editorial Académica Española.
- SCHÖN, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

## **POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UFFS) NA BAHIA: INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR**

*Affirmative action policies in the state university of feira de santana (uffs) in bahia:  
inclusion in higher education*

**Carina Silva de Carvalho Oliveira**  
Universidade Estadual de Feira de Santana  
[carinauefs@gmail.com](mailto:carinauefs@gmail.com)

**Levi Leonido**  
UTAD | CITAR – UCP | CEL  
[levileon@utad.pt](mailto:levileon@utad.pt)

**Elsa Morgado**  
UTA D | CEFH – UCP | CEL  
[levielsa@utad.pt](mailto:levielsa@utad.pt)

**João Bartolomeu Rodrigues**  
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Centro de Estudos em Letras. PORTUGAL  
[jbarto@utad.pt](mailto:jbarto@utad.pt)

### **R**esumo

A política de ações afirmativas foi implantada na Universidade Estadual de Feira de Santana, desde o semestre letivo de 2007.1 e reserva 50% de suas vagas em todos os cursos para estudantes oriundos (as) de escola pública e, dentre esses, 80% para negros (as), e 20% para não-negros (as), além de duas vagas extras por curso destinadas a indígenas e quilombolas. Os convocados necessitam enquadrar-se nos padrões de estabelecidos pelo edital, que incluem a condição de serem estudantes advindos de escolas públicas, tendo estudado todo ensino médio e pelo menos duas séries do ensino fundamental. As cotas adicionais visam garantir, duas vagas a mais em cada curso, em cada turma, preenchidas, exclusivamente, por integrantes dos povos indígenas reconhecidos pela Fundação Nacional do Índio e/ou por integrantes das comunidades quilombolas reconhecidas pela Fundação Palmares. Sucederam-se e alteraram-se medidas e reestruturaram-se políticas administrativas e técnicas ao longo desta década, mas, em suma, o objetivo desta comunicação é aferir ou demonstrar o "estado da arte" desta política, em ordem a percebermos se esta potencia (ou não) uma real preservação da cultura e da arte destes cotistas dentro e fora do campus universitário.

**Palavras-chave:** *Inclusão; Ensino Superior; Políticas de Ações afirmativas.*

## 1. INTRODUÇÃO

Nos dias que correm a designação de *inclusão* “encontra-se cada vez mais próxima do que se possa definir por igualdade, fraternidade, direitos humanos ou mesmo democracia” (WILSON, 2000 *apud* MORGADO, 2014, p. 267), “Conceitos que consideramos imprescindíveis mas que em muitas situações ou não os conhecemos verdadeiramente ou não os queremos assumir na prática diária das pessoas e nas instituições” (MORGADO, 2014, p. 267).

A Política de Ações Afirmativas no Brasil ainda é muito recente. Durante muito tempo o Estado brasileiro negou a existência do racismo no país optando por políticas universalistas que desconsideravam as diferenças construídas ao longo da história, corroborando desta forma para reproduzi-las.

Apesar da Constituição do Brasil de 1988<sup>10</sup> garantir que todos são iguais, independente de raça, cor, classe, gênero, religião, todavia pesquisas<sup>11</sup> comprovam que “o racismo e o preconceito seguem exercendo influência importante na vida das pessoas, em todos os campos das relações sociais.

A desconstrução do racismo e a promoção da igualdade racial continuam a desafiar a democracia brasileira” (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-IPEA 2008, p. 314). Isso demonstra que apesar dos avanços e das transformações ocorridos em virtude da redemocratização no país, não corroborou para a redução das desigualdades, haja vista que vivemos numa sociedade racialmente segregada<sup>12</sup>, imperando o discurso que se vive uma democracia racial no país. Segundo Munanga (2003, p.1):

“Vozes eloqüentes, estudos acadêmicos qualitativos e quantitativos recentes realizados pelas instituições de pesquisas respeitadíssimas como o IBGE e o IPEA não deixam dúvidas sobre a gravidade gritante da exclusão do negro, isto é, pretos e mestiços na sociedade brasileira”.

---

<sup>10</sup> A Constituição Federal de 1988 dispõe em seu artigo 5º, *caput*, sobre o princípio constitucional da igualdade, perante a lei, nos seguintes termos: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes”.

<sup>11</sup> Publicação do IPEA: [http://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas\\_sociais/bps\\_20\\_cap08.pdf](http://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps_20_cap08.pdf). Acesso em outubro de 2015.

<sup>12</sup> Diante do contexto histórico e racial (fora das teorias raciais do século XIX), mas dentro do contexto de discriminação que se dá em relação à população negra e mestiça na sociedade brasileira.

As ações afirmativas para além da promoção do ingresso de uma população específica na universidade estimulam o debate sobre a questão racial que, no Brasil chega com mais de um século de atraso; questionando desta forma, a falta de diversidade em instituições de Ensino Superior e as consequências advindas do passado escravocrata, excludente, com uma abolição inacabada para os negros e quilombolas e de violência e genocídio para índios. A ausência de políticas públicas voltadas para esses indivíduos acirrou as desigualdades já latentes.

## **2. A UEFS: Políticas de ações Afirmativas**

A política de ações afirmativas foi implantada na Universidade Estadual de Feira de Santana, desde o semestre letivo de 2007.<sup>1</sup> e reserva 50% de suas vagas em todos os cursos para estudantes oriundos (as) de escola pública e, dentre esses, 80% para negros (as), e 20% para não-negros (as), além de duas vagas extras por curso destinadas a indígenas e quilombolas. Os convocados necessitam enquadrar-se nos padrões de estabelecidos pelo edital, que incluem a condição de serem estudantes advindos de escolas públicas, tendo estudado todo ensino médio e pelo menos duas séries do ensino fundamental.

As cotas adicionais visam garantir, duas vagas a mais em cada curso, em cada turma, preenchidas, exclusivamente, por integrantes dos povos indígenas reconhecidos pela Fundação Nacional do Índio-FUNAI<sup>13</sup> e/ou por integrantes das comunidades quilombolas reconhecidas pela Fundação Palmares<sup>14</sup>. Nos primeiros anos, as duas vagas tinham caráter cumulativo. Posteriormente houve uma mudança, garantindo uma vaga para cada segmento. A UEFS ainda disponibiliza um limite de vagas de isenção da taxa do vestibular para as pessoas que atendam os seguintes critérios: tenham cursado os três anos do ensino médio ou equivalente, exclusivamente em estabelecimento da rede pública de ensino. Quanto à origem escolar, entende-se por estabelecimento da rede pública de

---

<sup>13</sup> A Fundação Nacional do Índio – FUNAI é o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro. Criada por meio da Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, vinculada ao Ministério da Justiça, é a coordenadora e principal executora da política indigenista do Governo Federal. Sua missão institucional é proteger e promover os direitos dos povos indígenas no Brasil. Cabe à FUNAI promover estudos de identificação e delimitação, demarcação, regularização fundiária e registro das terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas, além de monitorar e fiscalizar as terras indígenas. A FUNAI também coordena e implementa as políticas de proteção aos povos isolados e recém-contatados. É, ainda, seu papel promover políticas voltadas ao desenvolvimento sustentável das populações indígenas.

<sup>14</sup> Fundada em 22 de agosto de 1988 pelo governo federal a Fundação Cultural Palmares é considerada a primeira instituição pública voltada para a promoção e preservação da arte e da cultura afro-brasileira.

ensino, tão somente, aquele criado e mantido pelos Governos Municipal, Estadual e/ou Federal; ter cursado os dois primeiros anos e estar cursando o último ano do ensino médio, em estabelecimento da rede pública de ensino; estar cursando o ensino médio através de exames supletivos, ou curso equivalente, em estabelecimento da rede pública de ensino, e comprovar a aprovação em Português e Matemática, até a data do pedido de isenção; não ter diploma de nível superior; não estar matriculado em qualquer instituição de ensino superior.

No que se refere aos indígenas e quilombolas, suas respectivas comunidades devem ser reconhecidas pelos órgãos competentes. No caso dos índios a FUNAI e quilombolas a Fundação Palmares. Especificamente para os indígenas três fatores são exigidos dos candidatos para convocação, posterior a sua aprovação: ser aldeado (residir em aldeia), declarar-se indígena (auto-afirmação) e por último, possuir uma declaração da comunidade reconhecendo o candidato como membro da aldeia. Em relação aos candidatos quilombolas os critérios estabelecidos são: apresentar documento comprobatório de residência em comunidades remanescentes quilombo reconhecidas pela Fundação Palmares.

A UEFS utiliza o critério de auto classificação, associado ao critério de formação escolar na rede pública, para ter acesso a política de ações afirmativas da universidade. A universidade disponibiliza para estes grupos um colégio municipal e um alojamento no Centro Social Urbano-CSU, localizado no bairro Cidade Nova, nas proximidades da UEFS a fim de acolhê-los gratuitamente durante os três dias de processo seletivo.

Cada universidade estabelece seus critérios e a forma como o estudante cotista terá acesso as vagas. Em 2009 a Universidade Estadual do Sul da Bahia-UESB adotou o sistema de cotas por meio da Resolução nº37/2008, adotando como modelo, as cotas e acréscimo de vagas, assim como a UESC e a UEFS. Pelas cotas a resolução estabelece 50% para estudantes que cursaram pelo menos sete anos em escola pública, desses 70% são destinados a negros de escola pública. Já pelo acréscimo de vagas uma em cada curso e turno será destinada para indígena, deficiente ou quilombola.

Vale ressaltar que após realizar busca sobre trabalhos produzidos relacionados ao objeto do presente estudo, percebe-se que ainda existem poucos materiais publicados ou pesquisas feitas na área, haja vista que apesar das universidades estaduais da Bahia terem

adotado o sistema de cotas a quase dez anos<sup>15</sup>, poucas pesquisas fazem recorte de raça, as referidas pesquisas com essa abordagem foram encontradas nas universidades federais. Desta forma esta pesquisa é relevante pois irá contribuir para avaliação das ações afirmativas nas universidades da Bahia, bem como para a população negra, indígena e quilombola, que mesmo diante da gradativa evolução na construção de políticas públicas ainda permanecem à margem da sociedade. O ex-ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Joaquim Barbosa Gomes (2001, pp. 40-41), afirma que:

“Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. Diferentemente das políticas governamentais antidiscriminatórias baseadas em leis de conteúdo meramente proibitivo, que se singularizam por oferecerem às respectivas vítimas tão somente instrumentos jurídicos de caráter reparatório e de intervenção *ex post facto*, as ações afirmativas têm natureza multifacetária, e visam evitar que a discriminação se verifique nas formas usualmente conhecidas – isto é, formalmente, por meio de normas de aplicação geral ou específica, ou através de mecanismos informais, difusos, estruturais, enraizados nas práticas culturais e no imaginário coletivo. Em síntese, trata-se de políticas e de mecanismos de inclusão concebidos por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito”.

O debate atual sobre ações afirmativas no Brasil está diretamente relacionado ao sistema de “cotas” nas universidades, voltadas para a garantia do ensino superior no país. A distribuição das vagas entre classes e raça nos dias atuais permanece desigual e os negros, índios e quilombolas são os que mais vivenciam essas diferenças. Entretanto não há garantia de que após o surgimento da política de ações afirmativas o acesso a universidade ocorra de forma igualitária para essa população.

A partir desses dados constata-se a importância do presente estudo para que se possa avaliar como as políticas de ações afirmativas nas universidades da Bahia tem propiciado o acesso destas populações no ensino superior, bem como sobre a análise do impacto que essas políticas têm provocado para essas populações no que se refere à construção de mecanismos que corroborem para a igualdade de condições para todos os indivíduos na sociedade, independente da sua raça.

---

<sup>15</sup> O primeiro vestibular da UEFS com sistema de cotas e reservas de vagas ocorreu no processo de seleção de 2007.1.

Sobre o conceito de igualdade Joan W. Scott (2005), em seu artigo intitulado “O enigma da igualdade”, afirma que a questão precisa ser entendida em termos de paradoxo. Ainda citando a autora “reconhecer e manter uma tensão necessária entre igualdade e diferença, entre direitos individuais e identidades grupais, é o que possibilita encontrarmos resultados melhores e mais democráticos”.

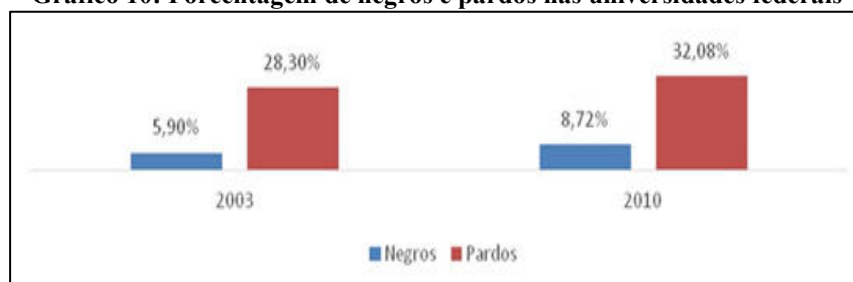
A igualdade é entendida por muitos que são contrários a política de ações afirmativas como uma posição rígida legitimada através da Constituição de 1988, que diz em seu artigo 5º que todos são iguais perante a lei. Contudo aqueles que defendem as ações afirmativas acreditam que só haveria igualdade se todos indistintamente tivessem as mesmas condições. Enquanto houver discriminação e preconceito os indivíduos não serão avaliados com os mesmos critérios.

### **Negros (as)**

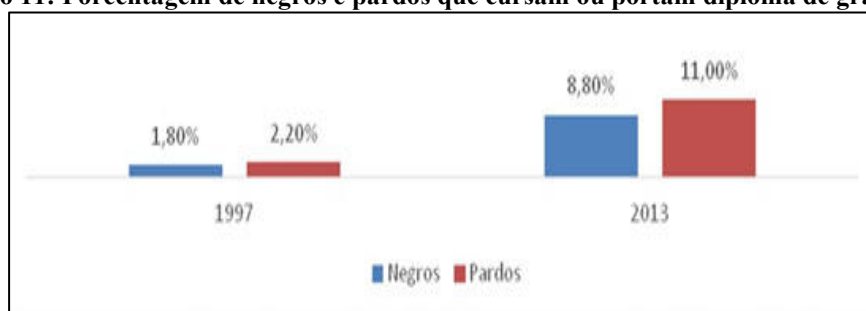
Os grupos raciais diferem no que diz respeito às características epidemiológicas, demográficas, socioeconômicas e quanto ao acesso a serviços, dentre outros. Acerca dessa afirmação, o Censo 2010 indica que os pretos e pardos estão em maior proporção no grupo de pessoas abaixo de 40 anos; já os brancos têm maior proporção entre os idosos – maiores de 65 anos e, principalmente, maiores de 80 anos de idade – o que pode estar ligado diretamente às diferenças de condições de vida e acesso a cuidados de saúde, bem como à participação desigual na distribuição de renda.

O Censo Demográfico de 2010 apontou a grande diferença que existe no acesso a níveis de ensino pela população negra. No grupo de pessoas de 15 a 24 anos, que frequentava o nível superior, 31,1% dos estudantes eram brancos, enquanto apenas 12,8% eram negros e 13,4% pardos. A publicação também traz um dado conhecido: os brancos continuam recebendo salários mais altos e estudando mais que os negros (pretos e pardos). Entretanto, apesar dessas desigualdades históricas, percebem-se mudanças significativas no acesso ao Ensino Superior a partir das políticas de ações afirmativas adotadas em algumas universidades do país. Os dados abaixo elaborados pelo GEMAA (2013) apontam mudanças no que se refere ao acesso de negros e pardos no Ensino Superior do Brasil.



**Gráfico 10: Porcentagem de negros e pardos nas universidades federais**

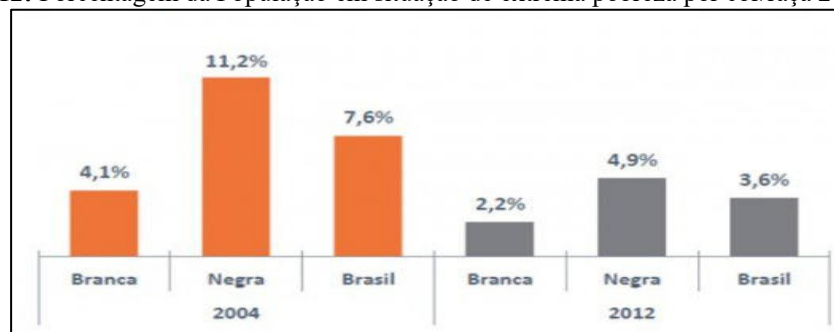
Fonte: GEMAA (2013) O impacto da Lei 12.711/12 sobre as universidades federais.

**Gráfico 11: Porcentagem de negros e pardos que cursam ou portam diploma de graduação.**

Fonte: GEMAA (2013) O impacto da Lei 12.711/12 sobre as universidades federais.

Diante da realidade acima exposta, nota-se que, em comparação com os pardos, os negros ainda permanecem em posição de desigualdade. No que tange ao mercado de trabalho, segundo os dados da Pesquisa Mensal de Emprego, o PME, do IBGE (2013), um trabalhador negro no Brasil ganha, em média, pouco mais da metade (57,4%) do rendimento recebido pelos trabalhadores de cor branca. Embora essa desigualdade tenha diminuído nos últimos dez anos, ela continua bastante alta. Se compararmos esses mesmos resultados com a PME de 2003, pretos e pardos ganhavam 48,4% em comparação aos brancos, evidenciando, assim, portanto uma melhoria de 9% em dez anos.

Os rendimentos médios mensais dos brancos (R\$ 1.538) e amarelos (R\$ 1.574) se aproximam do dobro do valor relativo aos grupos de pretos (R\$ 834), pardos (R\$ 845) ou indígenas (R\$ 735). Na razão entre os rendimentos entre brancos/pretos e brancos/pardos, os maiores diferenciais estão nos municípios com mais de 500 mil habitantes. Entre as capitais, destacam-se: Salvador, com brancos ganhando 3,2 vezes mais do que pretos, Recife (3,0) e Belo Horizonte (2,9). Entre brancos e pardos, São Paulo (2,7) aparece no topo da lista, seguida por Porto Alegre (2,3). Em terceiro lugar, estão empatadas Salvador, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, onde brancos têm um rendimento 2,3 vezes maior do que pardos (IBGE, 2010).

**Gráfico 12:** Porcentagem da População em situação de extrema pobreza por cor/raça 2004 e 2012.

Fonte: PNAD/MPOG (2013)

De acordo com Guimarães (2003, p. 257), “a classe socioeconômica interfere no desempenho dos membros de todos os grupos de cor: quanto maior a classe socioeconômica do candidato, melhor o seu desempenho, maiores as chances de acesso”. Diante dessa afirmação, é possível analisar que, para a população negra, o desafio para acessar a universidade é maior do que para outros indivíduos.

Ainda segundo o autor citado, a classe ainda exerce influência em três outros aspectos: a possibilidade de dedicar-se apenas aos estudos, corroborando para um melhor desempenho no vestibular para aqueles que não precisam trabalhar; o turno que o estudante cursou a escola secundária – Guimarães acredita que aqueles que cursam a escola no período diurno tem mais sucesso; e a natureza do estabelecimento por qual passou os estudantes ao cursarem o 1º e o 2º grau – aqueles que cursaram escolas públicas estaduais e municipais têm menos possibilidade de sucesso.

“A evidência incontestável de elementos de racismo introjetado. Ou seja, o desempenho inferior dos grupos “pardo” e “preto” em todas as classes socioeconômicas (exceto os “pardos” de classe A) sugere que há também um elemento subjetivo, talvez um sentimento de baixa autoconfiança, que interfere no desempenho dos “negros” em situação de grande competição, tal como ocorre também com outros grupos oprimidos. O fato de que situações de grande competição, como o vestibular, não medem adequadamente as qualidades e os saberes dos estudantes “negros” fica comprovado quando comparamos o rendimento escolar e a pontuação no vestibular por grupos de cor. [...]. Ou seja, tudo leva a crer que o exame vestibular, dado o seu caráter de competição extremada e tensa, prejudica mais o desempenho de membros de minorias” (GUIMARÃES 2003, p. 258).

Essa afirmação de Guimarães desvela a realidade dos estudantes que acessam a universidade pela política de ações afirmativas, sobretudo os estudantes negros, haja vista que os dados outrora mencionados nesta pesquisa revelam que, para estes, as barreiras se tornam ainda mais difíceis de serem superadas.

Em seu livro “A lenda da modernidade encantada”, o autor Marcelo Paixão (2014) mostra como o pensamento social brasileiro, amparado em suas correntes hegemônicas que julgavam o Brasil como um paraíso da democracia racial, se consolidou a partir de convergências das linhas de cor e classe social, valorizando o fato de que as desigualdades devem ser consideradas como normais em nossa sociedade, como se fossem parte da paisagem social. Considerando que tal projeto teve um papel fundamental no nosso processo de modernização, não é surpresa notar que, apesar de um longo período de transformações políticas, sociais e econômicas, ainda tenhamos no país fortes diferenças separando as condições entre brancos, negros e mestiços das diferentes matizes. O repensar para um novo ciclo de desenvolvimento socioeconômico em nosso país exige que se reflita criticamente sobre esta construção ideológica herdada do período anterior. Acerca dos estudos e bases de dados sobre as relações raciais brasileiras, Paixão (2014) refere:

“i) Em todos os levantamentos realizados até o momento no Brasil, versando sobre o tema das disparidades raciais, foram constatadas fortes desigualdades, separando as condições de vida dos negros e dos brancos em nosso país, ou seja, essas disparidades estão presentes nos mais distintos planos da vida social (no mercado de trabalho, no acesso à escola, aos bens de uso coletivo, saúde, mortalidade, acesso à justiça, vitimização, acesso à terra, etc.); ii) As desigualdades raciais estão presentes invariavelmente no interior de todas as regiões geográficas do Brasil” (PAIXÃO, 2014, p. 35).

As assertivas do autor corroboram para entendermos como foram gestadas as relações raciais no Brasil. Se é difícil para a população negra ter mínimas condições de sobrevivência, quiçá seja possível alcançarmos igualdade na educação através das políticas de ações afirmativas nas universidades. No que se refere à realidade dos negros, após implementação das cotas na UEFS, é animador no quesito acesso, todavia no que tange à permanência, apesar dos dados comprovarem um número pequeno de abandono ou cancelamento de matrícula, percebe-se que não existe uma política de permanência com recorte racial na universidade. Assim, os estudantes negros que moram em Feira de Santana se veem sem acesso a alguns programas de permanência como, por exemplo, a bolsa auxílio, destinada a estudantes que estão na residência universitária.

### **Indígenas**

A presença de estudantes indígenas no que tange ao acesso no Ensino Superior tem problematizado e evidenciado as incoerências e controvérsias do modelo homogeneizador na qual as universidades são construídas e direcionadas.

