UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNICAMP
REPOSITÓRIO DA PRODUÇÃO CIENTIFICA E INTELECTUAL DA UNICAMP

Versão do arquivo anexado / Version of attached file:

Versão do Editor / Published Version

Mais informações no site da editora / Further information on publisher's website:
https://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/19642

DOI: 0

Direitos autorais / Publisher's copyright statement:
©2024 by Universidade do Estado de Santa Catarina. All rights reserved.

DIRETORIA DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Cidade Universitária Zeferino Vaz Barão Geraldo
CEP 13083-970 – Campinas SP
Fone: (19) 3521-6493
http://www.repositorio.unicamp.br

13

Direitos, inclusão e arte-educação: um experimento voltado à construção da consciência crítica

Alan Isaac Mendes Caballero
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
email | ORCID

Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
email | ORCID

Selma Machado Simão
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
email | ORCID

Recebido em: Out. de 2021
Aprovado em: Ago. de 2024

DOI: http://dx.doi.org/10.5965/1984317820120240063

eLocation-id: e0063

Esta revista está licenciada com uma *Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.*

Os artigos publicados na Revista Educação, Artes e Inclusão passam pelo *Plagiarism Detection Software | iThenticate*

Resumo

Este artigo apresenta um conjunto de reflexões sobre a ação educacional intitulada: *Direitos Fundamentais e Arte Contemporânea: um diálogo multidisciplinar* e dirigida a estudantes do Ensino Médio da rede pública. Sendo assim, o planejamento curricular do projeto baseou-se em temas fundamentais do Direito para compreender direitos humanos, além de um conjunto de artistas e técnicas familiares às planejadoras, as quais viriam a ser experimentadas com estudantes de Ensino Médio. O desenvolvimento do processo criativo a partir desse planejamento possibilitou um aprofundamento da consciência crítica pelos estudantes sobre questões importantes advindas de si mesmos e sobre sua coletividade. Surgem, então, relatos durante as atividades, os quais demonstravam aspectos sobre o reconhecimento e a afirmação de si mesmos e de seus grupos, além da consciência da violência simbólica a qual são submetidos. O uso de diários de campo para esse estudo de intervenção permitiu o registro desses achados. Os resultados denotaram a conquista pelos estudantes de certo nível de oposição à barreira impeditiva ao exercício da cidadania prevista enquanto fundamento do Estado Democrático de Direito na Constituição Federal Brasileira/1988.

Palavras-chave: Direitos fundamentais; Ensino de artes; Habitus; Moral existencialista; Cidadania.

Right, inclusion and art education: a experiment turned to the construction of the critical consciousness

Abstract

This article presents a set of reflections on the educational action entitled: *Fundamental Rights and Contemporary Art: a multidisciplinary dialogue* aimed at public high school students. Therefore, the project curricular planning was based in fundamental themes from Law to comprehend human rights, in addition to a set of artists and technics familiar to the planners, which would became experimented with the High School students. The development of the creative process and knowledge from this planning enabled the students to deepen their critical awareness of important issues arising from themselves and their collectivity. Arises, then, stories during activities, which demonstrated aspects of the recognition and affirmation of themselves and their groups, in addition to the awareness of the symbolic violence to which they are subjected. The use of field diaries for this intervention study allowed to register those findings. The results denoted the achievement by students of a certain level of opposition to the barrier that impedes the exercise of citizenship provided for as the foundation of the Democratic Rule of Law in the Brazilian Federal Constitution/1988.

Keywords: Fundamental rights; Arts teaching; Habitus; Existentialist morality; Citizenship.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata das reflexões elaboradas a partir dos resultados da aplicação do projeto educativo Direitos Fundamentais e Arte Contemporânea: um diálogo multidisciplinar realizado em uma universidade brasileira. Nessa iniciativa, estudantes de Ensino Médio das escolas estaduais, com pouco ou nenhum contato com a universidade participaram de vários de seus espaços, sendo convidados a se questionar sobre os seus direitos (humanos, sociais, individuais e fundamentais) rompendo com paradigmas sobre a estrutura social e ainda exercitando a reflexão sobre o mundo em que vivem, atuam e interagem. Através de atividades relacionadas ao ensino de artes puderam vivenciar experiências criativas inspiradas por obras da Arte Contemporânea totalmente conectadas com esses assuntos. As referências artísticas sinalizadas no início das atividades operaram com a dinâmica proposta propiciando uma sensibilização dos sentidos, ou a estesia provocada pela fruição que as obras são capazes de propiciar criando ambientes facilitadores para formulações de discussões e de expressões artísticas genuínas. Assim, os impactos e afetos causados pelas obras ampliaram os processos de reflexão e expressão dos estudantes.

