
Dinâmicas e processos de (trans)formação de adultos, práticas artísticas e inclusão.
Contributos para a compreensão do projeto *Recriar-se*.

ANA LUISA OLIVEIRA PIRES

ana.luisa.pires@ese.ips.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal
Membro integrado do CICS.NOVA e membro do CIEF-IPS

ANTÓNIO A. VASCONCELOS

antonio.vasconcelos@ese.ips.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal
Membro integrado do CIPEM-INET-md

GINA C. LEMOS

gina.lemos@ese.ips.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal
Membro integrado do CIEI-IE-UM e membro do CIEF-IPS

Resumo

O artigo foca-se na análise de um projeto de intervenção/formação com pessoas em situação de vulnerabilidade social – o projeto *Recriar-se*-, desenvolvido pela Cáritas Diocesana de Setúbal. Pretende-se partilhar linhas de reflexão decorrentes do trabalho de investigação realizado por uma equipa de docentes/investigadores, tomando o *Recriar-se* como objecto de estudo e de avaliação. A investigação em curso procura identificar os contributos do projeto a partir de três dimensões estruturantes - educação não-formal, práticas artísticas e inclusão social, desocultando processos de desenvolvimento pessoal e colectivo dos seus participantes, com vista à mudança e transformação individual, social e comunitária.

Neste artigo apresentam-se e analisam-se as características dos processos e dinâmicas de (trans)formação dos participantes do projeto, decorrentes das práticas de educação não-formal e artísticas.

Palavras-chave:

Educação não-formal, Práticas Artísticas, Inclusão Social, Estudo de Caso, *Recriar-se*.

Nota: o texto não segue as normas do novo Acordo Ortográfico por expressa vontade dos autores.

Abstract

The article focuses on the analysis of an intervention/training project, with people in situations of social vulnerability – the *Recriar-se* project –, developed by Cáritas Diocesana de Setúbal. The aim is to share lines of reflection arising from the research work carried out by a team of teachers/researchers, taking *Recriar-se* as an object of study and evaluation. The ongoing research seeks to identify the project's contributions from three structuring dimensions - non-formal education, artistic practices and social inclusion, uncovering processes of personal and collective development of its participants, with a view to individual, social and community change and transformation. This article presents and analyzes the characteristics of the (trans)formation processes and dynamics of the project participants, resulting from non-formal and artistic education practices.

Key concepts:

Non-formal education, Artistic Practices, Social Inclusion, Case Study, *Recriar-se*.

Introdução

Neste artigo partilham-se resultados preliminares de um estudo realizado entre Setembro de 2021 e Outubro de 2023 — “Investigar e Avaliar o projeto *Recriar-se*” —, realizado por uma equipa de docentes/investigadores de uma instituição de ensino superior público nacional, focado no projeto de intervenção/formação *Recriar-se*, desenvolvido pela Cáritas Diocesana de Setúbal. O estudo tem como finalidade produzir conhecimento sobre este projeto particular, que pretende desenvolver, em contexto de educação não-formal e através de práticas artísticas, processos facilitadores da melhoria da qualidade de vida e bem-estar de pessoas em situação de grande vulnerabilidade pessoal e social, como é o caso da população sem abrigo. O artigo foca-se num eixo particular do estudo: as dinâmicas e processos que contribuem para mudança dos adultos, a partir da análise das perspetivas dos artistas-mediadores e dos técnicos da instituição.

1. Educação não-formal e processos de (trans)formação

A problemática do estudo situa-se no cruzamento de diferentes campos de práticas e de distintas disciplinas teóricas, pelo que mobilizá-

mos um quadro teórico-conceitual que articula a educação não-formal e a formação de adultos (Freire, 1979, 2017; Gohn, 2006, 2016; Pires, 2014, 2015), as práticas artísticas comunitárias (Matarasso, 1997, 2019, 2021) e a inclusão social (Bernardo, 2019; Fancourt, 2019; Fancourt et al., 2020).

Tendo como finalidade a interpretação e a compreensão dos processos e dinâmicas que se encontram subjacentes à mudança pessoal e social dos participantes do *Recriar-se*, destacamos os princípios da educação não-formal, que, partindo de programas de inclusão social, especialmente no campo das artes, da educação e da cultura, contribuem/potencializam essa mudança (Gohn, 2006, 2016). Segundo a autora, a educação não-formal é aquela que se aprende no “mundo da vida”, através da vivência e partilha de experiências, em espaços e ações colectivas do quotidiano. Constitui-se como um processo de aprendizagem que ocorre pelo diálogo tematizado e pela participação colectiva, a partir da cultura dos indivíduos e dos grupos. Os contextos e os processos da educação não-formal encontram-se intrinsecamente articulados. “Os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interactivos

intencionais (a questão da intencionalidade é um elementos importante de diferenciação).” (Gohn, 2006, p.29).

