

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

LÍLIAN CAROLINE URNAU

**JUVENTUDE E ARTE: OS SENTIDOS DA MEDIAÇÃO ARTÍSTICA PARA JOVENS
PARTICIPANTES DE PROJETOS SOCIAIS**

FLORIANÓPOLIS

2008

Lílian Caroline Urnau

**JUVENTUDE E ARTE: OS SENTIDOS DA MEDIAÇÃO ARTÍSTICA
PARA JOVENS PARTICIPANTES DE PROJETOS SOCIAIS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Mestrado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréa Vieira Zanella.

FLORIANÓPOLIS-SC

2008

TERMO DE APROVAÇÃO

LÍLIAN CAROLINE URNAU

JUVENTUDE E ARTE: OS SENTIDOS DA MEDIAÇÃO ARTÍSTICA PARA JOVENS PARTICIPANTES DE PROJETOS SOCIAIS

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Curso de Mestrado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora Prof.^a Dr.^a Andréa Vieira Zanella
Departamento de Psicologia, UFSC

Prof.^a Dr.^a Maria Lívia do Nascimento
Departamento de Psicologia, UFF

Prof.^a Dr.^a Márcia Pompeo Nogueira
Departamento de Artes Cênicas, UDESC

Prof.^a Dr.^a Kátia Maheirie
Departamento de Psicologia, UFSC

Florianópolis, 17 de março de 2008

Dedico ao meu querido pai Elói Orlindo Urnau (in memoriam), falecido na fase em que ingressava ao mestrado em letras, por seus preciosos ensinamentos que ainda carrego comigo. Pai/professor cuja simplicidade e intensidade de vida marcaram sua existência a todos em sua volta.

AGRADECIMENTOS

À minha afetuosa mãe Iraci Maria Wenzel Urnau, com carinho, pelo apoio em todos os momentos necessários e principalmente por sua luta para possibilitar a educação de suas duas filhas sozinha.

À minha orientadora Andréa Vieira Zanella, com quem muito aprendi sobre a obra de Vygotski, pela acolhida, apoio e dedicada orientação nesta investigação e nas demais realizadas desde o período de iniciação científica.

À professora Kátia Maheirie, com quem durante graduação iniciei as atividades de pesquisa e extensão, a quem devo grandes aprendizagens e minha aproximação com a psicologia social a partir da música e do trabalho em projetos sociais.

À minha querida irmã Kiara Maria Urnau, uma quase heroína (se não fosse pela ausência de roupa adequada), pelo companheirismo e força nos momentos mais sensíveis e difíceis.

Ao Carlinhos, que com muito amor e carinho me apoiou nos últimos meses deste processo.

À grande amiga Andréia Piana Titon, pelas conversas, trocas de experiências e desabafos ao longo do mestrado e do processo de pesquisa.

Aos jovens entrevistados e à equipe de profissionais do projeto social, fundamentos desta investigação, pela acolhida e participação na pesquisa.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. JOVENS E POLÍTICAS PÚBLICAS: QUE RELAÇÕES SÃO ESSAS?.....	13
2.1. Breve Histórico das Políticas Públicas para Juventudes: o que se fez e o que vem se fazendo	21
3. A ARTE DE CONSTITUIR-SE ENQUANTO SUJEITO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL EM PSICOLOGIA: EM CENA, OS JOVENS.....	27
3.1 Arte que cria e re-cria sujeitos.....	30
4. MÉTODO.....	38
4.1 As Ações Públicas Municipais para Jovens em Florianópolis e o Recorte da Pesquisa.....	38
4.2 Procedimentos de coleta de informações e suas (re)direções.....	41
4.3 Análise das informações.....	48
5. CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA	50
5.1 Breve caracterização do Projeto Social investigado.....	50
5.2 Jovens entrevistados.....	53
6. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA JOVENS EM FLORIANÓPOLIS.....	56
6.1 Continuidade/ descontinuidades dos projetos sociais públicos.....	62
6.2 Lugar dos jovens nos projetos sociais.....	68
7. MEMÓRIAS E SENTIDOS DOS PROJETOS SOCIAIS.....	76
7.1 Lembranças presentes do projeto passado.....	76
7.2 Sentidos do projeto presente.....	82
8. ENCONTROS COM O(S) OUTRO(S) NO PROJETO: RELAÇÕES INTERPES- SOAIS.....	86
8.1 Relações entre pares.....	86
8.2 Relações com os profissionais na instituição.....	91
9. JOVENS E A ARTE.....	95
9.1 Arte no título, arte na proposta: a apropriação da arte no Projeto Sol.....	95
9.2 Arte na vida.....	111
9.3 Afinal, o que é arte para esses jovens?.....	117
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
11. REFERÊNCIAS.....	127
12. ANEXOS	142

URNAU, Lílian Caroline. **Juventude e arte**: os sentidos da mediação artística para jovens participantes de projetos sociais. Florianópolis, 2008. Dissertação (mestrado em Psicologia) – Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Andréa Vieira Zanella

Defesa: 17/03/2008

RESUMO

Nos últimos anos verifica-se uma ampliação do foco de atenção, por parte do Estado e outros setores da sociedade, à juventude, principalmente quando associada à pobreza e aos problemas dela decorrentes. Neste cenário, ainda que com muitas limitações, emergem políticas e ações públicas voltadas aos jovens tendo como principais eixos de trabalho a arte e os esportes. Problematizando a apropriação da arte pelas políticas públicas, esta pesquisa teve por objetivo investigar os sentidos da mediação artística para jovens participantes de um projeto social realizado pela Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC em que a arte constituía a principal ferramenta de trabalho. Foram utilizados na coleta de informações os seguintes procedimentos: observações da rotina e atividades do projeto no primeiro semestre de 2007, entrevistas com profissionais da instituição, pesquisa documental e entrevistas com quatro jovens egressos do projeto, sendo um destes jovens egresso do projeto social que antecedeu o investigado. A análise das informações apontou a importância atribuída pelos jovens à participação neste e em outros projetos sociais, fundamentalmente pelo acesso a possibilidades educativas, culturais e de lazer que não lhes eram oferecidas em outros locais. Constatou-se também a proximidade desses jovens com manifestações artísticas para além do oportunizado pelas oficinas do projeto: citaram o break e o desenho como atividades realizadas em momentos de lazer, principalmente a partir da mediação de amigos ou algum professor com quem mantinham relação de proximidade. Entretanto, apesar de terem participado de diferentes oficinas de arte no projeto social e da relação com a arte se estender para outros momentos da vida dos jovens, seus discursos ecoaram a centralidade nas artes visuais, principalmente o desenho, e no fazer artístico, apresentado como desconectado do conhecimento de técnicas, de história da arte e de outras linguagens artísticas. Ecoaram, pois, em seus discursos, as vozes do que vivenciaram como arte nos projetos sociais dos quais participaram, onde os saberes de arte estavam dissolvidos entre outros objetivos, como a disciplina e questões sócio-educativas.

Palavras-chave: projetos sociais, arte, jovens.

ABSTRACT

In recent years there has been a widening of the attention focus, by the State and other sectors of society, on youth, especially when linked to poverty and the problems arising from it. In this setting, although with some limitations, emerge public policies and actions aimed to this segment of the population, whose main areas of work are the arts and sports. Reflecting of the art use by public policies, this research objective was investigate the artistic signification for young participants of a social project undertaken by City of Florianopolis/SC in which the art was the main tool for work. The procedures used in data collection were: observations of the project's routine activities in the first half of the 2007 year, interviews with professionals from the institution, research of project documents and interviews with four young ex-participants of the project (one was from the social project that preceded the one investigated). The analysis of the informations pointed the importance attached to the participation by young people in this and other social projects, mainly because of the access to educational, cultural and leisure possibilities which were not offered by other places. It was also viewed the proximity of these young people with artistic manifestations, beyond the opportunities of the project workshops: the break and the design were cited as activities done in leisure moments, mainly by friend or teacher mediation, with those they maintained close relationships. However, in spite the fact the young had participated of different art workshops in the social project and the fact of their relation with the art was extended to others life moments, their speeches of art echoed the centrality on the visual arts, especially the design, and on the artistic making, disconnected from techniques knowledge, art history and other artistic languages. It echoed in their speeches the voices of what they have experienced as art in social projects of which they participated, where the art knowledge were dissolved between others objectives, as the discipline and the social educational questions.

Key-words: Social projects, art, youth

1. INTRODUÇÃO

No contexto contemporâneo brasileiro, e latino-americano em geral, a juventude constitui objeto de inúmeras discussões e reflexões, tanto no campo acadêmico como no campo do planejamento das políticas públicas e das ações sociais. Isso é realidade principalmente quando relacionado a contextos de baixa renda, em que os jovens são tomados como um grupo que necessita de atenção especial por parte do Estado e outros setores da sociedade, em função dos altos índices de pobreza, violência e desigualdade social com os quais convivem cotidianamente.

Neste sentido, as políticas públicas surgem como um caminho para a implementação de mudanças nas condições de vida e possibilidades destes jovens, por meio de ações empreendidas pelo Estado, organizações não-governamentais e instituições privadas, ou destas em parceria, tanto no que se refere ao financiamento e/ou execução das propostas. Esta participação de outros setores da sociedade nas ações públicas emerge num contexto em que a idéia de responsabilidade social ganha visibilidade e em que ocorre a proliferação de ONGs no país.

Se, por um lado, não há consenso na conceituação e caracterização da juventude¹, a qual pode ser vista como “problema social”, como fase de transição entre a infância e a adultez, como período de crises, rebeldia e dúvidas, como condição marcada por diferenças e desigualdades que se produzem nos diversos contextos ou outros, assim também, as ações para este público se mostram múltiplas e heterogêneas, tanto no que se refere a objetivos, como também nas concepções de juventude que ancoram os trabalhos e determinam o modo de planejamento e execução das ações. Podem variar desde uma perspectiva assistencial, preventiva, ocupacional, até de capacitação, de educação, ou outra (Sposito e Carrano, 2003; Abad 2002).

Além disso, no caso brasileiro, não há centralidade nas ações e nem uma política ampla nacional para a juventude. Estas são setoriais, desconexas e muitas vezes contraditórias, podendo ser financiadas e/ou executadas pelos representantes de várias instâncias federais, estaduais e/ou municipais (Sposito e Carrano, 2003). No entanto, percebem-se focos comuns em muitas destas ações referentes a questões como: educação, trabalho, saúde, cidadania, arte, esporte e/ou lazer (ibid; Castro et al, 2001), ocupando a arte posição destacada como meio privilegiado de expressão e criação pelos jovens, como também, importante ferramenta para o trabalho com a cidadania (Castro et al, 2001)

No campo acadêmico, pode-se dizer que as pesquisas relativas a intervenções com arte para jovens, de acordo com os resumos de teses e dissertações produzidas entre os anos de 1994

¹ Aqui não será feita uma distinção entre adolescência e juventude. É utilizado somente o segundo termo, abrangendo uma faixa etária mais ampla. Segundo Abramo (2005), a faixa de 15 a 24 anos é convencionalmente

e 2004 em distintos programas de pós-graduação e instituições de ensino superior, disponibilizados pela base de dados do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)², concentram-se em sua maioria na área da educação (31 resumos do total de 55 selecionados). Os outros resumos referem-se a diferentes áreas como sociologia, artes, antropologia, serviço social, etc, sendo apenas 2 da área da psicologia.

As 55 produções, em sua maioria, figuram nos estados de São Paulo, com 21 trabalhos, Rio Grande do Sul, com 11 e Rio de Janeiro com 8. A análise dos resumos demonstrou que intervenções com arte são caracterizadas pela diversidade, variam com relação às linguagens artísticas utilizadas, os objetivos e propostas de trabalho, podendo ser definidas como oficinas, ateliês ou outros. Assim também, a mediação artística apareceu sendo utilizada como meio ou como fim, isto é, como recurso ou meio para a exploração de outros temas, como por exemplo cidadania, drogas, violência, etc. Ou ainda, enquanto campo de conhecimento e prática, no qual podem ser trabalhadas a sensibilidade, a apreciação e/ou a produção artística.

No caso dos trabalhos da psicologia, a arte apareceu como ferramenta para intervenções centradas em questões da subjetividade. Um dos trabalhos da área analisou a mediação da arte no tratamento de uma jovem com câncer (Tarraf, 1999), apontando a arte como instrumento de reorganização subjetiva da vivência da doença. Já o trabalho de Cardozo (2002) analisou as produções artísticas desenvolvidas em um trabalho de orientação profissional com adolescentes, enfocando o papel da arte na comunicação cotidiana.

Verificou-se que estes dois resumos e mais outros cinco não especificaram se a intervenção foi realizada pelo pesquisador, ou apenas analisada por este, e se focavam ações públicas ou sociais. Vinte e dois resumos tratavam de pesquisas sobre ações públicas ou intervenções em instituições públicas e 12 sobre ações em projetos sociais. O restante dos resumos ou não deixou claro o tipo e o local de intervenção ou tratava-se de intervenções em escolas privadas.

Além disso, nas considerações sobre as intervenções investigadas muitos são os discursos produzidos sobre arte, mas quase a totalidade dos resumos analisados enfatiza a sua positividade no trabalho com jovens. Observam-se discursos da arte como canal para expressão de sentimentos e para a reflexão e a crítica das condições existenciais dos sujeitos, ou como

considerada no Brasil, em pesquisas demográficas, como juventude, podendo se prolongar tanto para idades inferiores ou superiores.

² A pesquisa foi realizada no dia 10 de julho de 2006. Utilizou-se como descritores ou palavras-chave: arte/juventude; arte/jovem; arte/adolescência; arte/adolescente; oficinas de arte; oficinas de arte/jovens; oficinas de arte/juventude; oficinas de arte/adolescentes; oficinas de arte/adolescência. Obteve-se um total de 291 resumos, dos quais excluíram-se os repetidos e aqueles que no título ou no resumo evidenciavam não tratarem especificamente de ações ou intervenções com arte para jovens ou adolescentes, restando para a análise 55 resumos.

possibilidade de transformação e transcendência de suas vivências cotidianas, de liberdade e de novos vislumbres de futuro, sendo o *rap* o exemplo mais recorrente desta questão. Neste sentido, a arte é representada, conforme Costa (2004), enquanto lugar privilegiado para a livre-expressão de emoções e para a criação, concepção que apresenta a arte como lugar quase mágico que possibilita ao sujeito libertar-se e fluir suas emoções e que desconsidera o conhecimento técnico envolvido na produção artística.

Mas como os jovens significam a arte e as ações com arte? Como significam suas produções artísticas? Podem ser verificadas transformações nas vidas dos participantes de ações com que utilizam a mediação da arte? Estas são questões que permanecem ainda pouco exploradas nos resumos analisados.

Considerando essa realidade e o contexto de promoção e proliferação de ações para jovens de baixa renda, esta pesquisa objetivou investigar os sentidos atribuídos às experiências vividas por jovens participantes de uma ação pública que tem a arte como foco de trabalho. Buscou-se dessa forma investigar a relevância atribuída pelos participantes a estas experiências para suas vidas, seus cotidianos e projetos de futuro e como são significados os processos de criação mediados pela atividade artística. Seus objetivos foram:

Objetivo Geral

Investigar os sentidos atribuídos por jovens egressos de um projeto social municipal às vivências com arte nele possibilitadas.

Objetivos Específicos

- Investigar os enunciados dos jovens relativos à arte;
- Compreender a relação entre as memórias do projeto e suas vidas, seus cotidianos;
- Compreender o lugar da mediação artística em projetos sociais;

Este estudo, ao ouvir aqueles que são o centro e o alvo das ações públicas, geralmente elaboradas e executadas por pessoas alheias à realidade em que vivem e suas condições de vida, buscou contribuir com as discussões e reflexões a respeito das políticas públicas para a juventude e das ações sociais engendradas a partir delas, destacando o viés do jovem na implementação destas práticas. Além disso, fundamentalmente, pretendeu colaborar para a reflexão sobre o lugar da arte nestas ações, assim como, trazer contribuições de e para a psicologia sobre esta temática específica.

Nos capítulos seguintes são apresentados os diferentes momentos que constituíram esta investigação. No segundo capítulo, *Jovens e Políticas Públicas: que relações são essas?*, apresenta-se uma discussão teórica sobre as noções que fundamentam as políticas públicas, como

a proteção social e vulnerabilidade social, bem como um pequeno histórico das políticas específicas à juventude. O terceiro capítulo, *A arte de constituir-se sujeito*, traz os conceitos de constituição do sujeito e sua relação com a arte no enfoque histórico cultural, destacando os processos criadores envolvidos. No capítulo de número quatro são apresentadas as questões metodológicas, procedimentos e análise de informações, que direcionaram a pesquisa. *Contexto e sujeitos da pesquisa* constitui o quinto capítulo, no qual caracteriza-se o projeto social alvo da pesquisa e apresenta-se os jovens entrevistados.

Os demais capítulos trazem as principais unidades de análise das informações. No de número seis, intitulado *Políticas Públicas para Jovens em Florianópolis*, discute-se noções que sustentam as práticas dos projetos sociais em Florianópolis, a transição entre projetos sociais pela transição político-administrativa e o lugar dos jovens nestes projetos. No sétimo capítulo são apresentadas as principais *Memórias e sentidos dos projetos sociais* para os jovens, tanto do projeto foco da pesquisa (do qual participaram até o final do ano de 2006), quanto do projeto que participavam no momento da coleta. As relações entre pares e com os profissionais da instituição constituem as temáticas do oitavo capítulo, *Encontros com o(s) outro(s) no projeto: relações interpessoais* e finalmente as relações dos *Jovens e a arte* são discutidas no capítulo de número nove, no qual também se problematiza a apropriação da arte pelo projeto social. No décimo capítulo encontram-se as considerações finais desta investigação.

2. JOVENS E POLÍTICAS PÚBLICAS: QUE RELAÇÕES SÃO ESSAS?

As políticas públicas concretizam a ação do Estado frente a uma demanda ou situação, sendo também instrumentos de dominação e expressão de uma ideologia de mobilidade social (Abad, 2002). Abad (ibid) destaca que estas políticas dependem do projeto político vigente, das demandas e suas representações políticas, dos recursos financeiros, humanos e materiais existentes, entre outros fatores.

Para Belluzzo e Victorino (2004), políticas públicas são definidas como orientações para a formulação, implementação e avaliação de ações públicas. Relacionam o Estado³ e a sociedade civil tanto na prestação de serviços, quanto na dimensão ético-política dos projetos (Sposito e Carrano, 2003). “De toda a forma, um traço definidor característico é a presença do aparelho político-estatal na definição das políticas, no acompanhamento e na avaliação, assegurando seu caráter público, mesmo que em sua realização ocorram algumas parcerias.” (ibid, p. 17) Estas parcerias podem ser realizadas com setores públicos ou privados e com organizações não governamentais (ONGs). Na área social, envolvem também noções e concepções de como trabalhar com a demanda-alvo (Belluzzo e Victorino, 2004).