A diversidade étnico-racial do país, refletida nas variadas formas de inclusão de negros e indígenas e quilombolas nas universidades, sobretudo, a partir da última década, por meio da luta dos Movimentos Negro e Indígena pelo acesso ao Ensino Superior, tem contribuído para a formação de um quadro cada vez mais heterogêneo da composição dos universitários e pós-graduandos.

Ainda no que tange à educação para os povos indígenas, o artigo de Ferreira da Silva Azevedo, “Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: O Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre”, publicado em 1995, aborda de forma nítida o que ocorre na educação para esta população, mostrando a importância para mudanças de modelos utilizados no País para atendê-los:

“[...] Em poucas palavras, desde a chegada das primeiras caravelas até meados do século XX, o panorama da educação escolar indígena foi um só, marcado pelas palavras de ordem catequizar, civilizar e integrar ou, em uma cápsula, pela negação da diferença. E não se pense que este paradigma é coisa do passado. Grande parte das escolas indígenas hoje em nosso país têm como tarefa principal a transformação do outro em algo assim como um similar, que, por definição, é algo sempre inferior ao original. Não é por outra razão, diga-se de passagem, que os currículos empregados nas escolas indígenas oficialmente reconhecidas, sejam tão radicalmente idênticos aos das escolas dos não-índios” (AZEVEDO, 1995, p. 536).

De acordo com o MEC (2008), as bases legais para reger a educação no país para a população indígena são: a Constituição Federal de 1988 – artigos: 210, 215, 231 e 232; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – artigos: 26, 32, 78 e 79; Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 - 9 de janeiro de 2001) – Capítulo sobre Educação Escolar Indígena; Parecer 14/99 – Conselho Nacional de Educação; Resolução 03/99 – Conselho Nacional de Educação e o Decreto Presidencial 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção 169 da OIT.

Em 1999, por meio do Parecer 14 e da Resolução 03, o Conselho Nacional de Educação, com fulcro na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Constituição Federal, instituiu a categoria “escola indígena” nos sistemas de ensino do país. As mesmas deveriam ser criadas atendendo, sobretudo, a “normas e ordenamentos jurídicos próprios”, com o intuito de promover o ensino intercultural e bilíngue, “visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica” (art.1, Resolução Câmara de Educação Básica-CEB, nº03).

Nestes termos, para garantir a especificidade dessa nova categoria de escola e modalidade de ensino, o Conselho Nacional de Educação definiu os elementos básicos para a organização, estrutura e funcionamento destas escolas, que deveriam ser localizadas em terras habitadas por comunidades indígenas, com vistas ao atendimento exclusivo a essas comunidades, por meio do ensino ministrado em suas línguas maternas, e contando com uma organização escolar própria. Esta organização escolar autônoma deveria ser elaborada com a participação da comunidade indígena, levando-se em consideração as estruturas sociais, práticas socioculturais e religiosas, atividades econômicas, formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem, além do uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena (Art. 2 e 3, Res. CEB 03).

Segundo o MEC (2008), os dados do Censo Escolar INEP/MEC 2006 apontam a existência de 2.422 escolas funcionando nas terras indígenas, atendendo a mais de 174 mil estudantes. Nessas escolas, trabalham aproximadamente 10.200 professores, 90% deles indígenas. 1.113 escolas estão vinculadas diretamente às Secretarias Estaduais de Educação. Outras 1.286 escolas, principalmente nos estados do Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Amazonas, Pará, Paraná, Bahia, Paraíba e Espírito Santo, são mantidas por Secretarias de Educação de 179 municípios. Existem ainda algumas escolas indígenas mantidas por projetos especiais, como da Eletronorte, e por entidades religiosas. Estas escolas são declaradas no Censo Escolar como “escolas particulares”.

A política ação afirmativa para os estudantes indígenas na UEFS inicia-se antes dos mesmos ingressarem na universidade. Prova disso se concretiza numa medida que tem sido adotada desde o início do sistema de cotas, em 2007, pela UEFS: a isenção da taxa de inscrição no PROSEL. Outra ação implantada em 2010 é a manutenção de um alojamento para os candidatos indígenas. Em parceria com o CSU – Centro Social Urbano (administrado pela Secretaria de Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza), a UEFS disponibiliza um alojamento para aproximadamente 100 a 150 candidatos que se inscrevem para participar do processo de seleção do vestibular. Para facilitar o acesso destes estudantes ao local de prova, a universidade concentra-os em uma única escola nas proximidades do alojamento, a fim de facilitar a realização da prova e evitar o transtorno com o deslocamento para pontos distantes da cidade.

No semestre 2007.1, a UEFS recebeu 197 inscrições no PROSEL, 12 (doze) estudantes foram aprovados e convocados para os cursos de Odontologia, Engenharia da Computação, Enfermagem, Educação física, Farmácia, Administração, História, Pedagogia, Direito, Letras com Espanhol. Com o ingresso destes estudantes na UEFS, a então Unidade de Organização e Desenvolvimento Comunitário (UNDEC), hoje substituída pela PROPAAE, elaborou em conjunto com a Gerência de Projetos da Unidade de Infraestrutura o projeto denominado Casa Indígena, que previa a construção, no próprio campus, de uma residência estudantil designada especialmente para estes estudantes. No entanto, até a concretização deste projeto, a UNDEC/UEFS subsidiou o aluguel de uma residência no bairro Conjunto Feira VI para os estudantes indígenas.

Em 2008, foram 144 inscritos e 16 estudantes convocados, para os cursos de Medicina, Engenharia Civil, Enfermagem, Odontologia, Farmácia, Administração e Direito. Em 2009, foram 49 inscritos 09 (nove) convocados para os cursos de Engenharia Civil, Enfermagem, Odontologia e Direito. Em 2010, foram 219 inscritos e 19 convocados para os cursos de Medicina, Enfermagem, Odontologia, Biologia, Educação Física, Engenharia Civil, Engenharia de alimentos, Engenharia da computação e Direito. Em 2011, foram 240 inscritos e 14 convocados para os cursos de Medicina, Engenharia da computação, Odontologia, Administração, Direito, Engenharia civil, Enfermagem e História. Em 2012, 191 inscritos e 20 convocados para os cursos de Medicina, Engenharia civil, Odontologia, Agronomia, Administração, Direito, Psicologia, Enfermagem. Em 2013, foram 293 inscritos 22 convocados para os cursos de Medicina, Engenharia civil, Enfermagem, Odontologia, Agronomia, Contábeis, Direito, Filosofia, Psicologia, Música, Engenharia da computação. Em 2014, foram 337 inscritos e 20 convocados para os cursos de Engenharia Civil, Engenharia da computação, Enfermagem, Odontologia, Agronomia, Farmácia, Psicologia e Direito. No último vestibular, 2015.1, realizado nos dias 30 e 31 de novembro e 01 de dezembro, tivemos 134 inscritos e 8 aprovados. Vale dizer que há um dado de desistência razoável entre os inscritos. Muitos candidatos não conseguem vir para Feira de Santana realizar as provas, o que denota uma certa dificuldade econômica de muitas dessas comunidades indígenas.

De acordo com relatos de lideranças indígenas da Bahia, a UEFS é a universidade pública que mais tem estudantes indígenas no Estado, ficando atrás apenas do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA. Isso demonstra o quanto a universidade tem buscado democratizar o acesso dos povos indígenas na universidade,

contudo se faz necessário pensar por que esse número ainda é insuficiente se compararmos com o número de candidatos que tentam acessar os cursos e que constantemente são eliminados na seleção, em virtude da elevada nota de corte dos cursos de maior prestígio social.

Até o semestre de 2014.2, a UEFS possuía 64 estudantes indígenas matriculados nos cursos de graduação. Segundo dados da Comissão de Seleção e Admissão, os estudantes indígenas da UEFS pertencem a grupos como os Tuxá, Pankararu, Kaimbé, Fulni-ô, Tumbalalá, Atikum, Pataxó Hã Hã Hãe, Mingu, Tupinambá e Truka, ao todo somam dez etnias, o que prova a importância das ações afirmativas desta universidade para estes estudantes e suas comunidades e, sobretudo, para garantir uma melhor qualificação das futuras lideranças que darão continuidade à luta histórica dos povos indígenas do Brasil para garantia da preservação e manutenção de suas tradições, cultura e territórios.

### **Quilombolas**

Quilombolas são descendentes de africanos escravizados que mantêm tradições culturais, de subsistência e religiosas ao longo dos séculos. A Constituição de 1988, através do artigo 68, garantiu que a legalização fundiária fosse a premissa para a efetivação do direito dos remanescentes de quilombo, ressaltando que: “Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos” (art. 68/Ato das Disposições Constitucionais Transitórias / CF 1988). No Brasil, a Fundação Cultural Palmares tem como função formalizar a existência destas comunidades, assessorá-las juridicamente e desenvolver projetos, programas e políticas públicas de acesso à cidadania. Atualmente, mais de 1.500 comunidades, espalhadas por todo território nacional, são certificadas por esta fundação.

Apesar da Constituição de 1988 reconhecer o direito à terra para os remanescentes de quilombos, apenas no ano de 2003 foi assinado o decreto nº 4.887/2003, do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, concedendo a essas populações o direito à autoatribuição como “único critério para identificação das comunidades quilombolas”, tendo como principal amparo a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que prevê o direito de autodeterminação dos povos indígenas e tribais. Segundo o

referido decreto que regulamenta o procedimento de regularização fundiária, no que se refere ao conceito de terras quilombolas, pode-se afirmar que “são terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural”.

“A formação de quilombos é um aspecto pouco estudado no Brasil. Menos ainda é a relação entre os quilombos e a sociedade que os cercava. Embora os especialistas sobre o assunto já tenham chamado atenção para o engano, predomina uma visão do quilombo que o coloca isolado no alto da serra, formados por centenas de escravos fugidos que se uniam para reconstruir uma vida africana em liberdade, ou seja, permanece uma concepção “palmarina” do quilombo enquanto sociedade alternativa. Um grande número de quilombos, talvez a maioria, não foi assim. Os fugitivos eram poucos, se estabeleciam próximos a povoações, fazendas, engenhos, lavras, as vezes nas imediações de importantes centros urbanos, e mantinham relações ora conflituosas, ora amistosas, com diferentes membros da sociedade envolvente. Sociedade envolvente e também absorvente, no sentido de que os quilombolas, circulavam com frequência entre seus quilombos e os espaços «legítimos» da escravidão” (REIS & GOMES, 1996, p. 332).

A noção antiga de quilombo, baseada nas ideias oriundas das legislações do Brasil Colônia tornou-se de certa forma uma barreira para legislação vigente. A afirmação mais comum no Brasil é de que os quilombos teriam se extinguido no passado e desta forma permanecem as interpretações equivocadas tanto de juristas quanto do senso comum, dificultando o acesso dos quilombolas ao direito a terra.

A resignificação foi protagonizada por diversos estudiosos, sobretudo pelos antropólogos, militantes dos movimentos sociais e por líderes de comunidades negras rurais. Alguns historiadores tiveram participação bastante significativa para a mudança de paradigma que trazia a ideia de fuga e isolamento dos quilombos, apontando desta forma para a necessidade de um estudo sobre os quilombos brasileiros. Nestes termos, o que caracteriza o quilombo não é a homogeneidade étnica, o isolamento ou a fuga da escravidão, mas sim a resistência e a autonomia. A tabela abaixo demonstra, de acordo com dados fornecidos pela Fundação Palmares, atualizados em 2014, a distribuição de comunidades remanescentes de quilombo por região no país:

**TABELA 14:** Comunidades remanescente de quilombo por região.

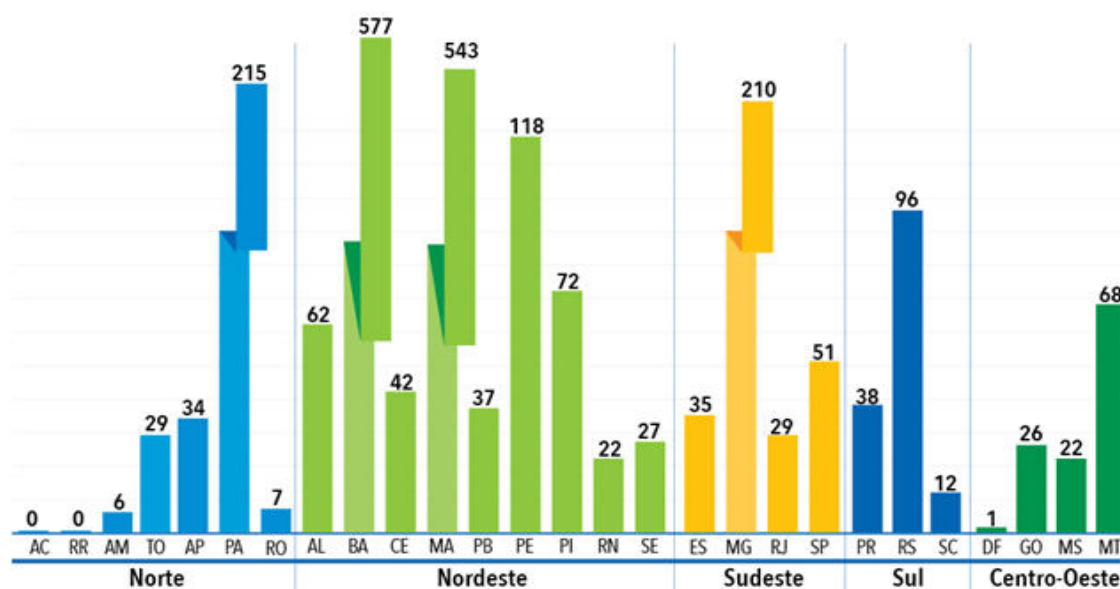
QUADRO GERAL POR REGIÃO		
NÚMERO	UF	TOTAL DE *CRQs
01	NORTE	301
<b>02</b>	<b>NORDESTE</b>	<b>1514</b>
03	CENTRO-OESTE	119
04	SUDESTE	340
05	SUL	157
TOTAL POR ANO		2431

**Fonte:** Fundação Palmares (2014). \* Comunidades Remanescentes de Quilombo.



Os dados indicam que o Nordeste do país é a região com maior número de registros de comunidades quilombolas, o que gera um impacto bastante significativo no que se refere ao acesso dessa população nas universidades, principalmente nas universidades públicas da região. Faz-se necessário reconhecer essas desigualdades e principalmente ampliar o número de vagas para este público e garantir um ensino de qualidade capaz de tornar o acesso às vagas reservadas uma garantia. Segundo Duprat (2003, p.248), Procuradora Regional da República e membro da 6ª Câmara de Coordenação e Revisão das Populações Indígenas e Minorias Étnicas do Ministério Público Federal, Brasília/DF: “São enormes as questões que se colocam no dia a dia, e o Estado brasileiro ainda não aprendeu a lidar com essa diversidade étnica; toda prestação de serviços oferecida pelo Estado parte de uma perspectiva única”.

**Gráfico 14:** Número de Comunidades Quilombolas no Brasil



**Fonte:** Sistema de Monitoramento da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (2003).

É possível notar que a Bahia é o estado onde existem mais registros de comunidades remanescentes de quilombo, seguido pelo Maranhão, ambos na região nordeste. De acordo com o antropólogo e professor de políticas públicas, Alfredo Berno (2003), os operadores do direito precisam reconhecer essas diferenças e balizar suas decisões a partir delas, o mesmo aduz que:

“O desafio maior, para os operadores do Direito, seria a mudança dos conceitos, os quais, às vezes, são fixados de forma que a literalidade expresse um racismo, uma forma restritiva. É o que ocorre quando nos detemos na idéia de remanescente, ou seja, tratar algo que é, como algo que já foi; tratar

comunidades que existem, produzem, vinculadas a mercado, com uma identidade própria, articulando-se enquanto movimento, que têm, há treze anos, uma existência política, individualmente, como casos isolados ou exceções. Quando se pensa em dados quantitativos, a situação complica-se. No primeiro levantamento que se fez, os Estados da Bahia e do Maranhão apresentaram um número que assustou os legisladores, recolocando, de certa forma, a questão de que para se tratar sobre terras indígenas já é difícil; agora temos que haver com essas terras de quilombo, colocando em questão o tipo de sociedade e a sua forma de relação com os recursos naturais. Esse é o grande problema” (ALFREDO, 2003, p.236).

Sobre esses desafios citados pelo autor, constata-se que não só os aparelhos jurídicos como também a sociedade desconhece as características das comunidades quilombolas. Essa é uma das dificuldades apontadas por alguns estudantes da UEFS que afirmam que são alvos de desconfiança por parte de outros colegas, sobretudo para aqueles cuja tonalidade da pele é branca. Nas reuniões da Comissão de Ações Afirmativas, os estudantes representantes dos quilombolas faziam referência a diversas situações vividas por eles no ambiente da universidade, como se atribuíssem a eles a má fé de se aproveitarem da política de ações afirmativas para ter acesso à universidade. Indicam também que alguns estudantes quilombolas utilizavam desse “artifício” para não se identificar como cotistas na UEFS. Acerca disso Passos, ao falar sobre o art. 68 / ADCT/ CF 1988, refere que:

“No texto do artigo, apesar do conceito ambíguo de “remanescentes das comunidades de quilombos”, surge uma nova conceituação de Quilombo que põe por terra a visão já consagrada pela “história oficial” e arraigada no senso comum de serem quilombos comunidades formadas por escravos fugidos, logo, isolados e constituídos apenas por negros. Por isso o espanto quando se fala sobre comunidades quilombolas presentes e atuantes nos dias de hoje, no campo e na cidade, passados mais de cem anos do fim do sistema escravocrata” (PASSOS, 2007, p.2).

De acordo com Rafael Sanzio (2006, p. 82):

“São várias as questões estruturais relacionadas à cultura africana no Brasil que continuam merecendo investigação, conhecimento e intervenção. Entretanto, o esquecimento das comunidades remanescentes de antigos quilombos, sítio geográfico onde se agrupavam povos negros que se rebelavam contra o sistema escravista da época, formando comunidades livres, constitui uma questão emergencial e de risco na sociedade brasileira”.

Recentemente a comunidade conhecida como Matinha dos Pretos, localizada no distrito de Matinha em Feira de Santana, foi reconhecida como comunidade quilombola. Essa é a segunda comunidade no município que recebe o certificado de reconhecimento. A primeira delas foi a Lagoa Grande, no distrito de Maria Quitéria. O reconhecimento por parte do estado é importante, entretanto, faz-se necessário garantir acesso às demais políticas públicas para os remanescentes.

Ao relacionarmos os dados sobre o investimento do governo em políticas públicas no país, percebemos que o Nordeste é a região com menor acesso às políticas de saúde, trabalho e educação, entre outras, e a população quilombola sofre com reflexo dessa desigualdade.

Segundo Scott (2005, p. 15) “a igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente. Não é a ausência ou eliminação da diferença, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração”. A população quilombola foi negligenciada durante anos pelo estado brasileiro, e as novas leis implementadas a partir da Constituição de 1988 têm tentado garantir o direito dos quilombolas. A respeito dessa afirmação Passos (2007, p. 1), afirma que:

“O Brasil, após cinco séculos, inicia um verdadeiro processo de auto-reconhecimento num exercício de reconstrução democrática de suas relações étnico-raciais. E o presente momento sócio-político é marcado pelo reconhecimento por parte da sociedade brasileira da existência de milhares de comunidades e grupos étnicos que, durante séculos, foram violentados em sua dignidade e autonomia. O reconhecimento também diz respeito à dívida histórica para com essas populações”.

O primeiro passo significativo para mudar o paradigma da relação entre Estado e Comunidades Quilombolas deu-se a partir da mobilização e organização de movimentos sociais e negros. Sobre as desigualdades vividas pelos remanescentes de quilombo, Passos (2007, p.1) ainda refere:

“A maioria absoluta dos quilombos vive em situações alarmantes e ao mesmo tempo conservadas nos rincões do Brasil, na maioria das vezes, sem condições de desenvolver uma agricultura de maior qualidade por falta mesmo de documentação que lhes outorgue o direito de contrair empréstimos, subsídios e financiamentos. Tais situações são atestadas e denunciadas por organismos internacionais, principalmente ligados à ONU, o que tem pressionado os últimos governos brasileiros a tomarem medidas mínimas de atenção política a estas comunidades”.

Não obstante, os dados sobre os estudantes quilombolas na UEFS refletem também esta realidade. Como outrora mencionado, o referido público, apesar de contar com vagas reservadas no processo de seleção, não consegue atingir a média, haja vista a educação precária que recebe no ensino básico e fundamental. Tal problema, exclui-o muitas vezes do acesso ao direito garantido pelo sistema de reservas de vagas. Refere Passos (2007, pp. 11-12), em seu referenciado artigo, que:

“As experiências mais recentes da UEFS e UESC – a exemplo da UFBA – nos apontam para a sensibilidade da comunidade acadêmica em perceber que, não havendo uma política diferenciada da criação de vagas para dois grupos étnicos historicamente violentados, não se estaria realmente promovendo ações afirmativas que visassem democratizar o quadro discente dessas instituições. Mais uma vez eles estariam de fora da Universidade, espaço privilegiado de produção do conhecimento e de perpetuação do poder em nossa sociedade. Contudo, nas três universidades públicas baianas (UFBA, UEFS e UESC) em que há a instituição das vagas complementares, o fenômeno que tem ocorrido com altíssima frequência é a não ocupação dessas vagas. E aí, a sensação que fica é de que as mesmas foram criadas, mas não para serem efetivamente ocupadas por aqueles que por direito deveriam ocupá-las, pois os mecanismos de seleção não foram flexionados para corresponderem às realidades próprias dos candidatos quilombolas ou indígenas aldeados: a) nem nos critérios da isenção da taxa (universal e classificatória); b) nem na manutenção da mesma prova aplicada para todos os candidatos que receberam condições bem melhores para terem um êxito mínimo na seleção; c) e, não menos importante, nem nas efetivas ações de garantia da permanência e êxito de jovens que até o dia do vestibular, tinham, via de regra, suas comunidades tradicionais como espaços de liberdade e vida”.

Essa afirmação do autor acerca dos estudantes retrata a realidade dos indígenas e quilombolas. Eles são submetidos à mesma modalidade de acesso à graduação pela política de ações afirmativas da UEFS, mas não conseguem atingir a nota de corte, ficando de fora da seleção, apesar de ter sua vaga garantida pelo sistema, permanecendo assim, o caráter do mérito na seleção. Nos últimos vestibulares, essa realidade tem mudado, principalmente, para os estudantes quilombolas, que têm conseguido alcançar a nota de corte; todavia, a universidade precisa reconhecer que tanto os indígenas quanto os quilombolas necessitam de um modelo de seleção diferenciado que leve em consideração aspectos históricos relacionados à falta de acesso à educação para esses indivíduos.