Do ponto de vista metodológico, a educação não-formal promove a problematização da vida quotidiana, identificando temas, necessidades e desafios, que fazem emergir conteúdos que não são dados *a priori*, mas que se constroem durante o próprio processo:

“O método passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas. Penetra-se, portanto, no campo do simbólico, das orientações e representações que conferem sentido e significado às ações humanas. Supõe a existência da motivação das pessoas que participam. Não se subordina às estruturas burocráticas. É dinâmica. Visa a formação integral dos indivíduos. Nesse sentido, tem um carácter humanista.” (Gohn, 2016, p.64)

Destaca-se que a educação não-formal tem espaços e finalidades próprias, que, sendo abertos, desenvolvem a autonomia, a formação da cidadania e da cultura cidadã, a emancipação, a humanização. De acordo com Gohn (2006, p.29), a educação não-formal “capacita os indivíduos a tornarem-se “cidadãos do mundo, no mundo”, abrindo janelas de conhecimento.

No âmbito desta abordagem educativa, o educador é “o outro”, aquele com quem se interage ou se integra. Os objetivos da formação são construídos *a posteriori*, através de um processo interativo, e as relações sociais são pautadas pela igualdade e justiça social, promovendo o exercício da cidadania. Por outro lado, a educação não-formal desenvolve laços de pertença e de solidariedade, apoia os indivíduos na construção da identidade colectiva do grupo, promovendo a auto-estima e o *empowerment* do grupo, que constitui o “capital social do grupo” (Gohn, 2006).

Alargando o quadro teórico para o campo das práticas artísticas comunitárias, destacamos o trabalho de Matarasso (2019, 2021), que defende que o processo da arte comunitária empodera, a partir do desenvolvimento das competências, confiança, conhecimento e redes da própria pessoa. “A sua capacidade de empoderar pessoas vulneráveis e marginalizadas oferece também visibilidade política a problemas complexos e delicados” (Matarasso, 2019, p.11).

Os projetos artísticos podem contribuir para a inclusão social e para potenciar a autoconfiança e o bem-estar dos participantes, facilitando o combate a estereótipos e à discriminação, nomeadamente nos campos da saúde mental, toxicodependência, violência doméstica ou

quebra de laços familiares, que se têm vindo a constituir como desafios sociais complexos, para os quais a arte tem evidenciado poderosos contributos (Matarasso, 1997, 2019).

Os quadros teóricos da educação de adultos têm evidenciado que os processos de (trans)formação da pessoa ocorrem ao longo da vida, são abertos e não finalizados, ocorrem em diferentes tempos, espaços e contextos (formais, não formais e informais), estão intrinsecamente articulados com o alargamento de perspectivas, com a construção de novos saberes e competências, com a identidade pessoal, social e profissional (Pires, 2014, 2015). A mudança é construída a partir da pessoa, entendida como o *sujeito* da transformação, no sentido da *humanização*, e não como o *objecto* da transformação, frequentemente presente em intervenções de carácter assistencialista (Freire, 1979). Ao invés, a pedagogia da autonomia centra-se no respeito, na liberdade, na responsabilidade da pessoa. Os processos de formação de adultos são dinâmicos, inacabados, não-lineares, tal como nos diz Freire (2017, p.141): “Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se de recuar, de transgredir.” A transformação da realidade (pessoal e social) é possível se a pessoa tiver os instrumentos

para a sua compreensão. Numa perspetiva filosófico-antropológica, Freire (1979, p.16) afirma que “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias.” E, ainda, “se o homem é capaz de perceber-se, enquanto percebe uma realidade que lhe parecia “em si” inexorável, é capaz de objetivá-la, descobrindo sua presença criadora e potencialmente transformadora desta mesma realidade.” (p.27)

Em síntese, ao longo das suas trajetórias de vida, as pessoas vivenciam situações e experiências a partir das quais vão construindo saberes — particulares, subjectivos, relativos, contingentes e pessoais — através de uma trama de complexidade, sendo reconstruídos a partir da elaboração crítica de vivências e situações particulares, finalizando-se em processos de transformação (Pires, 2015). Esses processos transformativos de saberes, incluindo os de natureza identitária, estão ancorados na tomada de consciência, na apropriação crítica e na reflexividade, que são processos abertos e dinâmicos, envolvendo todas as dimensões da pessoa, e, enquanto tal, são produtores de autonomia e de emancipação (Pires, 2015).