Desta maneira, o processo de planejamento e implementação de políticas públicas demanda intervenção, ação do Estado frente a uma situação. Sucintamente pode-se dizer, amparando-se em Costa e Castanhar (2003), que os programas públicos são orientados na seguinte seqüência de definições: *propósito* > *objetivo* > *meta* > *atividade*. No que se refere a esta ação por parte do Estado e que pode, ou não, receber apoio de outros setores da sociedade, muitas nomenclaturas podem ser verificadas nas produções acadêmicas: programas sociais, projetos sociais, ações públicas, ações sociais, entre outros (sobre o tema ver Garcia, 2001).

Sob o ponto de vista ideal, as políticas públicas teriam como função “...proporcionar, num sistema desigual de distribuição da riqueza produzida pela sociedade, as condições mínimas para tornar efetiva a igualdade de direitos reconhecida legalmente...” (Abad, 2003, p. 17-18). Porém, na prática as intervenções públicas até a metade do século XX não consideravam os sujeitos como cidadãos, os colocavam na posição de beneficiários de um programa estabelecido, no qual suas necessidades e expressões geralmente não encontravam lugar (Belluzzo e Victorino, 2004).

³ Höfling (2001) faz a distinção entre a noção de Estado e de governo. “...Estado como o conjunto de instituições permanentes — como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente — que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.” (p. 2)

As políticas públicas voltadas especificamente para a área social podem também ser referenciadas por alguns autores como políticas sociais, as quais estão relacionadas à noção de proteção social (Höfling, 2001), tendo como característica “...a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.” (ibid, p. 2)

A noção de proteção social como um dever do Estado surge, como indica Arretche (1995), principalmente a partir do pós-guerra, década de 50 do século XX, com o estabelecimento do fenômeno *welfare state*⁴ nos países capitalistas, quando há um processo de responsabilização do Estado pelo bem estar de seus cidadãos, por meio da implementação de serviços, programas e políticas sociais que reduzam danos e riscos que atentem contra a vida dos cidadãos. Para Esping-Andersen (1994), o *welfare state*

Em termos gerais, representou um esforço de reconstrução econômica, moral e política. Economicamente, significou um abandono da ortodoxia da pura lógica do mercado, em favor da exigência de extensão da segurança do emprego e dos ganhos como direitos de cidadania; moralmente, a defesa das idéias de justiça social, solidariedade e universalismo. Politicamente, o *welfare state* foi parte de um projeto de construção nacional, a democracia liberal, contra o duplo perigo do fascismo e do bolchevismo. (ibid, p. 75)

No entanto, Oliveira (2000) considera que a modificação no papel do Estado frente a questões sociais teve início já no processo de industrialização do século XIX, principalmente em função dos acidentes de trabalho. Estes acidentes promoveram mudanças no quadro liberal, de responsabilização dos indivíduos, no qual “cada cidadão deveria ser capaz de garantir-se a si mesmo e a seus dependentes, não cabendo a intervenção do Estado” (p. 160), tendo este somente a função de implementação de políticas assistenciais aos menos favorecidos. Tanto o empregado, quanto o empregador não poderiam ser responsabilizados individualmente, pois os acidentes refletiam o sistema e o processo de trabalho exigidos pela sociedade. Com isso, neste campo de *responsabilização de ninguém*, surgem as políticas sociais e os direitos sociais, pautados no princípio de solidariedade, diferentemente dos direitos individuais, pautados na responsabilidade (ibid). Conforme Oliveira, estes dois direitos passam a constituir os direitos de cidadania⁵.

⁴ Vale destacar que de acordo com Arretche (1995) não há consenso nas discussões sobre o fenômeno *welfare state*. Alguns autores argumentam que ele tem origem no processo de industrialização e nas demandas pela seguridade do trabalhador e para outros autores é uma resposta aos efeitos negativos do sistema capitalista, como aumento da pobreza.

⁵ De acordo com Alves (2000), a idéia de cidadania está vinculada à noção de Estado enquanto instância que garante e assegura os direitos humanos a todos os indivíduos. Os direitos humanos tiveram ampla repercussão a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que instituiu e universalizou os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais dos seres humanos (ibid).

Nos países latino-americanos, no entanto, de acordo com Esping-Anderson (1994), o estabelecimento do *welfare state* foi limitado principalmente em decorrência da debilidade das instituições estatais, caracteristicamente protecionistas. Para Laurell (1998), nestes países, os princípios de equidade e universalidade de proteção social não foram aplicados concretamente, uma vez que as políticas de bem estar social foram caracteristicamente seletivas por emergirem de um acordo firmado entre o Estado, o setor privado e sindicatos de trabalhadores, em função da meta de “substituição das importações”, após a década de 80. A implantação do SUS (Sistema Único de Saúde) no Brasil, que teve início em 1980, pode ser considerada uma exceção à regra, uma vez que está amparado nos princípios de equidade e universalidade da proteção social.

Neste sentido, segundo Laurell (1998), houve restrição na solidificação dos *welfare states* latino-americanos e, com isso, seus declínios foram acelerados em função da nova política social proposta pelo neoliberalismo⁶. Os altos índices de desemprego e baixos salários e a decadência das instituições sociais também são fatores que, para Laurell, contribuíram para a crise dos *welfare states* nestes países. A partir da consolidação dos ideais neoliberais as políticas estatais foram redirecionadas para a regulação do mercado e para a acumulação. A responsabilidade pela seguridade ou proteção recaem sobre os indivíduos e propõem-se reformas nos programas de seguridade social, fundos de pensão e saúde, de forma a iniciar um processo gradual de privatização (ibid).

Com esta nova política social também são reestruturados os programas contra a pobreza. Surge a noção de alvos, ou seja, a discriminação de grupos com necessidades consideradas prioritárias, pois a erradicação da pobreza seria algo inviável para os países cujos índices de pessoas que vivem em condições de pobreza chegam, em alguns casos, a quase metade do total da população do país (ibid). O Estado passa a intervir com políticas focais, para grupos sociais com carências e necessidades específicas e de caráter emergencial (Seibel, 2005). Desta forma, Laurell (1998) afirma que estes programas servem mais para demonstrar a preocupação dos governos com esta problemática e com o bem estar dos cidadãos e para garantir os interesses neoliberais, do que propriamente satisfazem as necessidades básicas humanas ou diminuem os índices de pobreza.

A noção de alvos remete à idéia de seletividade. Segundo Offe (1984), o Estado atua seletivamente, de forma a definir acontecimentos que estarão na pauta de suas ações, com base em seus interesses e de outros segmentos ou grupos de influência. Assim também, o Estado tem

⁶ O neoliberalismo surge na Europa como oposição ao Estado de bem-estar, característico do liberalismo, após a II Guerra Mundial. Neste novo modelo as desigualdades entre os indivíduos deixam de ser responsabilidade do Estado e passam a ser valoradas positivamente como bandeira da defesa da liberdade individual e de mercado (Anderson, 1995).

autoridade para excluir, não-administrar aquilo que contraria seus interesses, não os reconhecendo ou institucionalizando, o que Offe chama de não-acontecimentos.

Oliveira e Seibel (2006) destacam que no caso da proteção social brasileira a seletividade, a partir de 1990, deixou de ser pautada no direito de equidade e universalidade, característicos deste modelo. Com o neoliberalismo, os critérios de acesso passaram a ser o mérito e a necessidade, sem que houvesse um questionamento por parte da sociedade destes critérios. Oliveira e Seibel relacionam o não estranhamento ou enfrentamento destas mudanças ao fato das políticas brasileiras estarem enraizadas em práticas clientelistas e seletivas, que já datam do século XIX, na troca de empregos por votos permeada por relações de patronagem.

O clientelismo significa, portanto, uma ação de troca entre sujeitos que, por um lado, demandam um serviço de caráter público e que, normalmente, não poderia ser obtido através do mercado e, de outro, por aqueles que administram ou têm acesso aos decisores sobre a concessão desse serviço. Essa intermediação se dá via ‘moeda política’, cujo débito será cobrado, provavelmente, no próximo evento eleitoral. (ibid, p. 5-6)

A troca de favores políticos institui relações de clientela nas quais as ações políticas, a distribuição e destino dos recursos públicos são direcionadas por grupos de interesse, a quem os administradores públicos devem favores. Desta forma, as políticas sociais também passam a depender de interesses particulares e pessoais dos grupos de poder, colocando os cidadãos em posição subalterna de beneficiários e necessitados, que ainda são responsabilizados por sua condição de pobreza (ibid). Apesar destas questões se fazerem presentes na instituição de políticas públicas, estas continuam sendo o caminho predominante de ação e intervenção junto às questões vivenciadas pela população em seu cotidiano e, neste sentido, a importância de pesquisas e problematizações sobre a temática para que, a partir do já existente, outras possibilidades e fazeres sejam criados.

Ainda, no que se refere à seletividade, é a partir desta noção que a juventude passa a constituir um alvo das políticas públicas, quando os jovens pobres são considerados como grupo em situação de vulnerabilidade ou risco social, que necessita de proteção social. Segundo Abad (2003), para que o Estado intervenha em uma determinada situação por meio de políticas públicas é preciso o reconhecimento de um problema político, de uma demanda que seja considerada como calamidade pela sociedade e a qual seja objeto de pressão de outros atores sociais. Neste sentido, os jovens passam a ganhar visibilidade no processo de decisão e planejamento de estratégias do Estado.

Com relação especificamente aos jovens que vivem em condições de pobreza, muitos termos podem ser observados nas discussões acadêmicas para caracterizar as situações e condições vivenciadas por estes sujeitos: vulnerabilidade social, situação de risco, exclusão

social, marginalidade, pobreza, carência, entre outros. Também verifica-se uma ligação freqüente entre estes termos e a questão da violência sofrida e/ou executada pelos atores juvenis.

A palavra vulnerabilidade social está associada, conforme Busso (2001), à noção de risco de sofrer dano diante de situações ou mudanças externas ou internas: quando situações no contexto, como por exemplo, a precariedade de serviços prestados pelo Estado, não atendem os cidadãos e geram fragilidades e debilidades, ou no plano subjetivo, quando o indivíduo não consegue, com suas estratégias e recursos, pensar em outras possibilidades de vida que transcendam suas condições atuais (ibid). O autor chama a atenção para a complexidade e multidimensionalidade da noção, que deve se pautar na análise das dimensões macrosociais e microsociais para o entendimento das desigualdades sociais.

Vignoli (2001) define vulnerabilidade como:

...um conjunto de características no idiossincráticas que generan debilidad, desventaja o problemas para el desempeño y la movilidad social de los actores (sean estas personas, hogares o comunidades) y que actúan como frenos u obstáculos para la adaptación de los actores a los cambiantes escenarios sociales. (ibid, 2001, p. 18)

Seguindo esta mesma linha de pensamento, Abramovay et al (2002) abordam a vulnerabilidade como “resultado negativo” da relação entre as possibilidades materiais e simbólicas e as de oportunidades no contexto social. Estes autores e Busso (2001) salientam três questões como constituidoras de vulnerabilidade: os ativos, ou recursos materiais e simbólicos; o conjunto de oportunidades; e os níveis de resposta do indivíduo, ou seja, suas estratégias adaptativas.

Desta forma, Abramovay et al (ibid) destacam a vulnerabilidade como noção fundamental para a compreensão das condições de vida dos jovens de classes de baixa renda e a questão da violência. Castro e Abramovay (2002) apontam os altos índices de mortalidade juvenil, relacionados à pobreza e violência, na América Latina, como vulnerabilidade social, por questões relativas às inseguranças e incertezas experienciadas pelos jovens com relação a seus futuros. Mas além disso, Castro e Abramovay (2002, 2004), Vignoli (2001) e outros autores destacam os aspectos positivos envolvidos no conceito de vulnerabilidade social, que busca não só demarcar a impossibilidade, mas também as possibilidades de enfrentamento das condições adversas, como a pobreza, por exemplo.

Esta dimensão positiva da vulnerabilidade resgata o que até então parecia ter sido deixado de lado: a dimensão ativa do sujeito, que resiste e não é apenas uma vítima frágil que precisa ser protegida pelo Estado de forma assistencial. Conforme Coimbra e Nascimento (2003), muitas ações vêm sendo empreendidas por jovens de camadas de baixa renda como formas de resistência e re-criação de suas condições diferenciadas de existência. Estas ações,

principalmente desenvolvidas no campo da arte e em organizações coletivas de solidariedade, no entanto, em sua maioria não são oficialmente reconhecidas.

Os outros termos, como exclusão, marginalidade e carência, muitas vezes, como afirma Busso (2001), aparecem associados à concepção de vulnerabilidade social ou situação de risco. Estas terminologias são aqui discutidas, já que nenhum sujeito se constitui totalmente excluído, alheio, ou à margem da sociedade. Este pode ter restrições, e portanto, estar excluído, marginalizado, no acesso a determinados recursos, produções, ou espaços da sociabilidade, mas está imerso e constitui outros contextos e outras produções. Neste sentido, Sawaia (2001) destaca ser preferível trabalhar com o par dialético inclusão/exclusão social, sendo essas condições sentidas e representadas diferentemente por cada sujeito⁷.

No que se refere à relação entre juventude e violência, que também compõe a noção de vulnerabilidade, pode-se dizer que a relação é estabelecida a partir dos anos 90 e parte de duas idéias centrais: uma de juventude perigosa e outra de juventude vítima, que deve ser “salva” (Castro e Rodrigues, 2006). Para Ribeiro (2004) há um reducionismo na associação pobreza-criminalidade, já que um pólo é colocado como explicação para o outro. Segundo a autora, deve-se considerar que os jovens nesta condição social não necessariamente praticam ou praticarão atos de violência. Além disso, jovens de outras camadas sociais cometem atos infracionais, porém raramente são punidos e passam despercebidos pelas estatísticas e meios de comunicação (ibid).

Não há como negar as distinções e desigualdades econômicas e sociais tão fortemente marcadas no Brasil, as quais constituem as possibilidades e impossibilidades vivenciais destes jovens. Sabe-se das precárias condições da educação pública, do acesso a determinados bens culturais, das restrições do mercado de trabalho, entre outros. No entanto, problematiza-se algumas concepções e terminologias utilizadas, marcadas e impregnadas por ideologias e até mesmo preconceitos, uma vez que elas ancoram as políticas públicas e as ações sociais. Sem esquecer o fato de que estas ações não são somente a expressão de concepções ou representações da juventude que predominam no coletivo, elas também constroem novas formas de pensar sobre a questão (Sposito e Carrano, 2003). Neste sentido, não basta que nos discursos se utilizem termos “politicamente corretos”, mas que as políticas e intervenções evidenciem práticas não preconceituosas.

⁷ Segundo Sawaia, “...a exclusão não é um estado que se adquire ou do qual se livra em bloco, de forma homogênea. Ela é processo complexo, configurado nas confluências entre o pensar, sentir e o agir e as determinações sociais mediadas pela raça, classe, idade e gênero, num movimento dialético entre a morte emocional (zero afetivo⁸) e a exaltação revolucionária.” (2001, p. 110-111)

Ainda com relação ao conceito de vulnerabilidade, deve-se considerar que, para alguns autores como Vignoli (2001), os jovens possuem características que os colocam enquanto grupo vulnerável, por questões apresentadas pelo autor como “inerentes” a esta fase do ciclo vital, como por exemplo a formação da identidade, e por desvantagens institucionais e sócio-econômicas em relação ao mundo adulto. Vignoli observa, no entanto, que cada jovem vivencia diferentemente esta condição e também resgata aspectos positivos e vantagens dos jovens em relação aos adultos. Desta maneira, haveria graus diferenciados de vulnerabilidade neste grupo.

Vignoli aponta dimensões importantes ao conceito de vulnerabilidade, entretanto, ainda por vezes parece partir de uma compreensão da juventude sob o enfoque adulto. Conforme Abramo (2005) na modernidade são presentes visões de juventude que tomam como referência a adultez e a referem como fase de transição que tem seu ápice quando o sujeito atinge a plena cidadania e pode, portanto, sustentar-se, reproduzir e participar das decisões da sociedade, ou seja, quando torna-se adulto. Ainda também parece remeter à idéia de juventude enquanto problema social, que precisa ser sanado com práticas preventivas (ibid, 1997).

Com a modernidade⁸ cria-se a noção de juventude como fase de maturação para a vida adulta, a partir de aspectos biológicos e princípios objetivo-naturalistas. As crenças modernas buscavam, em função de valores universalistas, afirmar homogeneidades nos grupos etários e, com isso, identificações coletivas, de forma a prever as transformações biológicas, psicológicas e sociais existentes ao longo da fase (Groppo, 2000). Com o respaldo dessas ciências da modernidade, a juventude passa a ser caracterizada enquanto fase de fragilidades, riscos e delinqüências, vulnerável a doenças físicas e mentais, ao uso de drogas, entre outros, ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, deposita-se nos jovens expectativas de transformação do porvir (ibid).

Coimbra, Bocco e Nascimento (2005) destacam o papel da psicologia na demarcação das representações de fase de desenvolvimento marcada por crises, instabilidades e formação da identidade, fundamentalmente associados ao termo adolescência. Noções que também refletiram na formulação do Estatuto da Criança e do Adolescente e corroboram para entendimentos homogeneizantes e inflexíveis sobre os sujeitos, excludentes de tudo que se diferencia do padrão estipulado como adequado. As autoras propõem o uso da terminologia juventude, em lugar de adolescência, como forma de escape a estas questões para a invenção de outras possibilidades.

No contexto contemporâneo não há consenso no entendimento dos jovens e da juventude, e nem da terminologia utilizada. Alguns autores como Lyra et al (2002) distinguem

⁸ A modernidade, segundo Harvey (1993), pode ser identificada por modelos positivistas, tecnocêntricos e racionalistas e pela crença em progressos lineares, em verdades absolutas, entre outros. Apesar de não haver

cronologicamente a adolescência da juventude, associando a primeira aos aspectos fisiológicos e corporais da puberdade e a segunda à transição para a adultez. Aqui será utilizado apenas o termo juventude, abrangendo uma faixa etária mais ampla⁹, como propõem Coimbra, Bocco e Nascimento (ibid) e Abramo (2005), para evitar a noção de desenvolvimento embutida nesta diferenciação.

Pode-se dizer que a busca de homogeneização e generalização da juventude, bem como o estabelecimento de características e aspectos como inerentes a esta fase, traz o risco de aprisionar os sujeitos nas semelhanças e deixa escapar a riqueza do diverso. Desta forma, desconsidera-se a juventude, assim como outras fases da vida, como construção cultural e social que está em constante processo de transformação, como assinala Philippe Ariès (1981) ao se referir à noção de adolescência, que foi amplamente reconhecida a partir do século XVIII. Nessa homogeneização, não são observadas as dimensões simbólica, material, histórica, cultural, social, econômica, política e as várias transformações sofridas no contexto mundial no decorrer dos anos, apontadas por Abramo (2005) como fundamentais para a compreensão da juventude. Nem se consegue compreender as possibilidades e a diversidade desta condição, marcada por diferenças e desigualdades (ibid). Para Groppo (2000),

(...) a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos. Ao mesmo tempo é uma situação vivida em comum por certos indivíduos. (...) Trata-se não apenas de limites etários pretensamente naturais e objetivos, mas também, e principalmente, de representações simbólicas e situações sociais com suas próprias formas e conteúdos que têm importante influência nas sociedades modernas. (p. 7-8)

Abramo (2005) também chama a atenção para o fato de que juventude é vivenciada e representada diferentemente em cada contexto, por este motivo atualmente procura-se falar em “juventudes, no plural, e não de juventude, no singular, para não esquecer as diferenças e desigualdades que atravessam esta condição” (ibid, p. 43-44). Para a autora, passa-se assim a reconhecer que a juventude é uma condição existente em variados grupos sociais, mas que pode ser significada distintamente por cada um deles, enfatizando os diferentes modos de vivência de tal momento.

consenso na demarcação do início da modernidade, pode ser localizado no século XVIII. Atualmente verifica-se a confluência entre valores da modernidade e valores da pós-modernidade.