No vestibular de 2015.1, segundo informações da PROGRAD, 8 (oito) indígenas e 19 (dezenove) quilombolas foram aprovados. Apesar das 60 vagas oferecidas para os quilombolas, percebe-se que o aumento do número de estudantes acessando a graduação pelo sistema de acréscimo de vagas, ainda é insuficiente se comparado aos estudantes que conseguiram ingressar por essa modalidade.

Um aspecto que deve ser analisado, principalmente, para impedir fraldes no sistema de reservas de vagas, refere-se à criação de instrumentos que possam impedir declarações falsas. Alguns especialistas e estudantes afirmam que alguns líderes quilombolas se vendem, prestando falsas declarações para pessoas não remanescentes de quilombo concorrerem às vagas reservadas para quilombolas. As universidades não têm nenhum instrumento que possam coibir tais atitudes, necessitando desta forma também repensar alguns mecanismos de garantia de acesso a quem realmente tenha direito de ocupar a vaga.

Tem-se, portanto, nas políticas de ações afirmativas, um instrumento de superação das desigualdades para os remanescentes de quilombo; sobretudo para transformar a sua realidade local e garantir através da educação que futuras lideranças sejam constituídas nas comunidades, todavia se faz necessário que o modelo baseado apenas no mérito, com critérios universais, seja substituído por outro que possa atender especificamente os estudantes historicamente excluídos do acesso à educação de qualidade no País. Infelizmente, a qualidade de uma escola brasileira é medida pelo seu número de aprovações no vestibular e não pela pessoa formada para o mundo.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O sistema de cotas e reservas de vagas na UEFS possui duas características de acesso, sendo estas: a étnico-racial e a social. É sabido que a maioria dos estudantes que entram na universidade mediante o sistema de cotas e reservas de vagas vão recorrer aos benefícios disponíveis na universidade para manter-se na graduação até a conclusão. O que se percebe a partir da análise dos materiais disponíveis sobre a política de assistência estudantil na UEFS é que esse amparo institucional não tem acompanhado o número de estudantes ingressos na universidade pelas ações afirmativas. Ao passo que o estudante cotista residente em outro município daquele onde está localizada a UEFS se depara com a primeira dificuldade: a moradia.

Há que se pensar que o estudante necessita, em termos materiais, não apenas da moradia, mas, sobretudo, da alimentação, dos livros, das xerox, do acesso a internet, do computador, da impressora para concluir os trabalhos acadêmicos; enfim, uma série de instrumentos que são indispensáveis para o desenvolvimento do estudante e o êxito na graduação. Paralelo a isso, existe uma dificuldade no que tange ao repasse de recursos do governo estadual para as universidades. Não existe uma rubrica específica para atender à política de assistência estudantil e o fato agrava-se, haja vista que a UEFS não aderiu ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), portanto não recebe recursos do Governo Federal.

O fato é que, desde a implementação das ações afirmativas na UEFS, os recursos repassados pelo governo estadual têm sido os mesmos, entretanto, a demanda por assistência estudantil tem crescido continuamente. Todavia, não podemos confundir políticas de assistência estudantil com assistencialismo<sup>16</sup>. As práticas assistencialistas de há muito vêm sendo combatidas, haja vista que, além de serem uma prática sem continuidade, não existem critérios para sua garantia.

Para atender à necessidade decorrente das demandas dos estudantes cotistas, a UEFS disponibiliza alguns benefícios decorrentes da política de assistência estudantil da universidade como, por exemplo, residência (indígena e tradicional), bolsa alimentação, bolsa auxílio e especial, bolsa de iniciação científica, auxílio passagens para eventos e congressos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília/DF.
- BRASIL. (2004). *Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Política Nacional de Assistência Social/PNAS*. Resolução CNAS nº 145.
- BRASIL. (2007). *Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Política nacional de saúde integral da população negra*. Brasília/DF: Ministério da Saúde / SEPRIR.
- BRASIL. (2012). *Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012*. Brasília: Presidência da República.
- GOMES, J. B. B. (2001). *Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade: o Direito como instrumento de transformação social*. Rio de Janeiro/São Paulo: Renovar.
- GOMES, N. L. (2006). *Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Geografia, Territórios Étnicos E Quilombos. Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- GUIMARÃES, A. S. A. (2003). Acesso de Negros às Universidades Públicas. *Cadernos de Pesquisa*, 118, 247-268. doi:10.1590/S0100-15742003000100010.
- IPEA. (2011). *Retrato das desigualdades de gênero e raça*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: Ipea.
- LAPLANTINE, F. (2003). *Aprender Antropologia*. São Paulo: Editora Brasiliense.

---

<sup>16</sup> Assistencialismo: forma de oferta de um serviço por meio de uma doação, favor, boa vontade ou interesse de alguém e não como um direito. (Extraído do site do Conselho Federal de Serviço Social-CFESS, 2015).

- LEWGOY, B. (2005). Cotas Raciais na UNB: As lições de um equívoco. *Horizontes Antropológicos*, 11(23), 218-221.
- MALINOWISK, B. (1997). Os Argonautas do Pacífico Ocidental. *Ethnologia*, 6(8), 17-37.
- MARCONI, M. A., & LAKATOS, E. M. (2007). *Fundamentos de Metodologia Científica*. (6ª ed). São Paulo: Atlas.
- MINAYO, M. C. S., DESLANDES, S.F., CRUZ NETO, O., & GOMES, R. (2009). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- MORGADO, E. M. (2014). *O Universo da Supervisão uma abordagem inclusiva do domínio da habilitação para a docência e da Inserção Profissional*. (Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro). Vila Real, Portugal.
- MUNANGA, K. (2000). *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade, etnia*. Niterói/RJ: EDUFF.
- MUNANGA, K. (2003). Políticas de ações afirmativas em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. *Sociedade e Cultura*, 4(2), 31-43.
- MUNANGA, K. (2004). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica.
- PAIXÃO, M. (2014). *A Lenda da Modernidade Encantada: por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre relações raciais e projeto de Estado-Nação*. Curitiba/PR.
- PASSOS, F. J. (2007). *Quilombolas e a Reflexão sobre Ações Afirmativas na UESB*. UESB.
- REIS, J., & GOMES, F. S (1996). *Liberdade por um fio: História dos Quilombos no Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras.
- RICHARDSON, R. J. (1989). *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. São Paulo: Atlas, 1989.
- SCOTT, J. W. (2005). *O Enigma da Igualdade. Estudos Feministas*. Florianópolis.

## WEBGRAFIA

- IBGE (2010). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censos Demográficos. Brasília, 2010*. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em 10 de janeiro de 2017.
- MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Lei 9.394/1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

## APRENDER A LER MÚSICA: UM DESAFIO CEREBRAL

### *Learning to read music: a brain challenge*

**Beatriz Licursi**

Universidade Federal do Rio de Janeiro. BRASIL  
[musicafeliz@terra.com.br](mailto:musicafeliz@terra.com.br)

**Levi Leonido**

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro | CITAR – UCP | CEL  
[levileon@utad.pt](mailto:levileon@utad.pt)

**Elsa Gabriel**

Centro Estudos Filosóficos e Humanísticos ,Braga – Universidade Católica Portuguesa  
[levielsa@utad.pt](mailto:levielsa@utad.pt)

**Mário Cardoso**

Instituto Politécnico de Bragança  
[cardoso@ipb.pt](mailto:cardoso@ipb.pt)

## **R**esumo

O presente texto percorre aspetos gerais sobre a aprendizagem musical e as relações intensas e continuas com o universo das neurociências e respetiva complexidade. A iniciação musical, bem trabalhada é um recurso próprio de desenvolvimento artístico e um elemento de cultura geral; uma vez que, exigindo a participação total do ser humano - dinâmico, sensorial, afetivo, mental e espiritual - colabora no desenvolvimento de todas as faculdades e, harmonizando-as entre si, contribui para o desenvolvimento da personalidade humana. Torna-se, portanto, importante permitir que o aluno exteriorize a sua vitalidade e desenvolva a sua iniciativa do que conduzir à perfeição. Em suma, uma breve visão histórica dos desafios e das potencialidades desta relação umbilical que norteia o aprender musical.

**Palavras-chave:** *Neurociências; Leitura e escrita musical; Desenvolvimento humano.*



## 1. INTRODUÇÃO

Segundo o matemático e neurocientista francês Stanislas Dehaene, diretor da Unidade de Neuroimagem Cognitiva do Instituto Nacional de Pesquisa Médica e de Saúde da França, ao ler um texto seu cérebro está executando uma tarefa para a qual não foi concebido. Você pode até parecer que a leitura é um ato quase automático, mas seu cérebro não acha. Pelo contrário, ele faz uma verdadeira ginástica para se adaptar ao ato de ler. Desde o nascimento da escrita nasceu há cerca de 5.400 anos e o alfabeto propriamente que não tem mais de 3.800 anos, nosso genoma ainda não teve tempo de se alterar para dar conta de desenvolver um cérebro adaptado à leitura. Por isso, afirmamos que o ato de ler é uma revolução de sinapses que está acontecendo a cada fração de segundo para que possamos decifrar as palavras impressas: mesmo sem termos essa capacidade, o estudo de imagens cerebrais nos mostra que adquirimos mecanismos extremamente requintados exigidos pelas operações da leitura.

## 2. O ATO DE APRENDER A LER MÚSICA

E o quê podemos dizer então sobre o ato de aprender a ler música? A leitura de um texto musical requisita a aprendizagem: da localização das notas no pentagrama em diferentes claves (memória espacial), o nome das notas musicais (memória nominal) assim como a memória do som das notas musicais (LEVITIN, 2010). Exercitamos o desenvolvimento auditivo e a prática da leitura de registro gráfico dos sons, a partitura musical. Por mais simples que seja, podemos afirmar que a leitura de um texto musical é para o nosso cérebro uma atividade bem mais complexa que a leitura de texto expresso em língua nativa (DA ROCHA & BOGGIO, 2013). Se para a alfabetização em letras há uma revolução de sinapses, podemos imaginar como se dá esta revolução para a alfabetização e desenvolvimento através da educação musical? (CORTELLA, 2015).

Neurocientistas afirmam que o cérebro aprende melhor pelo som do que pela imagem (LEHMANN, 1979; HOLLOWAY, 2003; LIVITIN, 2010). Portanto o ensino nas escolas deveria ser centrado nos fonemas, e não em figuras (CORTELHA, 2015). A aprendizagem musical deve ser iniciada sobretudo pelas atividades auditivas e posteriormente dirigidas para a leitura na pauta. Foi constatado que há um progressivo aumento da atividade de duas regiões cerebrais ligadas ao tratamento fonológico durante o aprendizado da leitura. Destacamos que para as crianças ainda não alfabetizadas

utilizamos o recurso das cores para que assim possam aprender os nomes das notas pela associação das cores e suas localizações na pauta, e em breve espaço de tempo no seu instrumento, quando também já será requisitado o seu córtex motor para as atividades de execução musical ao instrumento (MAGILL, 2000).

Aprender a ler música possibilita uma conversão de redes de neurônios, inicialmente dedicadas ao reconhecimento visual. Embora não exista uma área pré-programada para a leitura, podemos localizar diversos setores do córtex cerebral como responsáveis pela atividade (. Um setor está em contato com as entradas auditivas, outros com as visuais; outro codifica essas entradas com precisão espacial; outro integra as entradas de uma vasta região da retina, e assim sucessivamente.

Ler e fazer música envolve uma combinação de funções sensoriais, cognitivas e motoras e os estudos científicos têm comprovado que engajar-se em atividades musicais pode resultar em melhores desempenhos em domínios cognitivos relacionados podendo-se estender os resultados a domínios mais distantes.

O cérebro de um músico é como uma orquestra. Ao tocar um instrumento diferentes partes do cérebro são ativadas processando uma infinidade de informações a uma velocidade incrível. O córtex auditivo, motor e visual são ativados de uma maneira especial.

Os princípios de ordem geral a adotar e que devem poder manter o seu valor ao longo de todo o estudo musical, dizem respeito, principalmente, aos elementos fundamentais da música encarados em função da natureza do ser humano. Como arte, a música é diretamente tributária das faculdades humanas, físicas, afetivas e mentais.

“A música é uma construção humana, absolutamente inédita, é a capacidade de uma produção mental específica da nossa formação, portanto ela não pode se ausentar da formação de qualquer pessoa. Afinal de contas, se ela é um constitutivo da cultura e, portanto, da capacidade humana, colocá-la fora dessa formação de um ser humano é fraturar a formação que esse ser humano precisa ter. Não é a música isoladamente, tal como não é a filosofia ou a matemática: a arte em geral, mas sem ela há uma restrição de formação, a completude se dá quando se introduz tudo aquilo que nos torna de fato humanos. E a música é uma das expressões mais diretas dessa manifestação do humano” (CORTELLA, 2015, p. 18).

A leitura de uma partitura requisita velozmente a tradução de notações em padrões de movimento em um teclado. Ler notação musical pode ter efeitos muito específicos em habilidades específicas de mapeamento espaciais e alterações funcionais em nível

cerebral. Portanto, o treinamento de música tornou-se um instrumento útil para estudar a plasticidade do cérebro ao longo da vida. O cérebro não dispõe de um "centro musical", mas coloca em atividade uma ampla gama de áreas para interpretar as diferentes alturas, timbres, ritmos e realizar a decodificação métrica, melódico-harmônica e modulação do sistema de prazer e recompensa envolvido na experiência musical.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O processamento da música começa com a penetração das vibrações sonoras no ouvido interno, provocando movimentos nas células ciliares que variam de acordo com a frequência das ondas. Os estímulos sonoros seguem pelo nervo auditivo até o lobo temporal, onde se dá a senso-percepção musical: é nesse estágio que são decodificados altura, timbre, contorno e ritmo do som. O lobo temporal conecta-se em circuitos de ida e volta com o hipocampo, uma das áreas ligadas à memória, o cerebelo e a amígdala, áreas responsáveis pela regulação motora e emocional, e ainda um pequeno núcleo de massa cinzenta, relacionado à sensação de bem-estar gerada por uma boa música.

Tocar um instrumento requer uma série de habilidades, incluindo: a leitura de um sistema simbólico complexo (notação musical) e traduzi-lo em sequencial, atividade motora bimanual dependente de feedback multissensorial, desenvolvimento de habilidades motoras finas com precisão métrica, memorizar longas passagens musicais e improvisações dentro de determinados parâmetros musicais.

A aprendizagem teórica isolada não provoca o desenvolvimento do raciocínio lógico e da sensibilidade atribuída ao estudo da música. “Sem a prática, o conhecimento do aluno fica privado de tudo o que é desenvolvido em contato com a acústica, sonoridades e interpretação das obras, além dele não receber a carga emocional que norteia a música enquanto prática” (LIVITIN, 2010, p. 13).

A iniciação musical, bem trabalhada é um recurso próprio de desenvolvimento artístico e um elemento de cultura geral; uma vez que, exigindo a comparticipação total do ser humano - dinâmico, sensorial, afetivo, mental e espiritual - colabora no desenvolvimento de todas as faculdades e, harmonizando-as entre si, contribui para o desenvolvimento da personalidade humana.

É mais importante permitir que o aluno exteriorize a sua vitalidade e desenvolva a sua iniciativa do que conduzir à perfeição.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LEVITIN, D. (2010). *A Música no seu cérebro: a ciência de uma obsessão humana*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

MAGILL, R. (2000). *Aprendizagem motora: conceitos e aplicações*. São Paulo: Editora Edgard Blücher.

CORTELLA, M. (2015). *Novos paradigmas da educação*. São Paulo: Atta Mídia e Educação.

DA ROCHA, V., & BOGGIO, P. (2013). A música por uma óptica neurocientífica. *Per musi*, 27, 132-40.

HOLLOWAY, M. (2003). *O cérebro figurado*. *Scientific American Brasil*. São Paulo: Ediouro.

JUSLIN, P. (1997). Perceived emotional expression in synthesized performances of a short melody: Capturing the listener's judgment policy. *Musicae scientiae*, 1(2), 225-256.

LEHMANN, A. (1997). Acquired mental representations in music performance: Anecdotal and preliminary empirical evidence. *Does practice make perfect*, 141-163.

## MÚSICA, NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E INCLUSÃO

### *Music, special educational needs and inclusion*

**Alberto Rocha**

Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro, Portugal

[ar631795769@gmail.com](mailto:ar631795769@gmail.com),

**Mário Cardoso**

Departamento de Educação Musical, Escola Superior de Educação de Bragança, Portugal

[cardoso@ipb.pt](mailto:cardoso@ipb.pt),

## **R**esumo

Neste trabalho apresentam-se os resultados de um estudo em torno da importância da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), no processo de ensino e aprendizagem de uma aluna portadora de Trissomia 21 (T21), que reforça conceitos musicais com recurso ao Soundbeam. Orientado pelos princípios da Educação Inclusiva e pelo pressuposto de que as TIC têm impacto nos processos de Ensino e de Aprendizagem, particularmente naqueles destinados a alunos portadores de Necessidades Educativas Especiais (NEE) e especificamente de T21. Realizou-se uma revisão bibliográfica visando constituir o enquadramento teórico da problemática do estudo, pretendendo compreender e colmatar uma dificuldade de marcação do ritmo, recorrendo a algumas estratégias como meio para atingir objetivos e resultados positivos, no processo de ensino aprendizagem. Os resultados apurados da aplicação permitiram constatar o elevado grau de motivação e interesse revelados pela jovem no uso das TIC, bem como a sua capacidade em utilizar equipamentos de uso generalizado e não especificamente adaptados.

**Palavras-Chave:** *Música; Inclusão; TIC; NNE; T21.*

## 1. INTRODUÇÃO

O início do século XXI ficará marcado por um conjunto de iniciativas transformadoras em educação, configurando um novo paradigma no qual a Inclusão se tornou num modelo educativo pelo qual as escolas se devem orientar. Procurando dar resposta às mudanças da sociedade atual, a Escola vê-se em situação de procurar soluções que se ajustem às necessidades e características de uma população diversificada, resultado da democratização e massificação do sistema de ensino. Nas nossas escolas parece estarem criadas as condições propícias a uma Inclusão genuína, através de e com as TIC, nas aprendizagens dos nossos alunos.

Com a publicação do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, cujos princípios estão enraizados nos valores democráticos e inclusivos consolidados no século XX e enunciados na Declaração de Salamanca, 1994, traçando um novo rumo face aos modelos organizacionais e às políticas educativas. Paralelamente, surgiu nas escolas, uma revolução tecnológica com o objetivo de preparar “as novas gerações para os desafios da sociedade do conhecimento” (O PTE – Missão e Objetivos, 2009), através do desenvolvimento de competências em TIC e da sua integração nos processos de ensino/aprendizagem, dos quais emerge a necessidade do apetrechamento informático das escolas, do desenvolvimento de conteúdos, da formação dos professores em TIC e do fomento do uso das TIC pelos cidadãos com necessidades especiais.

Partindo destas questões, procurámos contribuir para a organização e aprofundamento do conhecimento constituído em torno das TIC e da deficiência, visto que os alunos portadores de deficiência, serão beneficiários prioritários destas medidas, que esbatem diferenças e promovem a “partilha sem barreiras” (O PTE -Missão e Objetivos, 2009) e de entre estes, demos destaque aos que são portadores de T21, pela pertinência de colaborar na sistematização da informação sobre esta tipologia de deficiência, tantas vezes mal compreendida em contexto educativo. O estudo procurou conhecer em que medida as TIC constituem uma ferramenta potencializadora da aprendizagem para alunos portadores de T21.

## **2. O SÍNDROME DE DOWN /TRISSOMIA 21**

Em 1886, John Lang Down, médico britânico, publicou um artigo em que descrevia algumas características morfológicas da síndrome que hoje se denomina de “Síndrome de Down”(SD) ou Trissomia 21 (T21). Isto permitiu distinguir estas crianças de outras que também apresentavam deficiência mental. A T21 é, assim, uma das categorias mais comuns de deficiência mental clinicamente classificada. É um problema de origem genética que se caracteriza pela presença de três cópias do cromossoma 21 nas células (VINAGREIRO & PEIXOTO, 2000).

A educação de uma criança com T 21 deve ser orientada pelo desenvolvimento das suas faculdades cognitivas e sociais específicas até ao mais alto grau que lhes for possível, segundo Lopez (1983), citado por Sampedro, Blasco e Hernandez , (1997), assim como pelo princípio da normalização, segundo o qual a criança deve ter acesso aos serviços gerais da comunidade, para que possa, deste modo integrar-se nela (Real \_decreto de La Ordenacion de la Educacion Especial, 1985, (SAMPEDRO, BLASCO & HERNANDEZ, 1997).

Como a T 21 é uma deficiência diagnosticada precocemente, a criança poderá beneficiar de um bom programa de intervenção precoce, dirigido por uma equipa multidisciplinar em conjunto com a sua família. Segundo Sampedro, Blasco e Hernandez (1997, p. 236) “(...) o programa deverá contemplar todas as áreas de desenvolvimento: psicomotricidade fina e grossa, linguagem e comunicação, socialização e autonomia pessoal, desenvolvimento afetivo e cognitivo”. O desenvolvimento destas áreas fornecerá as bases essenciais para a aquisição de desempenhos mais complexos ao nível das aprendizagens académicas, nomeadamente, aprendizagem da leitura/escrita e matemática, de forma a criar futuros cidadãos ativos e autónomos na sociedade em que se encontram inseridos.

## **3. CONCEITO E CARATERÍSTICAS**

T21, em que a mesma apresenta um cromossoma extra em cada célula, definido como cromossoma 21 ou também denominado T21 (ATAÍDE, 2008, p. 26), pelo que, uma pessoa “*normal*”, possui 46 cromossomas, na qual estão divididos em 23 pares, enquanto que um portador de SD, o par de numero 21 possui um cromossoma a mais,

dando origem a 47 cromossomas. De acordo com Lefèvre, citado por Barroso (2010, p. 17), a pessoa com T21 tem capacidade para realizar várias tarefas relacionadas com o espaço, o tempo, com a organização gráfica, o raciocínio lógico e uma sensibilidade corporal, mas para que seja possível é necessária uma intervenção adequada como meio de estímulo e retenção da aprendizagem. Segundo Leme, citado por Anunciação (2015), ao depararmo-nos com dificuldades, teremos de pensar em soluções, acreditando que a educação é transformadora de uma forma realista. É relevante implementar programas de estimulação com atividades que favoreçam o desenvolvimento motor, devendo ser lúdicas e atrativas para a criança. A T21, também designada em termos morfológicos fenótipo, “define-se como uma alteração da organização genética e cromossómica do par 21, pela presença total ou parcial de um cromossoma (autossoma) extra nas células do organismo ou por alterações de um dos cromossomas do par 21, por permuta de partes com outro cromossoma de outro par de cromossomas” (MORATO, 1995, p.23). A alteração verificada resulta de um processo irregular da divisão celular, podendo ocorrer de forma accidental, circunstancial ou por uma predisposição hereditária (materna ou paterna). A T21 é, assim uma designação genética que identifica as pessoas que nascem com sinais morfológicos específicos variantes (fenótipo típico), correspondendo a uma organização cromossómica determinada, ainda que diferentes segundo três modalidades ou tipos:

Trissomia 21 regular – é a modalidade mais frequente (95%), sendo explicada pela presença de um cromossoma extra no par 21, em todas as células, devido à não disjunção dos cromossomas na divisão celular.