2. Metodologia da investigação

A investigação é de natureza qualitativa e interpretativa (Amado, 2014; Bogdan & Biklen, 1994), de acordo as finalidades e com os processos desenvolvidos no *Recriar-se* - “fazer com” e não “fazer para”, procurou-se “dar voz” aos seus intervenientes — participantes, técnicos e artistas envolvidos—, no sentido da construção de uma “comunidade de mudança” (Amado, 2014, p.59).

A natureza do objecto de estudo e as suas características particulares enquadram-se num estudo de caso singular, circunscrito no espaço e no tempo, centrado em facetas interessantes de uma atividade, programa, instituição ou sistema, desenvolvido em contexto natural e respeitando as pessoas e os acontecimentos, tal como preconizado por Bassey (1999, citado por Afonso, 2005).

A complexidade das situações e problemáticas envolvidas no estudo de caso exigiu uma perspetiva holística e interdisciplinar e, simultaneamente, a utilização de diversas estratégias e procedimentos de recolha e tratamento de informação — observação participante em reuniões e conversas informais com a equipa de técnicos do *Recriar-se* (responsável, técnicos superiores e outros actores relevantes); pes-

quisa e análise documental (documentos oficiais, diários/registos produzidos no âmbito do projecto, documentação da comunicação social em diversos tipos de suporte – e.g., notícias, reportagens, vídeos dos concertos); análise dos registos dos participantes, fichas individuais elaboradas pelos técnicos que acompanham o projeto; observação participante de sessões/atividades, no âmbito dos workshops artísticos; observação não participante dos eventos realizados na comunidade (concertos, exposições,...); entrevistas, de natureza semi-estruturada, aos responsáveis da instituição, técnicos e artistas envolvidos; entrevistas (*focus group*) aos participantes do *Recriar-se*. Dada a natureza do projecto e dos seus participantes, as questões éticas foram salvaguardadas de forma particular, garantindo-se a confidencialidade e a privacidade dos seus participantes.

As entrevistas semi-estruturadas realizadas aos artistas, técnicos e participantes do estudo, foram gravadas e transcritas. O *corpus* das entrevistas foi objecto de análise de conteúdo, de natureza qualitativa e temática, mobilizando uma grelha de análise construída a partir do material empírico recolhido.

2.1. Os participantes dos ateliers/workshops

À data de setembro de 2021, o grupo de participantes do *Recriar-se*

era constituído por trinta pessoas, com idades entre os 25 e os 74 anos, sendo constituído maioritariamente por homens (73%). Relativamente à sua nacionalidade, eram todos portugueses, exceto um, de nacionalidade cabo-verdiana. O nível de escolaridade da maioria dos participantes é baixo: 33% é desconhecida, 3% analfabeto, 17% completou o 1.º ciclo do ensino básico, 30% o 2.º ciclo, 10% o ensino secundário e 3% o ensino superior. A grande maioria encontra-se em situação “sem casa” (73%), vivendo em alojamento temporário, e mais de um quarto da população é considerada “sem teto” (27%), vivendo no espaço público, em abrigos de emergência ou em local precário. A Cáritas Diocesana, nos planos de intervenção que realiza com os participantes, promove apoio médico e psico-social, acompanhamento de consumos, tratamentos, formação profissional, integração no mercado de trabalho, entre outros.

2.2. Os artistas-mediadores e os técnicos da instituição

Segundo Gohn (2016), qualquer que seja o caminho metodológico adotado, o papel dos agentes mediadores no processo é fundamental: “Eles são fundamentais na marcação de referenciais no ato de aprendizagem, carregam visões de mundo, projetos societários, ideologias,

propostas, conhecimentos acumulados etc.” (p.65).

No *Recriar-se*, os artistas que assumem o papel de mediadores desenvolvem os ateliers artísticos voluntariamente, desde o início do projeto. Durante a fase do estudo, o grupo era constituído por dois artistas do sexo masculino e um do sexo feminino, com formação no domínio artístico (licenciaturas em educação musical, escultura, educação visual e tecnológica), dois com mestrado (Educação Musical, no ramo ensino e Educação Artística), e um com doutoramento em Belas-Artes. Têm um longo percurso na docência, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, bem como de envolvimento em projectos de natureza artística e comunitária. São artistas reconhecidos na cidade de Setúbal, tendo realizado múltiplas exposições individuais e colectivas /concertos e outras atividades de natureza musical, ao longo das suas carreiras profissionais.

O grupo dos técnicos envolvidos no projecto é constituído por recursos humanos do quadro de pessoal da Cáritas Diocesana de Setúbal. Integra a diretora da instituição e uma técnica superior, ambas com licenciatura em psicologia, um técnico superior com licenciatura em antropologia, e uma monitora, com qualificação de nível secundário.