O objetivo do projeto consistiu em apresentar realidades políticas e jurídicas que escapam ao senso comum dos cidadãos, tendo como base artistas cujos trabalhos estão relacionados às temáticas nevrálgicas relacionadas às relações humanas. A partir da ressignificação das obras destes artistas, os estudantes desenvolveram seus processos criativos organizando seus pensamentos, sentimentos, inquietações, certezas, dúvidas e surpresas. Consequentemente, tiveram a oportunidade de expressar sua subjetividade nas produções em Artes Visuais desenvolvidas em diálogos constantes, tanto com as percepções que obtiveram a partir do impacto do contato com as obras dos artistas, quanto com as discussões fomentadas durante a aplicação das outras inferências do projeto. Através de fenômenos intersubjetivos, os grupos compartilharam impressões, ideias, comentários, posições, olhares, risadas e silêncios fomentados durante os encontros, além da produção em artes que os estudantes obtiveram a oportunidade de realizar. Por meio das técnicas de: colagem, desenho e pintura realizaram inúmeros trabalhos que foram apresentadas em uma exposição.

Foram quatro semanas de projeto, sendo que cada uma continha seu respectivo tema baseado em um grupo de direitos, bem como a apresentação da vida e expressão obra de um artista em especial. A partir desse repertório, obtiveram a oportunidade de desenvolver uma produção original com o auxílio de uma técnica artística específica. Desse modo, o debate foi

fomentado por meio das conexões entre os direitos e a arte através dos seguintes artistas e obras: A brasileira Néle Azevedo e suas esculturas de gelo do projeto Monumento Mínimo deflagrando o aquecimento global, igualdade, identidade e memória; O francês JR e seu projeto: Inside Out Project contendo grandes fotografias em preto e branco coladas em lugares públicos, edifícios e casas de favela expostos em vários lugares do mundo discutindo o direito à moradia; O britânico Bansky e seus grafites retratando expressões de poder e autoridade na proposta de satirizar ou denunciar comportamentos sociais e dialogando com o direito individual de liberdade, e por fim, o argentino Juan Carlos Romero e seus cartazes e peças com impressão tipográfica visando a ação performática do sujeito de direitos. Na tabela a seguir apresentamos as 4 etapas do projeto:

Tabela 1 – Cronograma de atividades do projeto

SEMANA	**1ª**	**2ª**	**3ª**	**4ª**
Tema	Direitos Humanos	Direitos sociais	Direitos Individuais	Eu, sujeito de direitos fundamentais
Artista	Néle Azevedo	JR	Bansky	Juan Carlos Romero
Atividade	Colagem	Desenho à carvão	Acrílico sobre tela	Guache sobre papel

Fonte: elaborada pelas autoras.

Os temas trabalhados partiram dos direitos humanos expressos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (ONU, 1948), documento no qual a maior parte dos países do globo são signatários. Em seguida tratou-se dos direitos sociais, utilizando o artigo 6º da Constituição da República Federativa do Brasil (CF) (BRASIL, 1988) como orientação para compreensão desses direitos. Depois foram abordados os direitos individuais brasileiros, como consta no artigo 5º da CF (BRASIL, 1988). Por último, discutimos os direitos muito particulares de cada país, os direitos fundamentais e como o estudante pode ser sujeito desses direitos. O debate foi iniciado a partir da dimensão global para a local, ou seja, do todo unificado para a federação e desta para o Estado e o município.

A coleta de dados foi realizada com base na abordagem qualitativa e se debruçou sobre as expressões da subjetividade manifestadas pelos estudantes antes, durante e após a realização de suas produções em artes. Assim, o grau de conexão entre o teor das legislações

e os trabalhos artísticos produzidos configuraram o corpus da pesquisa, cujo método baseou-se na análise qualitativa dos dados recolhidos através das práticas educativas e na análise documental. Suas falas tiveram fundamental importância nas análises desenvolvidas, sendo que por meio dessa escuta sensível foram observadas formas de expressão relacionadas a aspirações, interesses, frustrações e desgostos pronunciados de maneira espontânea, além de outros conteúdos desvelados e pertinentes a suas realidades sociais, sendo que todos esses dados foram registrados em diários de campo.