⁹ Segundo Abramo (2005), a faixa de 15 a 24 anos é convencionalmente considerada no Brasil, em pesquisas demográficas, como juventude. Porém, a autora ressalta que para algumas instituições essa idade pode ser inferior e em alguns países pode chegar até 29 ou 35 anos.

2.1. Breve Histórico das Políticas Públicas para Juventudes: o que se fez e o que vem se fazendo

De acordo com Belluzzo e Victorino (2004), as primeiras ações públicas destinadas à juventude no Brasil datam da segunda metade do século XIX, quando o Estado passa a responsabilizar-se por crianças e adolescentes órfãos e pobres através de instituições. Por volta dos anos 40 do século XX, com o aumento da condição de pobreza no país, são criados serviços de assistência ao menor, também há a entrada no país da UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a infância) e a criação de instituições responsáveis pela capacitação dos jovens para o mercado de trabalho, como o SENAC e SENAI.

Durante o regime militar há um desaquecimento das ações do governo para com os jovens e em 1990 é aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), para a proteção e garantia do direito à cidadania, sendo criados conselhos para a fiscalização de programas sociais e conselho tutelares para questões de ordem judicial (Belluzzo e Victorino, 2004).

Nesta direção, Sposito e Carrano (2003), ancorados em Rua (1998), afirmam que somente a partir do final dos anos 90 os jovens passam a ser alvo de políticas e ações mais amplas na área da educação, trabalho e saúde, já que anteriormente as políticas eram mais gerais e não consideravam as especificidades de cada faixa etária. Na América Latina verificou-se a instituição de organismos governamentais para a regulamentação e atenção às políticas de juventude, no entanto, Brasil e Honduras foram os únicos países a não instituírem tais organismos (Bango, 2003). No entanto, Arantes (2004) enfatiza o fato de que mesmo com a aprovação do ECA poucos recursos financeiros, considerando-se a demanda, foram destinados no Brasil à implementação de políticas e programas sociais para a garantia dos direitos humanos da criança e o adolescente, que ainda são restritas e restritivas.

Para Abad (2002) as políticas para a juventude implementadas na América Latina historicamente têm enfoque nas condições de exclusão¹⁰ dos jovens com relação à sociedade e nas questões relativas à transição para a vida adulta. O autor distingue didaticamente quatro modelos vigentes de políticas para a juventude¹¹:

- 1) Ampliação da educação e uso do tempo livre: prevaleceu de 1950 a 1980, quando surgem programas de recreação e de saúde, destinado ao controle da sexualidade, uso de drogas e outras condutas não aceitas socialmente;

¹⁰ Esta terminologia já foi aqui discutida anteriormente, optando-se pela expressão exclusão/inclusão (Sawaia, 2001).

¹¹ Uma classificação semelhante a de Abad é também apresentada por Bango (2003).

- 2) Controle social de setores juvenis mobilizados: entre os anos de 1970 a 1985 durante os regimes militares latino-americanos verificou-se a repressão dos movimentos estudantis que denunciavam o autoritarismo, as desigualdades sociais e exigiam a democracia. Este modelo teve base no anterior;
- 3) Enfrentamento da pobreza e a prevenção do delito: entre 1985 e 2000 os países latino-americanos enfrentaram crises econômicas acarretada pela dívida externa e que levaram à redução dos gastos públicos na área social, outros grupos juvenis ganham visibilidade, diferentes dos jovens estudantes, em condições de marginalidade e que passam a praticar atos considerados como vandalismo ou delitos, as chamadas gangues. Os governos, com isso, criam programas destinados as camadas mais pobres da população;
- 4) Inserção laboral de jovens excluídos: entre 1990 e 2000 desenvolvem-se programas de capacitação de jovens pobres para o mercado de trabalho em parceria com o setor privado, destacando o papel ativo do jovem no desenvolvimento econômico e social dos países.

Observa-se que nos últimos 50 anos houve redefinições nos jovens considerados alvos de políticas públicas. Entre os anos 50 e 85 prevaleceram políticas voltadas para jovens estudantes, possivelmente em sua maioria jovens pertencentes à classe média. A partir da metade da década de 80 a atenção dos Estados voltou-se para os jovens em condição de pobreza, marginalizados no acesso à educação e outras condições e bens sociais.

Abad destaca que nenhum destes modelos vigentes nas políticas para a juventude surge de maneira pura e também que há simultaneidade na existência dos mesmos. Sposito e Carrano (2003) também problematizam as tendências encontradas nestas políticas.

...No que pese o maior ou o menor predomínio de determinada tendência ao longo da história, algumas formulações em torno dos segmentos juvenis e da juventude têm sido mais fortemente reiteradas nos últimos anos. Os jovens ora são vistos como problemas ou como setores que precisam ser objetos de atenção. Manter a paz social ou preservar a juventude? Controlar a ameaça que segmentos juvenis oferecem ou considerá-los como seres em formação ameaçados pela sociedade e seus problemas? (Lagree, 1999). (Sposito e Carrano, 2003, p. 18-19)

Observa-se nestes modelos ou tendências de políticas para a juventude uma valorização da vida adulta e um centramento das dificuldades de inclusão à sociedade nos jovens, mesmo que não se negue as contribuições destas políticas para a vida dos jovens (Abad, 2002).

Também há que se considerar que após a ditadura militar brasileira houve um processo de redemocratização do país principalmente consolidado na constituição de 1988, a qual

estabeleceu, segundo Souza (2001), duas estratégias principais de legitimação da democracia: a descentralização e valorização da participação social. Estas estratégias acarretaram a reconfiguração do processo de decisão política e do sistema de proteção social brasileiro e conseqüentemente das políticas públicas para a juventude.

Com relação ao processo de descentralização, Arretche (1999) e Souza (1998) constataam que a constituição de 88 promulgou a redistribuição dos recursos financeiros, que estavam anteriormente centralizados no governo federal, para os outros níveis governamentais (estados e municípios), de forma a redefinir a autonomia político-administrativa destes e de forma a reconfigurar o papel do Estado na implementação de políticas econômicas e sociais. Esta independência entre os níveis governamentais possibilitou, segundo Arretche, que as políticas sociais, que durante o regime militar estavam centralizadas em instituições federais, fossem geridas e gerenciadas por instâncias estaduais e municipais. Garante-se assim aos governos locais autonomia e autoridade, tanto na instituição de políticas próprias, quanto na participação em programas de instâncias mais amplas, como as federais ou estaduais (Arretche, 1999).

No que concerne à participação social, segunda estratégia democrática pós-constituinte que constitui outra questão fundamental para a compreensão das políticas públicas brasileiras, Souza (2001) destaca a ampliação da atenção às necessidades e demandas das minorias sociais, pela participação da população no processo de decisão política.

Souza (2002) estabelece uma distinção nas formas de participação social: a participação como voz e a participação como *empowerment*. A primeira refere-se a abertura de espaço nas políticas públicas para a voz dos pobres, ou marginalizados. A criação e proliferação dos conselhos comunitários para o acompanhamento e fiscalização de políticas é um exemplo desta primeira forma de participação social. Já na participação como *empowerment*, o cidadão, ao constatar a sua condição de exclusão em relação aos processos decisórios, participa de ações coletivas e processos políticos que possibilitem mudanças sociais (ibid). Os orçamentos participativos, propostos por alguns municípios brasileiros, nos quais a comunidade é convidada a participar das decisões sobre a distribuição e alocação do orçamento local, são caracterizados pela autora como *empowerment* (ibid).

Com relação às políticas brasileiras para jovens nos últimos cinco anos, Sposito e Carrano (2003) observam que no plano federal são realizados projetos e ações sociais nas áreas do trabalho, saúde, esporte, educação e outros, mas sem uma articulação ou um planejamento conjunto destes, mesmo quando direcionados ao mesmo público e de uma mesma localidade. Não há centralidade e avaliação dos programas. Carvalho (2002) reitera essa análise e afirma que as políticas para a juventude apresentam-se fragmentadas e sem integração, não há políticas para

a juventude como um todo, mas sim para jovens de baixa renda, “em situação de risco”, “vítimas de violência”, “envolvidos com o consumo de drogas” e outros.

Essa dispersão e fragmentação se constata nos objetivos e concepções das ações, que mudam dependendo do ministério em que se originam. Algumas se dedicam à chamada inclusão social¹² dos jovens de camadas menos favorecidas, outros à prevenção e ainda aqueles direcionados para a promoção de cidadania. Além disso, muitas vezes os municípios, responsáveis pela execução dos projetos, assumem os modelos estabelecidos nas instâncias federais sem questionamento, visando o recebimento dos recursos financeiros (Sposito e Carrano, 2003). Segundo Arretche (1999) o processo de descentralização das políticas sociais gerou uma dificuldade para a União atribuir responsabilidades, que antes eram de seu encargo, aos outros níveis governamentais. As instâncias locais, antes de assumirem atribuições que não estão constitucionalmente determinadas, analisam os custos e benefícios políticos e financeiros de determinada função, bem como os recursos disponíveis para a sua execução.

Outra questão fundamental é que muitas políticas públicas, embora pautadas em concepções de cidadania, não trabalham com os beneficiários enquanto sujeitos de ação. Outras ainda, colocam nos sujeitos a responsabilidade por suas problemáticas, de forma a rotulá-los e estigmatizá-los (Belluzzo e Victorino (2004). Bango (2003) enfatiza que as políticas devem resgatar os jovens enquanto sujeitos de direito, cidadãos e não como problemas sociais. Estes jovens devem ser incluídos nas definições das políticas, participando nas decisões a eles direcionadas. Com isso, as políticas também deixam de ser meras prestações de serviços voltadas para problemas focais ou necessidades emergenciais, mas abrangendo os projetos de vida dos jovens envolvidos.

Neste contexto de discussões sobre a participação juvenil cabe demarcar o conceito, emergente no final da década de 80, de protagonismo juvenil, que vem sendo constantemente reiterado atualmente entre atores e setores sociais envolvidos na formulação das políticas públicas para a juventude (Iulianelli, 2003). Sposito e Carrano (2003) afirmam que nos projetos voltados para a juventude, tanto das organizações não-governamentais, quanto dos órgãos federais, predominam os conceitos de *protagonismo juvenil* e *jovens em situação de risco*. Castro et al (2001), na pesquisa realizada para a UNESCO, recomendam o trabalho com jovens enquanto protagonistas, como alternativa de superação da vulnerabilidade.

Contudo, o conceito de protagonismo apresenta dimensões que passam muitas vezes despercebidas e que devem ser problematizadas. Segundo Iulianelli (2003), a noção de

¹² Termo utilizado pelos autores Sposito e Carrano (2003) e que é questionado por Sawaia (2001), uma vez que a situação de inclusão/exclusão é um processo complexo e não homogêneo. Assim também a tentativa de incluir pode se tornar exclusora, na medida em que pode reproduzir condições de desigualdade entre sujeitos.

protagonismo juvenil está ancorada na noção de *empowerment*, de tornar os jovens agentes ou atores de ações e transformações no contexto social, bem como, participantes ativos nas decisões referentes a programas e políticas sociais a eles diretamente relacionados. Surge num cenário marcado por ambigüidades na compreensão da juventude, no qual os jovens são vistos como promotores e vítimas de violência e ao mesmo tempo neles são depositadas as esperanças de mudanças no porvir, tendo responsabilidade tanto na construção do presente, quanto do futuro (ibid).

O protagonismo também passa a ser referenciado como estratégia de combate à pobreza pelas organizações multilaterais, como o Banco Mundial e a ONU (Organização da Nações Unidas), sobretudo por meio da educação, estimulando que os jovens nesta condição atuem de forma a criar soluções e estratégias para suas problemáticas (Iulianelli, 2003). “Uma vez mais, trata-se da responsabilidade dos empobrecidos em encaminhar soluções. Os problemas seriam quase que da responsabilidade exclusiva dos empobrecidos.” (ibid, p. 66) Para Iulianelli há, portanto, uma cisão entre tornar os jovens sujeitos de direito e garantir seus direitos fundamentais.

O discurso sobre o protagonismo juvenil também passou a ser empregado pelos educadores, mas, de acordo com Iulianelli, com sentido diferenciado. Para estes, os jovens são encarados como co-responsáveis por suas condições e não responsáveis principais, o que se opõe, segundo o autor, à noção de *empowerment*. Os programas têm como foco os jovens e seus interesses, não estando pautados pelos interesses do mercado e objetivam fundamentalmente a construção da cidadania e formação de opinião por meio da ação (ibid). O autor ressalta que o protagonismo juvenil para os educadores não se opõe ao combate à pobreza proposto pelos organismos multilaterais, mas sim aos sentidos embutidos nesta proposta.

Conforme Iulianelli, variados projetos têm sido realizados no Brasil nos últimos anos pela ação juvenil em conjunto com os educadores. Cita como exemplo o projeto AfroReggae, a Rede de Jovens do Nordeste, o Centro de Jovens em São Paulo, entre outros, os quais, além de vincularem-se à questão da participação política, também destacam ações culturais.

Entretanto, uma pesquisa realizada por Sposito (2003) constatou que a maioria dos programas federais, até o ano de 2002 (governo de Fernando Henrique Cardoso), destinados aos jovens, mais especificamente aos jovens de baixa renda, os quais foram executados por setores estaduais, municipais, privados ou ONGs, não consideraram a participação juvenil na formulação ou avaliação destes programas. A inserção dos jovens nos Orçamentos Participativos e a criação de Conselhos de Juventude em alguns estados ou municípios são apontados como iniciativas contrárias à lógica de exclusão dos atores juvenis nos processos decisórios. Mas os

grupos juvenis de maior representação ainda eram os relacionados aos movimentos estudantis e à militância partidária, restando aos coletivos menos organizados espaços reduzidos de participação (ibid).

Destaca-se que a discussão sobre protagonismo juvenil produz-se no embate entre “intelectuais” e outros, supostos lugares de “saber” e “não saber”. Alçar o jovem à condição de protagonista significa que este não o é, que pode vir a ser. Mas como não o é? Todos os sujeitos são, de acordo com a perspectiva histórico-cultural em psicologia, ao mesmo tempo protagonistas e espectadores, autores e atores da sua e de muitas histórias de muitos sujeitos, assim como não se constituem à margem ou alheios do contexto social. A própria chamada “não-participação” pode ser encarada como uma forma de “participação”, de demonstrar resistência pelo não fazer.

Ainda, há que se considerar outras formas de participação política e/ou social dos jovens, como o movimento Hip Hop, grupos que praticam atos violentos, bandas e outros, que muitas vezes não são reconhecidos enquanto tal, por fugirem do que se considera participar (Sawaia, 2002).

Mas como estes jovens se reconhecem e/ou desejam se reconhecer e ser reconhecidos? Serão beneficiários ou participantes? Sujeitos ou assujeitados? Vítimas, culpados, protagonistas, ou outra condição? Que ações públicas esperam/constroem ou podem construir? Ouvir o que os jovens têm a dizer sobre as políticas e ações públicas e suas formas de nelas participar parece ter relevância neste contexto de discussão sobre as políticas públicas para as juventudes e a participação juvenil.

3. A ARTE DE CONSTITUIR-SE ENQUANTO SUJEITO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL EM PSICOLOGIA: EM CENA, OS JOVENS

Diante do exposto, observa-se que falar em políticas públicas é falar em complexidade, tanto com relação aos processos decisórios, estratégicos, de execução, avaliação e outros, como pelo encontro entre os planos macro e micro sociais, Estado e cidadãos, coletivo e singular, juventudes e jovens. As políticas públicas para juventudes são pensadas para coletividades, ou jovens que vivenciam condições semelhantes, mas estes ao mesmo tempo são sujeitos coletivos e singulares, únicos. Neste sentido, pode-se dizer que as políticas e suas respectivas ações são encontros de múltiplas singularidades, que se dão nas e pelas relações sociais. Formuladores, gestores, executores, participantes, e seus muitos outros, estão presentificados nas ações públicas como partícipes, espectadores e autores em suas construções.

Aqui o olhar se direcionará e privilegiará os jovens participantes das políticas com arte, suas histórias, seus cotidianos, suas vivências, os sentidos das políticas para suas vidas, para o processo de sua constituição enquanto sujeitos. Este resgate da dimensão dos sujeitos busca contribuir com as pesquisas relativas às políticas públicas para jovens, que geralmente concentram os estudos na dimensão macro, na abrangência e resultados para a coletividade. No entanto, não se pretende, com isso, exaltar o sujeito, como fazem perspectivas individualistas. O sujeito aqui não é entendido cartesianamente, separado ou alheio ao coletivo e ao social.

A constituição do sujeito é aqui entendida na perspectiva do enfoque histórico-cultural em psicologia, que por sua vez se ancora no materialismo histórico e dialético. Ressalta-se que Vygotsky, fundador desse enfoque, não utiliza em seus escritos o termo constituição do sujeito, mas sim o termo personalidade, o que reflete as marcas de seu tempo (início do século XX). No entanto, com as discussões da psicologia social latino-americana este termo passou a ser questionado pelo fato de remeter a uma idéia de fechamento e imutabilidade, pelo entendimento predominante na psicologia de que a personalidade seria plenamente formada com o término da adolescência.

No final da década de 80, para substituir o conceito de personalidade amplamente utilizado no campo da psicologia, Ciampa (1989) redimensionou a noção de identidade, apontando a idéia de metamorfose, destacando que a construção da identidade é um processo contínuo de mudanças. Porém, o termo identidade também é motivo de muitas discussões no contexto contemporâneo, por remeter a idéias de igualdade, semelhança e rigidez. Assim, tal como Maheirie (2002), prefere-se utilizar o termo constituição do sujeito, entendido como processo aberto e inacabado que se dá na relação entre os sujeitos.

O sujeito em Vygotsky também é entendido como processo, como um ser em constante movimento, não linear, que se dá por rupturas e saltos, no qual o sujeito estabelece novas formas de relações consigo e com os outros, mediados pela apropriação cultural (Zanella, 2003a).