3.As dinâmicas e os processos em presença

Neste ponto analisamos e interpretamos um conjunto de aspectos e dimensões que emergiram do discurso dos entrevistados (artistas e técnicos da instituição), dos quais destacaremos aspectos significativos para a compreensão das dinâmicas e processos desenvolvidos no projeto *Recriar-se*.

3.1. Adesão voluntária

Como referimos anteriormente, o projecto assenta na adesão voluntária dos participantes nos diversos ateliers/workshops oferecidos no âmbito do projecto, a saber: música, fotografia, artes plásticas, instrumento musical e laboratório de voz, que funcionam uma vez por semana, com um horário fixo.

“Ninguém é obrigado a ir a nenhum atelier: nem música, nem fotografia, nem pintura, mas são mais ou menos seduzidos e são os outros elementos do grupo que normalmente seduzem no trabalho. Isso também serve para cativar os outros que estão sentados no banco do jardim, que estão com os seus consumos” (Artista 2).

As relações estabelecidas no seio do grupo e com o grupo são elementos fundamentais das dinâmicas, na medida em que reforçam a estrutura e a organização interna dos próprios participantes, como foi evidenciado por artistas e técnicos:

“(as pessoas) vêm assistir, é uma coisa informal, não tens de participar, não tens de dançar e de repente há pessoas de fora que sentem que há ali um chamamento que as leva a dizer “eu aqui sinto-me bem, sinto-me confiante neste projeto, quero participar” e isso faz com que a rede seja ampliada.” (Artista 1).

“(...) porque o nosso trabalho com as pessoas é um trabalho de relação, se nós tivermos uma relação de confiança, o trabalho flui.” (Técnico 1).

Os artistas, responsáveis pela concepção e desenvolvimento dos ateliers/workshops, ao realizarem a actividade voluntariamente, evidenciam preocupações de natureza pedagógica, social e política. Tal como relatado por um dos artistas, é perceptível a sua forte implicação na acção desenvolvida:

“Quando estava desencantado na instituição X, pagavam-me para ensinar quem não queria aprender e ali aquelas pessoas não me podiam pagar, mas queriam aprender. Aquele é que era o meu público, não era o outro (...).” (Artista 1).

3.2. Participação democrática

Na perspetiva dos artistas, não se trata apenas de promover a participação. A natureza da participação é determinante, seguindo princípios democráticos — “fazer com” e não “fazer para”. Como evidenciaram

os artistas, as dinâmicas dos ateliers são contextualizadas e participativas, são adaptadas às necessidades e interesses específicos dos participantes, não sendo orientadas por planos feitos à priori:

“O que é que se pretendia/ pretende na minha ótica, ou naquilo que é a ótica também do próprio projeto e do Artista X que não escolhe propriamente as músicas que eles tocam. O artista X acorda com eles “você teria aqui uma boa voz... esta aqui era boa para você cantar... Veja lá se gosta e veja lá se consegue...”, portanto aquilo há ali uma certa negociação e neste caso também é eu, propriamente não indico o que é que eles têm de fotografar.” (Artista 2).

São processos verdadeiramente participativos, nos quais são as próprias pessoas que “determinam o conteúdo, a duração e a logística dos processos educativos” (Rogers, 2005, p.255):

“o que eu pretendo que cada um vá no seu caminho...que escolha a velocidade a que quer ir e que dentro dessa velocidade se sinta confortável e a minha funcionalidade é ajudar a suportar esse caminho.” (Artista 1).

3.3. Processos abertos e inclusivos

As finalidades dos ateliers artísticos — e.g., desenvolvimento de competências artísticas, reforço da dignidade, da confiança e da autonomia

dos participantes — articulam-se com os processos, abertos e flexíveis, evidenciando uma forte consistência intrínseca entre finalidades e estratégias desenvolvidas:

“O desenvolvimento das competências artísticas é enorme, ainda hoje tivemos uma sessão de música e foi mesmo uma coisa muito especial, porque está tudo sempre ligado com o sucesso e a confiança e a minha interpretação do sucesso é trabalhar com eles com objetivos que eles consigam atingir, ou seja, eu discuto com eles onde querem ir, de que forma querem ir e vou orientando de forma a que eles consigam concretizar (...)” (Artista 1).

As dinâmicas desenvolvidas com os participantes são inclusivas, no sentido de não se excluir ninguém, independentemente das suas capacidades e competências. Por outro lado, os efeitos dos processos de inclusão não se restringem aos ateliers, alargando-se à sociedade:

“O impacto que isto tem não só em termos daquilo que é a autoestima da pessoa, mas também o nível de inclusão desta pessoa naquilo que é a sociedade, na qual ela passou a participar, porque não participava” (Técnico 1).