Translocação – esta modalidade (frequência de 4%) é explicada pela presença de uma parte de um dos cromossomas do par 21, trocada com outra parte de outro cromossoma de outro par de cromossomas como do par 13, 14, 15, 22, sendo o 14 o mais frequente.

Mosaicismo – esta modalidade (frequência de 1%) explica-se pela presença de parte extra do cromossoma 21 somente em alguma proporção das suas células.



#### **4. TIC E EDUCAÇÃO ESPECIAL**

A influência das TIC na educação traduz-se em novos cenários que geram novas oportunidades para os todos alunos, quer tenham NEE ou não. As TIC não surgem como um único fator de inovação escolar, são, provavelmente, o instrumento que leva às transformações em educação e fazem com que esta se adapte a uma realidade social promotora de igualdade, acessibilidade e respeito pela diversidade. As TIC são, então, uma das áreas chave dos serviços de apoio à inclusão, pelo seu enorme potencial para melhorar a qualidade da educação dos alunos com NEE. Segundo Amante (2007) é “difícil ignorar o contributo destes novos media no enriquecimento da aprendizagem” e, no entanto, este contributo depende de um uso prolífico da tecnologia, em que “a resposta possível não está na tecnologia mas sim nas pessoas e nas instituições” perante o desafio de perspetivar as TIC como motores de mudança “para um modelo de funcionamento baseado na construção partilhada do conhecimento, aberto à diversidade” (SILVA, 2001). A educação especial (EE) desenvolveu-se em torno da igualdade de oportunidades, em que todos os indivíduos, independentemente das suas diferenças, deverão ter acesso a uma educação com qualidade capaz de responder a todas as suas necessidades. Assim sendo, esta educação deve desenvolver-se de forma especial, numa tentativa de atender às diferenças individuais de cada criança, através de uma adaptação do sistema educativo (CORREIA, 1997). Ao longo do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, em especial das que apresentam défice cognitivo é fundamental identificar problemáticas e características individuais, para que seja possível estabelecer intervenções pedagógicas adequadas e assertivas. As competências práticas e funcionais devem ser realçadas para que possam ser atingidas em situações reais do quotidiano, visando uma maior independência pessoal e social, um desenvolvimento dos aspetos sócio cognitivos e da autonomia (RIBEIRO, 2008).

Melhorar a qualidade da educação passa também por saber tirar partido da tecnologia, pô-la ao serviço de um projeto educativo renovado em que, para além do que se aprende, se aprende a aprender. Para que esse projeto se renove, cabe ao sistema educativo e aos professores, agilizarem os meios possíveis para utilizar cada vez mais as TIC como ferramentas no processo de ensino e aprendizagem e como tecnologias de apoio aos alunos com NEE (AMANTE, 2007).

O potencial das TIC, quer no que se refere à natureza dos programas utilizados, quer às possibilidades de acesso à informação e comunicação disponíveis, revelam um contributo no enriquecimento dos contextos de aprendizagem.

#### **a. As TIC e as NEE**

O sentido básico da EE é considerar a personalidade como um todo que envolve perceção, cognição, emoção, motivação e socialização. Não devemos centrar-nos apenas na incapacidade de determinados indivíduos considerados como NEE, mas sim, minimizar essas capacidades para que possam fazer um percurso escolar e social o menos limitado possível e num meio menos restrito possível, como preconiza a Declaração de Salamanca (1994).

Neste cenário de mudança em que, segundo Lloyd, Moni e Jobling (2006), as crianças e jovens crescem mergulhadas em tecnologia que altera o ambiente no qual se desenrolam as aprendizagens, as TIC representam um elemento decisivo na normalização das condições de vida dos alunos com NEE e, podem mesmo ser a única possibilidade que estes têm de aceder ao currículo que, de outro modo, lhes estaria barrado.

Considerando as TIC como motores de mudança, podemos identificar vantagens para os alunos com NEE, como propõem Pérez e Montesinos (2007), que se prendem com a superação de limitações, com o benefício da autonomia e da formação individualizada, favorecendo a diminuição do sentido de fracasso, enquadrando-se num modelo multissensorial propício à aproximação dos sujeitos ao mundo.

O relatório Necessidades Educativas Especiais na Europa da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (AEDNEE), de 2003 sugere que o acesso “inadequado ou limitado às TIC” (AEDNEE, 2003) pode promover desigualdades entre alunos, alertando para a necessidade das políticas, dos projetos e programas com TIC contemplarem a formação dos professores, a atribuição de hardware e de software adequado e adaptado, a promoção da investigação, da inovação e da partilha de informação, e ainda, a sensibilização da sociedade sobre as vantagens das TIC para os alunos com NEE.

Segundo este relatório, é essencial refletir sobre o uso das TIC como instrumento de aprendizagem (em contextos variados) para a promoção da “verdadeira inclusão das TIC no currículo dos alunos com necessidades educativas especiais”.

## **b. TIC e T21**

As TIC ganham importância nos processos de aprendizagem, enquanto ferramentas de desenvolvimento em indivíduos portadores de T21.

Segundo Feng, Lazar, Kumin e Ozok (2008) este desenvolvimento ocorre em meios em que as TIC são uma presença constante e envolvente, embora existam poucos estudos descritivos sobre como é que os portadores de T21 efetivamente usam as TIC.

Black e Wood (2003) e Wood (2004) descrevem o conjunto de características das TIC que as tornam particularmente ajustadas ao estilo e aumentam a auto estima ao promover a autonomia, oferecem feedback imediato, permitem a aprendizagem no sentido do sucesso, facilitam a prática repetida, permitem ainda a aprendizagem individualizada, oferecem áreas de trabalho organizadas e previsíveis, podem ser adequadas às necessidades específicas de cada utilizador.

A investigação levada a cabo por Kirijian, Myers e Charland (2007), revela que, por exemplo, o tipo de letra Comics Sans Serif<sup>5</sup> ou o efeito Drop Caps<sup>6</sup> não são escolhas dos utilizadores portadores de T21. Verifica-se, igualmente, que estes utilizadores preferem botões grandes e bem identificados e que imagens de pessoas, especialmente de pessoas portadoras de T21, são preferidas a quaisquer outras imagens.

O estudo realizado por Feng et al (2008) revela que os utilizadores de TIC com T21 estão familiarizados com o teclado, o rato, o monitor e a impressora, verificando-se que, dão preferência à utilização do rato face ao ecrã tátil, apesar dos movimentos do cursor no monitor serem abstratos e requererem competências de motricidade fina, embora estas competências estejam associadas a características pouco desenvolvidas nestes indivíduos (FODLER et al, 2006).

Ainda de acordo com Feng et al (2008) estes indivíduos não revelam dificuldades no uso de rato, o que demonstra a importância das capacidades motoras face às cognitivas e espaciais no sucesso na utilização de TIC por portadores de T21 (FENG et al., 2008).

Também Almeida (2006) refere a capacidade destes sujeitos para utilizar o rato e o teclado. Ainda segundo Almeida (2006), estes utilizadores apresentaram níveis elevados de motivação o que poderá estar relacionado com o baixo nível de “experiência computacional e literacia tecnológica que estas crianças apresentavam no início do estudo, (...) e com (...) a «novidade» da experiência”.

### c. As TIC aplicadas às NEE

*Cnoti e a Imagina* é uma empresa de inovação centrada na área da aprendizagem, envolvida pelas tecnologias de *Softwares e hardwares* inclusivos, direcionando a sua pesquisa e desenvolvimento em soluções integradas para a educação. Tem por finalidade ajudar crianças, jovens e educadores a pensar, aprender e interagir com as tecnologias emergentes, valorizando as suas inteligências múltiplas, promovendo a participação e a inclusão (CNOTINFOR, 2008).

O *Soundbeam* é uma ferramenta de intervenção, um hardware e software, direcionado para crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais, como elo de ligação entre a música, as emoções, o corpo em paralelismo pedagógico com o ensino e a educação (WILIAMS, 2016).



*Soundbeam 5*

O *Soundbeam* como meio tecnológico de conversão de movimentos físicos em som, foi concebido para proporcionar às crianças com NEE, uma participação mais ativa e de forma mais completa. No seu processo educacional há um reforço da motivação, da atenção, da autoexpressão espontânea, da comunicação emocional e interação social (LEE, 2015, p.3). O *SoundBeam 5* é constituído por 3 sensores de movimento e 4 pedais de contacto físico através das mãos ou dos pés.

## 5. CONCEITOS MUSICAIS DE RITMO

Segundo Cordero “O ritmo é a vida de toda vida, sem ritmo nada pode existir. Sem uma consciência rítmica nada pode realizar-se. Assim ele está presente em todas as atividades que o homem realiza” (CORDERO, 2014, p. 173). O ritmo é um elemento que pode beneficiar a conceção psicomotora do ser humano. É um movimento ou ruído que se repete, no tempo, em intervalos regulares, com acentos fortes e fracos (HELLER, 2012, p. 16). A atividade é um princípio fundamental em educação musical pois desenvolve a capacidade de observação e atenção levando o indivíduo a envolver-se e a participar efetivamente (ROCHA, 2014, p. 81). A motricidade, a coordenação psico-motora é importante para o desenvolvimento global do indivíduo e para a prática da execução musical, podendo ser trabalhada através de exercícios de expressão verbal e vocal, percussão corporal, técnica instrumental, movimento (WUYTACK, 2016, p. 56).

## 6. METODOLOGIA

### a. Problemática

A exposição de um problema representa a fase mais sensível de um processo de pesquisa. Significa dizer de forma clara qual a complexidade com que nos conferimos e queremos resolver (TUCKMAN, 2005, p.22). Pretende-se compreender e colmatar uma dificuldade de marcação do ritmo, recorrendo a algumas estratégias, como meio para atingir objetivos e resultados positivos, no processo de ensino aprendizagem. Tendo por base, todos os princípios analisados e a consciência da necessidade e importância de investigar e refletir sobre as práticas educativas, toda a intervenção pedagógica foi pautada pela procura em responder à seguinte questão:

**Q1: A utilização de uma estratégia de ensino com recurso ao SoundBeam produz efeitos nos resultados de aprendizagem na Educação Musical?**

Explorar uma indicação de resposta para o problema, instrumento musical *SoundBeam*, descrevendo-o de forma clara, na qual possa ser testável e possível de reformulação (TUCKMAN, 2005, p.23) e neste sentido, dar resposta à nossa questão acima transcrita, formulamos as seguintes hipóteses:

**H<sub>0</sub>:** A utilização de uma estratégia de ensino com recurso ao SoundBeam *não produz* efeitos nos resultados de aprendizagem ao nível da Educação Musical.

**H<sub>1</sub>:** A utilização de uma estratégia de ensino com recurso ao SoundBeam *produz* efeitos nos resultados de aprendizagem ao nível da Educação Musical.

Como opção metodológica foi utilizado um processo hipotético-dedutivo<sup>17</sup>, com objetivo exploratório<sup>18</sup> e procedimento de pesquisa pré-experimental aplicada<sup>19</sup> de natureza qualitativa. Esta intervenção pedagógica foi apenas aplicada em contexto de sala de aula. A estratégia adotada para a técnica de recolha de dados, fez-se através de grelha de registo em formato de pré e pós-registo, constituído por um conjunto de exercícios rítmicos, com estratégias aplicadas e que será alvo de análise na fase posterior deste documento. Formular hipóteses, proceder a observações e comparar resultado.

### **b. Participantes**

Uma aluna de 23 anos de idade, com Síndrome de Down/Trissomia 21 regular (SD/T21). O processo de ensino aprendizagem foi aplicado e desenvolvido numa Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência.

### **c. Instrumentos e Procedimentos**

Em função das orientações curriculares do Ministério da Educação, pelo que nos orientamos ao nível das competências harmónicas, rítmicas e melódicas, destacamos as rítmicas a desenvolver intensamente com a referida aluna. Neste contexto o que nos propomos a desenvolver é o princípio imitativo por forma a obter reações espontâneas, no sentido da realização de padrões rítmicos simples, realizados anteriormente e de forma estratégica. A aprendizagem da língua materna começa pelo processo de imitação, nesse sentido a primeira etapa do processo de aprendizagem da música deverá ser a imitação (WUYTACK, 2016, p.5). Os resultados obtidos serão sempre qualificados de forma estreita com a reação do indivíduo em tempo ou por defeito do objeto rítmico apresentado. O plano de intervenção terá como meio de registo uma grelha com valores qualitativos e pré-definidos em função do objetivo que se pretende obter, os resultados.

---

<sup>17</sup> «Parte de um problema e da elaboração de hipóteses, envolvendo a criatividade e a imaginação, submetidas a critérios lógicos e empíricos, deduzindo-se delas consequências e procurando-se refuta-las» (BORGES, 2007, p. 37).

<sup>18</sup> “Proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torna-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GERHARDT & SILVEIRA, 2009, p. 35).

<sup>19</sup> Apontamentos da unidade curricular de Metodologia de Investigação (MORAIS, 2014).

#### d. Estrutura da pesquisa


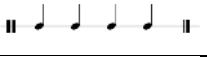
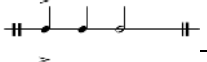
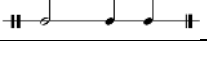
Este processo, foi realizado entre os meses de novembro de 2016 e janeiro de 2017, com duração de 4 seções de 20 minutos cada. As sessões foram dedicadas ao seu design e procedimento no que diz respeito à sua aplicação prática. Os dados foram obtidos por registo da experiência prática. Este processo de ensino aprendizagem, desenvolveu-se em três fases, conforme mais adiante será apresentado:

- 1) Estratégia – 1ª fase – o professor faz o exercício 3 vezes e a aluna observa;
- 2) Estratégia – 2ª fase – A aluna repete em simultâneo com o professor o mesmo exercício 3 vezes;
- 3) Estratégia – 3ª fase – a aluna executa o exercício individualmente, recorrendo à visão, audição, concentração e memorização;

Para cada estratégia existiu uma preparação dos dados, seguida de um pré-registo, operacionalização, explicação, implementação, realização e resolução do problema, seguindo-se uma análise, avaliação e discussão dos resultados.

#### i. Pré-experiência prática:

**Tabela 1** - Plano de intervenção

Execução Rítmica individual por imitação: aplicação no pedal do SoundBeam											
Padrão rítmico	Reage	Não reage	Pulsação		Nº de figuras		Intensidade			Valores e Atitudes	
			Correta	incorreta	Completo	incompleto	Não Cumpre	Cumprerazoaavelmente	Cumprerplenamente	Negativo	Positivo
	X			X	X						X
	X			X	X						X
	X			X	X		X				X
	X			X	X		X				X



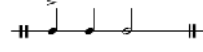
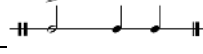
*Grelha de avaliação: padrões rítmicos*

1º plano de intervenção: pressionar pedal do SoundBeam, na execução dos Padrões Rítmicos

- A aluna sentiu dificuldade na execução dos padrões rítmicos pedidos.

Após um trabalho de campo sistemático e regular, recorrendo a diversas estratégias de ensino aprendizagem, tais como diferentes batimentos corporais (dedos, palmas, joelhos, pés), utilização de variados instrumentos musicais (clavas, bloco de dois sons, reco-reco, pandeireta, guitarra), na execução de padrões rítmicos, tanto a nível individual como em grupo, verificou-se que surtiu resultados positivos, como são apresentados na tabela abaixo:

**ii. Pós-experiência prática:****Tabela 2 - Plano de intervenção**

<b>Execução Rítmica individual por imitação: aplicação no pedal do SoundBeam</b>											
Padrão rítmico	Reage	Não reage	Pulsação		Nº de figuras		intensidade			Valores e atitudes	
			Correta	incorreta	Completo	incompleto	Não Cumpre	Cumprer razoavelmente	Cumprer plenamente	Negativo	Positivo
	X		X		X						X
	X		X		X						X
	X		X		X				X		X
	X		X		X				X		X

*Grelha de avaliação: padrões rítmicos*

2º plano de intervenção: pressionar o pedal do SoundBeam, na execução dos Padrões Rítmicos.

- A aluna conseguiu executar plenamente os padrões rítmicos pedidos, mas apenas conseguiu repetir corretamente o exercício 3 vezes, em seguida, a aluna começou a demonstrar dificuldade, em função do seu problema de saúde, o Síndrome de Down.

## 7. RESULTADOS

No sentido da resposta em função da estratégia usada no formato pré e pós-registo dos exercícios rítmicos apresentados, com o objetivo na confirmação da obtenção e retenção de conhecimento por parte da aluna, verificou-se no pré-registo que a aluna teve dificuldades em alcançar o pretendido, mas após terem sido trabalhados os exercícios com diferentes estratégias direcionadas para o pretendido, verificou-se que a mesma conseguiu com sucesso atingir os resultados desejados.

## 8. DISCUSSÃO

Após uma análise detalhada apresentada pela comunidade científica sobre o tópico em estudo, verifica-se uma atenção cuidada sobre o SD e as suas implicações no ser humano. A criança com SD, ao ter um cromossoma a mais em cada célula, leva a que o seu Sistema Nervoso Central (SNC) se oriente de forma diferente, na abordagem à informação recebida e ao seu processamento. Toda essa informação, tanto visual como sensorial é, ou deve ser proporcionada ao indivíduo, para que o mesmo a possa desenvolver, o mais possível, em todos os aspetos motores e cognitivos.



## 9. CONCLUSÃO

Conclui-se que, o seu SNC processa a informação recebida de forma mais lenta do que deveria, levando à apresentação dos resultados e à sua execução, após o pretendido. Tal facto comprova, que a música produz um efeito biológico e atua bioquimicamente sobre o nosso organismo, altera o ritmo cardíaco em função do andamento mais ou menos acelerado da música. Aproveitando a dedicação e o gosto pelo conhecimento que a aluna demonstra, deduzimos que parte do problema será ultrapassado, se não tiver que repetir consecutivamente o que lhe é pedido, mas sim através de um processo gradual de reconhecimento da própria, pelo alcançar do que lhe é pedido. As vantagens desta estratégia de ensino-aprendizagem, centram-se na particularidade da partilha e entreajuda dos pares, como meio de descontração, concentração e realização pessoal ao nível cognitivo e motor das suas capacidades e dificuldades. As limitações poderão refletir-se do constrangimento que possa surgir na partilha, por motivos da diferença. Nesse sentido recomenda-se em primeiro lugar que o grupo/turma se conheça minimamente. Recomenda-se ainda que, para trabalhos futuros, um cuidado pormenorizado na recolha de informação e análise de cada situação que se nos apresente. É fundamental estar atento ao maior número de detalhes, tanto verbais como expressivos, por parte de quem necessita e procura informação. A pesquisa científica tem de estar sempre presente no processo de ensino-aprendizagem. É de concluir que todo este processo passa por imensas experiências, tanto profissionais como humanas. A paciência, a dedicação, a entrega à causa leva à sabedoria e com isso à satisfação. O sucesso deve-se à persistência, ao acreditar que se conseguirá algo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANUNCIAÇÃO, L. M. R. L., COSTA, M. P. R., DENARI, F. E., ANUNCIAÇÃO, L. M. R. L., COSTA, M. P. R., & DENARI, F. E. (2015). Teaching Practices For Students With Down Syndrome And Childhood Education: A Focus On Motor Development. *Revista Brasileira De Educação Especial*, 21(2), 229–244. doi:10.1590/S1413-65382115000200005
- ATAÍDE, A. M. F. E. (2008). *A Educação Emocional Em Crianças Com Síndrome De Down* (Curso De Especialização Em Educação Especial Domínio Cognitivo Motor). Escola Superior De Educação De Fafe, Fafe.

- BARROSO, S. C. P. G. (2010). *Intervenção Precoce Em Síndrome De Down* (Estudo De Caso). Escola Superior De Educação De Fafe, Fafe.
- BORGES, R. M. R. (2007). *Em Debate: Cientificidade E Educação Em Ciências*. (2ª ed). Porto Alegre: Edipucrs.
- CORDERO, O. H. G. (2014). A Música, O Ritmo E A Educação Física. *Revista Científica Faema*, 5(2), 173–186.
- GERHARDT, T. E., & Silveira, D. T. (2009). *Métodos De Pesquisa*. UFRGS, Brasil.
- HELLER, A. A. (2012). *Ritmo, Motricidade, Expressão: O Tempo Vivido Na Música*. Universidade Federal De Santa Catarina, Brasil.
- LEE, L. (2015). Investigating the Impact Of Music Activities Incorporating Soundbeam Technology On Children With Multiple Disabilities. *Journal Of The European Teacher Education Network*, 10, 1–12.
- MORAIS, C. M. M. (2014). *Uc: Metodologia Da Investigação Em Educação*. Instituto Politécnico De Bragança.
- ROCHA, J. A. S. (2014). *Prática De Ensino Supervisionada Em Ensino De Educação Musical No Ensino Básico*. Instituto Politécnico De Bragança, Bragança.
- WILIAMS, E. (2016). Soundbeam. Disponível em: [Www.Soundbeam.Co.Uk/](http://www.Soundbeam.Co.Uk/)
- WUYTACK, J. (2016). *Pedagogia Musical*. Porto: Associação Wuytack De Pedagogia Musical.

## AS ARTES - MÚSICA, TEATRO E A EXPRESSÃO PLÁSTICA - COMO FATORES DETERMINANTES PARA UM ENVELHECIMENTO ATIVO

*The arts - music, theater and plastic expression - as determining factors for an active  
aging*

José António Neves

CIPEM - Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical  
Polo no IPP do INET- MD - Instituto de Etnomusicologia - Música e Dança. PORTUGAL  
[neves.ja@gmail.com](mailto:neves.ja@gmail.com)

### **R**esumo

Neste artigo pretende-se demonstrar como as artes assumem um papel importante, no que concerne aos aspectos práticos de execução do processo de enriquecimento do processo de envelhecimento ativo. As artes são reconhecidas por muitos investigadores como uma ferramenta que desenvolve a mente humana, promove o equilíbrio, proporcionando um estado agradável de bem-estar, facilitando a concentração e o desenvolvimento do raciocínio, em especial em questões reflexivas voltadas para o pensamento filosófico. O efeito poderoso da música no processo de aprendizagem já era conhecido nas antigas civilizações gregas e egípcias. Actualmente sabemos, que esta tem efeitos a todos os níveis, sensoriais, cognitivos, sociais, entre outros. Não é pois de estranhar, que através das obras de arte, o ser humano pode compreender melhor a sua própria realidade «porque a música, na sua mais alta expressão, é claramente uma forma simbólica» (...) «Podemos projetar - nos na música que escutamos ou interpretamos, porque a música é um símbolo inacabado» (Langer, 1951). No entanto, para permitir uma tomada de consciência do valor da tradição e da necessidade de preservá-la, é essencial proceder a uma vasta divulgação dos elementos constitutivos do nosso património cultural. No entanto, para permitir uma tomada de consciência do valor da tradição e da necessidade de preservá-la, é essencial proceder a uma vasta divulgação dos elementos constitutivos do nosso património cultural.