Para o materialismo histórico e dialético, o sujeito é conjunto das relações sociais, ou seja, se faz nas relações sociais, ao mesmo tempo em que constrói estas relações, já que elas não estão dadas *a priori*, se fazem e se re-fazem nas ações e inter-ações entre os seres humanos (Marx e Engels, 1993). Neste sentido, as pessoas, sendo produtos e produtores da matéria e da história, são ao mesmo tempo causa e efeito destas. “Apenas na coletividade [de uns e outros] é que cada indivíduo encontra os meios de desenvolver suas capacidades em todos os sentidos; somente na coletividade, portanto, torna-se possível a liberdade pessoal.” (ibid, p. 116-117)

Vygotsky (1995), amparado neste referencial, parte do pressuposto de que o sujeito é produto e produtor da cultura e do contexto social do qual ativamente participa. O sujeito nesta perspectiva não é determinado por condições dadas. Nas relações com os outros ele se cria e cria os outros para si e para eles, assim como, cria a partir das condições dadas, às quais está sujeitado, o novo: novas condições, novas relações e, portanto, também é “sujeito de” histórias singulares e coletivas.

No encontro com os outros, que está sempre em processo no aqui agora, nunca pronto, nunca previsível, mas que inevitavelmente carrega o que já se viveu e experienciou, transforma-se a si mesmo e às condições disponibilizadas. Nisto se encontra a ruptura, a possibilidade de escape, de criação, o porvir. É por este encontro que todos os sujeitos são partícipes na construção das histórias de muitos eus e, com isso, da humanidade como um todo (Vygotsky, 2000; Pino, 2000). Pode-se dizer que os jovens, assim como outros sujeitos, nesta visão, não se constituem de maneira universal, constroem suas histórias de forma singular, em um contexto social, do qual não são apenas espectadores, mas também autores das múltiplas histórias que ali se enredam. Essas histórias, por sua vez, embora singulares, trazem as marcas do momento histórico em que se vive, são circunscritas pelas possibilidades culturais do processo civilizatório que demarca sua condição coletiva.

Para Bakhtin a alteridade também é ponto central no entendimento do sujeito. Todo sujeito ocupa, nas palavras de Bakhtin (2003), um lugar insubstituível no mundo, ninguém nunca foi ou será igual, e nem sentirá ou vivenciará o mesmo. Também, todo sujeito é inacabado, não determinado, não morto e, portanto, não se vivencia como um todo temporal, que está finalizado, mas sim como um conjunto de sentidos. A possibilidade de acabamento, da totalidade, está no outro, que vê o eu como um todo, pois vê o que está inacessível ao eu, o seu corpo por inteiro. Do mesmo modo, a possibilidade de acabamento do outro está no eu, “...Porque só o outro

podemos abraçar, envolver de todos os lados, apalpar todos os seus limites: a frágil finitude, o acabamento do outro, sua existência-aqui-e-agora são apreendidos por mim e parecem enformar-se com um abraço...” (ibid, p. 38) Isto caracteriza o que Bakhtin chama de “excedente de visão”, aquilo que se vê no outro, a partir do meu olhar, e que lhe está inacessível.

Esta possibilidade de dar forma e acabamento ao outro, que só é possível pela distância eu-outro, em função da impossibilidade de ambos vivenciarem ou sentirem o mesmo e pelos limites corporais, é o que, para Bakhtin (ibid), funda a relação estética¹³. Esta relação, em Bakhtin, se dá quando a pessoa entra em contato com o outro, com seus sentimentos¹⁴ e vivências, num momento de contemplação, e ao mesmo tempo em que, de sua posição de distância, totaliza-o a partir de si, de suas vivências e sentimentos.

Nesse sentido pode-se dizer que o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne e unifica, que é o único capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada; tal personalidade não existe se o outro não a cria; a memória estética é produtiva, cria pela primeira vez o homem *exterior* em um novo plano da existência (ibid, p. 33)

Pode-se dizer, neste sentido, que esta distância eu-outro é quase fictícia, ou meramente didática, na medida em que o eu também é outro, ou melhor, muitos outros, pois só se constitui por e com estes. Essa reflexão se assemelha aos preceitos de Vygotsky. “...Nos convertimos en nosotros mismos a través de otros” (1996, p. 229). A constituição do sujeito, que se dá pelo desenvolvimento dos processos psicológicos superiores¹⁵, como a memória, o pensamento, a linguagem e a base afetivo-volitiva que as amalgama, que caracterizam a conduta humana como construção cultural, tem origem e se fundamenta nas relações com os outros e, portanto, não é biologicamente determinada (Vygotsky, 2000).

Por sua vez, as relações entre sujeitos não são imediatas, ou naturais, são semióticamente mediadas (Vygotsky, 1996). Para Bakhtin (1995), todo processo ou fenômeno psicológico é social e produzido pelos signos. Os signos, como as imagens, os gestos, a palavra e outros, medeiam em sua significação as relações entre sujeitos e de cada pessoa consigo mesma, ao mesmo tempo em que são (re)criados nestas relações, por meio da atividade humana.

¹³ Bakhtin não define em seus textos “relação estética” ou “atividade estética”. Mas destaca que esta se dá na relação sujeito-objeto, a partir dos sentidos, sentimentos e pensamentos do sujeito, que, portanto, é ativo nesta relação. “...é como se eu partisse de dentro de mim nos meus vivenciamentos e me direcionasse em um sentido adiante de mim, para o mundo, para o objeto.” (Bakhtin, 2003, p. 36)

¹⁴ Aqui os conceitos: sentimentos/emoções/afetos são utilizados indistintamente, tal como Vygotski (2004) no texto Teoria das Emoções.

¹⁵ São funções mediadas semióticamente, criadas pelo homem para o domínio de sua conduta e atividade. Ao contrário das funções psicológicas elementares, naturalmente dadas, as funções superiores são cultural e historicamente construídas (Vygotsky, 1996). Pino (2000) ressalta que apesar do termo função, Vygotsky está se referindo a processos, não se remetendo ao funcionalismo que criticava.

Vygotsky (1996) pontua que os signos, produzidos social e coletivamente, são meios de constituição da singularidade, pois todo ser biológico nasce imerso em um contexto social e a partir da relação com os outros se constitui como humano. Conforme Zanella (2005), os signos são produzidos por meio da atividade humana e constituem a porta de entrada para o domínio da cultura. Neste sentido, a humanidade, em Vygotsky, é uma criação, que se dá na relação dialética entre o natural ou biológico e o cultural. O ser humano, é nesta perspectiva, um (re)criador tanto de si mesmo e dos outros, quanto de sua condição humana, que necessariamente é biológica, histórica e socialmente construída (Nuernberg e Zanella, 2003).

A arte, entendida enquanto produção cultural, ocupa lugar de destaque nesse processo de (re)criação de si e da realidade, fundamentalmente por envolver processos de criação e imaginação, que ampliam as possibilidades vivenciais dos sujeitos e os lançam para o desconhecido, na invenção de histórias ainda não contadas.

3.1 Arte que cria e re-cria sujeitos

O conceito de arte na atualidade é polêmico. Não há um consenso sobre o que se considera arte ou não. A própria arte contemporânea vem sendo construída neste embate, circunscrevendo-se no limite do que é, foi ou será considerado arte, buscando romper com padrões e regras, com o tradicional, com o já conhecido, buscando desacostumar olhares, ouvidos e outros sentidos e provocar estranhamentos (Koneski, 2006). A arte contemporânea

... se desvincula da obrigatoriedade de comunicar algo absoluto para a vida dos indivíduos. Arte disposta a experimentos, questionamentos, a causar impactos. Uma arte errante, que se nega a demarcar espaços de verdade, de iluminação, ou contribuir para o bem da humanidade. Enfim, arte fundadora de si mesma. (ibid, p. 77)

De acordo com Canclini (1998), vive-se hoje um contexto culturalmente híbrido, de múltiplas produções simbólicas, em que na arte e em outras produções culturais mesclam-se o moderno e pós-moderno, o culto e o popular, em que fronteiras territoriais são rompidas e há abertura para a produção de múltiplos sentidos.

As hibridações descritas ao longo deste livro nos levam a concluir que hoje todas as culturas são de fronteira. Todas as artes se desenvolvem em relação com outras artes: o artesanato migra do campo para a cidade; os filmes, os vídeos e canções que narram acontecimentos de um povo são intercambiados com outros. Assim as culturas perdem a relação exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento. (ibid, p. 348)

Neste contexto, o que se define como arte, conforme Canclini, também não é de responsabilidade exclusiva do campo ou das disciplinas artísticas, nem tampouco está na obra de

arte, mas se faz na relação entre múltiplos atores: artistas, espectadores, teóricos, curadores de museus e galerias de arte, colecionadores, mercado, entre outros. Este trabalho não tem a pretensão de definir o que é arte ou não. As produções artísticas serão entendidas, tal como propõe Canclini, enquanto produções simbólicas, que na relação entre sujeitos se produzem e produzem sentidos.

Voloshinov e Bakhtin (1976) destacam o caráter social da arte, já que todas as produções artísticas são criadas no e para o contexto social. Neste sentido, nenhuma obra artística se reduz à sua forma, isto é, não está circunscrita nela mesma e como também não pode ser explicada pela subjetividade do criador e/ou do contemplador. Ao contrário, se faz na relação entre estes, num processo que Voloshinov e Bakhtin denominam de co-criação, não somente do produto enquanto forma, mas necessariamente também dos significados estéticos, ou conteúdo.

Por este motivo é que toda produção artística se dá num processo de comunicação, de interação, portanto mediado semióticamente, conforme Vygotsky (2001), e não se restringe a seu sentido físico do objeto. Entretanto, esta comunicação é um tipo específico de comunicação ideológica que não carrega outro propósito que não o estético, apesar de não estar alheia às condições históricas, econômicas, culturais e sociais que a constituem segundo Voloshinov e Bakhtin (1976, p. 4). “O que caracteriza a comunicação estética é o fato de que ela é totalmente absorvida na criação de uma obra de arte, e nas contínuas re-criações por meio da co-criação dos contempladores, e não requer nenhum outro tipo de objetivação.”

Em suas reflexões, Vygotsky (1999) se aproxima destas idéias de Bakhtin e seu círculo ao considerar a arte fundamentalmente como uma atividade possibilitada por e possibilitadora de processos criadores. No processo criador rompe-se com o existente pela objetivação do novo, que institui uma nova realidade (Vygotsky, 1998). O sujeito, por meio da imaginação, lança-se ao ainda não existente, ao futuro, e o objetiva em alguma produção criadora, que passa a constituir o presente transcendendo-o (Maheirie, 2006). Desta forma, a imaginação ocupa lugar de destaque para Vygotsky, considerada como atividade que fundamenta todo processo criador. Teplov (1977) também assinala a importância da imaginação à atividade criadora, destacando que esta última ainda amplia os processos de imaginação.

A partir da imaginação o sujeito re-elabora e combina fragmentos e recortes da realidade experienciada, que foram registrados de maneira dissociada, e via atividade criadora relaciona-os de maneira única, o que originará um produto até então inexistente e que passará ao domínio social, modificando-o (Vygotsky, 1998). Conforme o autor, a imaginação é construída a partir de elementos da realidade vivida pelo sujeito e, ao mesmo tempo, possibilita a ampliação destas experiências. Além disso, é um processo vinculado à emoção. Imaginação e emoção se

constroem na mutualidade, assim como todos os processos psicológicos caracteristicamente humanos. A imaginação pode tanto ser um canal de expressão de uma emoção, como pode originá-la.

Neste sentido, toda criação é marcada por seu tempo e seu contexto, pelas condições sociais e culturais concretas nas quais suas produções são engendradas. Como toda imaginação parte da realidade, os produtos que resultam dos processos de criação, portanto, não são exclusivos de singularidades, são socialmente construídos, pois em todos há o que Vygotsky (ibid) caracteriza como “colaboração anônima”. A criação, portanto, se dá no entrecruzamento entre o singular e o coletivo e entre a subjetividade e a objetividade, na produção de novos significados e sentidos, concebidos na relação entre sujeitos e destes com a realidade (Maheirie, 2003; Zanella et all, 2005).

Vale ressaltar, entretanto, que a atividade criadora, de acordo com Vygotsky (ibid) não está restrita ao campo da arte e aos grandes gênios. Ela pode ser experienciada por qualquer pessoa, até mesmo em pequenas atividades do cotidiano. Além disso, Vygotsky (2001) destaca que a atividade criadora não se restringe ao fazer do artista. O espectador ao apreciar uma obra de arte também cria o objeto estético, mas esta é uma criação de outra ordem. Realiza uma “síntese criadora secundária”, cuja objetivação não se dará na criação de um objeto físico, como na “síntese criadora primária” do artista, mas na interpretação, na transcendência do sentido e estrutura da obra, atribuindo sentidos próprios e vivenciando sua própria catarse, que não é semelhante à do artista no momento de sua criação. Esse processo de contemplação criadora Vygotsky chama de percepção estética.

Aqui cabe uma ressalva. Tanto Bakhtin quanto Vygotsky recorrem freqüentemente em seus escritos a termos como: estética, vivência estética, percepção estética, e outros, mas ambos não os definem. Neste sentido, optou-se pela noção de estética de Sanchez Vazquez (1978): o autor compreende a estética enquanto campo de relações sensíveis entre sujeitos e entre estes e o contexto social e cultural. Ressalta que toda relação sensível não é apenas uma relação estabelecida pelos órgãos do sentido, ela envolve fundamentalmente processos de significação, o quais são estabelecidos nas relações que cada sujeito vivencia. Desta forma, para Sanchez Vazquez, o sentido estético¹⁶ é produzido histórica e socialmente na atividade humana, não sendo algo inato ou dado biologicamente, assim como revela o sujeito enquanto produtor de sua realidade.

¹⁶ “O sentido estético aparece quando a sensibilidade humana se enriqueceu a tal ponto que o objeto é, primária e essencialmente, realidade humana, ‘realidade das forças essenciais humanas’. As qualidades dos objetos são percebidas como qualidades estéticas quando são captadas sem uma significação utilitária direta, ou seja, como expressão da essência do próprio homem.” (Sanchez Vázquez, 1978, p.85).

‘O olho se converteu em olho humano, do mesmo modo que o seu objeto se converteu em um objeto social, humano, procedente do homem e para o homem.¹⁷ O olho animal tornou-se humano precisamente ao libertar-se de sua imediaticidade natural; mas, por sua vez, o objeto pode ser o objeto do olho humano porque tem uma significação humana, porque é objeto humanizado, porque nele se objetiva e se explicita o homem. (Sanchez Vazquez, 1978, p.84)

Destaca-se que a noção de relação estética não se restringe exclusivamente ao campo das artes: estas relações, conforme Sanchez Vazquez (1999), também abarcam o universo da natureza e dos objetos criados pela atividade humana, que podem ser produtos de uso cotidiano, artefatos técnicos ou artesanais e também artísticos. O autor define como estético tudo a que se confere uma qualidade específica, ou seja, a todo objeto ou elemento natural para o qual se produzem sentidos estéticos.

Conforme Sanchez Vazquez (1978), “o homem só é homem objetivando-se, criando objetos nos quais se exterioriza. Pode se dizer, por isso, que é ao mesmo tempo sujeito e objeto, e que só é propriamente sujeito humano na medida em que se objetiva...” (p.59)

Nesta mesma direção, Vygotsky (2001) destaca que a percepção estética é um processo complexo no qual a percepção sensorial, pelos órgãos dos sentidos, constitui apenas um primeiro momento que fornecerá elementos para que o espectador construa o objeto estético. Este processo implica também atividades de memorização, associação e síntese dos elementos da totalidade da obra, culminando com a interpretação, ou a elaboração criadora do objeto, uma vez que este não está carregado de sentimentos e reflexões, mas estes são produzidos e imputados à obra pelo espectador na sua relação com o objeto admirado. Ou seja, um objeto ou uma obra só adquirem valor ou sentido estético pelo espectador (ibid), que por sua vez produz sentidos mediados pelos vários significados que caracterizam o contexto cultural do qual ativamente participa.

Para Vygotsky, as percepções e emoções estéticas implicam necessariamente processos de significação humana, fundamentais aos processos de imaginação e criação (Vygotsky, 1995). A arte para Vygotsky (2001) é entendida enquanto vivência estética, já que o espectador/ leitor/ ouvinte é que esteticiza o objeto ou obra apreciada.

...Uma obra de arte vivenciada pode efetivamente ampliar a nossa concepção de algum campo de fenômenos, levar-nos a ver esse campo com novos olhos, a generalizar e unificar fatos amiúde inteiramente dispersos. É que, como qualquer vivência intensa, a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento... A vivência estética organiza nosso comportamento (2001, p. 342-343)

¹⁷ Marx, Manuscritos, p. 86.

Vygotsky neste trecho parece enfatizar o fato de que a vivência estética é uma vivência de outra ordem, uma vivência intensa. Smolka (2006), amparada em Vygotsky, Bakhtin e outros autores, faz distinção entre os termos vivência e experiência. Segundo Smolka, o primeiro termo está associado ao que é vivido e o segundo refere-se ao vivido que significa, que se torna memória, “...que não só passa, mas fica, que persiste, perdura, que reitera...” (p. 123) e que constitui a singularidade. Middleton e Brown (2006) destacam que a relação entre experiência e memória não está temporalmente condicionada unicamente no passado, mas fundamentalmente no futuro, já que se tratam de construções em constante reconfiguração e recriação. “Experiência tem importância então não tanto em termos do que aconteceu no passado mas em termos de como os futuros são construídos para trás no passado de maneira a criar a possibilidade de se tornar diferente - atualizar trajetórias alternativas de viver.”¹⁸(ibid, p. 28, Tradução Livre)

Em outro texto Vygotsky (1994) associa experiência com emoção. Para ele a experiência diz respeito a como o sujeito se relaciona emocionalmente e interpreta um acontecimento e seu contexto. Estas experiências emocionais passam a constituir as características / a singularidade de cada sujeito, que está sempre em relação com seu entorno. Neste sentido, a vivência estética a que Vygotsky (2001) se refere parece se aproximar da noção de experiência emocional, que trata neste último texto (1994). Mas a emoção estética é diferente da emoção do cotidiano, é necessária a superação dialética da emoção geradora, ou seja, a catarse. “...toda obra de arte sempre implica algum tema real concreto ou uma emoção absolutamente comum ligada ao mundo. Mas a tarefa do estilo e da forma consiste justamente em superar esse tema referencial real ou o colorido emocional do objeto e transformá-lo em algo absolutamente novo” (2001, p. 340)

As produções artísticas, de acordo com Vygotsky (1999), por um lado, são meios de vazão, expressão e transformação de emoções e outros aspectos psíquicos humanos que não encontram guarida na vida cotidiana. Por outro lado, o autor ressalta que a arte não se restringe aos afetos, ela envolve também conhecimento técnico e reflexão. Desta maneira, nas produções artísticas ocorre a superação de sentimentos por meio do ato criador, que possibilita a elaboração, transformação destes sentimentos em seus opostos e sua transcendência, num processo de catarse que combina o conhecimento técnico e a afetividade e produz o novo. No entanto, este processo não é fácil, tranquilo e exclusivamente prazeroso, ao contrário, pode ser tormentoso e envolver também desprazeres e dificuldades (Vygotsky, 1998).