Para um dos artistas, o processo desenvolvido poderia resumir-se a uma frase: “não deixar ninguém para trás” (Artista 2).

3.4. Valorização e dignificação da pessoa

Dada a natureza criativa e colaborativa das práticas artísticas, desenvolvem-se competências que conduzem à mudança da auto-imagem e da auto-estima das pessoas, promovendo a sua valorização:

“(…) vou falar só dos ateliers em si e aquilo em que podemos intervir e o estímulo que podemos dar e a valorização do que eles estão a fazer a cada momento, eu acho que é muito mais importante do que nós conseguimos quantificar.” (...) “Eu acho que estas atividades artísticas que contribuem de uma forma individual, quando bem selecionadas e quando o animador percebe o que é que tem que fazer a cada um e a cada momento, como é que deve estimular isso... põe-nos melhor com eles próprios e mexe nos seus níveis de auto-estima.” (Artista 2).

[...] O que eu noto muito é que nós recebemos pessoas e ajudamo-las nas necessidades básicas e aí elas começam a sentir-se novamente pessoas... o difícil é manterem-se nesta sociedade e manterem-se motivadas para realmente viver na nossa sociedade.” (Técnico 2).

Nos processos desenvolvidos nos ateliers, o “dar voz” aos participantes, promovendo uma atitude de “escuta”, contribui para a restauração da dignidade das pessoas:

“E a resposta que nós temos de dar e o testemunho que é dizermos “aquilo que tu dizes também é importante”. Isto reforça a pessoa na sua capacidade também de aprender a comunicar, mas também a ter vontade de comunicar,

porque muitas vezes o que estas pessoas sentem é “eu não tenho voz, não vale a pena dizer porque ninguém vai dar importância aquilo que eu digo” e de repente a pessoa percebe que é importante, que aquilo que ela diz é importante, que é validado e é reconhecido de tal forma que há alguém que se esforça para corresponder às expectativas dela.” (Técnico 1).

3.5. As potencialidades como ponto de partida

Os processos formativos têm como ponto de partida as potencialidades e não os seus limites, numa lógica de reconhecimento e valorização das pessoas que conduz à sua transformação (Pires, 2014, 2015), tal como referido pelos artistas:

“Aquilo que eu pretendo é que eles artisticamente se desenvolvam. Eu confio naquelas pessoas como confio noutras. São pessoas que embora alguns possam estar em condição de sem abrigo têm competências tão boas ou melhores de que pessoas que não estão nessa condição. Não têm é as mesmas oportunidades que outras pessoas têm.” (Artista 1).

Ou, ainda:

“E portanto, nesta pessoas que têm com certeza grande handicaps noutras áreas, é uma mais-valia para os ajudar e uma estratégia que deve ser muito importante para as pessoas se realizarem e os ajudarem a acreditar em si próprios, a sentir que têm valor porque conseguem superar-se em coisas que achavam que nunca iriam conseguir e afinal conseguem (...)” (Artista 3).

O foco é colocado no desenvolvimento de competências (pessoais, sociais, artísticas) e no *empowerment* dos participantes:

“Aquilo que eu pretendo é que eles artisticamente se desenvolvam. Eu confio naquelas pessoas como confio noutras. São pessoas que embora alguns possam estar em condição de sem abrigo têm competências tão boas ou melhores de que pessoas que não estão nessa condição. Não têm é as mesmas oportunidades que outras pessoas têm.” (Artista 1).

“(…) Isto são três exemplos que acho que, de um ponto de vista pessoal, passaram a sentir que o atelier de fotografia os acrescentava e os revelava e levava a entender aos outros e ao grupo que eles tinham capacidades que o próprio grupo desconhecia.” (Artista 2).

E, por outro lado, o desenvolvimento dos participantes acaba por ter efeitos recursivos no contexto da formação, deslocando-se dos contributos individuais para os coletivos, tal como explicita um dos técnicos:

“Há duas dimensões, por um lado quando nós capacitamos as pessoas, capacitamos os contextos em que as pessoas estão integradas e aquilo que eu dizia há pouco: alguém que desenvolve capacidades de escuta, desenvolve competências para estar em contexto de grupo, em contexto formativo.” (Técnico 1).