Neste contexto, primeiramente trazemos o contato inicial dos estudantes com as discussões que elaboraram sobre direitos a partir da CF de 1988 e como desenvolveram suas inquietações ou satisfações com os temas propostos. Em seguida, problematizamos temas cruciais ligados a questões dessa ordem sob o escrutínio de uma teoria da reprodução social pela categoria do habitus (BOURDIEU; PASSERON, 2014) enunciando a teoria da libertação (FREIRE, 2012) e a filosofia existencialista (BEAUVOIR, 2005) como pressupostos de análise para a consciência cidadã, alcançada inicialmente por uma consciência de si através da proximidade da concepção do sujeito de direitos. Em busca de aprofundar as análises, a tese de Boaventura de Sousa Santos (2010) sobre a importância do autoconhecimento para a criação de relações de conhecimento foi também consultada. Com a inserção da Arte Contemporânea, os estudantes puderam desenvolver seus processos criativos, e com os trabalhos produzidos também adquiriram oportunidades para exteriorizar suas subjetividades. Instância que os levou à apreensão e compreensão de novos conhecimentos obtidos pela anterior interiorização de saberes vivenciados coletivamente. Passaram então, a se reconhecer ainda mais, sob a luz de aspectos que não estavam acostumados a refletir.

Com a apresentação desse arcabouço teórico, enfatizamos que a cidadania deve ser atributo essencial de toda educação e que todas as suas formas de incentivo devem ser valorizadas, pois a consciência de si como um sujeito de direitos é imprescindível numa sociedade que pretende ser igualitária e inclusiva.

BASES TEÓRICAS PARA ANÁLISE

Nos deteremos sobre uma rápida compreensão acerca da noção que foi levada aos estudantes sobre direito para posteriormente, discorrer sobre os outros conceitos principais desse estudo.

Como afirma Romualdo Paulo Marchinhacki:

> Em cada um dos Estados democráticos, o tratamento que é dispensado aos direitos fundamentais varia, sofrendo influências de fatores peculiares da história e da cultura de

> cada povo. Entretanto, algumas características sempre são relacionadas aos direitos fundamentais como: historicidade, inalienabilidade, irrenunciabilidade, imprescritibilidade, limitabilidade ou relatividade e universalidade. (MARCHINHACKI, 2012, p. 173)

Por isso os direitos fundamentais não podem ser entendidos como naturais a todos os povos dependendo das características anteriormente citadas. Marchinhacki afirma que um direito fundamental está ligado à evolução dos direitos humanos (2012). Direitos que devem ter alcance ilimitado e não podem ser renunciados como se fossem títulos ou desapropriados como se fossem bens, além de não poderem ser alienados garantindo a dignidade de quem faz uso deles. Também não se pode permitir a "regressão ou eliminação dos direitos já devidamente conquistados." (MARCHINHACKI, 2012, p. 174).

Para Romualdo Paulo Marchinhacki, os direitos fundamentais garantem a dignidade da pessoa humana, sendo a função de defesa ou de liberdade e a função de prestação de serviços seus principais fins (2012, p. 176).

A CF de 1988 possui discriminado no texto da lei seus direitos fundamentais nos capita dos artigos 5º e 6º:

> Art. 5º: 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 (...)
>
> Art. 6º: São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

É o conhecimento sobre estes direitos que trabalhamos praticamente o mês de janeiro de 2016 inteiro com os estudantes coadunando possibilidades de diálogo entre essas duas esferas de conhecimentos: os direitos e as produções em artes.

Vejamos agora outras vertentes importantes da pesquisa, como o conceito de habitus antes de iniciar uma análise da performance dos estudantes participantes. Como sugere Bourdieu (1983), o habitus vem a ser a superposição de esquemas generativos que indicam uma disposição à ação, ao pensamento, à linguagem e ao bom gosto esquematizados pelas estruturas sociais e de acordo com a liberdade de escolha do indivíduo restrita a tais "esquemas sinópticos" (1983, p. 99) gerados no contato com o mundo social. Esses são indicadores da apreciação que dirige as ações individuais do sujeito, embora não sejam determinísticas para configurarem uma reprodução sem fim.

A partir do habitus o indivíduo cria "marcas distintivas" (BOURDIEU, 2004) percebidas

em sua situação de classe que vem enunciar sua condição e são suficientes para estabelecer sua posição. Sonhos, aspirações, desejos, planos futuros e possíveis conquistas que as ações individuais desse sujeito são capazes de alcançar são acrescidos nessa posição.