¹⁸ Experience matters then not so much in terms of what happened in the past but in terms of how futures are built back into the past in ways that make for the possibility of becoming different – actualizing alternative trajectories of living. (Middleton e Brown, 2006, p. 28)

Para Teplov (1977), “A arte tem um efeito profundo e de grande alcance nos diversos aspectos da psicologia humana, não só sobre a imaginação e os sentidos, como também sobre o pensamento e a vontade.” (p. 123) Apesar do escrito de Teplov apresentar algumas marcas de seu tempo, por considerar a educação artística como formadora da educação moral e de personalidades harmoniosas, sua principal contribuição é o assinalamento dos aspectos psicológicos, emoção, pensamento, percepção, imaginação, vontade e consciência, envolvidos nas atividades artísticas, sejam de criação ou percepção artística.

Conforme Teplov a arte, além da experiência emocional, no contato com sentimentos e emoções já conhecidos ou até mesmo no desvelamento de sentimentos nunca experimentados, também possibilita a compreensão destas experiências, sendo portanto caracterizada como processo ativo. “A percepção da arte é um processo activo, que incorpora momentos motores (ritmo), experiência emotiva, actividade imaginativa e ‘operações de pensamento’.” (ibid, p. 132)

Neste sentido, o ensino da arte, segundo Vygotsky (2001), também deve pautar-se fundamentalmente na atividade criadora, na experimentação, e não apenas na reprodução de técnicas ou no ensino da percepção estética. Defende que esta educação estética se estenda para a vida cotidiana.

Introduzir a educação estética na própria vida... de coisa rara e fútil a beleza deve transformar-se em uma exigência do cotidiano. O esforço artístico deve impregnar cada movimento, cada palavra, cada sorriso da criança... O que deve servir de regra não é o adorno da vida mas a elaboração criadora da realidade, dos objetos e seus próprios movimentos, que aclara e promove as vivências cotidianas ao nível de vivências criadoras (ibid, p. 352)

Este discurso da arte como possibilidade de superação de emoção e sentimento e de criação foi apropriado em diversos contextos educacionais brasileiros e também pode ser verificado no desenvolvimento de políticas e ações públicas para o público jovens. De acordo com uma pesquisa desenvolvida em parceria com a UNESCO e financiada por empresas privadas e pelo BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), a qual foi realizada em dez estados brasileiros, Castro et al (2001) assinalam o esporte, a arte e outras expressões culturais como os eixos mais presentes nas ações implementadas por organizações governamentais e não-governamentais. Estes eixos são utilizados como estratégias de combate à violência e à situação de vulnerabilidade e de promoção à cidadania, como forma de possibilitar a expressão, a aprendizagem e a criação destes sujeitos (ibid). Estes autores também apontam a arte como a estratégia mais frequentemente utilizada, sendo tomada como um meio eficaz na promoção da liberdade e na aproximação com a realidade dos jovens (ibid).

Ressalta-se que as ações para a juventude da grande Florianópolis parecem estar na mesma direção dos dados levantados por Castro et al (2001), tendo a arte, o esporte e a saúde, lugares de destaque entre os programas municipais, principalmente apresentando como meta a inclusão social, de acordo com pesquisa realizada por Durand et al (2005), entre outubro de 2003 e fevereiro 2004. Em pesquisa anterior, efetuada entre os anos 1997 a 2001, Carvalho (2002) também apontou a existência de um projeto voltado especificamente para a arte no município de Florianópolis. Um projeto de oficinas de arte para comunidades, abrangendo diferentes linguagens artísticas como dança, música, teatro, artesanato, artes plásticas e outros, oferecidos para a população em geral. Outros projetos naquele período centraram-se na educação, saúde, trabalho, assistência social e meio ambiente. No entanto, a maioria desses projetos não estava voltada unicamente ao público jovem, mas incluía o público infantil ou a comunidade como um todo.

Sposito, Silva e Souza (2005) destacam que em nível federal há um número expressivo de ações públicas voltadas para o esporte e a arte, principalmente para atividades artísticas, que representam 20% do total de ações. No entanto, nestas ações a arte não figura entre os principais objetivos, mas é utilizada como meio para o alcance de outros objetivos, como, por exemplo, o combate à violência, o que também acontece com o esporte. Sem negligenciar a importância da arte e esporte para jovens ou outros praticantes, Sposito, Silva e Souza chamam a atenção para o fato de que ao trabalhá-los como ferramentas para outros fins pode-se perder em competência e qualidade técnica. “Sempre pode ocorrer um verdadeiro simulacro da expressão artística ou esportiva, disseminando-se projetos com poucos materiais ou recursos, sendo empreendidos por pessoas pouco capacitadas.” (ibid, p. 11)

As práticas artísticas e desportivas também são destacadas nos documentos oficiais como instrumentos para o estímulo ao protagonismo juvenil e a melhoria da relação dos jovens com o contexto escolar. Cabe questionar como efetivamente corresponderiam positivamente a estes objetivos, sem uma reflexão do contexto e das condições de ensino, por exemplo (ibid). No caso da grande Florianópolis, a pesquisa de Durand et al (2005) apontou que não foram verificadas ações para os jovens propriamente ditos, na faixa-etária de 18 a 24 anos, e que a participação dos jovens atendidos na implementação dos diferentes programas e políticas públicas, sejam eles voltados para a arte ou não, foi praticamente nula.

Quando ocorre este espaço, as práticas participativas limitam-se majoritariamente a sugestões de atividades e opiniões individuais. No caso dos municípios analisados, a inexistência de programas ou projetos que incluam a participação dos jovens em suas diferentes etapas (desde a concepção até a implementação e a execução) pode ser vista como um fator decisivo para explicar a ausência de conteúdo para os direitos dos jovens. Na medida em que não estão organizados, ou que as políticas não conseguem ou não desejam

interagir com jovens, que colocam seus direitos na forma de alguma demanda específica, não há condições para que tais direitos adquiram visibilidade. (ibid, p.19-20)

Nesta direção, verificou-se como a arte é apropriada e utilizada nas ações públicas atuais com jovens de Florianópolis. Fundamentalmente, interessou investigar o que os jovens participantes destas ações pensavam sobre as atividades e vivências/experiências com arte, quais sentidos atribuíam às produções artísticas que desenvolviam, bem como, sua efetiva participação na elaboração e execução dos projetos e ações públicas municipais com arte.

4. MÉTODO

A arte, a atividade criadora e as relações estéticas são destacadas pelo referencial da psicologia histórico cultural como mediações significativas na constituição dos sujeitos. Mediações que também vêm sendo utilizadas com frequência em ações sociais voltadas para o público infantil e juvenil, em diferentes localidades do país. Neste contexto, esta pesquisa buscou privilegiar a escuta aos sujeitos alvos destas ações. Para além do que afirmam os teóricos e os formuladores das ações públicas a respeito da importância ou positividade da arte, objetivou-se escutar os principais envolvidos, predominantemente os jovens em situação de baixa renda. Buscou-se investigar os sentidos para esses jovens das experiências nos projetos sociais e da mediação artística neles possibilitadas, ou seja, os sentidos por eles atribuídos ao vivido, as ressonâncias em suas vidas, em sua constituição enquanto sujeitos.

4.1 As Ações Públicas Municipais para Jovens em Florianópolis e o Recorte da Pesquisa

Assim como em outras capitais de estados brasileiros, em Florianópolis são desenvolvidas várias ações públicas voltadas para as juventudes. Em novembro de 2006 realizou-se um breve levantamento junto à Secretaria da Criança, Adolescente, Idoso, Família e Desenvolvimento Social da Prefeitura Municipal de Florianópolis das principais ações realizadas. O objetivo principal foi verificar os projetos ou ações especificamente desenvolvidos com mediação artística para o público jovem. Este levantamento foi realizado em uma conversa com a gerente da Gerência da Criança e do Adolescente da referida secretaria. Nesta, foram obtidas informações gerais sobre as ações desenvolvidas, objetivos, público alvo, número de participantes, entre outros e também um documento de divulgação de todas as atividades da gerência.

Vale ressaltar, de acordo com Carvalho (2002) e Durand et al (2005), que outras secretarias, como a Secretaria Municipal da Educação, por exemplo, também desenvolvem ações e projetos com este público. Nesta pesquisa, no entanto, optou-se por focar apenas os projetos da Gerência da Criança e do Adolescente da Secretaria, por concentrar suas atividades especificamente na população alvo da pesquisa.

Conforme documento fornecido pela gerente, referido por ela como documento de divulgação, a Gerência da Criança e do Adolescente desenvolve política de assistência social com foco na ampliação da cidadania, atuando em três frentes: diagnóstico, programas de prevenção e proteção, e defesa de direitos sociais. Dentre os projetos de proteção social básica

executados pela Gerência, entre os anos de 2004 a 2006, na Gestão do prefeito Dário Elias Berguer, podem-se citar:

- Centros de Educação Complementar (CECs) – atendimento de crianças e adolescentes (com idades entre 6 e 14 anos) em período extra-escolar com atividades sócio-educativas em seus bairros. Número de participantes: 730 (diariamente).
- Guias Mirins - adolescentes entre 16 e 18 anos trabalhavam como orientadores no Terminal Rodoviário Rita Maria, recebiam apoio social e pedagógico e auxílio financeiro de meio salário mínimo. Número de participantes: 23 (diariamente).
- Agente Jovem – capacitação de adolescentes entre 15 e 17 anos para o protagonismo juvenil. Recebiam capacitação em cidadania, saúde, meio ambiente e outros e auxílio financeiro mensal de R\$65,00. Número de participantes: 250 (diariamente).
- Orquestra Sinfônica – aulas de música nas comunidades para crianças e adolescentes de 10 a 18 anos. Número de participantes: 199 (anualmente).
- Pró-Jovem – programa voltado à escolarização de jovens com idades entre 18 e 24 anos para a conclusão do ensino fundamental. Os participantes recebiam auxílio financeiro mensal de R\$100,00. Número de participantes: não especificado.
- Crianças Fazendo Arte – desenvolvimento de atividades com crianças e adolescentes, como educação complementar, oficinas de arte, educação física e ambiental. Número de participantes: 150 (diariamente).
- Brinquedoteca – atendia mensalmente cerca de 450 crianças e adolescentes.

Estes programas, segundo a Gerente da Criança e da Família, estariam voltados para a prevenção da situação de risco. Outros programas da Gerência teriam como objetivo a promoção de atenção a indivíduos que já se encontravam em situação de risco pessoal e social, de acordo com a Gerência, programas esses que eram classificados como proteção social especial, a saber:

- Casa Lar Santa Rita de Cássia – atendia 20 crianças e jovens do sexo masculino com idades entre 7 e 18 anos.
- Programa Sentinela – atendia cerca de 440 crianças e adolescentes vítimas de violência física, sexual, psicológica e negligência.
- Programa de Orientação e Apoio Sócio-familiar – atendimento psico-social de 100 famílias em situação de vulnerabilidade social.
- Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – retirada de crianças e adolescentes, entre 7 e 15 anos, do mercado de trabalho, estimulando a escolarização. Os participantes recebiam bolsa mensal de R\$40,00. Número de participantes: 710.

- Medidas Sócio-educativas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade – atendia aproximadamente 502 adolescentes entre 12 e 18 anos encaminhados pelo Juizado da Infância e da Juventude, autores de ato infracional.

Além desses, a prefeitura desenvolvia também o Projeto Rede Pró-Criança que tinha por objetivo a implantação e construção de uma política pública para o atendimento da criança e do adolescente, que visava assegurar os seus direitos, por meio da articulação de parcerias com diversos setores da sociedade.

Observou-se na fala da Gerente e no documento de divulgação uma distinção entre adolescentes e jovens. Os adolescentes estariam na faixa-etária dos 12 aos 18 anos, enquanto os jovens teriam de 18 a 24 anos. O próprio nome da Gerência pressupõe esta distinção, tendo responsabilidade pela infância e adolescência. Assim também, a concentração dos programas para o público entre 7 e 18 anos demonstra este fato. Apenas o Programa Pró-Jovem estava voltado aos jovens propriamente ditos, o qual, para a gerente, não deveria estar sob a responsabilidade da Gerência da Criança e do Adolescente. No entanto, não existia outro setor ou gerência na Prefeitura Municipal com foco específico nos jovens. Apesar desta distinção entre adolescentes e jovens presentes no desenvolvimento das ações municipais, aqui utilizar-se-á a terminologia jovens, entendida em uma faixa-etária mais ampla, englobando tanto a adolescência quanto a juventude propriamente dita.

Outra questão observada nas ações da Gerência é que a maioria dos programas era voltada tanto para crianças, quanto para jovens. Aqueles que atendiam (palavra utilizada no documento de divulgação para fazer referência aos usuários ou participantes dos programas) exclusivamente jovens tinham como eixos: a escolarização (visando somente a conclusão do ensino fundamental), a preparação para o trabalho, a cidadania/protagonismo e o ato infracional.

A arte, de acordo com informações fornecidas pela gerente da Criança e do Adolescente, figurava em praticamente todos os projetos, tanto em oficinas específicas ou como ferramenta para o trabalho com outras temáticas, como a violência, por exemplo. Escolheu-se para foco da pesquisa um dos projetos em que a arte era trabalhada como finalidade em si mesma e que também estava voltado para o público juvenil. Para tanto, obteve-se autorização junto à Gerência da Criança e do Adolescente. Durante a coleta de dados, contudo, decidiu-se manter em sigilo o nome do projeto investigado para evitar a fácil identificação dos jovens, sujeitos da pesquisa.

Importante registrar que o projeto de pesquisa foi submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanas da UFSC e aprovado (Parecer Projeto 128/2007).

4.2 Procedimentos de coleta de informações e suas (re)direções

O projeto social público selecionado como objeto de análise desta pesquisa é aqui denominado ficticiamente como Projeto Sol. Para fundamentar a análise e buscar elementos significativos para a compreensão dos sentidos das vivências dos jovens neste projeto social, a coleta de informações abrangeu os seguintes procedimentos:

1. Entrevistas e conversas não gravadas com coordenação geral e pedagógica do Projeto Sol; conversas informais com monitores e professores do projeto, registradas em um caderno de campo – realizadas durante o período de novembro de 2006 a julho de 2007;
2. Pesquisa documental – análise do documento de divulgação fornecido pela PMF, da Proposta Político Pedagógica e Regimento Interno do Projeto Sol;
3. Observações da rotina e das atividades do Projeto Sol entre os meses de maio e junho de 2007, tais como: oficinas, passeio, festa junina, apresentações artísticas, todas registradas em um caderno de campo;
4. Entrevistas com jovens egressos do Projeto Sol – estes jovens freqüentaram o Projeto Sol até o final do ano letivo de 2006. No período em que foram entrevistados, entre os meses de abril e julho de 2007, participavam de outro projeto, voltado exclusivamente para jovens, para o qual foram transferidos.

A opção de entrevistar jovens não mais participantes do Projeto Sol deu-se pela pressuposição da necessidade de uma certa distância dos sujeitos em relação ao projeto. Distância que lhes permitisse um olhar exotópico, nas palavras de Bakhtin, ou um olhar estrangeiro, como propõe Peixoto (1988). Um olhar de fora, daquele que já não integra mais o projeto, que permitisse um estranhamento, uma reflexão sobre o já vivido.

Neste caso, o contexto investigado, o Projeto Sol tal como se efetivava no decorrer de 2007, não era mais exatamente aquele vivenciado pelos jovens entrevistados, que neste ano não estavam mais matriculados. As observações do projeto foram realizadas em atividades e oficinas com outros jovens, os quais participavam do Projeto Sol em 2007, e não com os entrevistados. Apesar desta diferenciação temporal, que demarcou condições, situações e sujeitos distintos, ainda tratava-se do mesmo projeto e o conhecimento de suas atividades e rotinas, forneceria indícios fundamentais, complementares às informações obtidas via entrevista com os jovens egressos. Neste sentido, a relação dialética entre as semelhanças e diferenças do presente e do passado do Projeto Sol, possibilitou o diálogo entre o que o *projeto era* (no ano de 2007 – seus jovens participantes, funcionários e suas atividades) e o que o *projeto foi* para jovens não mais participantes. Relação que demarcou o embate entre os olhares da pesquisadora e dos jovens.

Aquela observou o projeto que naquele momento se fazia presente, com seus olhos marcados e não neutros. Estes apontaram o que efetivamente viveram no projeto até o ano de 2006, as experiências ali construídas.

Estes procedimentos se justificam na medida em que os sentidos atribuídos por cada jovem às vivências com arte no Projeto Sol são construídos a partir do contexto do projeto, de sua proposta de arte, dos objetivos e resultados de suas atividades e das relações interpessoais estabelecidas entre pares e com professores/oficineiros. Desta maneira, buscou-se investigar quais (im)possibilidades estes jovens têm de significar a arte a partir do que é oferecido pelo projeto e trabalhado nas oficinas de arte, uma vez que os sentidos próprios, ou singulares, se produzem pelo alheio, na relação com os outros, que se constituem interlocutores, co-partícipes do discurso (Voloshinov e Bakhtin, 1976).

A coleta de informações teve início em novembro de 2006. Em função de o ano letivo estar em vias de encerrar, a coordenação pedagógica do projeto abriu espaço para uma conversa rápida e forneceu para a pesquisadora a Proposta Político Pedagógica (2006) e a Proposta de Regimento Interno (2006) do Projeto. A retomada da coleta de informações deu-se em fevereiro de 2007, quando do início das atividades do projeto. O quadro completo de datas e atividades realizadas na coleta de informações encontra-se no Anexo 1.

Entre os meses de fevereiro e junho de 2007 buscou-se conhecer o projeto social por meio de entrevistas informais registradas em caderno de campo com os coordenadores geral e pedagógico e por uma pesquisa documental, tomando como base os dois documentos fornecidos em novembro pela coordenação e o Relatório de Atividades da Prefeitura Municipal de Florianópolis (2006), disponibilizado via internet no site www.pmf.sc.gov.br.

Spink (2000) parte do entendimento dos documentos públicos enquanto práticas discursivas direcionadas ao coletivo, que se fazem nas relações sociais e são carregadas de múltiplos sentidos.

Os documentos de domínio público refletem duas práticas discursivas: como gênero de circulação, como artefatos do sentido de tornar público, e como conteúdo, em relação aquilo que está impresso em suas páginas. São produtos em tempo e componentes significativos do cotidiano; contemplam, completam e competem com a narrativa e a memória. Os documentos de domínio público, como registros, são documentos tornados públicos, sua intersubjetividade é produto da interação com um outro desconhecido, porém significativo e frequentemente coletivo. São documentos que estão à disposição, simultaneamente traços de ação social e a própria ação social. (ibid, p. 126)

Dessa maneira, esta etapa da pesquisa de análise documental permitiu efetuar um panorama geral do projeto investigado, de forma a possibilitar o conhecimento dos tipos de

objetivos, propostas e atividades desenvolvidas, entre outros. Ainda, fundamentalmente forneceu alguns dados sobre a mediação artística veiculada neste projeto, seus objetivos e as linguagens artísticas utilizadas.