3.6. Estratégias formativas: diversidade e flexibilidade

Segundo Freire (1979), o trabalho pedagógico com adultos, no sentido da sua *humanização*, terá de ser libertador (e nunca opressor), razão pela qual as opções tomadas em relação ao papel dos mediadores, métodos e técnicas de ação nunca são neutras. Assim, é fundamental que os artistas e técnicos tenham consciência tanto dos condicionalismos da realidade, como do potencial criador e transformador dessa mesma realidade:

“Acho que estamos a apostar num sítio certo na com as metodologias que nos parecem para já as mais adequadas a este tipo de grupo, que são muito variadas, porque é que cada caso tem que se atuar de uma determinada maneira, independentemente do atelier em que se está, porque nós aqui estamos, no meu entender, a resgatar pessoas do abandono que fizeram de si próprios por vários motivos e acho estamos a tentar resgatar pessoas de um fosso que se deixaram cair e acho que isso é o maior estímulo que nós podemos ter enquanto formadores.” (Artista 2).

3.7. Convivialidade, redes de saber e de bem-estar

Segundo Illich (1985), é fundamental criar ambientes de convivialidade, responsabilização e participação — por oposição a manipulação, desresponsabilização e controlo. A convivialidade, para Illich (1985), é uma exigência ética que se constrói em comum, num plano igualitário entre aqueles que convivem, no sentido poderem aprender juntos, intervir e modificar as realidades opressoras dos seus quotidianos. Tal como referiu um dos técnicos da instituição:

“E aqui os ateliers proporcionaram uma forma e um convívio mais de inclusão entre eles.” (Técnico 2).

A construção de redes de saber, através da partilha e discussão de assuntos que interessam aos participantes, faz parte dos processos inclusivos. Estas dimensões são visíveis nas dinâmicas desenvolvidas, particularmente através do seguinte excerto de um dos artistas:

“Portanto, quando eu faço estes inputs conscientes e direccionados no concreto, eu percebo que aquilo vai ter reflexo de um ponto de vista pessoal e ao ter reflexo de um ponto de vista pessoal vai ter no grupo, e ao ter no grupo tem na forma como as pessoas encaram a própria instituição. E até uma coisa que eu não consigo mexer muito que é os níveis de tolerância de pessoas que sentiram muita intolerância da sociedade para com eles e eles serem capazes de em cada momento...” (Artista 2).

Determinados aspectos, como o bem-estar, sendo difíceis de objectivar, são identificados pelos artistas e técnicos, através dos seguintes exemplos:

“ah hoje não me estou a sentir tão bem, vou talvez só ver, não quero participar”, mas, entretanto, à medida que a atividade vai rolando, outros utentes vão chamar por eles, então no final já participam e já saem com um sorriso ou com “ah já estou melhor” ou “na próxima volto”, estas pequenas coisas já demonstram que eles saem melhor do que entraram, por exemplo. Pequenos comentários assim em que eles demonstram um bem-estar ou que melhoram um bocadinho em estarem ali.” (Técnico 2).

E, também:

“Todo este processo é um processo muito dinâmico. Nada é garantido. É algo que subsiste pela motivação, pela empatia e pela confiança. Ou seja, as pessoas se se sentirem bem ali permanecem, é um local em que se sentem seguros, estão confiantes, não se sentem expostas, aquilo adiciona-lhes alegria, bem-estar.” (Artista 1)

3.8. Reforço identitário e envolvimento da comunidade

Desde a partilha das histórias de vida individuais às apresentações na comunidade — através das exposições de pintura, fotografia, seminários, concertos, etc. — desenvolvem-se processos em rede, que, sendo

recursivos, contribuem para alargar essas mesmas redes e promover o reconhecimento da própria comunidade:

“O facto das pessoas se darem a conhecer à comunidade e serem validadas pela comunidade faz com que muitas vezes as pessoas das próprias comunidades queiram participar nos projetos e isso cria, no fundo, uma rede, uma network que começa a ficar mais fortalecida porque acrescenta novos inputs das pessoas que vêm de fora e muitas vezes até convidam pessoas que não são da comunidade.” (Artista 1).

O reconhecimento externo, a mudança no “olhar do outro”, contribui para a (trans)formação identitária, como referido:

(...) tem ajudado pessoas e reintegrar, temos alguns casos que não só do projeto, mas que constituíram família, casaram-se, há uns que já têm filhos, têm emprego e que perderam um bocado desse estigma do sem abrigo. Outro lado foi perante a sociedade de Setúbal, há agora uma visão mais externa muito mais tranquila perante estas pessoas pelo facto de aparecerem em programas de televisão, de cantarem, de fazerem teatro, exposições de fotografia que já fizemos na Casa da Cultura, no Fórum Luísa Todi, na ESE, por exemplo os arrumadores de carros que estão no fórum Luísa Todi já foram cantar ao palco e as pessoas que davam moedinhas para arrumarem os carros estavam agora a servi-los nos camarins. E isto faz com que as relações entre esta comunidade e a comunidade externa tenham sido fortalecidas.” (Artista 1).