**Palavras-chave:** *Arte; Música; Envelhecimento ativo.*

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende alertar para a problemática em como as artes podem ser agentes catalisadores para um envelhecimento ativo.

No caso da música o seu ensino é de grande procura social, nos últimos anos, no nosso País. O número de adultos que mostram interesse em aprender a tocar um instrumento é cada vez maior, devido aos efeitos que esta aprendizagem produz no ser humano. No entanto, torna-se necessário gerar condições e orientar a formação dos mesmos, pois “a música tem o poder de produzir um determinado efeito no carácter moral da alma e se tem este poder é evidente que os jovens devem ser orientados para ela e devem ser educados com ela” (ARISTÓTELES).

De uma forma muita sintética vejamos como estes podem atuar nos diferentes aspectos.

Efeitos bioquímicos: A música atua sobre a bioquímica do nosso organismo, positiva ou negativamente, de acordo com o tipo de música escutado.

Efeitos fisiológicos: A música afecta a pressão sanguínea, a velocidade do sangue e o fenómeno eléctrico do músculo cardíaco.

Respostas musculares e motoras: A música estimulante aumenta a atividade muscular, enquanto a música sedativa possui efeitos relaxantes.

Respostas cerebrais: Segundo Campbell (2000), a música possui um modo desconhecido de atuar para ativar os neurónios que atuam no relaxamento da tensão muscular, na variação do pulso e na evocação de recordações antigas, os quais estão diretamente relacionados com o número de neurónios ativados na experiência.

Neste sentido devemos colocar as pessoas perante os diferentes materiais, para que os utilizem e que estes lhes possam proporcionar idênticas oportunidades de experimentar, organizar, combinar e comunicar distintas vivências musicais.

Assim, é fundamental que o seu ensino / vivência proporcione o desenvolvimento das capacidades perceptivas, expressivas e comunicativas. No entanto, não podemos esquecer que o processo da sua transmissão é um processo em constante mutação, atendendo ao aparecimento de novos paradigmas sociais e culturais.

## 2. ENSINO DAS ARTES

Curiosamente, vamos encontrar na Europa, já nos anos 30, uma filosofia em que as artes, nomeadamente a música, estavam organizadas, com objetivos e com critérios metodológicos bem definidos. No entanto, ainda hoje se questiona qual o papel do ensino das artes, qual o seu interesse e qual o fundamento. Devemos equacionar estas situações, conforme diz Pascual, por estas questões: Quem e para quem? Porquê? Para quê? O quê? Como? Quando?

A resposta a cada uma destas perguntas será desenvolvida em seguida, mas, sem dúvida, torna-se pertinente realçar que são os grandes fios condutores que devem estar presentes quando se trata de um público-alvo com características muito próprias como pessoas nesta faixa etária.

Vejamos então:

a) Quem? O ensino/motivação para as artes deve estar nas mãos de profissionais especializados, ou seja, que tenham conhecimentos e uma preparação didática específica. Por outro lado, há que ter em atenção a duração das actividades a desenvolver excessiva bem como o número de participantes para que se criem condições que favoreçam a qualidade (MEJÍA, 2002).

b) Para quem? Conhecer o sujeito que está diante de nós, para quem a aprendizagem / vivência está planificada, para quem estão delineados os objetivos, ver quais são as capacidades de quem temos à nossa frente, a forma de desenvolver o trabalho dos idosos é um ponto fundamental, incluindo aqueles que apresentam, muitas vezes, dificuldades físicas ou psíquicas.

c) Porquê? Recentes investigações chegaram à conclusão de que não são só os campos educativos, mas também as áreas da Biologia e da Fisiologia, que se integram na necessidade e se imbuem dentro da própria formação integral, na qual está incluída o ensino das artes, nomeadamente da música (MEJÍA, 2002).

No caso da música é de vital importância porque esta última faz com que os sons e as sensações desagradáveis se tornem, muitas vezes, mais uniformes e mais lentas na absorção das ondas cerebrais; influi positivamente na respiração, no ritmo cardíaco e na pressão arterial; reduz a tensão muscular; melhora o movimento e a coordenação do corpo; aumenta os níveis de endorfinas; regula as hormonas; estimula a atividade

imunitária; reforça a memória e a aprendizagem; favorece a produtividade; estimula a digestão; cria e desenvolve uma sensação de segurança e bem-estar (MEJÍA, 2002).

d) Para quê? No fundo, a música e as artes têm um objetivo, que se prende com a formação integral da pessoa em todos os aspetos da sua personalidade, através de todos os seus conteúdos.

Os processos cognitivos básicos baseiam-se na percepção visual e auditiva e a percepção auditiva da música, a noção de tempo, espaço, ritmo, melodia, etc. servirá de grande apoio para o desenvolvimento da inteligência e outras aprendizagens de representações visuais e gráficas como a leitura ou a própria escrita (GASTAN, TAYLER & ATHOL *apud* MEJÍA, 2002).

Nesta fase, o idoso deve ser motivado, essencialmente, não como intérprete, mas como ouvinte, como receptor e também como um realizador expressivo e criativo ao qual são fornecidos conhecimentos de rudimentos da técnica e da linguagem artística.

Por outro lado, a aquisição e o enriquecimento de mais vocabulário vai permitir uma melhor descrição dos elementos artísticos e da sua compreensão, e também um melhor conhecimento e integração do contexto social (MEJÍA, 2002).

e) O quê? Remete para os conteúdos e atividades. Neste sentido há que ver qual é a importância de saber trabalhar os conteúdos definidos e integrá-los numa linguagem específica, tendo em conta a faixa etária a que se destina.

Muitas vezes não podemos exigir ou permitir que grandes conceitos se deem de uma forma tão condensada e com uma linguagem às vezes tão técnica. Nestas idades pretende-se traduzir o vivido de uma forma mais representativa e não com tanta preocupação de fazer logo desde o início. Interessa mais o “vivenciar”, logo torna-se necessário que os conceitos estejam bem delineados e as atividades estejam efetivamente muito bem relacionadas entre a idade do nosso público-alvo e aquilo que pretendemos fazer (MEJÍA, 2002).

f) Como? Entre os critérios metodológicos do profissional, deve primar a preocupação da aprendizagem das artes. O favorecimento das aprendizagens significa que integra conhecimentos anteriores do idoso e tem que fazê-lo de uma forma altamente motivadora para criar uma certa funcionalidade, de acordo com aquilo que é exigido no nosso quotidiano. Os métodos didáticos, empregados geralmente nas instituições que

façam este tipo de vivências, até de forma profissionalizada, apresentam uma série de características que se denominam como tecnicismo profissionalizador, isto é, a diferença dos métodos empregados no ensino geral não é o mesmo. O tipo de um tecnicismo profissionalizador é caracterizado por um estudo prévio e sistemático da linguagem a utilizar, já que para o idoso, por exemplo a música, não está a nível formal, mas deverá existir também necessidade de o fazer sentir a pertinência deste tipo de actividades. Aliás, este estímulo é incentivado em termos neurológicos no hemisfério esquerdo do nosso cérebro (DESPINS, 2001). Assim, a resposta “como” não se cinge somente ao método, alargando-se aos recursos necessários para desenvolver este tipo de actividades com o mínimo de qualidade e de dignidade, ou seja, às características dos próprios materiais educativos, de uma panóplia de recursos e meios que devemos ter ao nosso dispor.

No sentido genérico, devemos recorrer à utilização de jogos, canções, danças, e audições ativas, entre outras actividades. Isto porque o seu bem-estar passa não só pela parte psíquica, mas, também, pela parte psicomotora. É importante, ainda, que seja do seu agrado, que lhe permita concentração, uma consistência da sua personalidade e da sua auto estima.

Podemos concluir que as artes, nomeadamente a música é um bem cultural que deve estar ao alcance de todas as pessoas, independentemente da sua idade.

O Homem é, entre todos os animais, o único dotado de ritmo e capaz de responder à música com movimentos. É também o único a apresentar um cérebro adaptado para compreender complexas estruturas musicais e ainda se emocionar com estas. A musicalidade é tão primordial à espécie quanto a linguagem e entender a relação entre Música e cérebro é crucial para a compreensão do Homem (SACKS, 2007).

O livro deste conceituado neurologista britânico, “Alucinações Musicais”, relata casos de pessoas que reagem à Música de formas incomuns. Há os que simplesmente não conseguem ouvi-la e há os que a ouvem o tempo todo, mesmo quando nenhuma melodia está a ser tocada. Há pessoas que passam a ouvir os sons de forma diferente após serem submetidas a uma cirurgia cerebral, tendo em alguns casos sido desenvolvido um incomum talento musical. Numa entrevista concedida ao jornal Globo, Sacks (2007) realça que existe ainda um vasto caminho a percorrer para que se possa entender completamente estes fenómenos, tendo no entanto a certeza que “a Música se apossou de muitas partes do cérebro humano”.

A investigação empírica debruçou-se, ainda, sobre questões mais complexas e interrelacionadas que afetam as artes, tais como o significado da música e a sua relação com a emoção e com a língua.

O tema da emoção surge intimamente relacionado com o significado com o significado da música. Meyer estabelece o conceito do significado consagrado da música referindo-se às expectativas que se suscitam no ouvinte. A bagagem de experiência - conhecimento musical (obras, estilos e idiomas) acumulada pelos indivíduos produz expectativas para eventos musicais do seguinte tipo: «o que é provável que venha a seguir?» Estas expectativas dependem tanto das características da música como da experiência do ouvinte. Em certa medida, a arte do compositor consiste em criar e aliviar a tensão mediante o controle destas expectativas. Meyer (1956) defendeu que as reacções emocionais resultam da sua violação: “O afecto ou a emoção sentida suscita-se quando uma expectativa – uma tendência para responder – activada pela situação - estímulo musical, é inibida temporalmente ou bloqueada permanentemente” (GORDERO, 1995, p. 93).

As artes são reconhecidas por muitos investigadores como uma ferramenta que desenvolve a mente humana, promove o equilíbrio, proporcionando um estado agradável de bem-estar, facilitando a concentração e o desenvolvimento do raciocínio, em especial em questões reflexivas, voltadas para o pensamento filosófico.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Concluímos, desta forma, que nomeadamente no caso da música possui um modo particular de atuar para ativar os neurónios que atuam no relaxamento, funcionando, assim, como um meio indutor para que a pessoa se torne mais ativa.

Algumas dessas pesquisas nos demonstram que há vias neurológicas específicas para o processamento, análise e conexões afectivas dedicadas exclusivamente à música. Outras demonstram que ouvir música pode reduzir dor crónica, atenuar a severidade de quadros depressivos, estimular o desenvolvimento da inteligência, garantir melhoras na saúde mental e aumentar a actividade do sistema imunológico (PAULA, 2010, p.14).

Existe, ainda, quem defenda que a emoção é a primeira que se desencadeia, para influenciar, em segundo lugar, a parte somática do Homem.



Em nosso entender as artes possuem a habilidade de apelar simultaneamente a diferentes níveis da nossa personalidade, pelo que podemos ser conscientes ao mesmo tempo de padrões intelectuais, emocionais e corporais.

Ouvimos muitas vezes os psicólogos dizerem que a aprendizagem baseia-se na seguinte lei: “o efeito de um estímulo depende das condições variáveis do organismo e do seu estado de disposição de reagir”. O atuar causa satisfação, na medida em que se está preparado, ou não, para isso. Está-se preparado ou disposto para uma determinada aprendizagem quando se possui minimamente maturidade bio-psicológica, suficiente para essa maturidade específica, isto é, quando se obtém uma certa capacidade intelectual ou um certo grau de aptidão.

Podemos pois concluir que conforme nos dizem os investigadores Rousseau e Schumann é importante que a manifestação de identidade nacional, centrando-se no património cultural e musical, que cada nação possui e está enraizado na língua, na música, nas artes em geral. Ainda, segundo estes, também, hoje continuamos a explorar muitas canções da nossa música tradicional. A cultura de um povo não é algo que, tendo surgido num dado momento da História e de maneira individual, se repita de forma invariável. Esta é transmitida diretamente de geração em geração, dentro da comunidade, ou da própria família. Rica de sabedoria popular, de rimas atrativas e ritmos simples, são de grande utilidade para a atividade musical nas nossas actividades, cativando e desenvolvendo o interesse e concentração dos mais velhos (CORREIA, 2017).

Urge, pois, implementar, quer nas Associações Culturais e Recreativas, quer nas Instituições Particulares de Solidariedade Social, quer nos Lares de Idosos, dinâmicas que promovam a fruição das nossas raízes culturais. Só assim as poderemos manter vivas, mas mais do que tudo, fazer com aqueles que outrora foram os seus principais atores, possam continuar a vivenciá-las e passa-las às novas gerações. Não podemos negar este novo paradigma da sociedade que mais do que prolongar a esperança de vida tem que o fazer recorrendo a metodologias geradoras de um envelhecimento ativo contribuindo, simultaneamente, para uma tomada de consciência do valor da tradição e da necessidade de preservá-la e proceder a uma vasta divulgação dos elementos constitutivos do nosso património cultural.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARRETERO, M. (2001). *Las Escuelas Municipales de Música y Danza de Madrid: Una rica experiencia y un camino por recorrer*. Barcelona: Publicações Graó.
- CORREIA, J.P (2017). *A Música como fator desbloqueador e motivador das aprendizagens estruturais e do bem-estar físico e emocional do aluno no ensino básico*. (Tese de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro). Vila Real.
- DESPINS, J. (2001). *La Musica y el Cerebro*. ( 4ª ed). Barcelona: Gedisa Editorial.
- GAINZA, V. (2002). *Pedagogía Musical: Dos décadas de Pensamiento y Acción*. Buenos Aires Educativa: Editorial Lumen.
- GORDERO, P. (1995). *Perspectiva Psicológica de la Educación Musical. Aprender música, dónde y para qué?*. Barcelona: Publicações Graó.
- MEJÍA, P. (2002). *Didáctica de La Música*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- PAULA, M. (2010). *Mente Musical – As Quatro Estações, Lidando com as Emoções*. In *X Fórum de Musicoterapia do Estado de São Paulo*. Disponível em: [www.neuroacustica.com/archive.htm](http://www.neuroacustica.com/archive.htm)
- SACKS, O. (2007). *Alucinações Musicais*. Companhia das Letras.

## **AUDIÇÃO INTELIGENTE, PRESSUPOSTO BÁSICO PARA A INCLUSÃO AO UNIVERSO MUSICAL: BREVE REFLEXÃO CONCEPTUAL**

***Smart hearing, basic assumption for the inclusion to the musical universe: brief conceptual reflection***

**Marco Aurélio Aparecido da Silva**  
Universidade Federal do Maranhão, BRASIL  
[marcoareliomusica@icloud.com](mailto:marcoareliomusica@icloud.com)

**Levi Leonido Fernandes Da Silva**  
UTAD, CITAR, PORTUGAL  
[levileon@utad.pt](mailto:levileon@utad.pt)

### **R**esumo

O objetivo deste artigo é refletir sobre o conceito de “*Audição Inteligente*” e como o entendimento e apropriação de tal conceito contribui para a inclusão ao ensino de música. Em nosso estudo, tal abordagem conceptual foi amplamente abordada conferindo um carácter de relevante significado para os estudos em educação musical, entendemos, portanto, que devam ser tais construções intelectuais, democraticamente colocadas à disposição da comunidade académica e científica, de forma a contribuir para a ampliação da episteme proposta. “*Audição Inteligente*”, é um conceito recente, validado em nossa pesquisa que originou em Tese de Doutorado e traz em seu cerne, sólidas bases científicas fundamentadas em estudos de Theodor W. Adorno, Murray Schafer e Aaron Copland, entendendo a relação entre ensino de música, paisagem sonora e ambiente social. Propomo-nos assim, em Pós-Doutorado, aferir o *Estado da Arte*, no universo onde nossa pesquisa se deu, difundindo o conceito que na investigação foi construído e validado. De tal forma, esperamos que tal esforço seja relevante para que o processo de educação sonora se consolide ou ao menos, desperte um “olhar” mais atento a esta temática em toda sua solidez.

**Palavras-chave:** *Ensino de música; Inclusão na música; Audição inteligente.*

## 1. INTRODUÇÃO

Em alguns anos, já décadas, de dedicação a estudos acerca da acuidade sonora e seus efeitos sobre a sociedade, percebemos que vivemos tempos de “surdez voluntária”, como amplamente destacamos em nossos trabalhos. Tal panorama precisa ser combatido com Educação Sonora, para que possamos ter a quem planejar nossa educação musical, primordialmente no Brasil. Schafer (1991) fala-nos de “limpeza de ouvidos”. Sem estrutura para o ensino de música no Brasil e com sua ausência nas escolas por aproximadamente 50 anos, tal tarefa torna-se imprescindível e a isto temos nos dedicado todo este tempo.

Em nosso artigo, “*Triade Adorniana Hipotética - TAH - aos Planos Hipotéticos de Audição - PHA: Reflexões sobre o conceito de Audição Inteligente*”, publicado na Europa em 2017, refletimos acerca do conceito de *Audição Inteligente* e sua interface com o que chamamos de *Triade Adorniana Hipotética - TAH* e com os *Planos Hipotéticos de Audição - PHA*, sempre partindo do prisma da Educação Musical e Ecologia Sonora como áreas de saber. Tais reflexões são alimentadas por vasta revisão bibliográfica, destacando-se como teóricos principais: Adorno, Copland e Schafer.

Percebemos na intrínseca relação que se estabelece entre arte e sociedade que, a música sempre esteve ligada ao seu tempo e ao meio social como um todo. Na construção do conceito de *Audição Inteligente*, conceito este validado em pesquisa empreendida e apresentada que resultou em Tese de Doutorado, percebemos e defendemos o pensar de que a Educação Sonora, nos dias atuais, constitui-se em etapa anterior ao ensino sistemático musical como conhecemos.

## 2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA EPISTEME

O músico, o compositor, através de seu fazer artístico, de suas idiossincrasias, compartilha em sua produção musical o que seu tempo social lhe oportuniza, assim, sua arte é indissociável de sua relação com seu cotidiano, mesmo que através desta arte ele busque afastar-se de sua realidade ou da experiência em que esta realidade lhe apresenta. Segundo Barraud (1997, p. 12) “(...) não há civilização, por mais primitiva que seja, em que o canto, a dança e os instrumentos musicais não estejam intimamente ligados a todos os atos da vida social”.

Adorno, expoente e um dos fundadores da Escola de Frankfurt, situa-nos sobre esta relação da seguinte forma: “O artista não é um criador. A época e a sociedade em que vive não o delimitam de fora, mas o delimitam precisamente na severa exigência de exatidão que suas mesmas imagens lhe impõem” (ADORNO, 2002, p. 48). O artista exprime o que seu tempo lhe permite perceber e relacionar.

Partindo de um estudo dos tipos de comportamento musical descritos por Adorno e dos planos de audição propostos por Copland, chegamos ao que pensamos ser uma síntese auditiva relevante de nosso universo sonoro atual. É importante tornar claro que, tal síntese, como descritos na nomenclatura, é hipotética e nos serve de aporte teórico reflexivo; entretanto, a qualquer momento, poderão surgir outras terminologias, contribuindo assim, para novas teorias ou formas de entendimento.

## 2.1 Tríade Adorniana Hipotética - TAH

Na figura que se segue, apresentamos o que denominamos “*Tríade Adorniana Hipotética - TAH*”.

Figura 1



*Tríade Adorniana Hipotética - TAH*

A tríade *adorniana* que propomos hipoteticamente é, para a arte, tão relevante quanto para o ambiente social amplo. Pensamos que através do *Esclarecimento*, da *Liberdade* e da *Razão*, possuímos os elementos necessários para o estabelecimento da *Emancipação* como forma de busca da autonomia e liberdade de criação no fazer artístico. A inércia frente a não emancipação na arte, cede aos anseios da indústria cultural que, segundo Adorno (1985, p. 122) “(...) derruba a objeção que lhe é feita com a mesma facilidade com que derruba a objeção ao mundo que ela duplica com imparcialidade”.

A não emancipação escraviza e aprisiona; “A libertação prometida pela diversão é a liberação do pensamento” (ADORNO, 1985, p. 119); é negação da reflexão a favor do entretenimento puro, simples e manipulador. Fizemos uma ilustração deste fenómeno, no breve panorama da música no Brasil que foi traçado e apresentado nos vídeos<sup>20</sup> em nossa exposição oral neste II Simpósio Internacional de Investigação em Arte - SIIA.

Descrevemos a seguir, com o intuito de orientar o leitor, os *Planos Hipotéticos de Audição – PHA*, entendendo sucintamente tais planos, traçando analogamente, paralelo entre os nossos *Planos Hipotéticos de Audição*, primordialmente, o comportamento da escuta musical proposto por Adorno e os planos de audição propostos por Copland, sem o objetivo de tecer crítica nem buscar aprofundamento em tais teorias já tão conhecidas dos estudiosos em educação musical; muito menos, como destaca Adorno (2011, p. 56), “(...) proferir teses definitivas sobre a distribuição dos tipos de escuta”. Tal construção reflexiva se deu, tão somente, no sentido de perceber a importante relação entre a audição, o ser humano e o meio social.