Vale ressaltar que no início do ano letivo de 2007, mesmo com horário agendado previamente ao telefone, muitas idas à instituição foram necessárias até a primeira conversa com o coordenador geral, o qual esteve ausente em muitas delas ou ocupado com outras atividades. Na primeira conversa, realizada no início do mês de março, foram explicados os objetivos e procedimentos da pesquisa e apresentada a autorização da Gerência da Infância e do Adolescente da PMF para a realização da mesma. Também foram feitas perguntas sobre o projeto, tais como: número de participantes, rotinas, atividades, entre outros. As respostas eram vagas, dados não precisos, como, por exemplo, o número de crianças e jovens matriculados no projeto. Apesar deste fato, a autorização para as observações das oficinas foi prontamente concedida. Neste mesmo dia a pesquisadora foi apresentada para um dos professores de arte, que por sua vez, também autorizou a permanência em suas oficinas e conversou com a pesquisadora.

Tentou-se o agendamento de uma nova conversa para obtenção de dados mais precisos sobre os jovens participantes do projeto, mas novamente ocorreram alguns desencontros. Também seriam necessários dados como endereço, telefone e outras informações sobre os egressos do projeto, para encontrá-los e efetuar o convite de participação na pesquisa. O coordenador disse que seria difícil encontrá-los em função do tempo transcorrido. Provavelmente já teriam mudado de endereço e de telefone. Ao ser questionado sobre a existência de fichas de matrícula ele respondeu que estas fichas não poderiam ser disponibilizadas à pesquisadora por se tratarem de informações confidenciais. Mas a pesquisadora insistiu ter autorização para a realização da pesquisa e ele pediu que uma monitora anotasse os nomes e dados de alguns egressos. Explicou-se que em função da pesquisa os nomes teriam que ser escolhidos aleatoriamente pela pesquisadora, justamente por não conhecê-los, o que evitaria qualquer direcionamento dos dados da pesquisa. Mas ele pediu que a monitora escolhesse cerca de oito nomes.

Como nenhum dos oito jovens foram encontrados, pois os números telefônicos constavam como inexistentes ou haviam mudado, a pesquisadora retornou à instituição na tentativa de esclarecer novamente a pesquisa e seus procedimentos com o objetivo de obter acesso às fichas dos egressos. Nesta conversa o coordenador, antes de ouvir as explicações, forneceu as fichas à pesquisadora. Tomou-se nota dos nomes e dados de todos os ex-participantes do projeto com idades acima de 12 anos, o que totalizou 28 jovens, todos com no máximo 15 anos. Porém, no manuseio das fichas observou-se que estas constavam ser de um

outro projeto que antecedeu o Projeto Sol. O nome do projeto antecessor indicava um enfoque em questões de educação ambiental e não em arte, como estava sendo desenvolvido no Projeto Sol. Até então, as falas dos monitores e da coordenação marcavam o Projeto Sol como continuação do anterior, o qual será a partir deste momento referido pelo nome fictício de Projeto Lua. A principal mudança apontada por eles era o nome dos projetos. Para a pesquisadora, no entanto, isto parecia mudar o foco da pesquisa, centrada em atividades com arte.

Decidiu-se contatar os jovens egressos do Projeto Lua para inicialmente entrevistar um deles e a partir das informações desta coleta verificar possíveis redirecionamentos da pesquisa. Somente um, dos 28 nomes, foi encontrado pelo telefone que constava na ficha de inscrição. O jovem autorizou a entrevista e foi entrevistado no mês de abril de 2007. Após a entrevista decidiu-se não procurar outros jovens, uma vez que a fala do entrevistado apontava a falta de atividades com arte naquele projeto. Retornou-se à instituição na tentativa de verificar a existência de egressos especificamente do Projeto Sol. O coordenador afirmou a inexistência de egressos por se tratar de um projeto recente, no qual ainda não havia evasão. Pensou-se na possibilidade de mudar o foco das entrevistas para os jovens ainda participantes do projeto, mas antes desta decisão continuou-se a realizar visitas à instituição, sendo que as observações já haviam iniciado e aconteciam paralelamente.

Numa destas visitas, um comentário aleatório feito pela coordenadora pedagógica para a pesquisadora, deu fim a esta problemática. Ela comentou que tinha problemas com um outro projeto social, para o qual havia encaminhado no início de 2007 alguns jovens ex-participantes do Projeto Sol. Este outro projeto, aqui intitulado pelo nome fictício de Projeto Orvalho, era sediado no mesmo local e também gerenciado pela PMF, mas voltado exclusivamente para o público juvenil. A partir disso verificou-se a existência de 5 egressos do Projeto Sol e recebeu-se autorização para o contato com os mesmos, o que foi efetuado posteriormente.

Parecia haver problemas na comunicação entre a coordenação geral e a coordenação pedagógica do projeto, fato que refletiu na coleta de informações para a pesquisa. Estas chegavam até a pesquisadora de forma fragmentada, quase por acaso, geralmente a partir de situações informais, nos corredores e intervalos de atividades e no confronto entre os enunciados de uns e outros. Neste mesmo período da coleta o coordenador geral foi substituído, por razões não explicitadas claramente à pesquisadora.

As observações da rotina do Projeto Sol foram realizadas entre os meses de maio e junho de 2007. Inicialmente pretendeu-se direcionar as observações para as oficinas de artes visuais, dança e coral nas Turmas C e D, escolhidas pela idade dos integrantes e em função do foco da

pesquisa nas atividades com arte. A partir do quadro de horários de todas as oficinas do projeto, escolheu-se dias diferenciados durante as semanas, no período matutino e vespertino para a observação destas oficinas ao longo de dois meses.

Entretanto, as observações previamente planejadas pela pesquisadora algumas vezes foram inviabilizadas, geralmente em decorrência de alterações dos horários das oficinas. Outro fato recorrente era a diluição das turmas. As turmas eram misturadas, o que ampliava a faixa etária dos participantes e principalmente marcava uma ausência de jovens com idades acima dos 14 anos. Nestas situações eram escolhidas as oficinas que concentravam os participantes com idades mais avançadas do projeto. A maioria dos integrantes nestas turmas escolhidas concentravam-se entre 9 e 12 anos de idade, contando geralmente com dois ou três jovens entre 13 anos e 15 anos.

Em outras ocasiões as observações planejadas foram canceladas, fato relacionado à ausência de alunos ou atividades do projeto, decorrente de reuniões da equipe pedagógica ou passeios não conhecidos previamente pela pesquisadora. Em uma destas situações a pesquisadora chegou à instituição logo após todos saírem para o cinema.

Para entender estas constantes alterações nos horários procurou-se um monitor do projeto. Nesta conversa entendeu-se que os horários eram restabelecidos a cada dia, principalmente em função da falta de professores. Todos os dias as turmas eram remanejadas de acordo com o número de professores presentes na instituição, com isso, os integrantes da turma D freqüentemente passavam a participar das turmas Cs. A turma D só foi observada uma única vez, quando do início da coleta. Posteriormente ela foi incorporada, pela instituição, à turma C.

Outra questão importante a ser considerada nesta etapa da coleta de informações foi a greve dos Servidores Municipais de Florianópolis, ocorrida entre 13 de junho e 5 de julho de 2007. Este fato provocou um redimensionamento das atividades da instituição. Entraram em greve os dois professores de arte e quatro professores responsáveis pelo apoio pedagógico do projeto. As turmas passaram a ser divididas entre os quatroicineiros contratados pela prefeitura via Associação Florianopolitana de Voluntárias (AFLOV), cada um responsável por uma das oficinas do projeto: oficina de meio ambiente, coral, capoeira e dança.

Além disso, o Projeto Sol possuía dois microônibus disponibilizados pela prefeitura. Um deles buscava as crianças e jovens moradores da região norte da Ilha e arredores e o outro aqueles com residência em bairros de Florianópolis situados no centro da Ilha e no continente. Durante a greve, um dos microônibus estragou e ficou sem conserto. Com isso, somente metade dos participantes do projeto tiveram transporte. A coordenação decidiu pela divisão dos dias da

semana entre os moradores do norte da Ilha e os do continente, para revezamento do transporte. A cada dia o ônibus buscava os moradores de uma das localidades.

A instituição também optou pela interrupção temporária das oficinas. Todos os oficinairos e monitores concentraram-se num trabalho conjunto de recreação com os participantes presentes. Realizavam atividades físicas, jogos e brincadeiras no pátio e quadras do projeto. Neste período havia somente atividades separadas e optativas relacionadas à festa junina, como o ensaio da quadrilha, do casamento caipira e do pau-de-fita. Ainda, ocorriam os encontros do grupo de capoeira, que sempre funcionou como atividade optativa e paralela às demais oficinas e até mesmo à oficina de capoeira (obrigatória a todos os participantes).

Com todas estas questões, a coleta de informações para esta pesquisa também foi redirecionada. As observações não se restringiram ao que foi planejado inicialmente. Decidiu-se estar no projeto no início de suas atividades e a partir disso verificar as oficinas e/ou atividades a serem observadas. Numa ocasião a pesquisadora acompanhou um passeio ao centro da cidade para a Apresentação de Talentos PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil). Alguns participantes do projeto apresentaram uma coreografia de dança e outros uma roda de capoeira.

Também foram observadas situações de pátio, de recreação, ensaios para a festa junina, a própria festa junina e outras atividades, as quais foram registradas em caderno de campo. Vale apontar que em todas as observações a pesquisadora colocou-se numa postura de participante das atividades propostas somente quando solicitada pelo responsável da mesma. Em uma ocasião, por exemplo, a pesquisadora foi convidada pelaicineira a fazer a aula de dança e auxiliá-la no ensaio de um forró para a festa junina. No ensaio do pau-de-fita a pesquisadora também substituiu e ajudou algumas crianças por solicitação dos oficinairos.

As observações tiveram como objetivo principal verificar as relações interpessoais constituídas no cotidiano do projeto, a mediação da arte nas atividades propostas e quais sentidos sobre a arte são construídos nas relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos, nas atividades desenvolvidas e nas suas produções artísticas.

Por fim, o quarto momento da coleta de informações consistiu na realização de entrevistas com os jovens egressos do projeto. De acordo com Olabuénaga (1999), a entrevista

... implica sempre um processo de comunicação, no transcurso do qual, ambos atores, entrevistador e entrevistado, podem influenciar-se mutuamente, tanto consciente como inconscientemente.

... A entrevista compreende um desenvolvimento de interação, criadora e captadora de significados, em que influenciam decisivamente as características pessoais (biológicas, culturais, sociais, de conduta) dos entrevistados tanto quanto as do entrevistador. (p. 165)¹⁹

¹⁹ “... implica siempre un proceso de comunicación, en el transcurso del cual, ambos actores, entrevistador y entrevistado, pueden influirse mutuamente, tanto consciente como inconscientemente.

Compreende-se, portanto, que a entrevista não é uma busca de informações neutra e impessoal, em que o entrevistado é apenas passivo ao processo. Ao contrário, as informações e os sentidos são construídos na relação estabelecida entre pesquisador e pesquisado, “na qual estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos, interpretações e constituição de sentido para os protagonistas – entrevistador/es e entrevistado/s.” (Szymanski, 2000, p. 195)

Neste sentido, a partir do final do mês de maio até o início de julho de 2007, efetuou-se o contato com cada um dos 5 jovens egressos do Projeto Sol, em horários que freqüentavam o Projeto Orvalho e apresentou-se a eles os objetivos e procedimentos da pesquisa. Destes, apenas 4 consentiram a participação e seus pais ou responsáveis legais foram contatados via telefone e informados sobre a pesquisa. Um destes jovens, no entanto, não possuía consigo o número do telefone de contato da sua responsável, avó. Ele comprometeu-se a trazê-lo em outro dia combinado com a pesquisadora. Várias vezes a pesquisadora retornou à instituição em horários marcados com o jovem sem que este trouxesse o contato, mas ao mesmo tempo não se negava a participar. Após a conclusão das entrevistas com os outros jovens a pesquisadora retornou à instituição e neste momento o jovem negou-se a participar.

Vale ressaltar que as entrevistas individuais com cada um dos 3 jovens egressos do Projeto Sol foram realizadas em horários agendados conforme a preferência dos sujeitos e somente após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos sujeitos e seus pais (Anexo 2 e 3 respectivamente).

As entrevistas foram guiadas por um roteiro de questões norteadoras, que se encontra no Anexo 4. Esse roteiro foi considerado de modo flexível e não fechado, pois o que interessava era a qualidade do diálogo estabelecido entre entrevistado e entrevistador, de modo a garantir o papel ativo do primeiro no processo. Nesta direção, em cada entrevista outras perguntas foram introduzidas quando considerado necessário, de acordo com os caminhos do diálogo e os objetivos da pesquisa.

A margem de liberdade necessária à produção do discurso não corresponde a uma condução anárquica da entrevista. A flexibilidade faz parte da lógica do método qualitativo e da entrevista compreensiva, mas é importante demonstrar, na sua condução, aonde o pesquisador quer chegar. Daí a importância de termos um ponto de partida e garantirmos essa condição mediante um roteiro de questões. (Zago, 2003, p. 303)

...La entrevista comprende un desarrollo de interacción, creador y captador de significados, em el que influyen decisivamente las características personales (biológicas, culturales, sociales, conductuales) del entrevistados lo mismo que las del entrevistador.” (p. 165)

As entrevistas foram gravadas, com a aquiescência dos jovens, por microgravador digital, na seqüência foram salvas no computador pessoal da pesquisadora e posteriormente transcritas em sua integralidade. Todas tiveram em média 42 minutos de duração, com variações de poucos minutos para mais ou para menos, dependendo de cada entrevistado.

A partir das falas dos 3 entrevistados decidiu-se também resgatar para a análise a transcrição da entrevista feita no mês de abril com um jovem egresso do Projeto Lua, que a princípio não seria utilizada. Estes sujeitos apontaram proximidades entre os dois projetos e a fala deste outro jovem também trazia apontamentos relevantes à análise, questões que serão justificadas e aprofundadas nos capítulos seguintes. Este jovem, vinculado ao Projeto Lua, foi entrevistado em seu bairro, as demais entrevistas ocorreram no pátio do Projeto Sol, em locais com pouco trânsito de pessoas e não próximos dos prédios administrativos ou das salas de aula.

4.3 Análise das informações

O procedimento metodológico adotado para a compreensão, sistematização e interpretação das informações coletadas nos documentos consultados e nas entrevistas realizadas com os jovens consistiu na análise de discurso. Este procedimento visa a compreensão dos sentidos do discurso construídos pelo ato da fala, que se dá na relação do sujeito com a pesquisadora. Nesta concepção, o discurso não pode ser analisado como algo dado, do qual podem ser extraídos significados puros e verdadeiros. Estes, ao contrário, estão em movimento, são construídos entre sujeitos (Orlandi, 2001).

Com base nos pressupostos de Bakhtin e suas interfaces com o enfoque histórico-cultural em psicologia, o discurso foi analisado como produção sógnica que se dá na relação entre sujeitos, neste caso, principalmente entre entrevistados e entrevistador, sendo social, cultural e historicamente contextualizada. “O sujeito é percebido em sua singularidade, mas situado em sua relação com o contexto histórico-social, portanto, na pesquisa, o que acontece não é um encontro de psiquês individuais, mas uma relação de textos com o contexto.” (Freitas, 2003, p. 28-29)

O discurso não se reduz ao verbal, ao dito, se faz na relação entre interlocutores, no compartilhar, que se dá em condições concretas, espaciais, materiais, não pronunciadas mas integrantes da produção do enunciado. Este não pronunciado, ou “presumido”, também se dá na esfera das relações, e não das individualidades. No enunciado o que impera é o antes nós do que o eu. “O ‘eu’ pode realizar-se verbalmente apenas sobre a base do ‘nós’” (Voloshinov e Bakhtin, 1976, p. 6).

De acordo com Vygotsky (1982), toda palavra é uma generalização e representa uma realidade para uma consciência, estando impregnada e sendo produtora de múltiplos sentidos, os quais são fenômenos do pensamento e da linguagem construídos nas relações sociais. Desta maneira, linguagem se faz nos planos coletivo e singular, pressupõe um compartilhar, um acordo estabelecido na coletividade pelas relações sociais, e um processo de apropriação que se constitui na singularidade e que por isso é distinto e único a cada sujeito.

Para ressaltar os planos singular e coletivo da linguagem, Vygotsky faz uma diferenciação, no processo de significação, entre o significado e o sentido da palavra, sendo o primeiro a dimensão compartilhada e o segundo representando a dimensão singular, ou seja, o significado é o sentido que se coletiviza, se compartilha. No entanto, esta divisão é didática, uma vez que tanto significados quanto sentidos se produzem mutuamente, assim como os planos coletivo e singular não se constroem separadamente, mas são pares dialéticos (Vygotsky, *ibid*).

Neste sentido, as falas dos jovens foram analisadas enquanto enunciados construídos por múltiplas vozes, múltiplas alteridades, que também constituem os sujeitos que as produzem, conforme Bakhtin e Vygotsky. Buscou-se investigar os muitos eus que fazem e se fazem nos nós da rede intrincada do enunciado, que reconstitui o vivido, que se torna história contada para alguém. A partir do que foi contado por alguém procurou-se ouvir as vozes inaudíveis mas que estão encarnadas no discurso e ecoam sentidos vários.

Após múltiplas leituras das entrevistas e do referencial bibliográfico as unidades temáticas elencadas para a análise foram: políticas públicas para juventude em Florianópolis; continuidade/descontinuidade dos projetos sociais públicos; lugar dos jovens nos projetos; memórias e sentidos do projeto passado e presente; relações interpessoais com professores e entre pares; apropriação da arte no projeto social; arte na vida dos jovens; sentidos dos jovens sobre arte.

5. CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA

5.1 Breve caracterização do Projeto Social investigado

O projeto social escolhido como foco desta pesquisa, Projeto Sol, de acordo com sua Proposta Político Pedagógica (2006), tinha por objetivo a educação complementar de crianças e jovens com idades entre 7 e 17 anos em situação de “vulnerabilidade social”²⁰, sendo identificado como projeto sócio-educativo. Oferecia atividades em período extra-escolar nos períodos matutino e vespertino, tais como: oficinas culturais, recreativas e esportivas – artes visuais, educação física, tênis, dança, capoeira, percussão e educação ambiental - e acompanhamento e orientação educacional. Além disso, aos participantes do projeto garantia-se alimentação (duas refeições por período) e transporte no trajeto casa – projeto – escola (para o período matutino) e escola – projeto – casa (período vespertino), realizado por dois microônibus da prefeitura cedidos para o projeto.