E, ainda,

“E depois é extraordinário vermos um polícia dirigir-se a alguém que está a arrumar carros e dizer “olha, eu vi-te naquele concerto, gostei muito.”, ou alguém ser conhecido numa sala de espera do centro de saúde, ou numa agência bancária, alguém ser abordado como artista que é. Porque a mudança de mentalidade já não é “o pobre coitado que está ali a arrumar carros”, mas é o artista.” (Técnico 1).

4. Reflexões finais / Conclusões

A análise da informação recolhida ao longo do estudo permite-nos afirmar que o *Recriar-se* é um projecto articulado e integrativo, que procura contribuir de uma forma ecológica e sistémica para o bem-estar e (trans)formação dos seus participantes — adultos em situação de grande vulnerabilidade social, económica e psíquica, procurando responder às suas especificidades e necessidades.

A articulação de processos de educação não-formal — e.g., a aquisição das normas, regras, cultura e *ethos* da instituição —, com processos e práticas artísticas desenvolvidos no âmbito dos diversos ateliers, e com o apoio psico-social prestado pela instituição e pelos seus técnicos — satisfação de necessidades básicas como o tecto, alimentação, higiene, saúde, apoio psico-terapêutico, entre outras —, tem contribuído de forma significativa para a mudança dos seus participantes.

Essas mudanças, que foram analisadas noutras etapas prévias do estudo, consubstanciam-se na aquisição /desenvolvimento de competências em diversos domínios — das quais se destacaram as competências funcionais, pessoais, sociais e artísticas; mudanças ao nível da auto-estima, confiança e autonomia das pessoas, aquisição de competências técnicas e artísticas (Pires et al., 2023, no prelo).

Nesta etapa, destacámos os aspetos que caracterizam as dinâmicas e estratégias desenvolvidas ao longo do projeto *Recriar-se*, baseadas em processos participativos, flexíveis e integradores.

Como fomos evidenciando no ponto anterior, a análise da informação recolhida permitiu identificar um conjunto de princípios estruturantes que orientam o projecto, dos quais enfatizamos:

- Adesão voluntária (participantes e artistas-mediadores);
- Participação activa nos processos desenvolvidos;
- Valorização dos interesses e necessidades dos participantes;
- Ponto de partida: as potencialidades e não os limites;
- Valorização da autonomia e da dignificação da pessoa;
- Foco no *empowerment* e não no assistencialismo;
- Convivialidade, redes de saber e de bem-estar;
- Partilha e colaboração: “fazer com” e não “fazer para”;

- Reforço identitário: das histórias de vida pessoais às apresentações públicas e comunitárias.

Estes princípios estruturantes encontram-se alinhados com os pressupostos da educação e adultos e da educação não-formal, evidenciando a sua adequação à natureza do projecto e à especificidade dos seus participantes. Desta forma, é-nos possível afirmar uma forte consistência entre as finalidades do *Recriar-se* e as dinâmicas e estratégias desenvolvidos. Reforçamos também que as práticas artísticas, pela sua natureza e características, contribuem fortemente para a dignificação das pessoas, para o seu *empowerment* e (trans)formação.

Por outro lado, salientamos ainda a centralidade dos artistas e dos técnicos da instituição nos processos de educação não-formal desenvolvidos. São actores-chave do projecto, constituem-se como mediadores de um processo formativo complexo, interagindo e confrontando-se com os participantes, através de “diálogos, conflitos, ações solidárias, etc. Eles se destacam no conjunto e por meio deles podemos conhecer o projeto socio-educativo do grupo, a visão de mundo que estão construindo, os valores defendidos e os que são rejeitados” (Gohn, 2006, p.32).

Em síntese, neste artigo procurámos evidenciar as dinâmicas e os processos educativos do projecto *Recriar-se*, ancorado em práticas artísticas e em princípios e pressupostos da educação de adultos, os quais, contextualizados no campo da educação não-formal, reforçam o potencial (trans)formador deste projeto, abrindo pistas para equacionar e delinear novas propostas formativas, mais inclusivas e emancipatórias, ampliando as suas possibilidades.