## **2.2. PLANOS HIPOTÉTICOS de AUDIÇÃO/PHA.**

São eles: *Plano indiferente; plano geral; plano significativo; plano consciente.*

O *plano indiferente* é aquele em que o ouvinte se comporta alheio à manifestação musical ou auditiva de forma global. O ouvinte que se enquadra neste plano, ignora o sentido da audição e principalmente, seu *link* inerente ao ato de manifestação da arte musical. Ele, de maneira geral, não atribui nenhuma importância à música. Neste plano, o ser humano é incapaz de “(...) compreender a música como atividade da psique humana, dotada de uma rede complexa de inter-relações como o panorama social, cultural, político e econômico” (FONTEERRADA, 2008, p. 117). O *plano geral* se difere do *plano indiferente* apesar de ocupar espaço similar. O *plano geral*, em nossa abordagem teórico-reflexiva, é aquele onde, nós seres humanos, em geral, não nos damos conta do que, quanto, quando ou de que forma ouvimos. Estamos o tempo todo envolvidos numa “odisseia sonora” e mesmo assim não nos damos conta disto; não nos preocupamos em selecionar nenhum som específico, seja ele bom ou ruim, bonito ou feio, agradável ou não. Estamos sendo neste momento específico, afogados num mar de sons e poderíamos também chamar

---

<sup>20</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=cHFpwB43Epw&t=22s>

este plano de plano da banalização sonora. Contudo, temos a intenção de ouvir; escolhemos ouvir; mesmo involuntariamente ouvimos; por vezes, tomamos simplesmente, um banho sonoro. O *plano significativo*, é aquele em que nos tornamos um pouco mais atentos ao universo sonoro, buscamos um sentido, um significado para os sons que ouvimos ou produzimos e mesmo ainda, não tão preocupados com seus efeitos ou conceitos estéticos, estamos mais atentos, de ouvidos mais “abertos”. No contexto das artes, percebemos que a intencionalidade é fator preponderante para que uma determinada obra seja aceita e considerada como tal; entendemos que, “(...) o importante é termos em mente que o estatuto da arte não parte de uma definição abstrata, lógica ou teórica, do conceito, mas de atribuições feitas por instrumentos de nossa cultura, dignificando os objetos sobre os quais ela recai” (COLI, 1983, p. 11). O *plano consciente*, é em nossa teoria e entendimento, o plano em que percebemos estar os ouvintes mais atentos; os ouvintes mais preocupados com os sons nocivos ao ambiente, com os sons em extinção, com o nível de decibéis que podemos suportar com segurança, enfim, os ouvintes inteligentes, capazes de selecionar com consciência os sons que querem ouvir ou produzir; os sons que querem preservar ou extinguir. O *plano consciente* é o plano que mais nos interessa, ou seja, é o plano que pensamos ser o ideal para o desenvolvimento de um ambiente sonoro equilibrado e saudável; é o plano que queremos desenvolver na sociedade através do ensino sonoro e musical amplo; é o plano que nos dá uma *Audição Inteligente*.

Após esta breve abordagem acerca da *Tríade Adorniana Hipotética - TAH* e os *Planos Hipotéticos de Audição – PHA*, passamos a uma breve revisão conceitual para que possamos avançar na compreensão que se consubstancia o fomento pela “*Audição Inteligente*” que tanto defendemos.

### 3. A AUDIÇÃO INTELIGENTE

O conceito de audição que construímos e validamos em pesquisa empreendida com rigor, tem na filosofia *adorniana* e na proposta de educação musical *schafeneriana*, fundamento inerentemente heurístico. É em si, um conceito dialético, pois, que (...) se o que é real entrou nos conceitos, neles se legitima e os fundamenta de modo inteligente” (ADORNO, 2010, p.21). A *Audição Inteligente*, traduz-se no arcabouço sonoro e educativo da prática auditiva, seja ela musical ou não. A *Audição Inteligente*, se dá quando o ouvinte, a partir de sua própria tomada de consciência, coloca em uso seu poder

de “discernimento auditivo”, ou seja, quando o ouvinte é capaz de selecionar o som que será processado pelo órgão auditivo e seus desdobramentos, ouvindo o que selecionou para ouvir. É, a *Audição Inteligente*, o próprio discernimento auditivo. Tal discernimento pode proporcionar a inclusão, o acesso dos ouvintes à arte de forma mais expressiva, contribuindo assim, para a ampliação na construção do saber e na formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Observamos em nosso percurso de investigação e estudo que, o ser humano pouco atento aos sons que houve é como alguém que enxerga, mas não vê; são “surdos voluntários”. Desta forma, entendemos que nós educadores, talvez tenhamos uma tarefa maior do ensinar rudimentos teóricos sobre nossa arte, visto que “A prioridade universal do todo sobre as suas partes deveria resolver as antinomias da análise classificatória da consciência” (ADORNO, 2015a, p. 261), contribuindo assim, para a sua tomada em toda a plenitude.

Educação musical e poluição sonora têm intrínsecas relações, pois se somos educados a ouvir, a valorizar o sentido da audição, seremos capazes de combater o excesso de decibéis - dB(A) - ao qual somos expostos dia a dia. Pensamos que, “A poluição sonora ocorre quando o homem não ouve cuidadosamente. Ruídos são sons que aprendemos a ignorar. (...) Precisamos procurar uma maneira de tornar a acústica ambiental um programa de estudos positivo” (SCHAFER, 2001, p. 18) e na busca pelo conhecimento científico, onde a filosofia, “(...) baseia-se no sentido consolidado no final do século XIX, como triunfo de um trabalho de pesquisa sólido sobre a ilusão dialético-especulativa (...)” (ADORNO, 2015b, p. 99), percebemos que a busca pela audição aqui proposta é fundamental para o desenvolvimento do ensino de música no Brasil. A educação sonora, pode contribuir de forma significativa para que o ouvinte mais atento, tenha uma relação com arte que fuja aos padrões de consumo descritos no *plano indiferente* de audição. Por conseguinte, haverá uma melhora significativa na qualidade na produção artística à disposição da sociedade.

A educação sonora, hoje, é preponderante para a formação das gerações vindouras, por conseguinte, para o estabelecimento de uma relação ecologicamente equilibrada no meio social. Torna-se imperativo “(...) ensinar sons antes de ensinar signos (...)” (PESTALOZZI *apud* FONTERRADA, 2008, p. 60) e somente através da educação sonora, nossa sociedade será mais harmoniosa. O novo educador musical, necessita,



portanto, repensar seu plano de aulas e acima de tudo, refazê-lo, colocando em primeiro plano a formação auditiva de seu alunado, de tal forma, “(...) o novo educador musical incentivará os sons saudáveis à vida humana e se enfurecerá contra os hostis a ela (...)” (SCHAFER, 1991, p. 123). Concluímos assim que, a Educação Musical nos dias atuais e primordialmente no Brasil, prescinde de um estágio anterior; constatamos ter havido um retrocesso e se faz, inexoravelmente importante, oportunizar à sociedade a possibilidade de aprender a “ouvir”; não somente ou especificamente música, mas "ouvir" de forma significativa e autônoma o mundo ao seu redor. Educar para a audição atenta e seletiva, deve ser a próxima luta a ser travada. Hoje, Educação Sonora é, primordialmente, levar a acuidade sonora ao alcance da sociedade; a isto se põe a *Audição Inteligente* e (...) se o que é real entrou nos conceitos, neles se legitima e os fundamenta de modo inteligente” (ADORNO, 2010, p. 21). Ratificando o já exposto, é a *Audição Inteligente* o próprio poder de discernimento auditivo.

#### 4. CONCLUSÃO

Concluímos este artigo buscando proporcionar um singelo contributo aos estudos em Educação Musical de forma a privilegiar a inclusão da música como área de saber, na compreensão da importância que se consubstancia em nos debruçarmos sobre tal temática no sentido de ampliação do olhar entorno da educação sonora, do vínculo que se faz entre educação musical e audição cuidadosa e das possibilidades de ampliação deste universo no cotidiano educacional.

A partir do conceito de *Audição Inteligente* apresentado, pensamos ser possível a diminuição da lacuna entre causa - o som ambiental contemporâneo e o produzido pela indústria cultural - e efeito - a escuta inteligente -, através da educação sonora e musical. Como Schafer, entendemos que o “(...) objetivo maior é tornar conscientes as decisões a respeito de projetos que afetam a paisagem sonora à nossa volta” (2009, p.17). Entendemos que, a *Audição Inteligente*, enquanto abordagem conceitual cuidadosamente fundamentada, construída e validada, deverá se fazer presente de forma natural em nossos diálogos usuais, seja no café da manhã, em nosso caminho para o trabalho, em nossos momentos de lazer, em nossos planos de aula, em nosso cotidiano, enfim, em nossa vida consciente e a procura de um ambiente sonoro equilibrado. A *Audição inteligente*, é conceito a ser apropriado pela Educação Musical de forma ampla e sistêmica, ocupando assim, seu lugar.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. (1985). *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

ADORNO, T. W. (2011). *Introdução à Sociologia da Música: doze preleções teóricas*. São Paulo: Editora UNESP.

ADORNO, T. W. (2010). *Kierkegaard: Construção do estético*. São Paulo: Ed. UNESP.

ADORNO, T. W. (2015b). *Ensaio sobre psicologia social e psicanálise*. São Paulo: Editora UNESP.

ADORNO, T. W. (2015). *Para a metacrítica da teoria do conhecimento: estudos sobre Husserl e as antinomias fenomenológicas*. São Paulo: Editora UNESP.

ADORNO, T. W. (2002). *Filosofia da Nova Música*. São Paulo: Ed. Perspectiva.

BARRAUD, H. (1997). *Para compreender as músicas de hoje*. São Paulo: Editora Perspectiva.

COLI, J. (1983). *O que é Arte*. São Paulo: Editora Brasiliense.

FONTEERRADA, M. T. O. (2008). *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP.

SCHAFER, R. M. (2001). *A Afinação do Mundo*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.

SCHAFER, R. M. (1991). *O Ouvido Pensante*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.

SCHAFER, R. M. (2009). *Educação Sonora 100 exercícios de escuta e criação de sons*. São Paulo: Melhoramentos.

## A MÚSICA E A PSICOMOTRICIDADE: DOS CONCEITOS À INCLUSÃO

### *Music and psychomotricity: from concepts to inclusion*

**Mário Cardoso**

Instituto Politécnico de Bragança

[cardoso@ipb.pt](mailto:cardoso@ipb.pt)

**Levi Leonido**

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Centro de Investigação em Ciência e Tecnologias da Artes - Universidade Católica Portuguesa

[levileon@utad.pt](mailto:levileon@utad.pt)

**Elsa Gabriel**

Centro Estudos Filosóficos e Humanísticos – Universidade Católica Portuguesa

[levielsa@utad.pt](mailto:levielsa@utad.pt)

## **R**esumo

O presente artigo tem como principal objetivo retratar e refletir sobre a conexão e partilha de diferentes dimensões entre a música e a psicomotricidade, bem como destacar a influência e preponderância que estes dois conceitos podem desempenhar no processo de ensino e aprendizagem de pessoas com necessidades educativas especiais. Com a aproximação dos referidos conceitos, pretendeu-se, também, ampliar as possibilidades de trabalho pedagógico em contexto educativo, de forma a respeitar as capacidades cognitivas, afetivas, emocionais e motoras das crianças. Os diferentes argumentos expostos revelam que as inter-relações existentes entre a música e a psicomotricidade são fundamentais para a formação e desenvolvimento integral do formando.

**Palavra-Chave:** *Música; Psicomotricidade; Inclusão.*

## 1. PELOS CAMINHOS DA TERMINOLOGIA

A relação entre a psicomotricidade e a música encontra presença nos diferentes momentos que marcam a linha do tempo da história ocidental. Apesar dos múltiplos entendimentos filosóficos existentes na Grécia Antiga, onde o corpo se assume como uma imitação da alma, será a partir do século XVIII que a sua utilização assume certa notoriedade no processo de ensino e aprendizagem musical (LIMA & RUGER, 2007). A necessidade natural de agregação à Educação da dimensão corporal e emocional conduziu à implantação da pedagogia ativa<sup>21</sup>, com particular incidência no ensino artístico. Vários educadores musicais como Dalcroze (1865-1950), Willems (1890-1978), Orff (1895-1982) e Schafer (1933), construíram toda a sua metodologia fundamentada no desenvolvimento cognitivo e emocional através do corpo. Apesar da valorização atribuída ao corpo, não é fácil definir um marco inicial para esta ciência, uma vez que na sua essência ela acaba por se assumir como um conjunto de diferentes teorias e ciências. Do olhar sobre a literatura da especialidade, ressalta alguma diversidade na definição do ponto inicial desta ciência (FONSECA, 2001; SOUZA, 2004). Apesar de toda esta indefinição no estabelecimento e uniformização do seu conceito, é importante destacar as contribuições de Wallom (1971) e Ajuriaguerra (1980) na consolidação da psicomotricidade como instrumento de (re)educação das funções motoras. Com o aparecimento da educação psicomotora na década de 70, surgiram as primeiras preocupações e intenções de colocar a psicomotricidade no contexto educativo. Neste processo, Le Boulch (1983) assumiu papel relevante na consciencialização dos educadores e professores. Atualmente, a presença e importância desta ciência tem vindo a conquistar mais espaço na área da Educação. Embora possamos encontrar na literatura um conjunto diferenciado de entendimentos sobre a psicomotricidade, todos eles apresentam como linha orientadora a relação entre cognição, emoção e movimento (LOURO, 2012). Assim, podemos considerar que a psicomotricidade é a relação entre o pensamento e a ação, envolvendo a emoção. Ribeiro e Bezerra (2017) referem mesmo que esta ciência se assume verdadeiramente capaz de revelar a condição do indivíduo a partir das distintas características dos aspetos motor, afetivo, cognitivo, emocional e social que o constituem. Como ciência da educação, a psicomotricidade procura educar o movimento, ao mesmo tempo que envolve as funções da inteligência (COSTALLAT,

---

<sup>21</sup> Este ideal está bastante presente nos princípios de Rousseau, Pestalozzi, Montessori, Decroly, Freinet, entre muitos outros.

1974). Portanto, o intelecto se constrói a partir do exercício físico, que tem uma importância fundamental no desenvolvimento não só do corpo, mas também da mente e da emotividade. Neste particular, o psicólogo Jean-Claude Coste (1981) considerava que a psicomotricidade era uma encruzilhada onde se encontram diferentes pontos de vista e que utiliza múltiplas aquisições decorrentes de outras ciências (p.e. Psicologia, Biologia, Sociologia e Linguística). Acrescenta o autor, que a (re)educação psicomotora tem por objetivo “desenvolver esse aspecto comunicativo do corpo, o que equivale a dar ao indivíduo a possibilidade de dominar seu corpo, de economizar sua energia, de pensar seus gestos a fim de aumentar-lhe a eficácia e a estética, de completar e aperfeiçoar seu equilíbrio” (COSTE, 1981, p. 10). As características particulares que apresenta no estudo do movimento corporal, ao nível da consciencialização e compreensão corporal, justificam a sua aplicabilidade em todos os processos de ensino e aprendizagem, nomeadamente na Educação Artística. Alexander (1991) considera que esta procura de consciencialização corporal é fator preponderante para o músico instrumentista. A psicomotricidade contribui de maneira expressiva para a formação e estruturação do esquema corporal, tendo como objetivo principal incentivar a prática do movimento em todas as etapas da vida de uma criança e dos adultos. As crianças, por exemplo, ao desenvolverem atividades, além de se divertirem, criam, interpretam e se relacionam com o mundo que as rodeia. A estimulação do desenvolvimento psicomotor é fundamental para que haja consciência dos movimentos corporais. Os aspetos da prática psicomotora a ter em conta, na formação das crianças, é o controlo muscular, a deslocação, descobrimento do próprio corpo e o seu movimento coordenado. Nesta perspetiva, Oliveira (2001, p. 34) considera que a psicomotricidade é “um caminho, é o desejo de fazer, de querer fazer; o saber fazer e o poder fazer”. Associado a todo o processo de desenvolvimento psicomotor, Fonseca (1996) considera que a psicomotricidade privilegia a qualidade da “relação afetiva, a mediatização, a disponibilidade tônica, a segurança gravitacional e o controle postural, à noção do corpo, sua lateralização e direcionalidade e a planificação praxica, enquanto componentes essenciais e globais da aprendizagem e do seu ato mental concomitante. Nela o corpo e a motricidade são abordados como unidade e totalidade do ser. O seu enfoque é, portanto, psicossomático, psico-cognitivo, psiquiátrico, somato-analítico, psico-neurológico e psico-terapêutico” (FONSECA, 1996, p. 36).

## 2. PELOS CAMINHOS DA INCLUSÃO

A música e a psicomotricidade apresentam múltiplos pontos de conexão. Ou seja, os princípios basilares da psicomotricidade estão implícitos nas diferentes dimensões (teórica e prática) da aprendizagem musical (LOURO, 2012). Por exemplo, as compreensões rítmicas e melódicas requerem competências neuro funcionais relacionadas com a psicomotricidade. Noção espacial e temporal, esquema corporal e tônus, no caso da compreensão rítmica, aos quais se acrescenta a lateralização no caso da compreensão melódica. Podemos ainda acrescentar, o caso da leitura musical onde podemos considerar a capacidade de abstração (este mecanismo cerebral só funciona a partir da associação, comparação e descodificação). Esta ideia de relação entre o universo musical e a psicomotricidade é reforçada por Costallat (1978). Segundo o autor, “a música é um poderoso auxiliar, que facilita em grande parte a reeducação, pois ajuda a criar verdadeiros reflexos condicionados de tipo auditivo-motor” (p. 3). Neste particular, Gainza (1988) destaca que conflitos físicos e psicológicos que afetam um músico podem levar a dificuldade na execução de pequenos trechos musicais. Neste contexto, devemos salientar que as dificuldades de aprendizagem musical nem sempre significam problemas ao nível da psicomotricidade, ou que os diferentes aspetos psicomotores podem ter efeito transformativo em qualquer pessoa (LOURO, 2012). É claro que no processo de aprendizagem musical necessitamos de diferentes quesitos psicomotores. As contribuições na tomada de consciência corporal, na aquisição de lateralidade, no domínio da noção espacial e temporal, na coordenação de movimentos e gestos, bem como a sua tenra presença e adaptabilidade ao nível do grupo de trabalho, colocam a música como uma das mais eficazes ferramentas no desenvolvimento psicomotor (Louro, 2010). Esta relação intrínseca é visível nas palavras de Relvas (2007) e Salles (2007), que consideram que a música e a psicomotricidade devem ensinar vivências e descobertas, constituindo-se em uma experiência concreta. No campo musical, a compreensão de cada um dos símbolos musicais coloca-nos diariamente dentro de um grupo de significados que para a sua diferenciação é necessário que exista uma capacidade de classificação que só é possível através da associação, sequencialização e comparação destes elementos. Neste contexto, Louro (2010) considera que a maturação neurológica é condição para a existência de desenvolvimento psicomotor. Acrescenta a autora, que a ausência de estruturas psicomotoras não permite o desenvolvimento das diferentes questões associadas à aprendizagem musical (abstração, sequencialização, comparação e

compreensão). Em síntese, e uma vez que o *fazer musical* depende de múltiplas funções (cognitiva, percetiva, executiva e psico-emocional), será o desenvolvimento psicomotor um dos primeiros passos para que cada um de nós se possa desenvolver na aprendizagem musical. Este facto ganha uma outra dimensão quando nos centramos no universo das necessidades educativas, onde o conhecimento do processo de desenvolvimento neuro motor/maturação neurológica por parte do professor, pode contribuir para o sucesso do seu trabalho. É importante salientar que neste contexto será importante trabalhar o *potencial neurológico* e não o conteúdo programático previsto. O professor deve ajudar o aluno a “aprender a aprender”, viabilizando que o cérebro possa estabelecer caminhos para a aprendizagem. Neste contexto, assume papel relevante a plasticidade cerebral. Segundo Relvas (2007), este conceito está associado à capacidade adaptativa do nosso sistema nervoso. Ou seja, a sua habilidade para alterar a sua própria organização estrutural e funcional. Acrescenta o autor que a plasticidade cerebral é “a propriedade do sistema nervoso que permite o desenvolvimento de alterações estruturais em resposta à experiência e como adaptação a condições mutantes e a estímulo repetidos” (RELVAS, 2007, p. 7). Neste particular, Hopkins & Smith (1998) refere que o cérebro o ponto central da adaptabilidade do corpo humano. Esta premissa levamos a considerar que esta adaptação é um processo natural que está ao nosso dispor. No caso particular do universo artístico, esta plasticidade e adaptabilidade cerebral ganha uma dimensão particular. São muitos os casos de (re)educação e (re)aprendizagem decorrente de danos cerebrais. Apesar de parecer surpreendente, do ponto de vista neurológico todos estas situações confirmam o nosso elevado grau de adaptabilidade. Segundo Louro (2012) este facto só é possível porque o nosso cérebro “é capaz de se reorganizar através do surgimento de novas sinapses, que assumem neurologicamente a função da região perdida” (p. 116). É evidente que este processo não se apresenta como fácil, ainda mais no sistema e estrutura de ensino existente, onde o tempo certo e os rendimentos pautam todo o contexto educativo. Enquanto educadores e professores devemos estar atentos e fazer uso de todos os princípios da psicomotricidade e recursos disponíveis na geração de estímulos aos alunos que apresentem diferentes necessidades educativas. Não devemos esquecer que a reorganização neurológica e a aquisição de diferentes funções cognitivas e físicas são possibilidades reais.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as diferentes ideias que aqui foram sendo expostas, podemos considerar que existe uma complementaridade e influência entre a área da música e da psicomotricidade. Neste sentido, esta conexão e partilha de dimensões deverá ser entendida fundamental para o contexto educacional, nomeadamente na formação inicial de professores e educadores. De forma a que se possa reter e retirar partido desta conexão existente entre a música e psicomotricidade é necessário que os formadores apresentem um índice elevado de preparação para a observação, avaliação e resolução de problemas existente em contexto educativo. Neste particular, Gainza (1988, p. 43) considera que toda a atividade musical se assume como “uma atividade projetiva, algo que o indivíduo faz e mediante a qual se mostra; permite, portanto, que o observador treinado observe tanto os aspetos que funcionam bem no indivíduo, como aqueles aspetos mais incompletos ou em conflito, seus bloqueios, suas dificuldades. Esse dado é de fundamental importância para a educação musical porque, a partir daí, o professor poderá organizar sua estratégia, elaborar seu plano de operações”. Neste contexto, e partindo da premissa que a música e a psicomotricidade têm em seus conceitos epistemológicos, as condições necessárias de proporcionar uma aprendizagem significativa, um trabalho de parceria e articulação entre estes dois conceitos, possibilita não só um desenvolvimento da motricidade como contribui para o domínio do próprio corpo pela criança. Este domínio encontra respaldo na representação das suas vontades, na sua comunicação e expressão, nos seus desejos e afetividade (ALVES, 2007). Em suma, as relações entre estes dois conceitos, assim como as suas práticas efetivas, possibilitam ao professor observar, compreender e intervir no desenvolvimento integral do aluno, dando-lhe a possibilidade de encontrar o seu espaço e identificar-se com o meio do qual faz parte (GONÇALVES, 2010). Para isso, o trabalho deverá estar centrado no desenvolvimento de funções psicomotores, nomeadamente: a tonicidade, a lateralidade, estruturação espaço-temporal, coordenação motora global e fina, e o esquema corporal.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AJURIAGUERRA, J. (1980). *Manual de psiquiatria infantil*. Rio de Janeiro, Editora Masson do Brasil.
- ALEXANDER, G. (1991). *Eutonia: um caminho para a percepção corporal*. São Paulo: Martins Fontes.
- ALVES, F. (2007). *Psicomotricidade: corpo, ação e emoção*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- COSTALLAT, D. (1974). *Psicomotricidade I*. Porto Alegre: Globo.
- COSTE, J. (1978). *A Psicomotricidade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- FONSECA, V. (1996). *Psicomotricidade*. São Paulo: Martins Fontes.
- FONSECA, V. (2001). Para uma Epistemologia da Psicomotricidade. In V. Fonseca e R. Martins (Eds.), *Progressos em Psicomotricidade* (pp. 13-28). Cruz Quebrada: Edições da Faculdade de Motricidade Humana.
- GONÇALVES, F. (2010). *Psicomotricidade & Educação Física: quem quer brincar põe o dedo aqui*. São Paulo, SP: Cultural RBL.
- HOPKINS, H. & SMITH, H. (1998). *Terapia Ocupacional*. Madrid: Panamericana.
- LE BOULCH, J. (1983). A educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas.
- LIMA, S. & RUGER, A. (2007). O trabalho corporal nos processos de sensibilização musical. *Opus*, 3(1), 97-118.
- LOURO, V. (2012). *Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência*. São Paulo: TDT Artes.
- OLIVEIRA, G. (2001). *Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico*. Petrópolis: Editora Vozes
- RELVAS, M. (2007). Cérebro - o instrumento da evolução - Neurobiologia e a psicomotricidade. In F. Alves (Ed.), *Como aplicar a psicomotricidade: uma actividade multidisciplinar com amor e união*. Rio de Janeiro: Wak Editora.