A rotina do projeto estava dividida nas seguintes atividades:

Período Matutino		Período Vespertino	
<i>Hora</i>	<i>Atividade</i>	<i>Hora</i>	<i>Atividade</i>
8:00	Café da manhã	13:00	Almoço
8:30	Oficina 1	13:45	Oficinas 1
9:25	Oficina 2	14:35	Oficina 2
10:20	Oficina 3	15:25	Oficina 3
11:15	Almoço	16:15	Café da tarde
11:45	Saída	17:00	Saída

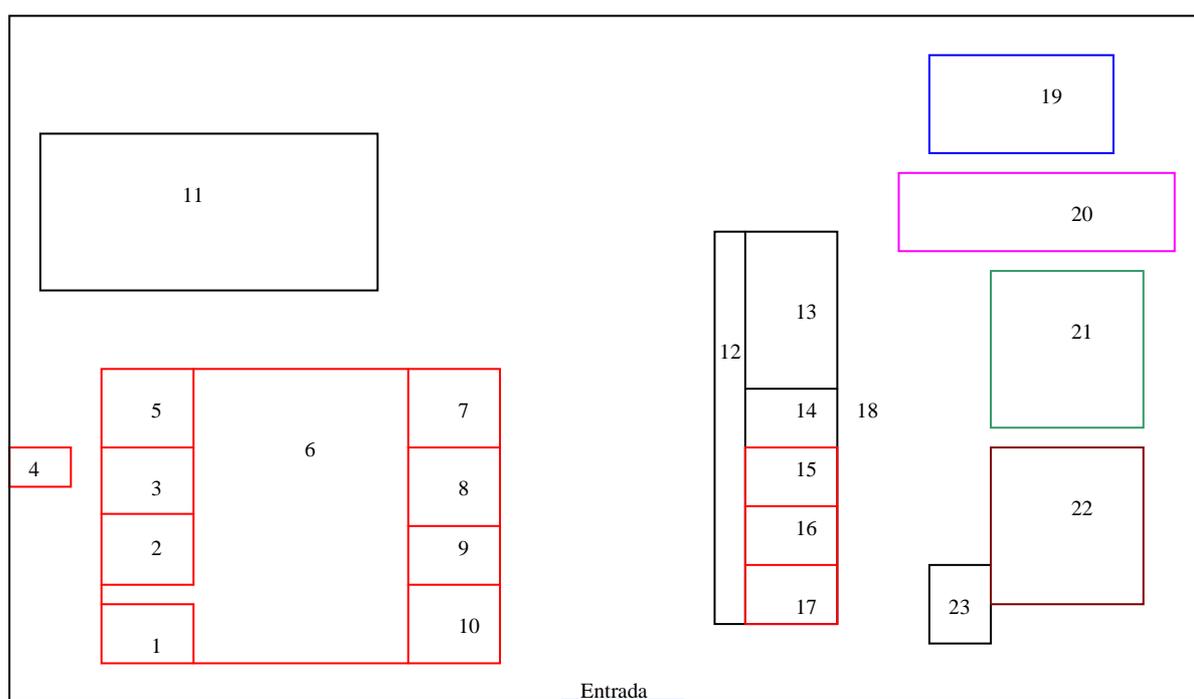
O projeto contava no momento da coleta de informações com cerca de 146 matriculados (sendo aproximadamente 40 jovens, com idades entre 12 e 15 anos). As crianças e jovens eram agrupados em turmas, com uma média de 15 a 20 participantes, de acordo com suas idades.

Turma A	7 aos 10 anos
Turma B	10 aos 12 anos
Turma C	12 aos 14 anos
Turma D	15 aos 17 anos

²⁰ Palavra referida nos documentos oficiais do projeto, como na Proposta Político Pedagógica e na Proposta de Regimento Intero.

No entanto, nas observações realizadas pela pesquisadora no projeto ficou evidente que no dia-a-dia esta divisão das turmas não era fixamente demarcada, ocorriam constantes reconfigurações de acordo com a especificidade das situações. Por exemplo, a ausência de um professor ou oficinairo geralmente foi resolvida com o agrupamento de duas ou mais turmas. Além disso, as idades dos participantes das turmas tinha uma variação maior do que a apresentada nesse último quadro.

O projeto era sediado em um amplo complexo, no qual outros projetos e ações municipais eram realizados. Contava com salas exclusivas para a realização das oficinas e do apoio pedagógico, bem como de um refeitório, cozinha e sala de coordenação. As crianças e jovens participantes deste projeto também usufruíam das quadras esportivas, parque, piscina e brinquedoteca existentes no complexo. Segue uma ilustração da planta baixa do local. Em vermelho estão identificados os espaço específicos do Projeto Sol.



Legenda:

- | | |
|---|--|
| 1. Sala da Coordenação Geral | 13. Espaço de outros projetos sociais |
| 2. Sala de Apoio Pedagógico | 14. Sala do Projeto Orvalho |
| 3. Sala de Meio Ambiente | 15. Sala de Dança (com espelho) |
| 4. Estufa | 16. Sala do coral |
| 5. Sala Apoio Pedagógico | 17. Sala de Capoeira |
| 6. Refeitório | 18. Brinquedoteca (localizada num andar abaixo, do prédio) |
| 7. Sala de Artes | 19. Piscina |
| 8. Sala Apoio Pedagógico | 20. Parque de diversões |
| 9. Sala Coordenação pedagógica | 21. Quadra de Esportes |
| 10. Cozinha | 22. Campo de Areia |
| 11. Sede administrativa de outros projetos sociais da PMF | 23. Espaço de outro projeto social |
| 12. Corredor | |

Vale ressaltar que o Projeto Sol foi instituído em 2004 quando assumiu a nova gestão da Prefeitura Municipal de Florianópolis, representada por Dário Elias Berguer. Na gestão anterior da prefeita Ângela Amim, que durou 8 anos, neste mesmo local era sediado um outro projeto social municipal (Projeto Lua) que, segundo uma das monitoras e o coordenador geral do Projeto Sol, era semelhante a este projeto. Também funcionava como educação complementar, mas era identificado por outro nome. O título do primeiro indicava um direcionamento para a educação ambiental, ao passo que o do segundo destacava a arte.

De acordo com o coordenador, que coordenou ambos projetos por um período, o Projeto Lua estava voltado para o atendimento de crianças e jovens que já se encontravam em situação de risco. Estas eram geralmente encaminhadas pelo Conselho Tutelar, Programa de Abordagem de Rua ou Sentinela, por morarem nas ruas, serem vítimas de maus tratos e violências, ou por trabalharem com vendas nos semáforos da cidade, entre outros. O Projeto Sol, por sua vez, trabalhava com foco na prevenção destas questões que envolvem o risco.

Durante a coleta de informações a equipe de funcionários do Projeto Sol era formada por um coordenador geral, um coordenador pedagógico, quatro monitores, dois motoristas, duas cozinheiras, uma auxiliar de serviços gerais. Contava ainda com quatro auxiliares de ensino responsáveis pelo apoio pedagógico, um professor de educação física e dois professores de artes, todos servidores da prefeitura municipal. Somavam-se mais quatro oficinairos, contratados via AFLOV. No decorrer da coleta um dos professores de artes foi dispensado e não houve substituição naquele período.

As oficinas oferecidas no Projeto Sol no decorrer de 2007 foram: capoeira, artes (artes visuais), dança, coral, meio ambiente, educação física, natação, tênis, apoio pedagógico. A oficina de coral substituiu a oficina de percussão em função da falta de materiais para a realização da mesma, o quais deveriam ter sido providenciados pela prefeitura.

De acordo com a Proposta Político Pedagógica (2006) do projeto, as oficinas são caracterizadas, segundo Pey (1994), como:

- Projetos vivenciais onde o dialogismo é essencial na relação entre pessoas;
- É desse tipo de relação dialógica que se obtém uma força coletiva de qualidade superior e maior que a soma das forças individuais, porque é produtora do saber;
- A produção de oficina não reproduz o conhecimento, mas incentiva a produção de um saber de resistência ao poder disciplinar das instituições, usando dos atos e poderes;
- A diferenciação entre reprodução e produção de conhecimento se refere à questão do desejo que fica extremamente amplo quando se permite às pessoas não apenas desenvolverem tarefas, mas trabalho de investigação do saber. (Proposta Político Pedagógica, 2006, p. 15)

Conforme o mesmo documento, a oficina de arte tinha por objetivo o trabalho em equipe, desenvolvimento da criatividade, atenção, intuição, equilíbrio e percepção. A oficina de dança, além do trabalho em equipe, desenvolvia a expressão corporal e a noção de ritmo. A de música/coral teria como função a ampliação cultural e a percepção musical. Já a de capoeira abrangia questões grupais, musicalidade, trabalho corporal e motor, produção de instrumentos musicais, criatividade e percepção.

5.2 Jovens entrevistados

Marcos, Carolina, Cláudio e Luís são os nomes fictícios que aqui representam os jovens foco e fundamento desta pesquisa. Marcos, o primeiro jovem entrevistado e que participou apenas do Projeto Lua, anterior ao investigado, no momento da entrevista estava com 16 anos de idade. Os outros três tinham 15 anos. Os quatro entrevistados apresentavam condições sócio-econômicas semelhantes. Com exceção de Marcos, que habitava um bairro do norte da Ilha considerado de classe média baixa, os demais residiam em bairros de baixa renda situados em morros próximos ao centro de Florianópolis.

Somente Luís não morava com seus pais, sua mãe era falecida. Estava sob a responsabilidade de seus avós paternos, ambos aposentados. O jovem não citou a existência de nenhum irmão. Os pais de Carolina eram guardadores de carros. A jovem possuía um irmão com 14 anos, e duas irmãs, uma com 12 e outra com 11 anos, todos frequentavam o projeto investigado. O pai de Cláudio era aposentado em função de doença e sua mãe mantinha os cuidados do lar. Seu irmão, com 24 anos, era caixa de um supermercado e sua irmã de 18 anos era estudante. Cláudio foi o único jovem não nascido em Florianópolis, era natural de Curitiba/PR. Marcos tinha apenas uma irmã ainda criança, com 8 anos. Seu pai era pedreiro e sua mãe era auxiliar de cozinha em um restaurante.

Com relação à escolaridade dos entrevistados, Marcos era o único que naquele momento não estava matriculado em nenhuma escola: estava frequentando um outro projeto social de uma ONG voltado para o primeiro emprego. Terminou a 8ª série do ensino fundamental, iniciou o 1º ano do ensino médio, mas não o concluiu. Os outros três estudavam em escolas estaduais do município. Carolina cursava a 8ª série, Cláudio a 7ª e Luís a 5ª, os três com defasagem série/idade. Luís chamou a atenção da pesquisadora em função de seu desenvolvimento corporal aparentar uma idade inferior, seus traços e sua estatura o aproximavam mais da infância. Este jovem, durante a entrevista, declarou ser portador do vírus HIV. Este fato está aqui explicitado

somente por ser um importante viés presente no enunciado do jovem e que reflete nas questões relativas à sua constituição enquanto sujeito e em sua participação no projeto social.

Luís, além da escola e do projeto social, durante os dias da semana ajudava sua avó em alguns afazeres domésticos, arrumava suas roupas e assistia televisão. Nos finais de semana, além de assistir televisão, se divertia brincando com seus primos, menores de 6 anos de idade. Luís tinha muita clareza em relação a seus sonhos de futuro. Gostava muito de crianças, de pintar, de jogar vôlei e de mexer no cabelo de suas primas. Por este motivo tinha algumas opções do que desejava ser. Relatou que poderia ser professor de educação física, professor de creche ou cabeleireiro.

Marcos no período em que não estava no projeto auxiliava seu pai nas construções que fazia. Em seus finais de semana costumava visitar seus primos, com os quais ficava escutando música. O jovem ainda não tinha clareza sobre seu futuro. Relatou já ter pensando em muitas coisas, mas ainda estava confuso. Chegara a pensar em profissões como engenharia e arquitetura pelo seu gosto pelo desenho, mas ainda não sabia. Seu desejo era completar rapidamente 18 anos para comprar um carro e sair da casa dos pais, espaço onde haviam brigas e impedimento de suas vontades.

A rotina de Carolina também incluía a ajuda nas tarefas domésticas de sua mãe. Nos finais de semana ia para o curso de preparação para a crisma, na igreja católica. Em seu tempo livre, nos momentos em que estava sozinha em casa, gostava de dançar e escutar música. Para seu futuro desejava ser secretária, mas os motivos da escolha não foram esclarecidos na entrevista. Cláudio, por sua vez, nos horários em que estava de folga costumava jogar bola e videogame com vizinhos e amigos. Gostaria de seguir a profissão de seu irmão, ser caixa de supermercado. Um resumo destas informações sobre os sujeitos da pesquisa encontra-se no Anexo 5.

Os quatro jovens, apesar de não conhecerem anteriormente a pesquisadora, compartilharam com a mesma histórias e memórias de suas vidas e trajetórias nos projetos sociais. Tratava-se de uma pessoa desconhecida, vinda de um lugar também pouco conhecido, a universidade, que ainda lhes era distante. Os jovens falavam pouco, suas repostas eram geralmente curtas. As perguntas feitas pela pesquisadora eram constantemente re-conduzidas, visando ampliar as informações. Lidava-se com o limite tênue entre aquilo que se imaginava que os jovens gostariam de compartilhar, os seus sentimentos de vergonha ou timidez e o que poderia ser sentido como invasão de suas intimidades. Também há que se considerar o fato da própria pesquisa parecer estranha aos jovens, como se desprovida de sentido. Seus objetivos e sua proposta não possuíam relação imediata e concreta com seus cotidianos e vivências. Nestas

condições, falar talvez se tornasse algo ainda mais complicado para eles. Esta complexidade permeou a construção da relação estabelecida entre pesquisadora e pesquisados e a dialogicidade dela decorrente.

Após a entrevista, no entanto, houve uma transformação desta relação. A pesquisadora passou a ser conhecida por e para eles. Durante as visitas subsequentes ao projeto, em que os três jovens eram reencontrados, estes a cumprimentavam, algumas vezes até iniciavam conversas, geralmente chamando-a de “sora”. Na festa junina do projeto, em que estes foram convidados a participar, Luís permaneceu grande parte do tempo próximo à pesquisadora, conversando e mexendo em seu cabelo. Cláudio também conversou e convidou-a para dançar um forró.

A aproximação dos jovens com a pesquisadora demarcou um movimento outro, um contato não meramente originado por obrigações acadêmicas. O simples fato de serem ouvidos, de suas falas serem consideradas importantes por uma “estrangeira”, ampliou a relação acadêmica inicial. A afetividade, um dos aspectos característicos da consciência humana, a qual se produz intersubjetivamente conforme Vygotski (1982), e que, portanto, é mediadora importante das relações e constitutiva dos sujeitos, pôde ser percebida com mais nitidez. Esta, que geralmente é relegada a segundo plano nas investigações sobre o humano (Sawaia, 2006), permeou as aproximações eu-outro, pesquisador-pesquisado, conhecido-estranho, universidade-projeto social, suscitadas pela pesquisa, e possibilitou a criação de novos sentidos. A pesquisa, antes vazia e alheia, passou a fazer sentido para estes jovens e também para a pesquisadora.

6. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA JOVENS EM FLORIANÓPOLIS

Os quatro jovens entrevistados, além da semelhança de suas idades e suas condições sócio-econômicas, têm suas histórias e cotidianos marcadas pela participação em projetos sociais municipais. Carolina e Luís desde suas infâncias participam do projeto social investigado, Projeto Sol. Ela, aproximadamente, desde os 7 e ele desde os 9 anos de idade. Ambos ingressaram no Projeto Lua, que antecedeu o Projeto Sol, vivenciando o processo de mudança entre um e outro. Além destes dois projetos, Carolina participou anteriormente de outro projeto municipal, localizado nas proximidades, entre seus 5 e 7 anos de idade.

Cláudio, por sua vez, entrou em um projeto social pela primeira vez com 13 anos, quando mudou de Curitiba para Florianópolis e foi matriculado pelos pais no Projeto Sol, onde permaneceu durante dois anos. Estes três jovens em março de 2007 foram transferidos pela coordenação pedagógica do projeto investigado para um outro projeto social, Projeto Orvalho, do qual participavam no período em que as entrevistas foram realizadas. Este também é executado pela prefeitura, mas financiado e planejado pelo governo federal, sendo voltado especificamente para jovens entre 15 e 18 anos de idade. O formato do Projeto Orvalho também se dá pela realização de oficinas diárias, com duração de 3h cada. Neste, porém, os jovens não recebem almoço como no Projeto Sol, apenas um lanche.

Marcos, o primeiro jovem entrevistado, participou apenas durante 6 meses do Projeto Lua, com foco em educação ambiental, quando tinha cerca de 12 anos de idade. No momento da coleta participava de um projeto voltado para a inserção dos jovens de 16 a 24 anos no mercado de trabalho, executado por uma ONG com apoio financeiro do governo federal.

O Projeto Sol e o Projeto Orvalho que Carolina, Cláudio e Luís freqüentavam enquadram-se, conforme documento de divulgação da PMF, nos programas de Proteção Social Básica Municipal. Estes programas são estipulados pela Política Nacional de Assistência Social (Brasil, 2004), que define as diretrizes, objetivos, princípios e usuários das políticas públicas de assistência social e estabelece o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), que pressupõe a descentralização político-administrativa, principalmente responsabilizando os municípios pela execução das políticas. A Proteção Social Básica tem por objetivo a prevenção da situação de vulnerabilidade social vivenciada por grupos ou indivíduos que enfrentam condições de pobreza, discriminação, fragilidade de vínculos afetivos, de violência e outras situações que envolvam riscos pessoais e coletivos (Brasil, 2004).

Este objetivo pode ser observado nos discursos da Gerência Municipal da Criança e do Adolescente e dos coordenadores do Projeto Sol, que ressaltam a prevenção da vulnerabilidade de crianças e jovens. Também estão presentes na fala de Cláudio.

Cláudio: Ah, eu acho que é bom né, porque com essa idade quem mora em morro pode entrar em tráfico, essas coisas. Daí o cara vem aqui e fica aqui, sabe? Aí não tem esse risco de entrar nessas coisas, nessa vida de ladrão.

Pesquisadora: Tu acha isso?

Cláudio: Eu acho.

Pesquisadora: E por que que vindo tem... fica mais difícil entrar no tráfico, ou na vida de bandido?

Cláudio: Ah, é que aqui eles explicam sobre drogas, essas paradas, daí não... daí o cara pensa antes de entrar, sabe? Nessa vida.

Carolina, quando questionada sobre o que pensava sobre o primeiro projeto social que participou anteriormente ao Projeto Lua (aqui identificado como Caracol), expressou noção parecida. Os projetos sociais são apresentados como meios de prevenção e proteção de situações que podem ser consideradas como vulnerabilidade social, a partir dos conceitos de Busso (2001) e Abramovay et al (2002).

Ah, eu penso que continue assim né, que... continua colocando mais crianças novas né pra ajudar eles a tirar da rua. Porque muita criança não vão... não tão no projeto e ficam na rua, aí têm dificuldade né. Aí não vão pra aula, não... não estudam. Aí eles ten... tando aqui no pro... tanto no Caracol quanto no Projeto [Projeto Sol] eles... com certeza eles vão pra aula. (Carolina)

Este discurso também pode ser encontrado na Proposta Político Pedagógica do Projeto Sol, que estabelece: “A proposta metodológica da educação complementar seria como prevenção das crianças e jovens não caírem no ‘chamaris’ da rua.” (p. 4) Apesar do documento não definir quais seriam os “chamaris da rua”, a expressão remete a uma concepção de risco e vulnerabilidade com enfoque em aspectos negativos. A palavra *rua* presente tanto no discurso da instituição, como de Carolina, não remete ao espaço de ir e vir das pessoas, de encontro com vizinhos ou da brincadeira de crianças, por exemplo. Ao contrário, diz de um lugar marcado pelo tráfico, drogas e “vida de ladrão” que são referidos por Cláudio.