5.Referências Bibliográficas

- Amado, J. (2014) (Coord.) *Manual de investigação qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bernardo, C. (2019). *A questão sem-abrigo. Uma abordagem holística: Análise crítica dos (dis)cursos e das práticas*. Dissertação para obtenção do grau de Doutoramento em Ciências Sociais. ISCSP, Universidade de Lisboa.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bruno, A. (2014). Educação formal, não formal e informal: Da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. *Medi@ções*, 2(2), 10-25. <https://doi.org/10.60546/mo.v2i2.68>
- Fancourt D., & Finn, S. (2019). Cultural contexts of health: The role of the arts in improving health and well-being in the WHO European Region. World Health Organisation.
- Fancourt, D., Warren, K., & Aughterson, D. (2020). *Evidence summary for policy: The role of arts in improving health and wellbeing*. Department for Culture, Media and Sport.
- Freire, P. (2017). *Pedagogia da autonomia*. Paz & Terra.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Paz & Terra.
- Gohn, M. G. (2006) Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação em Políticas Públicas em Educação*, 14(50), 27-38.
- Gohn, M. G. (2016). Educação não formal nas instituições Sociais. *Revista Pedagógica Chapecó*, 18(39), 59-75. <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i39.3615>
- Illich, I. (1985). *Sociedade sem escolas*. Vozes.
- Matarasso, F. (1997). Use or ornament? The social impact of participation in the Arts. *Comedia*.
- Matarasso, F. (2019). Prefácio, in H. Cruz (org.), *Arte e esperança* (pp.9-11). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Matarasso, F. (2021) Uma reflexão preliminar sobre arte, transformação social e ética. In A. Goldbard, & F. Matarasso (Coord.) *Ética e arte participativa. Cadernos Arte e Comunidade n°1*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pires, A.L.O., Lemos, G.C., Vasconcelos, A.A., (2023, no prelo). Educação não-formal, práticas artísticas e inclusão social. *Atas do XXX Colóquio da AFIRSE 2023 – Espaços Educativos, Políticas, Práticas, Atores e Aprendizagens*, IE-UL. Universidade de Lisboa.
- Pires, A. L. O. (2015). Experiencialidade e Complexidade. Contributos para pensar a Formação de Adultos. *Interações*, 37, 83-99.
- Pires, A. L. O. (2014). Educação formal, não-formal e informal: Transversalidades e interrelações. *Medi@ções*, 2(2), 1-9.
- Rogers, A. (2005). Non formal education: Flexible schooling or participatory education?. Springer Science.

Rogers, A. (2004). *Looking again at non-formal and informal education - Towards a new paradigm*, The encyclopaedia of informal education, www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm

Notas curriculares

Ana Luisa de Oliveira Pires é Licenciada em Psicologia (ISPA-IUCPSV), Mestre e Doutora em Ciências da Educação (FCT-UNL) e realizou Pós-Doutoramento em Ciências da Educação (FPCE-UL). É Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (ESE-IPS), onde leciona na Licenciatura em Educação Básica, Licenciatura em Animação Sociocultural, no Mestrado em Educação Pré-Escolar e no Mestrado em Educação, Práticas Artísticas e Inclusão, que também coordena. É investigadora integrada no Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA), projecto «UIDB/04647/2020» e membro do Centro de Investigação em Educação e Formação (CIEF-IPS). Os seus interesses de investigação incluem a Educação ao Longo da Vida, Políticas Educativas e Pedagogia no Ensino Superior, Educação/Formação de Adultos, Artes e Educação.

António Ângelo Vasconcelos Estudou Piano, Saxofone e Composição no Conservatório de Música de Calouste Gulbenkian de Aveiro, licenciou-se em Ciências Musicais pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e doutorou-se em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa com a tese intitulada “Educação artístico-musical: cenas, atores e políticas”. É investigador integrado no CIPEM-INET-md e tem participado diferentes tipos de encontros e congressos nacionais e internacionais, publicando trabalhos, em domínios diferenciados do ensino de música, da formação de professores, das artes, da educação, da cultura, das práticas artísticas e criatividade e das políticas públicas. É professor coordenador na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, e co coordena os mestrados em Gestão e Administração de Escolas e em Educação, Práticas Artísticas e Inclusão.

Gina C. Lemos é Pós-Doutorada em Ciências da Educação e Doutorada em Psicologia com especialização em Psicologia da Educação pela Universidade do Minho.

Tem-se dedicado ao estudo de fatores pessoais do estudante e contextuais que interferem na aprendizagem e desempenho escolar em adolescentes portugueses. Trabalha na construção, validação e aferição de baterias de avaliação cognitiva. Nos últimos anos alargou a sua área de pesquisa ao estudo sobre a formação inicial de professores do 1.º e 2.º CEB para o ensino da leitura e da escrita, e ao contributo de práticas artísticas na aprendizagem e desenvolvimento em situação de vulnerabilidade, junto de crianças a frequentar escolas TEIP e em pessoas adultas em situação de sem-abrigo. É professora adjunta convidada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, investigadora integrada no CIEE - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, financiados através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT, e membro do Centro de Investigação em Educação e Formação do Instituto Politécnico de Setúbal (CIEF-IPS).