SALLES, C. (2007). A linguagem da música: psicomotricidade e educação musical. In F. Alves (Ed.), *Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união*. Rio de Janeiro: Wak Editora.

SOUZA, D. (2004). Um pouco da história da psicomotricidade. In *Psicomotricidade: Integração Pais, Criança e Escola*. Fortaleza: Livro Técnico.

WALLON, H. (1971). As origens do caráter na criança. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.

## **PROGRAMA INDIVIDUAL DE APOIO EDUCATIVO – PIAE: À CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN, DEFICIÊNCIA MENTAL E INTELECTUAL**

*Individual Educational Support Program – PIAE: To the child with Down syndrome, mental and intellectual disability*

**Silvia de Sousa Azevedo**

Faculdades INTA, UNINTA-Sobral/CE-Brasil  
[silvinha\\_azevedo22@hotmail.com](mailto:silvinha_azevedo22@hotmail.com)

**Levi Leonido**

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.  
Centro de Investigação em Ciência e Tecnologias da Artes - Universidade Católica Portuguesa  
[levileon@utad.pt](mailto:levileon@utad.pt)

**Elsa Morgado**

Investigadora Pós-Doc Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.  
Centro Estudos Filosóficos e Humanísticos – Universidade Católica Portuguesa  
[levielsa@utad.pt](mailto:levielsa@utad.pt)

**Dauri Lima do Nascimento**

Universidade Estadual Rio Grande do Norte  
[duarinascimento@bol.com.br](mailto:duarinascimento@bol.com.br)

**Sefisa Quixadá Bezerra**

Universidade Estadual de Vale do Acaraú. BRASIL.  
[sefisaquixada@gmail.com](mailto:sefisaquixada@gmail.com)

**Éder Paulus Moraes**

Universidade Estadual de Vale do Acaraú. BRASIL.  
[ederpaulusahoo.com.br](mailto:ederpaulusahoo.com.br)

## **R**esumo

Diante do quadro comportamental das crianças com Síndrome de Down (SD), Deficiência Mental (DM) e deficiência intelectual (DI), e das diversas dificuldades que elas enfrentam para relacionar-se e adaptar-se ao mundo ao seu redor, foi criado o PIAE (Programa Individual de Apoio Educativo), um programa idealizado para atender as necessidades específicas de tais crianças. Além da preocupação com o processo de ensino-aprendizagem o Programa dá atenção a fatores como inteligência, cognição e conduta inteligente. A questão da herança genética e o meio ambiente também são considerados um fator importante, visto que tem papel relevante no desenvolvimento evolutivo humano, porém não é o que determina a maneira de cada sujeito, principalmente quando se encontra em um ambiente que proporciona diversos tipos de estímulos. É dessa forma que os indivíduos podem relacionar-se, interagir e encontrar equilíbrio no processo de adaptação ao mundo, não só os deficientes, mas todas as crianças, pois, todas as pessoas possuem alguma deficiência e deve procurar superar a si mesmo. As abordagens, técnicas e recursos adstritos ao universo artístico são componentes a serem especialmente considerados pois, quando associados e aplicados por especialistas qualificados apoiados e interagindo com técnicas específicas com especial enfoque educativo, assumem uma importância e pertinência cruciais no quadro e processo que aqui abordamos. Em suma, as artes podem assumir parte desse equilíbrio, dessa adaptação e, acima de tudo, na superação por todos pretendida.

**Palavras-Chave:** PIAE; Síndrome de Down; Artes.

## 1. INTRODUÇÃO

“Neste caso a inteligência é reconhecida aqui, como a capacidade geral do indivíduo adaptar-se às situações novas mediante procedimentos cognitivos adequados. Nesta concepção pode-se dizer que a natureza da conduta inteligente está direcionada a um objetivo, ou adaptação às demandas do meio (DAURI, 2006, p. 1)”.

A questão da herança genética e o meio ambiente também são considerados um fator importante, visto que tem papel relevante no desenvolvimento evolutivo humano, porém não é o que determina a maneira de cada sujeito, principalmente quando se encontra em um ambiente que proporciona diversos tipos de estímulos. É dessa forma que os indivíduos podem relacionar-se, interagir e encontrar equilíbrio no processo de adaptação ao mundo, não só os deficientes, mas todas as crianças, pois, todas as pessoas possuem alguma deficiência e deve procurar superar a si mesmo. No PIAE o “objetivo não é apenas desenvolver habilidades funcionais das crianças, mas promover a inclusão, através da aprendizagem mediada em que sejam propiciadas situações para serem aplicados seus conhecimentos” (DAURI, 2006, p. 15).

“No desenho didático-metodológico deste plano de intervenção se apresentou tarefa aplicada aos objetivos definidos e na identificação de uma série de capacidades que o indivíduo já possui, assim como em seus supostos pré-requisitos, isto é, condições anteriores para alcançar \ uma posição superior [...]. Portanto, na aplicação do PIAE, se reconhece este aspecto e ensinam-se pequenos passos sequenciais para levar a termos cada tarefa apresentada, assim como se busca que a criança trabalhe sua capacidade de encontrar e resolver problemas só ou com apoio de companheiros e de professor no processo de cooperação” (*Ibidem*).

Para desenvolver as habilidades funcionais, o PIAE possui uma estrutura contando com os fundamentos da psicologia e princípios da pedagogia. Os Fundamentos Psicológicos criam situações de adaptações e avanço do aluno que vai desenvolvendo condutas cada vez mais adaptadas que geram o avanço evolutivo. Os princípios pedagógicos estão divididos em três ações: o Plano Aberto, Instrumentalização e Promoção de globalização e aprendizagem, que são as formas de aplicabilidade das atividades e forma de avaliação da ação (DAURI, 2006). Neste sentido, Correia (2013, p. 49), explicita que:

“O funcionamento intelectual e o desenvolvimento geral podem ser influenciados por um ambiente precoce, rico e estimulante: encontraram-se aumentos significativos no funcionamento cognitivo como resultado de uma aprendizagem “ativa”, interação positiva e equilibração em termos de estádios de desenvolvimento, o que constitui uma forma de traduzir o crescimento positivo em linguagem desenvolvimentalista”.

O PIAE se contextualiza através das habilidades adaptativas, através do Inventário do Desenvolvimento Battelle (BDI) e do currículo da pré-escola brasileira, teste Matrizes Progressiva de Raven (colorido). Foi a partir dessas três ações que ele foi elaborado e adaptado para atender as necessidades educativo-sociais das crianças com Síndrome de Down (SD), Deficiência mental e Deficiência para que elas possam ter compreensão sobre o modelo de ensino ao qual está sendo submetida dando respostas tanto condutuais como cognitivas (DAURI, 2006).

Para elaborar o PIAE foi preciso analisar a idade mental e cronológica das crianças para organizar o esquema dos conteúdos que foram distribuídos em cinco grandes áreas: área Pessoal-Social, Cognitiva, Linguagem, Motora Grossa e Motora Fina. Dentro de cada área contém as suas respectivas atividades (DAURI, 2006).

No contexto em que se edificaram as bases do PIAE há de ser observado, que o plano de trabalho procurou aprofundar os conhecimentos na aceção de focar e obter novas técnicas e propiciar a introdução de processos onde os conteúdos aplicados pelo educador pudessem ser oferecidos de modo agradável e motivadores. Neste caso, a criança que conta com a ajuda personalizada de um adulto motivado para realizar uma determinada tarefa, aprenderá possivelmente mais depressa a executá-la. No entanto, este aspecto de assessorar uma criança para sua aprendizagem necessita de perseverança e continuidade por parte do educador, ademais de uma programação graduada e individualizada como se edificou o PIAE. Isso consiste em ir “dando pistas” para que as crianças com síndrome de Down (SD), Retraso Mental-RM, (Intelectual) possam solucionar os problemas e que de modo sistemático e progressivo facilite situações com o propósito de que a criança se torne autossuficiente nas realizações das tarefas propostas.

Outro fator básico foi à aprendizagem sendo proporcionada com a interação dos colegas baseado na teoria de que “é melhor um modelo parecido a nós mesmo para ocasionar a conduta desejada do que querer criar um modelo perfeito”. Assim, observa-se que as tarefas realizadas com os colegas regulares (em cooperação), podem produzir nas crianças com estes déficits<sup>22</sup> vantagens à sua aprendizagem.

---

<sup>22</sup> As crianças com déficit são contentadas trabalhando-se as cinco áreas básicas do desenvolvimento apresentada no PIAE: área pessoal-social; área da motricidade: grossa e fina; área adaptativa; área da linguagem: expressiva e receptiva e a área cognitiva, adaptando às suas condições específicas (LURIA, 1961; PIAGET & INHELDER, 1977; VYGOTSKY, 1978; LAMBERT & RONDAL, 1979; DAS et al., 1979; LOPES MELERO, 1983; FLOREZ, 1983, 1991, 1997; GOW, 1987; BROWN & PALINSCAR, 1988).

De forma distinta, os métodos mais empregados para o ensino de pessoas com SD, RM (Intellectual) são em regra geral do tipo conduta. Porém prestem bem atenção no desenho didático-metodológico deste plano de intervenção nele, se apresentou tarefas aplicadas aos objetivos definidos e na identificação de uma série de capacidades cognitivas que o indivíduo já possui, assim como em seus supostos pré-requisitos, isto é, condições anteriores (esquemas), para alcançar a um patamar superior. Segundo Piaget Inhelder (1977) “em relação aos esquemas o sujeito não aprende nada se não tiver em seu esquema algum resquício do que está sendo ensinado”.

Portanto, na aplicação do PIAE se reconhece este aspecto e como já foi referenciado anteriormente ensinam-se pequenos passos sequenciais para levar a termos cada tarefa oferecida, assim como se procura que a criança trabalhe sua capacidade de encontrar e resolver problemas só ou com ajuda de companheiros e do professor sempre no processo de cooperação.

## 2. FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS QUE GERARAM O PIAE

Para desenvolver as habilidades funcionais, o PIAE possui uma estrutura contando com os fundamentos da psicologia e princípios da pedagogia. Os Fundamentos Psicológicos criam situações de adaptações e avanço do aluno que vai desenvolvendo condutas cada vez mais adaptadas que geram o avanço evolutivo; Os princípios pedagógicos estão divididos em três ações: o Plano Aberto; Instrumentalização e; Promoção de globalização e aprendizagem, que são as formas de aplicabilidade das atividades e a forma de avaliação da ação (DAURI, 2006).

O PIAE foi criado através da integração destes três conjuntos:



Fonte: Própria.

Habilidades adaptativas quer dizer, que os aspectos organizacionais dos conteúdos creditados fazem referência à adaptação a vida pessoal, adaptação a lidar no lar e a adaptação à vida na comunidade. Reflexiona o conteúdo nestes três planos a condição de apoiar o direcionamento e o desenvolvimento a partir dos critérios pessoais de socialização, da vida no lar, na perspectiva de ajudar criança com Síndrome de Down, Retraso Mental (Intelectual).

A vida no lar faz referência a desenvolver os cuidados que deve ter a limpeza e partindo daí a alimentação, saúde, higiene, sexual. Além do aspecto organização no lar, manutenção do lar, segurança e lazer. Dentro da adaptação a comunidade está o aspecto de interação e adaptação interpessoal (tipo de inteligência) com o meio, viagens, e controle emocional. Em referência aos processos cognitivos, estes mediam a linguagem os aspectos motrizes e o desenvolvimento do intelecto de cada criança.

O inventário Battelle – BDI, tipo de teste utilizado para criança até idade de (8) oito anos, ele gerencia uma série de situações relevante ao desenvolvimento, ou seja, revela situações prováveis do intelecto que a criança apresenta em cada nível de idade, inclusive a capacidade e habilidade de resolver problemas. Pré-escolar brasileiro até o terceiro ano do Ensino Fundamental – Deste se identifica as formas de desempenho em cada nível de idade, proporcionando a criança o reconhecimento do alfabeto, matemática inicial, formação de palavras, leitura, conhecimento de símbolos...

Foi a partir dessas três ações que ele foi elaborado e adaptado para atender as necessidades educativo-sociais das crianças com Síndrome de Down (SD), atraso mental RM e Deficiência intelectual DI, para que elas possam ter compreensão significativa sobre o modelo de ensino ao qual está sendo submetida dando respostas tanto condutuais como cognitivas (DAURI, 2006).

Para elaborar o PIAE foi também preciso relacionar a idade mental (IM) com idade cronológica (IC) das crianças, para organizar os esquemas dos conteúdos que foram distribuídos nas cinco grandes áreas (DAURI, 2006).

Relativo a avaliação, no PIAE foram elaborados três registros:

- Registro Geral no qual estão todos os dados do PIAE para que o professor tenha acesso de forma completa;
- Registro acumulativo, em que é quantificado os dados obtidos pela criança e;
- Registro de Sugestão, em que são feitas as observações pelo educador, a fim de melhorar o desenvolvimento do PIAE.

Quanto a metodologia do Programa é simples exige-se atenção e conhecimento do professor sobre o PIAE e que o mesmo se dedique a motivar a criança com deficiência mental ou intelectual e saiba preencher corretamente o quadro de avaliação, pois é onde estará determinando se as crianças que apresentam déficits mental ou intelectual resolveram as atividades propostas e obtiveram avanços (DAURI, 2006).

De posse destes conhecimentos sobre o PIAE, fica até fácil entender a proposta de se trabalhar com crianças com déficit intelectual, alunos de escola pública, e cujo desempenho das funções cognitivas estão duramente comprometidas, precisando de uma ação educacional onde os educadores se revezaram na premissa de conseguir ativar a área cognitiva no sentido de desenvolver melhor sua capacidade intelectual para resoluções de problemas principalmente na área educacional.

A fim de propiciar e estimular a generalização e transferência do aprendizado produzido no âmbito escolar, este Programa Educativo incorpora determinados elementos entre os que destacamos:

- os mesmos conteúdos são trabalhados na escola e em casa;
- promoção de ensino em um ambiente natural com grupo natural, o grupo de classe, participação dos pais e “outros significativos”;
- integração das variáveis, conduta, cognitiva, afetiva, linguagem, motora e adaptativa no treinamento;
- conteúdos relevantes, significativos e funcionais para meninos e meninas em idade escolar e para seus pais, professores e companheiros;
- aprendizagem dos conteúdos treinados nas tarefas entre sessões.

O Processo de treinamento das funções cognitivas-condutuais implica entender que:

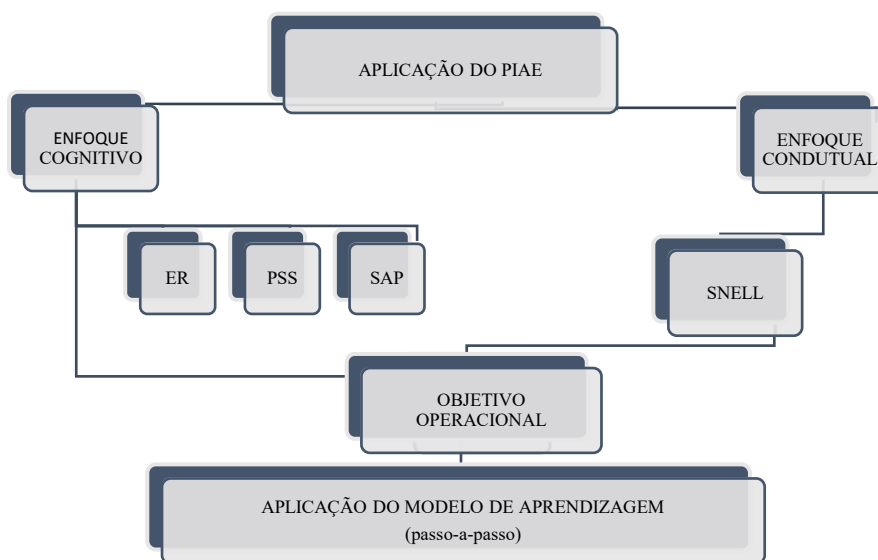
- O professor é o mediador ativo que dirige e modifica a interação com o aluno, com o objetivo de lograr a aprendizagem;
- O aluno com deficiência intelectual desempenha um papel ativo na aquisição, organização e planificação da informação;
- O professor quase sempre prepara o material adaptando-o ao conteúdo do currículo escolar;
- Se espera que haja uma mudança não somente nas funções cognitivas e adaptativas, mas também nas outras áreas do PIAE;
- Este programa foi desenvolvido buscando a interação verbalizada entre o professor mediador, o aluno com deficiência intelectual como participante ativo, os companheiros sem deficiência intelectual da classe, no apoio cooperativo e a ação direta dos pais no lar.



Na realidade a ação de trabalho dos conteúdos a serem aplicados pelo mediador (professor) a estas crianças com deficiência intelectual não é uma ação fácil, mas, torna-se adaptável à medida que a criança começa a fazer interpretações verbais em relação às aulas e resolução de problemas a que são submetidas. Há de se entender que nas crianças “normais” as perspectivas de entendimento e compreensão dos fatos e situações cotidianas são visivelmente mais observável, pois estas são quase que sistematizada em relação a sua conduta de vida em relação a sua idade. Nas crianças com deficiência intelectual, isto não ocorre com tanta prevalência, pois inclusive sua idade cronológica (IC) e sua idade mental (IM) apresentam uma diferença de quase dois anos. Assim, os conteúdos trabalhados em classe durante o ano letivo seguem agora na premissa de que o leitor tenha a consciência do que se pretende com este “programa” o PIAE, para o desenvolvimento e consequentemente melhora do desempenho intelectual e das habilidades cognitivas destas crianças na sua jornada diária pessoal e social.

O quadro 2, vem mostrar de forma didática o modelo esquemático de aplicação do PIAE, invocando os contextos que são aplicáveis como os enfoques cognitivos e condutual.

**Quadro 1 – Modelo esquemático da aplicação do PIAE**



**Fonte:** Própria

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim se espera que este programa produza um ensinamento mais efetivo nas crianças com déficit intelectual, pois o PIAE, por ter seus conteúdos dirigidos às áreas do desenvolvimento das habilidades funcionais está em posição de ser adaptado ao currículo do pré-escolar até o 3º ano do Ensino Fundamental. Contribuindo de certa forma para o desenvolvimento e consequentemente melhora do desempenho intelectual e das habilidades cognitivas destas crianças na sua jornada diária pessoal e social. Entenda-se que a diferença se produz no modo de apresentar as aulas não no conteúdo, o PIAE busca trabalhar os mesmos conteúdos da criança de classe regular, mas com uma nova especificidade e dinâmica atendendo a cada criança mediante seu potencial de ação. Neste quadro, quando necessário e oportuno, poder-se-á recorrer às artes e às suas potencialidades. Pois, as abordagens, técnicas e recursos adstritos ao universo artístico são componentes a serem especialmente considerados pois, quando associados e aplicados por especialistas qualificados apoiados e interagindo com técnicas específicas com especial enfoque educativo, assumem uma importância e pertinência cruciais no quadro e processo que aqui abordamos. Em suma, as artes podem assumir parte desse equilíbrio, dessa adaptação e, acima de tudo, na superação por todos pretendida.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROWN, A., & PALINSCAR, A. S. (1988). *Reciprocal teaching of comprehension strategies: a natural history of a program for enhancing learning*. New York: Ablex.

CONWAY, R. N. F. (1985). *The information processing model and the mildly developmentally delayed child: assessment and training*. (Doctoral Dissertation, Macquarie University). Macquarie University, Sydney.

CORREIA, L. M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais - Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

GOW, L. (1987). *Cognitive strategy training as a means of improving the efficiency of teaching work skills to adult with intellectual disabilities*. University of Oxford.

GOW, L., WARD, J., & BALLA, J. J. (1985). The use of verbal self-instruction training(VSIT), to enhance learning in the mentally retarded: a study of techniques for improving acquisition,maintenance and generalization outcome. *Ed.Psych*, 5, 115-134,

LÓPEZ MELERO, M. (1983). *Teoría y práctica de lá Educación Especial. Educación intelectual del niño trisômico mongólico*. Madrid: Narcea.

NASCIMENTO, D. L. (2006). *Plano Individual de Apoio Educativo a Crianças com Síndrome de Down – PIAE*. Rio Grande do Norte: Fundação VINGT – Um Rosado.

PIAGET, J. & INHELDER, B. (1977). *Psicologia del Niño*. Madrid: Ed. Morata.

SNELL, M. R. (1983) *Systematic instruction of the moderately and severely handicapped*. (2ª ed.). London: Merrill.

VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard Univ. Press.

## ATIVIDADES ARTÍSTICO-CULTURAIS DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO PRISIONAL

### *Artistic and cultural activities in the prison context*

**Levi Leonido**

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.  
Centro de Investigação em Ciência e Tecnologias da Artes - Universidade Católica Portuguesa  
[levileon@utad.pt](mailto:levileon@utad.pt)

**Elsa Morgado**

Investigadora Pós-Doc Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.  
Centro Estudos Filosóficos e Humanísticos – Universidade Católica Portuguesa  
[levielsa@utad.pt](mailto:levielsa@utad.pt)

## **R**esumo

A presente comunicação / artigo pretende elencar de forma sucinta as atividades ocorridas num triénio (1999-2001) no Estabelecimento Prisional Regional de Vila Real e a sua articulação com as instituições socioeducativas da cidade (Escola Diogo Cão) e da região (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro). Estas atividades desenvolvidas em contexto prisional por reclusos e com apoio docente externo, pretenderam (e conseguiram em parte) criar condições técnicas, artísticas e culturais para que os indivíduos judicialmente privados de liberdade não pudessem estar (em parte ou por completo) privados do acesso à cultura, à educação e à formação em geral. Este trabalho faz um balanço genérico do que ocorreu neste período e pretende aferir (também genericamente) o significado e o impacto destas atividades na comunidade prisional e na sociedade em geral.