> Inúmeras propriedades de uma classe social provêm do fato de que seus membros se envolvem deliberada ou objetivamente em relações simbólicas com os indivíduos das outras classes, e com isso exprimem diferenças de situação e de posição segundo uma lógica sistemática, tendendo a transmuta-las em distinções significantes. (...) É evidente que as diferenças de segunda ordem, vale dizer, as marcas de distinção como duplicação simbólica dos valores de posição vinculados a cada posição na estrutura social (a cada "nível"), dependem das atitudes que os agentes desenvolvem para se apropriar dos modelos de transmutação das diferenças em distinções, transmutação esta que depende principalmente da educação dos agentes e, portanto, de sua condição e de sua posição estrutural. (grifos do autor) (BOURDIEU, 2004, p. 14).

As marcas que distinguem quem é capaz ou não de conseguir o status de vencedor encontram-se no habitus expresso pelo acúmulo do capital social vinculado à condição de vida que envolve os capitais: econômico, cultural e simbólico, já que os mesmos estão sempre presentes na análise dos esquemas de disposição de um corpo social. A educação pública que não preside a formação cidadã torna este tipo de educação um capital a ser valorizado e de competição entre seus agentes, legitimando aqueles que os possuem e sendo fator de classificação e exclusão dentro do sistema escolar, como Bourdieu & Passeron discutem em A Reprodução (2014). Esse estudo denota como o capital cultural familiar ocasiona muitas vezes o sucesso escolar dos filhos, mas não somente isso. Se a escola representa uma extensão da cultura familiar, o capital incorporado desde o berço torna a escola mais um local de legitimação das desigualdades, prejudicando as famílias que não possuem recursos suficientes ou necessários para transmitir o capital legítimo. Segundo Bourdieu e Passeron (2014) a escola na verdade, torna-se mais um espaço social do jogo de lutas entre os estudantes para poderem se certificar do capital que adquiriram de maneira legitimada e de forma extraescolar.

O sujeito possui uma história que poderíamos chamar de trajetória social configurada pela distância temporal entre o passado e o presente encerrando situações, posições e disposições adquiridas ou desenvolvidas por ele em seu meio (BOURDIEU; PASSERON, 2014). E assim permite-se o ensejo da reprodução da estrutura social: "o elemento estático da organização social, envolvendo as relações padronizadas entre os indivíduos e grupos" (DIAS, 2005, p.118). Cada um de nós, assim como cada estudante participante do projeto possui uma história que é a arquitetura das escolhas realizadas no passado. Seguem representando continuamente as escolhas feitas construindo um por vir, visto que a história de cada um não é estanque e não é finita enquanto viver. Soma-se à reprodução das estruturas do passado, ou à história do estudante, o caráter inventivo do habitus que reside nesta estrutura e que permite

a recusa da reprodução do passado, ocasionando uma nova trajetória social (BOURDIEU, 2003).

Diante da teoria social de Pierre Bourdieu pudemos estudar outros teóricos dedicados ao paradigma social da educação e voltados à libertação da consciência, como Paulo Freire. No começo de seu livro A Pedagogia do Oprimido Freire menciona as consciências oprimidas, as quais para escapar da condição atual assemelham-se aos opressores imitando suas tendências e fazendo nada mais que inverter a ordem da exploração (FREIRE, 2012). Esse pensamento dirige-se ao encontro do ideário de Bourdieu e Passeron (2014) já que também percebem características de um querer ser como os dominantes. Muito embora haja esse ponto de convergência, há que se ressaltar o fato de Pierre Bourdieu contrapor-se a Paulo Freire pelos termos que este último utiliza - dominantes/dominados. Bourdieu recusa a ideia de um poder dominante e explorador de capitais muito particulares do indivíduo, como é o capital simbólico ou o capital social, por exemplo. O autor não adota o conceito de exploração presente na economia marxista como o faz Paulo Freire.

Entretanto Bourdieu adverte seu leitor sobre a contradição existente na relação opressores-oprimidos, sendo que para ele existe nela uma armadilha que não oferece condições de transformação das situações, apenas possibilitando uma inversão de papeis. Somente num processo dialógico que a consciência passa a ser para si, vivências nas quais os sujeitos encontram-se unidos nos processos de apreensão das significações com o mundo tornando-se diferença e constituindo-se em suas singularidades. É no processo dialógico problematizador e reflexivo que os sujeitos pensantes e constituídos historicamente encontram pela educação de todos entre si, embates de suas consciências pelo ser mais e de saberem que são capazes de progredir, de melhorarem e de superarem-se a cada dia por serem incompletos.

Segundo Freire (2012) esta educação só pode ocorrer quando o sujeito está inserido materialmente no mundo, e o mundo é um reflexo da situação do indivíduo e de suas possibilidades de ação. Portanto, ele é construído por significações de quem o vivencia com todas as situações particulares situadas e com sentidos que o próprio sujeito constrói para subsidiar sua existência.

> Por isto mesmo é que, muitas vezes, educadores e políticos falam e não são entendidos. Sua linguagem não sintoniza com a situação concreta dos homens a quem falam. E sua fala é um discurso a mais, alienado e alienante (FREIRE, 2012, p. 94).

Para Freire (2012) a educação justifica-se pelo grau de liberdade que é capaz de proporcionar ao sujeito transformador, ou seja, a essência do trabalho do educador consiste em tornar o educando livre de seu mestre. Mas a liberdade não é necessariamente licenciosidade, como assevera Freire (1996), pois volta-se a outras liberdades que são formas de ser, de se expressar e de se comportar. Simone de Beauvoir (2005) chama essa concepção de moral existencialista – uma ocupação com o que os outros são e como atuam. Devemos estar atentos para não impedir que a força que nos leva a ser o que queremos ser, além de perceber que este tipo de pensamento não é isolado, mas sim refletido dentro de um grupo ou de um corpo social constituindo uma reflexão acerca das diferentes possibilidades de ser. Nós devemos nos proporcionar a liberdade para escolher o que faremos de nós mesmos justificando nossa existência ao atribuir a ela um significado. Nesse caminho apontado pela escritora francesa surge a consciência das situações vividas e a vontade de dedicar-se ao trabalho de planejar como usar a própria liberdade para fazer algo de si e para si. Para Juliana Oliva existir é tornar-se e "(...) não há essência anterior à existência" (2013, p. 27). É nessa condição que reside a importância da história, sendo que para Freire (1996) somos seres inacabados e para Beauvoir (2005) desvelamos nosso ser a todo instante.

Contudo, ainda podemos acrescentar a intenção da proposta desse projeto na tese de Boaventura de Sousa Santos explicitada em seu livro: *Um discurso sobre as ciências* quando afirma que "*todo o conhecimento é autoconhecimento*" (SANTOS, 2010, p. 80). Destarte, todo o conhecimento sobre direitos fundamentais é também autoconhecimento e reconhecimento de si como sujeito de direitos. Noção que tende a se expandir para o senso comum passando a ser um saber difundido popularmente e fazendo parte da comunicação e do diálogo de um grupo social (SANTOS, 2010). Não depende da estratificação de classes sociais e não fica restrito às instâncias jurídicas, policiais, escolares, científicas, políticas ou sociais.

AS REFLEXÕES ADVINDAS DAS ATIVIDADES

Logo no início do projeto, pudemos perceber o desconhecimento do funcionamento da lei pelos estudantes, pois o conhecimento que traziam sobre seus próprios direitos eram baseados mais num habitus estruturado para o silêncio e para a impotência deles enquanto classe estudantil do que para a curiosidade, a reflexão, o questionamento e a busca de seus direitos. Então, como entendemos que para a conquista de uma educação libertadora o conhecimento da realidade do aluno é fundamental e até uma pré-condição para obter sucesso nesse empreendimento, seguimos nos aprofundando nesses questionamentos e reflexões (FREIRE, 1996).

O habitus torna-se mais perceptível quando sabemos que todos os estudantes querem estar na universidade por motivações intrínsecas ou extrínsecas e sabemos que o ambiente educacional será prestigiado se houver uma habilitação concedida por esse espaço através de um capital institucionalizado. Porém, a percepção generalizada que apreendemos nessa experiência com os estudantes foi a seguinte: alunos e alunas não se sentem capazes de passar no vestibular, chegando a ter dúvidas se o espaço público da universidade foi realmente criado para eles – estudantes de escola pública cuja eficácia do ensino é questionada frequentemente por tantos segmentos da sociedade. Além da autocrítica que fazem de si mesmos, também podemos elencar a grande influência da família e dos professores que demarcam as capacidades que esses sujeitos possuem de prestar um vestibular e serem ou não serem aprovados.