**Palavras-chave:** *Artes; Meio prisional; Instituições socioeducativas.*

## 1. INTRODUÇÃO

“Dentro da multiplicidade de conceitos que pretendem circunscrever, contextualizar, apresentar e definir a educação, sejam quais forem os pressupostos teóricos, ideológicos, políticos, portadores de uma práxis conducente a um porto seguro, de uma coisa podemos estar certos: a noção de educação que emergir de uma tentativa de definição, terá necessariamente que se apresentar como integral, ou seja, deverá no corpo da sua definição contemplar quer as suas dimensões, quer as modalidades de que se reveste. A precedente afirmação apoia-se assim na conceção antropológica que percebe o ser humano como um todo. Não é, porém, um todo compartimentado, mas estruturalmente integrado na harmonia da diversidade das suas funções, o que supõe necessariamente a noção de desenvolvimento. E este entende-se como a transformação bio-sócio-psicológica do indivíduo, ao longo da sua vida, em consequência da sua interação, espontânea ou deliberada, com o meio físico e humano envolvente” (GABRIEL, RODRIGUES, SILVA, LICURSI, & CARDOSO, 2017, p. 637).

Partindo da perspectiva de Garcia Hoz (1970, p. 13), quando diz que a educação refere-se ao conjunto de “atividades, ou resultados, de desenvolvimento intencional, através da aprendizagem deliberada e de condições facilitadoras do crescimento e da maturação”, ou seja, a educação aparece como uma atividade intencional que visa o aperfeiçoamento integral do ser humano. A qual se expressa nas múltiplas dimensões da educação, assumindo-se estruturalmente através dos seguintes itens, segundo os seguintes autores, Gabriel, Rodrigues, Silva, Licursi e Cardoso (2017, p. 638):

i) a personalização concebe-a como a construção da identidade e aperfeiçoamento de capacidades individuais; (ii) a socialização refere-se à interiorização de valores, normas atitudes e padrões de comportamento, característicos do grupo social de referência; e finalmente, (iii) a enculturação que a entende como a apropriação de crenças, conhecimentos, técnicas e características de uma comunidade envolvente.

## 2. O PROJETO

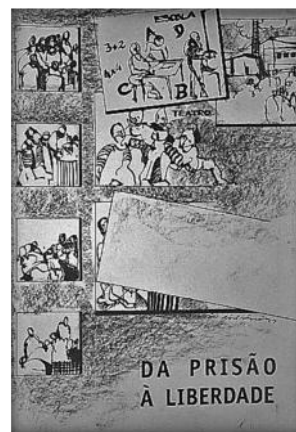
Passamos a elencar as principais atividades desenvolvidas neste triénio no Estabelecimento Prisional Regional de Vila Real em articulação com diversas instituições: **Atividades Internas:**

- *Rádio Interna*: emissão diária (em horários específicos). Atividades com apoio de um técnico especializado para ao efeito. Essencialmente emissões durante períodos em que mais reclusos se encontravam em espaços e tempos adstritos ao convívio. Os temas eram acordados, horários definidos, objetivos delineados e a execução era obrigatoriamente orientada / supervisionada e pretendia desenvolver capacidades comunicativas e expressivas dos locutores, assim como dos autores dos programas e das escolhas musicais, entre outros fatores relevantes afetos a este tipo de iniciativas que traziam alguma normalidade à vida dos reclusos e restantes funcionários (docentes e de segurança).

- Jornal Interno “*Fronteira*”: Prefácio ou Editorial da lavra, por norma, do docente que ia assumindo funções de coordenação do projeto. Edição Mensal regulada, revista e coordenada pelos serviços locais e centrais quando solicitado. As partes integrantes e os participantes na edição, redação, ilustração e escrita em geral eram geridos /supervisionados por uma equipa que participava ativamente em parceria e colaboração direta dos reclusos mais interessados e sabedores de determinadas matérias ali tratadas ou abordadas. Promovia-se alguma relação entre profissões, sensibilidades, interesses dos reclusos para promover e aprofundar a sua participação num projeto comum e participado.




- Livro de Poemas “Da prisão à Liberdade”. Um dos projetos levado a cabo pelo “*Corpo Docente do Ensino Recorrente (1.º Ciclo) e da Escola EB 2+3 Diogo Cão (2.º Ciclo) em serviço no Curso Ministrado no Estabelecimento Prisional Regional de Vila Real. Os autores são senhoras e homens que, por natural reserva, decidiram manter o anonimato. Impresso na Minerva Transmontana, Tipografia, Ld.ª em Junho de mil novecentos e noventa e nove. Edição de duzentos e cinquenta exemplares. Capa e desenhos do Pintor João Estrócio*”. Uma ação muito conseguida e participada de sensibilização e promoção da expressão escrita dos reclusos. Para além da quantidade e da qualidade da escrita, o projeto e edição acabou por fazer com que, mais uma vez, mesmo em estado de reclusão, alguma normalidade fosse vivida pelos reclusos. Este projeto teve edição a cargo das “*Edições do Norte, Ld.ª. COLEÇÃO VIVÊNCIAS. ISBN: 972-8546-04-01; Depósito legal: 139516/99*”.

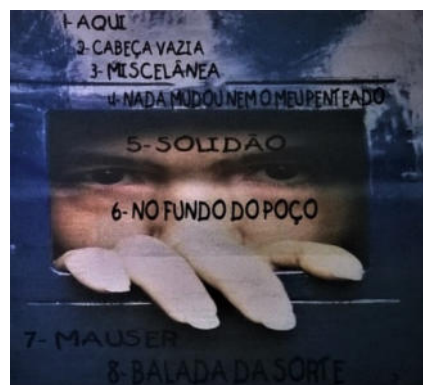


- Grupo de Teatro (Apresentações periódicas e em festas temáticas internas). As peças ou textos levados a cena, na sua maioria, eram textos existentes e que, muitas vezes, eram adaptados ao elenco ou a outras questões que eram escrutinadas pela equipa de professores que coordenavam ou supervisionavam os ensaios. Por outro lado, eram levados a cena, por nossa direta intervenção, textos escritos e acordados entre reclusos e equipa docente, para que a motivação e interação pudesse existir, assim como uma identificação dos intervenientes com os textos, as mensagens ou as personagens que eram assuntos acerca dos quais os reclusos reiteradamente mostravam interesse.
- Aulas de Formação Musical. A partir da formação prevista no protocolo interinstitucional entre o EPRVR e a Escola Diogo Cão. No âmbito musical e tendo como epicentro ao grupo de música (Banda Pop Rock) “Éden” (nome discutido, votado e aprovado pelos seus membros) que tratava de *covers* e

reportório vário mas que, essencialmente, tinha como função a criação original de temas e letras que acabaram por despoletar a gravação do CD “*Fala-me de Liberdade*” (Com produção de Sérgio Ferreira – Estúdio de Gravação e Produção Musical na zona de Mesão Frio). A autoria e participação neste projeto: Paulo Pires, Sérgio Neto, Sandra Maia, J. Luis Osório, Artur Anjos, Maria Fernandes, Conceição Queiroga e Luís Pereira.

**Atividades que tiveram impacto e se desenvolveram (também) em meios e instituições externas:**

- Banda Pop Rock “Éden” (ensaios e preparação interna para participação em eventos e atividades externas – espetáculos e participação em festival). A Banda Pop Rock “Éden” apresentava-se periodicamente em festas temáticas internas, assim como era chamada a apresentar-se em espetáculos em eventos exteriores e a marcar presença habitual nos vários festivais inter-prisões (que ocorriam anualmente num estabelecimento prisional diverso). Esta banda cujos elementos eram reclusos e pontualmente o docente (e autor desta comunicação / artigo) tinham ensaios diários ou em dias intercalados com outras atividades. A ideia central era formar tecnicamente os reclusos para a execução instrumental e, acima de tudo, para a participação em atividades artístico-culturais que levasse ao seu enriquecimento cultural geral. Apela à criatividade e aos recursos tecnológicos existentes e entretanto angariados pela Direção Geral dos Serviços Prisionais em direta articulação com a direção do EPRVR.
- 
- Gravação do CD “Fala-me de Liberdade” (Temas Originais): 1. “Aqui”; 2. “Cabeça Vazia”; 3. “Miscelânea”; 4. “Nada mudou nem o meu penteado”; 5. “Solidão”; 6. “No fundo do Poço”; 7. “Mauser”; 8. “Balada da Sorte”. Gravado num Estúdio na Zona de Santa Marta de Penaguião.





• Esculturas em gesso de músicos de rua<sup>23</sup>

*Objetivos gerais:* desenvolver e aprimorar técnicas de construção de esculturas em gesso, sob a forma de atividade interdisciplinar efetiva. Onde se pretende revelar a essência da música no seu aspeto mais visual, uma imagem uma ação expressiva musical, uma atuação na rua de um músico etc. Desencadear um processo criativo deveras consequente numa prática artística no Ensino Superior, enquadrada numa perspectiva de desenvolvimento dos códigos de leitura estética e enriquecimento artístico e expressivo dos discentes. O objetivo central, para além de constituir uma atividade ou proposta metodológica interdisciplinar é, para todos os efeitos uma tentativa de humanização de um edifício incaracterístico e frio em termos artísticos. É e pretendeu ser um relançar de mais elemento artístico para avivar um espaço físico morto onde reina o cinzento do cimento e um azul desmaiado. Naturalmente que esta proposta metodológica está devidamente inserida e fundamentada no Programa da Disciplina de Expressão Musical I, ministrada ao 1º Ano da Licenciatura em Educação de Infância e, de certa forma, quis desenvolver intrinsecamente no espírito criativo e na capacidade intelectual do discente que a música está envolta em grande variedade de exposição pública. *Objetivos específicos:* 1) desenvolver motricidade fina e refinamento de sensibilidades motoras. 2) empreender uma visão estética apurada nos trabalhos a desenvolver. 3) promover a sensibilização artística nas vertentes plástica e musical. 4) desenvolver o espírito de grupo. 5) desdobrar o gosto pelo espaço (edifício CIFOP) que se coabita e agir no sentido do seu embelezamento efetivo. 6) desenvolvimento da sensibilização para a arte interdisciplinar enquanto método de trabalho. 7) desencadear um espírito forte e empreendedor na criação e objetos e produtos artísticos. *Descrição e variantes da atividade:* organizam-se grupos conforme o número de esculturas a realizar. Apresentam-se os fundamentos teóricos devidos para a realização da proposta, para que de alguma forma os discentes sintam a segurança suficiente para realizarem uma atividade nova e interdisciplinar. Depois de exposto e proposto o trabalho a realizar, dever-se-á distribuir tarefas e materiais necessários à realização do referido trabalho. A proposta é simples, a realização de 10 esculturas em gesso de Músicos de Rua, segundo algumas regras específicas de manuseamento de materiais, mas na sua essência pretende ser apenas e só, uma experimentação de formas e materiais no intuito de capacitar os discentes de um potencial arcaboço artístico e expressivo capaz de desenvolver as suas mais intrínsecas vontades de expressão. A imaginação de um músico numa perspectiva de exposição pública, bem como tudo o que envolve o projecto, o processo de criação, o desenvolvimento e as contrariedades na realização, as surpresas os instantâneos



<sup>23</sup>70 Discentes do 1º ano do curso de Educação de Infância, com idades compreendidas entre os 18 e os 35 anos de idade + 4 reclusos do EPRVR (alunos em formação extracurricular) com idades compreendidas entre os 25 e os 39 anos de idade.



artísticos e o resultado final são imensamente gratificantes para quem faz e para quem observa. Organização espacial: Corredores e outros locais de interior do edifício universitário (CIFOP) contíguo aos painéis gigantes. Duração prevista: Um semestre, ou seja quinze semanas. Para preparação e apresentação, dado ser um trabalho com características pouco usuais e com as suas necessidades específicas. Uma vez que se tornou indispensável todo o tempo em causa, dado que a feitura deste tipo de materiais e obras, levam o seu tempo e necessitam de muita preparação, experimentação e tempo para que solidifiquem produtos e ideias. Comentário e análise da atividade: A avaliação é feita sob a forma de Balanço Pessoal feito pelos discentes entre quem realizou e quem avaliou pretende saber o que transpirou para fora do âmbito da disciplina e essencialmente o que conseguiu mudar ou acrescentar ao edifício onde se desenvolveram as propostas em causa. Bem como a partir da observação efetiva por parte do docente da disciplina, resultante de dois fatores importantes: 1) A prestação do discente em termos de postura, participação e destreza artística; 2) Da prestação imaginativa, decorrente de ações criativas, expressivas e inovadoras. Os resultados encheram-nos de alegria, pois foi imensa a surpresa e o conforto, o espanto e o desconforto, a surpresa e o descrédito, o aplauso e o desinteresse. O que é facto é que mexeu de alguma forma, positiva ou negativamente, com quase toda a gente que por ali passava. Os objetivos a que nos propuséramos no início do semestre foram grandemente superados, no que diz respeito ao impacto causado por esta proposta arrojada para alguns, arriscada para outros. As dificuldades prenderam-se com a assimilação de conhecimentos de como trabalhar corretamente e solidamente com este tipo de materiais (gesso). Sendo que muitas das vezes fomos aprendendo uns com os outros e resolvendo situações mais críticas, através da prática já realizada e dos erros já cometidos na elaboração e execução de alguns dos músicos de rua em gesso.

### **Atividades realizadas na UTAD com participação direta de reclusos do EPRVR:**

- Painéis gigantes baseados em temas musicais<sup>24</sup>

Objetivos gerais: desenvolver as opções estéticas do discente, bem como atrair a sua atenção e disponibilidade física e mental, na esperança de que os 363 Em cima, os autores dos painéis gigantes; a meio da esquerda para a direita, uma homenagem a Miguel Torga; uma homenagem às Tunas Académicas; em baixo o ambiente geral de trabalho e um painel referente a diversos instrumentos / símbolos musicais. Discentes como futuros educadores/professores irão desenvolver actividades do género nas suas práticas letivas no seu futuro profissional. Incutir-lhes o gosto pelas artes na sua vertente interdisciplinar, lúdica, criativa e deveras enriquecedora no desenvolvimento integral de uma criança ou de um adulto. A educação para o gosto, para o refinamento estético de cada e principalmente, para a desmistificação de que a expressão / Educação Musical é simplesmente executar partituras. Bem pelo contrário é um universo sem fim, ainda com uma imensidão de práticas e ações realizáveis/imprescindíveis por descobrir. No fundo é um processo real de descoberta dos materiais e de nós mesmos. Esta atividade está devidamente enquadrada no Programa de Metodologia da Expressão Musical (3º Ano da

<sup>24</sup> 70 Discentes (3º ano do curso de Professores do Ensino Básico do 1º Ciclo, com idades compreendidas entre os 18 e os 35 anos de idade) + 4 reclusos do EPRVR (alunos em formação).

Licenciatura em Professores do Ensino Básico 1º Ciclo), sob a forma de atividade que tinha como objetivo principal humanizar um edifício incaracterístico, com falta de dinâmica visual e consequentemente com escassez óbvia de elementos artísticos que lhe conferissem vida. Objetivos específicos: 1) desenvolver motricidade fina e refinamento de sensibilidades motoras. 2) empreender uma visão estética apurada. 3) promover a sensibilização artística nas vertentes plástica e musical. 4) Desenvolver o espírito de grupo. 5) desdobrar o gosto pelo espaço (edifício CIFOP) que se coabita e agir no sentido do seu embelezamento efetivo. Descrição e variantes da atividade: Organizam-se grupos conforme o número de painéis a elaborar. Far-se-á uma abordagem teórica sobre a fundamentação da atividade em causa e as suas pretensões, enquanto tarefa educativa num determinado contexto educativo e físico. Depois de definidos os objetivos e as linhas de orientação da tarefa distribuem-se os materiais que elegemos como preponderantes e imprescindíveis para tal. No fundo trata-se de uma atividade de plena descoberta dos materiais e das formas que advêm de uma tentativa de improvisação sobre o espaço existente, a partir de elementos musicais e outros elementos que com a música se relacionem. Organização espacial: Paredes planas de grandes dimensões no espaço exterior do edifício CIFOP. Duração prevista: Três semanas, com diversas horas consignadas na carga horária e da disciplina e outras extra-aulas. Dado que esta disciplina é repartida na sua lecionação por quatro docentes especialistas em áreas diferentes, no que diz respeito às expressões (Musical, Plástica, Motora e Dramática). Comentário e análise da atividade: É realizada a partir da observação efetiva por parte do docente da disciplina, resultante de dois fatores importantes: 1) *A prestação do discente em termos de postura, participação e destreza artística;* 2) *Da prestação imaginativa, decorrente de ações criativas, expressivas e inovadoras.* Os resultados são verificados e sujeitos a avaliação, mediante um Balanço Pessoal elaborado pelos próprios discentes, onde referem e abertamente comunicam ao docente, os pontos positivos e os negativos, bem como o que lhes apraz dizer sobre a sua própria prestação na atividade desenvolvida. Naturalmente a eficácia desta avaliação e apuramento de resultados, teve uma em boa parte uma colaboração externa, pois nos corredores do edifício em causa íamos recebendo ondas de afeto ou de desagrado em relação ao que estávamos a fazer, o que motiva a criação e a vontade generalizada de continuar o que está bem e aprumar o que se diz mal com mais convicção ainda. Esta envolvimento de um público não preparado é uma mais-valia, pois esse público esteve também envolvido na criação, pois a sua opinião foi apanhada durante a realização da atividade em pleno processo de criação.



Ou seja, foram catalisadas outras energias e forças inesperadas o que fez do produto final um produto mais coletivo do que aquele a que nos propusemos. Tendo superado as expectativas traçadas inicialmente pelo docente responsável pela disciplina de Metodologia da Expressão musical. Estas e outras atividades tiveram, de forma regular, impacto na imprensa essencialmente local mas, estes projetos supracitados acabaram por desencadear um olhar mais atento e mais abrangente na mídia nacional de grande dimensão e audiência. Principais reportagens: *Reportagem da Estação de Televisão SIC (Repórter: Bernardo Ferrão).*

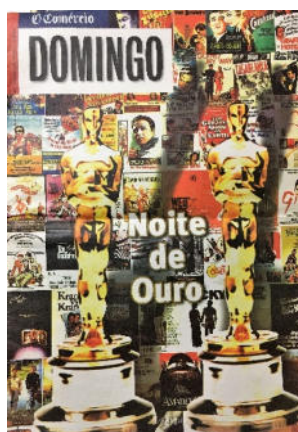
- *Suplemento DNA do Diário de Notícias de 11 de setembro de 1999;*



- *Comércio do Porto de 26 de março de 2000;*



Era uma vez um rapaz virtuoso. Trabalhava, descobria e pontificava com gosto no mundo que os fregueses do seu bairro, a par do seu de Chaves, deslumbravam enquanto não chegava a sua vez de eleger-se ao primeiro lugar das suas mãos profissionais. Era uma verdadeira máquina de guerra, não hesitava nada que lá fosse uma das suas peças de teatro de Nova Senhora e encenasse o seu papel com tanta solenidade. Quando chegava a hora de fechar a porta, o rapaz do signo Leão reclinava-se na bandeira onde era herói e depois contemplava com a sua mãe e os seus irmãos mais novos. Sobre Deus, sobre o tempo e o que quer que viesse à tona e aliviasse as dores conjuntas doente e sempre marcado pela sua



## CONCLUSÃO

Podemos concluir que esta relação de trabalho e atividades desenvolvidas neste contexto e em articulação com as instituições socioeducativas da cidade e da região conseguiram, assim cremos, potenciar capacidades existentes e, essencialmente, estimular um ambiente criativo de sentido de se criaram ou desenvolverem posturas colaborativas, criativas e empreendedoras em termos culturais e artísticos. Muitos destes reclusos quando foram efetivamente “devolvidos à sociedade” continuaram a estar ligados a projetos artísticos e culturais e alguns deles com dimensão e impacto no plano pessoal e profissional dos envolvidos. Em suma, o que se viveu e vivenciou neste contexto teve sempre e conseguiu (em parte) transportar ou transpor para o período de reinserção algo determinante e decisivo decorrente das atividades supracitadas.

A relação da Escola Diogo Cão, o EPRVR e a UTAD foram, em nosso entender, fulcrais e essenciais para o sucesso de muitas destas iniciativas e projetos que acabaram por se concretizar. Sem bem que o central e inequívoco objetivo e projeto deste role de atividades (que descrevemos apenas as que consideramos mais centrais e representativas) foi centrar-se sempre na pessoa humana e na sua relação com a sociedade dentro e fora de portões (cadeira).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.VV. (1999). *Da prisão à Liberdade*. Edições do Norte, Ld.<sup>a</sup>

AAUTAD (2001). *O INFORMATIVO AAUTAD*. Jornal Oficial da Associação Académica da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Edição N. 60 e 61. Vila Real.

COMÉRCIO DO PORTO (2000, Março 26).

DNA (1999). Suplemento de Sábado do Diário de Notícias. 11 de setembro de 1999. pp. 20-29.

Estabelecimento Prisional Regional de Vila Real *JORNAL FRONTEIRA*. Maio de 2001, N. 37.



GABRIEL, E., RODRIGUES, J., SILVA, L., LICURSI, B., & CARDOSO, M. (2017). As instituições socioeducativas como complemento ou extensão do universo educacional formal. In M. V. Pires, C. Mesquita, R. P. Lopes, G. Santos, M. Cardoso, J. S. P. C. Sousa, Silva, E. Mendes, C. Teixeira (Eds.), *II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas*. Bragança: Instituto Politécnico. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10198/4960>

GARCÍA HOZ, V. (1970). *Princípios de pedagogia sistemática*. Porto: Livraria Civilização Editora.

LEONIDO, L. (2011). Artes em meio prisional – Presente e futuro. *7º ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES A LECCIONAR EM ESTABELECIMENTOS PRISIONAIS*, Bragança, 10, 11 e 12 de junho.

LEONIDO, L., & MONTABES, J. (2010). As Artes em meio prisional - presente e futuro. In L. Leonido, (Coord.), L. Leonido, E. Morgado, M. Cardoso, & J. Bartolomeu (Orgs), *ANUÁRIO – 2010* (pp. 184-242). *ERAS- European Review of Artistic Studies / Revista Europeia de Estudos Artísticos*, ERAS Edições (PBACC). Vila Real, Portugal.