Uma estudante disse explicitamente em uma das rodas de conversa: “Quero ser tatuadora, mas não tem faculdade disso...”. Ela reconhece como legítima a instituição escolar, no caso, a universidade e entende que seu trabalho só será prestigiado se houver uma habilitação concedida por esse espaço de ensino através de um capital institucionalizado. Três estudantes, num total de onze afirmaram que precisavam da universidade para ter uma boa vida, enquanto os demais não acreditavam nisto. Contudo, embora tenham dito que não precisavam da universidade, esforçavam-se por refletir sobre o curso que desejavam ou que poderiam cursar, já que as decisões nesse campo não dependiam apenas de suas motivações ou vontades, mas de representações e relações complexas no campo social, ressaltando-se a marca distintiva contida por um título universitário.

Muito embora tenha sido veiculado na mídia que no vestibular de 2016 houve um grande número de aprovados oriundos de instituições públicas de educação básica, é preciso refletir sobre o tema com certa cautela (ORSI, 2012; ALBERTONI, 2016). É certo que em determinadas perspectivas, o sistema público de ensino tem condições de oferecer uma educação que permita que seus estudantes acessem as instituições públicas de ensino superior do país. Todavia, a melhor qualidade do ensino público concentra-se em poucos espaços, a exemplo das Escolas Técnicas Estaduais – ETECs, do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza CEETEPS, e dos cursos de Ensino Médio dos Institutos Federais – os IFs. Deste modo, devemos empreender nossas intenções e ações voltadas a não permitir que essas instituições acabem se tornando locais de privilégio em detrimento de toda a conjuntura educacional do Estado de São Paulo.

O capital social é parte estruturante do habitus que distingue os estudantes oriundos da escola pública daqueles vindos de escolas particulares. Não afirmamos que sejam incapazes

de nada quando mencionamos um suposto habitus altamente influenciado pelo capital social, apenas certificamos a dúvida que paira entre esses estudantes, alguns mais seguros do que outros.

Dos muitos assuntos que foram discutidos com eles, frisamos incessantemente até a finalização do projeto, o caráter público que contém o ambiente da universidade, já que muitos desconheciam esse fator. Dito isso, porque por público entende-se que os estudantes não precisam estar matriculados em nenhum curso para desfrutar dos espaços do campus, dos cursos de extensão, dos eventos culturais que a universidade promove, dos movimentos políticos organizados por trabalhadores e estudantes, entre outros âmbitos. Ter ciência desse acesso e experimentar “estar” na universidade, circular livremente por seus espaços com respeito e responsabilidade, ter conhecimento sobre as possibilidades de mobilidade neste território é fascinante para quem não se sente parte e não se identifica ou se relaciona com outras pessoas que frequentam e usufruem esses lugares.

Nos casos em que a identificação com a instituição não ocorre, a universidade passa a conter apenas um aspecto simbólico de puro status ou uma espécie de prêmio que todos desejam e poucos conseguem alcançar. Enquanto discutíamos com os estudantes os conteúdos sobre os direitos de toda a ordem, surgiram relatos sobre histórias pessoais, relatos sobre situações de fome vividas por longos períodos, descrições sobre as infraestruturas dos bairros que viviam elencando-se ruas não asfaltadas, péssima distribuição de luz e energia no bairro, uso de fossas por inexistência de redes de esgoto entre outros aspectos. Desse modo, pudemos constatar que em sua maioria pertenciam a classes financeiras médias baixas e baixas. Muitos participantes desse grupo estavam tão incertos e inseguros que com as cabeças baixadas expressaram nitidamente a dúvida sobre quais cursos deveriam escolher, além dos desapontamentos por suas situações atuais de vida. Sabem muito bem dizer seus gostos, preferências e atividades de lazer, mas o futuro acadêmico que se espera deles evoca com desalento um habitus[1] conformado.

A universidade é um bem de consumo no mercado de bens simbólicos que marca um estilo de vida reconhecido pelo senso estético dos estudantes, sem parecer, num primeiro momento, acessível e com distribuição de fácil utilização na ordem de bem simbólico. “(...) A busca da distinção pode introduzir uma forma inimitável de raridade, a raridade da arte de bem consumir capaz de tornar raro o bem de consumo mais trivial.” (BOURDIEU, 2004, p. 15). A universidade pública reconhecida como educação de prestígio se mantém como produto de status por não ser banalizado, tornando-se em alguns casos até trivial, visto que não é um

1 Pierre Bourdieu menciona o insucesso do sistema escolar como uma reprodução das desigualdades, um fenômeno que se dá através da criação do habitus (BOURDIEU, 2014).

símbolo de status típico da classe social do estudante. E assim, seguem dizendo de maneira conformada: a universidade não é para mim, mas tentarei porque ela me traz a promessa de uma vida melhor. O pretexto meritocrático – cada um é responsável por seu fracasso, visto que todos disputam a educação sob mesmas oportunidades – contribui para responsabilizar o estudante pelo seu fracasso e acentuar sua conduta escolar (FREITAS, 2012), isto é, seu habitus, além de criar a ilusão de uma universidade que apesar de pública também é inatingível.

Uma provocação foi dirigida aos estudantes: quais são os meus direitos? A afirmação de que os direitos existem é válida, bem como o fato de sermos sujeitos e estarmos suscetíveis a esses direitos. Mas quais direitos exatamente? Em que medida podemos recorrer a um direito? Direito possui divisões ou classificações? O que faço quando tenho meus direitos violados? Se o direito é para ser cumprido por que há quem não os cumpra? Estas foram algumas questões disparadoras que foram lançadas durante os trabalhos. Na segunda semana de projeto houve também outro questionamento que se tornou crucial para o grupo: Por que alguém transgride a lei se ela vale para todos, mesmo sabendo que temos direitos e deveres como cidadãos? Todas essas questões permearam a discussão sobre direitos e instigaram o desenvolvimento posterior das atividades em artes.

O teor dos habitus dos estudantes construído durante suas vidas e as consequentes reinvenções desses mesmos habitus desenvolvidas no processo criativo proporcionado pelas produções em artes, demonstraram reorientações sobre suas autoimagens e significativas manifestações de criticidade sobre quem são e como podem se posicionar em um mundo político como cidadãos.

As potentes explorações referentes ao campo das Artes Visuais permitiram que cada estudante expressasse representações referenciadas a determinados direitos utilizando-se em alguns momentos da técnica da pintura, em outros do desenho ou da colagem de materiais. Como por exemplo, na utilização do desenho em carvão destacaram o direito à alimentação e dedicaram-se a compor uma narrativa que pudesse refletir precisamente uma situação de fome com a intenção de incluir também a angústia de não saber se haveria algo para comer no dia seguinte. Assim como, a fragmentação de imagens utilizada para denunciar os estereótipos socialmente concebidos sobre as mulheres e o direito à igualdade. Este último nos chamou bastante atenção uma vez que a sala era constituída por dois estudantes do sexo masculino e oito do sexo feminino, e nesse sentido o interesse por explorar a intimidade esteve imbricada numa educação social do corpo feminino, atribuída à mulher: aquele que é velado, protegido, escondido, puro; diferente da educação dirigida ao público masculino que possibilita que os

meninos experimentem sem tantas restrições o próprio corpo vivendo-o de forma mais libertadora do que a mulher[2]. Entre as inúmeras criações, uma pintura em acrílico sobre tela despertou muitas identificações, pois ilustrou os apelos do direito à educação através da figura de um estudante impedido de entrar na escola pela falta de uniforme. Algumas situações que envolviam relações para além do projeto também ocorreram, como os estudantes que estavam determinados a ler os Projetos Políticos Pedagógicos ou Projetos Pedagógicos de suas escolas. Alguns viram a própria internet e os veículos midiáticos variados sob as perspectivas dos direitos estudados, principalmente aqueles que concernem o direito à intimidade.

Sendo sujeitos do devir, são indivíduos em constante mudança; estão o tempo todo a tornarem-se algo diferente do que são ou já foram, e esse reconhecimento de si mesmos como consciência que pode vir-a-ser foi importante para os estudantes. Naqueles momentos não estavam se contentando com seus pensamentos traiçoeiros de conformidade e incapacidade de discutir direitos. Já sabiam que eram cidadãos brasileiros, porém essa concepção carecia de significação, sendo apreendido apenas como uma vaga ideia.

As atividades artísticas desenvolvidas pelos estudantes envolvendo o processo criativo constituíram-se de ações concretas que materializaram produtos finais, além de serem também simbólicas pelas ideias fomentadas e por suas projeções manifestadas nos objetos produzidos. Essa liberdade que o ensino de arte propicia oferece a oportunidade de vivenciar circunstâncias relacionadas à autonomia e ao protagonismo, já que expressando-se por meio de suas produções, puderam encontrar menos restrições, inclusive para a formulação de pensamentos e opiniões. Logo perceberam que a intencionalidade do projeto não estava pautado em nenhum “depósito de conhecimento” ou correção moral, mas um convite para pensar sobre as leis que ditam a boa convivência, a organização social, a humanidade e as oportunidades de ser que cada um está apto a vivenciar.

Privar os estudantes do uso da palavra é uma ação que se constitui como uma espécie de violência simbólica, como alerta Freire (2012). Ainda mais quando essa palavra expressa direitos e deveres de um cidadão, possibilidades de ser e de agir para ser – ser mais. Como pudemos constatar no decorrer do projeto, o desconhecimento que os estudantes possuíam sobre seus direitos de cidadãos é uma situação grave de impedimento para agir com liberdade, pois em teoria a CF de 1988 pede a formação cidadã da população. Não conhecer os próprios direitos é uma ofensa a uma situação libertadora, sendo que Freire expressa sua indignação com os políticos que permitem que as leis desrespeitem os cidadãos quando não são cumpridas de forma justa (1966). E ainda mais, no caso daqueles que não entendem como

2 Discussão contida em O Segundo Sexo de Simone de Simone de Beauvoir.

estes desrespeitados não veem sentido nas leis. Não saber algo que é substancial para si, que permite este estudante ser mais e ser junto com outros cidadãos é uma contradialogia, no vocabulário de Freire (2012), ou uma violência simbólica, segundo Bourdieu e Passeron (2014) . E ainda, permitir que outros decidam por você é uma escravidão para Beauvoir (2005).
Quando se fala em direitos, como foi discutido com os estudantes, estamos tratando de direitos e deveres dos cidadãos. Sendo cidadãos agem pensando em sua própria condição de estudantes como uma classe política, fazendo uso do conhecimento que possuem sobre ela e sendo essa condição, um *habitus* de classe, segundo Bourdieu (2003). Para Beauvoir (2005) o indivíduo pode estar sujeito a uma moral e nem sempre fica claro para ele que a moral não somente recai sobre ele, mas também se caracteriza por uma decisão de outros, apesar de ser materializada concomitantemente a esses fenômenos também por ele mesmo. Mas, a condição de classe não é perpétua, depende da posição desse sujeito no respectivo campo e das ações que nele realiza (BOURDIEU, 2004).

Conforme os estudantes se expressavam de forma escrita e oral ou pela produção em artes, também descobriam formas de conhecer seus direitos e como esse aprofundamento era fundamental para eles, exatamente porque estes direitos estavam a seu favor, e porque são parte importante de sua preservação integral como seres humanos. Ao mesmo tempo, ficavam chocados ao conscientizar-se que não são sempre cumpridos, e que eles já tinham vivenciado situações específicas presenciando momentos de descumprimento da Lei que suscita direitos fundamentais e não haviam dado a devida importância para esses fatos. Ainda houve partes em que discordaram da aplicação de certas leis dizendo: Isto está errado! entendendo que existem leis que deixam de lado em algum momento, seu caráter fundamental quando são executadas de determinadas formas que não valorizam a vida humana.

Se adaptarmos a moral existencialista de Simone de Beauvoir (2005) ao direito que é acompanhado da ideia de igualdade presente na DUDH (ONU, 1948), constatamos que a cidadania é um exercício de preservação das liberdades. Essa seria a garantia de que nos construímos como seres iguais em um coletivo e de que qualquer desigualdade não se sustenta nesse âmbito moral.

Os cidadãos agem livremente com responsabilidade em espaços públicos e democráticos, pois é assim que entendemos os espaços públicos brasileiros. Fazem uso de seus direitos sociais e individuais e exercitam suas liberdades cidadãs. A preservação e o usufruto dos próprios direitos, também ocasiona a manutenção e a provocação de possibilidades de direitos para outros cidadãos, sendo essa moral existencialista responsável pela oportunidade de se agir com justiça para que todos tenham direito (BEAUVOIR, 2005).

OLIVA, Juliana. Capítulo 3: Do mito à situação. In: **Identidade e reciprocidade em O Segundo Sexo de Simone de Beauvoir** (Dissertação de Mestrado). Universidade São Judas Tadeu: São Paulo. 2013. Disponível em: <http://www.usjt.br/biblioteca/mono_disser/mono_diss/2014/264.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 2020. Disponível em: < https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos >. Acesso em: 16 set. 2021.

ORSI, Carlos. Escola Pública Domina Vestibular. **Página de Notícias Unicamp.** 2012. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2016/02/12/escola-publica-domina-vestibular>. Acesso em: 18 jan. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010.

@revistaeai

revistaeducacaoarteinclusao@gmail.com

(48) 3321-8314

revista eai educação, artes & inclusão