Vale destacar, no entanto, que neste mesmo documento considera-se como um dos objetivos da educação complementar possibilitar o enfrentamento das condições de pobreza. Também há uma citação de Paulo Freire de que a vida se constitui por meio dos riscos e desafios a serem enfrentados e assumidos, o que se aproxima também da concepção de Vignoli (2001), que resgata os aspectos positivos da vulnerabilidade, das possibilidades de enfrentamento e não somente as suas impossibilidades, questões discutidas anteriormente.

De acordo com Arantes (1995), a intervenção estatal brasileira desde 1920 caminhava na direção de programas de atendimento e assistência à pobreza, mas não da melhoria significativa

das condições sócio-econômicas dos cidadãos de forma a reduzir os índices de pobreza e suas conseqüências. Transcorridos mais de doze anos, este enunciado ainda pode ser objeto de reflexão no contexto das falas dos jovens. O projeto social cumpre a função de retirada das crianças e jovens da rua, mas as conseqüências das desigualdades sociais brasileiras, contudo, continuam sendo vivenciadas cotidianamente por estes sujeitos, que enfrentam limitações em seus espaços de ir e vir e de brincar, pelos perigos e riscos a eles associados.

Outro objetivo do Projeto Sol, afirmado por seus coordenadores, é a prevenção do trabalho infantil. Questão preconizada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que proíbe o trabalho para menores de 14 anos e responsabiliza os municípios pela criação de políticas sociais básicas de prevenção, proteção, fiscalização e punição dos infratores desta lei. Neste sentido, observa-se que o discurso da prevenção da vulnerabilidade aparece desde a formulação da Política Nacional de Assistência Social, passa pelos gestores municipais, pelos coordenadores do projeto e chega até seu público-alvo. Há um processo de apropriação, de tornar próprio o discurso alheio, dos planejadores e executores das políticas públicas.

Em todos os projetos sociais freqüentados pelos entrevistados o trabalho de prevenção era realizado por meio da educação complementar. Eram oferecidas atividades em período extra-escolar para crianças e jovens em situação de baixa renda. Conforme a Proposta Político Pedagógica do Projeto Sol:

“A criança / adolescente permanecerá um período na escola formal (compromisso intelectual) para aprender a ler e escrever; e em outro período ficará na instituição de educação complementar (Projeto XXX), desenvolvendo habilidades e lazer nas oficinas sócio-educativas, num contexto organizado em torno da vivência cotidiana da comunidade, através da solidariedade e da liberdade, como forma de organização de aprendizagem e da convivência social. Segundo Toro (1994):

- Aprender a conviver com as diferenças;
- Aprender a comunicar;
- Aprender a interagir;
- Aprender a decidir em grupo;
- Aprender a zelar pela saúde;
- Aprender a cuidar do patrimônio e meio ambiente;
- Aprender a valorizar o saber social.” (p. 5-6)

Também é preconizado pelo ECA (Artigos 53, 59 e 71) o dever do município garantir o direito fundamental de educação, cultura, esporte e lazer a crianças e jovens, pelo acesso à informação e produção cultural. Cláudio observou esta função dos projetos sociais de possibilitar um espaço de acesso a outros bens culturais e ao lazer. Diferenciou o período em que não participava de nenhum projeto, quando morou em Curitiba (lá), em contraposição à sua participação no Projeto Sol, quando se mudou para Florianópolis (aqui).

Cláudio: Porque tinha bastante coisa. Lá não tinha. Lá só ficava em casa assistindo TV. Aqui não. Aqui dá pro cara passear, fazer um monte de coisa.

Pesquisadora: Que outras coisas que dá pra fazer?

Cláudio: Jogar bola, piscina.

Como já destacado anteriormente, atividades artísticas, esporte e lazer constituem-se os principais eixos de trabalho deste projeto social e de outros espalhados por todo o país (Castro et al, 2001; Sposito, Silva & Souza, 2006). Nessa direção, Carolina destacou a semelhança entre os três projetos sociais que participou no município de Florianópolis, justamente por todos oferecerem oficinas de dança, capoeira, aulas de artes visuais e de informática, apoio pedagógico, entre outros, com exceção de algumas atividades diferenciadas. Os outros jovens também citaram estas e outras atividades nestes eixos. Cláudio destacou também o futebol. Luís falou das aulas de educação ambiental e vôlei. Marcos citou aulas de judô, tênis, futebol e todos falaram também dos passeios que faziam, idas ao cinema, teatro e praia.

Outra questão fundamental sobre projetos sociais para crianças e jovens diz respeito ao controle da educação básica. A inscrição e permanência nestes projetos impõe como exigência a frequência na escola regular, o que bem certificou Carolina na citação em que fala da retirada das crianças da rua. Além disso, geralmente existem profissionais contratados para apoio pedagógico dos participantes, responsáveis pelo auxílio das tarefas escolares, como pontuou Cláudio.

Cláudio: Acho que, me ajudam, assim, trabalho no colégio, que antes eu não fazia.

Pesquisadora: Como assim?

Cláudio: Daí eu sei que no colégio... aqui no projeto eles ensinam, a pedagoga. Ajudava com...

Pesquisadora: Ah tá.

Cláudio: Daí nós tinha que fazer no projeto. Senão ficava sem física, sem essas parada. Daí eu fazia, pra jogar bola, entendeu? Daí mudou bastante no colégio.

Pesquisadora: Ahã Como assim?... O que que tá diferente no colégio?

Cláudio: No colégio?

Pesquisadora: É, que você falou que agora tá diferente, você faz...

Cláudio: É que eu faço os exercícios, faço trabalho, que eu não fazia antes.

Apesar da positividade observada pelo jovem, há um contra-discurso do apoio pedagógico como uma obrigação imposta aos participantes. A não realização das tarefas escolares gerava uma punição, o impedimento de práticas esportivas. Cláudio citou o futebol, por exemplo. Pelo visto, não há uma problematização por parte da instituição desta questão. Por que o apoio pedagógico precisa ser exigido a partir de outra atividade? Por que não é uma atividade que pode ter uma razão de ser que não somente em cumprimento a uma exigência?

Uma fala de Carolina sobre o primeiro projeto que frequentou (Caracol) destaca outro aspecto a esta reflexão. “Porque tipo assim uma pessoa xinga a outra, vai e pede desculpa ou bota na sala fazer algum deveres. Porque no colégio realmente eles fazem assim né, a pessoa que... que bate pega.. dão um livro, fazem um resumo, manda fazer um resumo, fica a aula toda.

É bem assim.” Aqui a atividade escolar, especificamente a leitura, é apresentada como punição à indisciplina. Surpreende que esta denotação não se dá apenas no projeto, mas na própria escola. Para a jovem, esta forma de punição adotada pelas instituições é significada como positiva, já que objetiva a extinção de “maus comportamentos”. Se por um lado há esse efeito positivo, por outro há a produção de sentidos em relação à leitura e tarefas escolares como fardos, atividades penosas que são imputadas como castigo àqueles que não correspondem às expectativas disciplinares. Como pode então a escolarização e todas as atividades a ela pertinentes terem outros sentidos? Como podem vir a ser reconhecidas como importantes, necessárias, quiçá prazerosas, se são utilizadas como recursos punitivos? Cabe discutir sobre esta relação dos jovens com o saber, constituída a partir de obrigações e castigos. Neste esteio, o apoio pedagógico perde seu lugar como espaço da curiosidade, pesquisa, descoberta e leitura prazerosas.

Apesar do apoio pedagógico oferecido no Projeto Sol, Luís afirmou ter dificuldades de aprendizagem, relacionadas aos cálculos matemáticos de multiplicação e divisão. O jovem afirmou gostar dos cálculos de adição e subtração por saber resolvê-los. Sua avó providenciaria para ele um atendimento psicológico voltado para estas dificuldades em um hospital da cidade, local que costumava freqüentar em função do tratamento para o vírus HIV. As dificuldades escolares foram assumidas por Luís como sendo próprias, o que justificava a busca do profissional da psicologia. Mas este profissional encontra-se em um lócus específico, o hospital, o que associa a dificuldade de aprendizagem a uma doença que precisa ser curada. Esta associação, presente no enunciado de Luís, foi historicamente construída nas instituições de ensino, onde a biologização dos problemas escolares enfrentados por alunos acaba por desviar o foco dos aspectos sociais e pedagógicos da escola para um único indivíduo, o aluno doente (Moysés e Collares, 1992).

O papel da escola e mesmo do projeto social, enquanto instituições responsáveis pelo ensino e aprendizagem de matemática e outros conhecimentos, não foram referidos por Luís, como também os demais sujeitos envolvidos no processo não foram citados. A culpa está posta exclusivamente sobre o educando, que também acreditava ser o único responsável pela não aprendizagem, como se isto se devesse a problemas intrínsecos a ele. O fato de ser portador do vírus HIV pode ser um elemento a mais nesta internalização da dificuldade enquanto doença própria do jovem. Entretanto, a apropriação do saber envolve necessariamente um contexto e sujeitos em relação e, portanto, não ocorre sem a mediação do outro, o professor, o oficinairo e tantos outros sujeitos, não sustentando a polarização exclusiva no aluno (Zanella, 2003c).

Ainda, sobre os projetos sociais para jovens em Florianópolis, cabe observar a necessidade de ampliação de vagas para este público, como ressaltou a primeira fala de Carolina (p.48). A jovem e seus três irmãos (com 14, 12 e 11 anos de idade respectivamente) entraram juntos no projeto. No momento da coleta de informações para esta pesquisa ela e seu outro irmão freqüentavam o projeto direcionado a jovens. Mas esta não é a realidade de todos os jovens de Florianópolis que vivenciam condições de vida semelhantes. Ela e mais dois entrevistados falaram que nem todos os jovens de seus bairros freqüentam projetos sociais. Somente Luís afirmou o contrário. Os jovens de seu bairro participavam do projeto voltado para o primeiro emprego, o mesmo que Marcos freqüentava em outra localidade.

Cláudio justificou esta não participação de alguns jovens em projetos sociais pelo fato destes ocuparem-se dos cuidados de irmãos mais novos no período extra-escolar, o que não só diz dos limites no atendimento de jovens, mas ainda pode relacionar-se à falta de vagas para as crianças menores em creches ou outros projetos.

Carolina, em outra fala, expressou um viés moral sobre a não participação dos jovens: “porque ao invés de tar aqui no projeto, eles tão vadiando, fazendo esses tipos de outras coisas né.” Seu discurso remete a uma culpabilização dos jovens, sem questionar o número de vagas oferecidas efetivamente a este público e as reais condições da participação. Parece referir-se a uma noção de juventude enquanto problema social, discurso em que ecoam vozes a afirmar que os projetos sociais cumpririam a função de ocupação do tempo livre destes sujeitos para evitar a “vadiagem”, a delinquência, concepções historicamente presentes na criação das políticas para a juventude (Abad, 2002, Abramo, 1997) e que parecem ainda não superadas nos discursos e práticas dos projetos sociais e de seus envolvidos.

No Projeto Sol eram oferecidas 146 vagas para crianças e jovens, sendo prevista uma ampliação para 200 vagas até o final do ano de 2007. Conforme documento de divulgação da PMF, existiam mais 929 vagas em outros projetos voltados tanto para a infância como para a juventude, nos quais os jovens constituem a sua minoria. Mais 273 vagas para jovens eram oferecidas em outros dois programas específicos para este público. Não havia divulgação do total de atendidos num terceiro programa. Pode-se estimar, a partir de dados do Censo Demográfico do IBGE, que no ano 2000 o número de jovens em Florianópolis, com idades entre 15 e 24 anos, componentes de famílias sem rendimento ou com rendimento mensal de até meio salário mínimo per capita é de 1.554 aproximadamente²¹. Ao se considerar os jovens

²¹ Este número foi obtido por cálculos da proporção de jovens do município de Florianópolis em relação a sua população total e ao número de total de famílias residentes. Estes cálculos demonstraram que os jovens representam cerca de 20,44% tanto da população total, quanto em relação ao número de famílias do município. A partir deste percentual extraiu-se o número de jovens no total de famílias em Florianópolis com rendimento mensal de até ½ salário mínimo per capita (total de 7.604 famílias) (IBGE, Censo Demográfico 2000).

pertencentes a famílias com rendimento per capita mensal de até três quartos de salário mínimo, esta estimativa aumenta para cerca de 2.582 jovens no município no mesmo ano. Apesar de não atualizados, estes números permitem um panorama geral da situação juvenil em Florianópolis e da limitação dos programas municipais para este segmento da população. Existem ainda projetos sociais realizados por ONGs e outras instituições, até mesmo com apoio financeiro de setores estatais que não foram aqui contabilizados. Neste sentido, além de seletivas em relação aos segmentos da população a serem atendidos (Offe, 1984; Laurell, 1998; Seibel, 2005), as políticas acabam sendo seletivas também pela restrição de vagas.

Além dos limites de vagas, observou-se que no Projeto Sol havia falta de recursos materiais para a realização das atividades diárias propostas pelo projeto, que seriam de responsabilidade da PMF. A oficina de percussão foi substituída pela de coral, em função da inexistência de instrumentos musicais e materiais para a confecção dos mesmos. O coordenador geral e o professor de artes visuais também apontaram a escassez de materiais para a oficina de arte (direcionada às artes visuais), tais como: argila, telas, tintas, lápis, folhas e outros. Este professor confeccionava materiais para realização de seu trabalho. Reciclava lâminas de madeira, que obteve por doação, para substituir as telas que não haviam sido compradas pela prefeitura. Os poucos lápis de escrever disponibilizados aos participantes haviam sido comprados por ele. Além disso, durante as observações do projeto verificou-se uma falta de cadeiras e carteiras nas salas, que não condiziam com o número total de matriculados. Estes sentavam-se juntos, dividiam espaços estreitos entre as mesas, mas pareciam acostumados à situação, não haviam reclamações sobre o assunto, todos iam procurando brechas entre os colegas para sentar e desenhar.

Cabe refletir não apenas sobre a limitação das vagas, mas também sobre a qualidade destes projetos. A restrição material implica na restrição das possibilidades de trabalho e experiência. Como pode operar uma oficina de artes sem recursos básicos? A restrição de investimentos públicos ainda vigora neste projeto social para infância e juventude, o que revela um certo descaso para com estes sujeitos.

6.1 Continuidades/ descontinuidades dos projetos sociais públicos

No início da coleta de informações, nas primeiras conversas com coordenadores e funcionários, a questão da descontinuidade /continuidade do projeto social investigado chamou a atenção, principalmente no momento da busca por jovens egressos do mesmo, como já mencionado anteriormente. Antes do Projeto Sol, centrado no trabalho com a arte, no mesmo

local era sediado o Projeto Lua, com foco na educação ambiental, mudança decorrente da alternância da gestão municipal e que fora referida por alguns funcionários como uma alteração apenas de nomes dos projetos.

Nas entrevistas com Carolina e Luís, jovens egressos do Projeto Sol, mas que participaram também do anterior, Projeto Lua, observou-se que esta transição por vezes parecia despercebida por eles. As lembranças mais significativas de Luís, ao ser questionado sobre o Projeto Sol, diziam respeito às idas ao horto, atividade associada à educação ambiental do Projeto Lua. Outras falas também apontaram esta questão.

Pesquisadora: Ta, e que tipo de atividades com arte eram desenvolvidas ali no Projeto Sol?

Luís: Ah, era o negócio lá do horto.

Pesquisadora: É? E quais atividades você mais gostava?

Luís: Aula de ambiental e de física.

Pesquisadora: E quais tu não gostava?

Luís: Capoeira e dança.

Pesquisadora: Ta, e isso era do Projeto Lua ou do Projeto Sol?

Luís: Dos dois.

Havia uma certa continuidade, uma semelhança, entre um projeto social e outro, já que suas rotinas e horários permaneceram as mesmas, assim como o formato das atividades como oficinas. Houve mudança de apenas algumas oficinas: capoeira e educação ambiental permaneceram, mas foram incluídas oficinas de dança, artes e coral.

Para a pesquisadora isto, no entanto, demorou a ser compreendido. Como um projeto com foco em educação ambiental poderia ser semelhante a um projeto com foco na arte? Somente a partir das entrevistas é que se compreendeu que a diferença era uma expectativa pessoal e teórica da pesquisadora, mas que não se verificava nas práticas dos projetos, nas quais poucas mudanças efetivamente ocorreram. Este trecho da entrevista de Luís também demonstra esta diferença dos significados atribuídos à transição dos projetos pela pesquisadora e pelo entrevistado, aquela buscando a distinção entre os dois, procurando esclarecer sobre qual projeto Luís se referia: a pergunta feita direcionava-se ao Projeto Sol, ao passo que a resposta do entrevistado não fazia esta diferenciação.

No embate de alteridades, no dialogismo proporcionado pela pesquisa um novo enunciado pôde ser produzido, um intertexto construído a partir dos textos do pesquisador e do pesquisado e do encontro entre histórias e vidas distintas (Amorim, 2004). “... o pesquisador pretende ser aquele que recebe e acolhe o estranho. Abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la.” (ibid, p. 26)

Algo semelhante aconteceu na entrevista com Carolina. Ao ser questionada sobre a idade que entrara para o Projeto Sol, afirmou ter sido por volta dos 5 anos de idade. Depois quando a pesquisadora contrapôs a idade em que entrara para um outro projeto que participou antes deste, ela reconsiderou ter sido com cerca de 7 anos. No entanto, o Projeto Sol teve início em 2004, quando Carolina contava com aproximadamente 12 ou 13 anos de idade. Desta forma, a idade apresentada pela jovem referia-se ao período do Projeto Lua.

Carolina: Tipo assim, eu entrei na época do Carlos.²² [um dos coordenadores do Projeto Lua]

Pesquisadora: Carlos? Que era do Projeto Lua? Ou antes deste?

Carolina: Não, o que era ainda. Era o Projeto Sol.

A fala de Carolina aponta a não percepção da existência de um outro projeto que não o Projeto Sol. Os tempos verbais de sua fala, assim como os tempos dos projetos se misturam, são condensados em um só. O projeto presente é também o que foi no passado, tanto na conjugação verbal, quanto em como foram significados por ela. O passado é presentificado, significado em razão das experiências de hoje, uma vez que as memórias são reconstruções que têm como horizonte não apenas o que passou, mas o presente e o futuro (Braga, 2006). Conforme Middleton e Brown (2006), os acontecimentos não são fielmente reproduzidos em lembranças numa temporalidade linear, as memórias são constantemente re-elaboradas e recriam o vivido no presente em função do futuro. Este processo envolve a imaginação e tem por base, além da atividade reflexiva, a afetividade, ou seja, as emoções e sentimentos amalgamam e reconstróem as lembranças, assim como fundamentam outras atividades psicológicas e o percurso de se fazer sujeito (Maheirie, 2006). A identificação e as relações afetivas que Carolina mantinha para com o Projeto Sol podem ser observadas em outros enunciados da jovem apresentados adiante.

Em outro momento da entrevista, a mistura entre os dois projetos foi novamente apresentada por Carolina. Ao relatar sobre seu gosto pelas oficinas de dança desenvolvidas no Projeto Sol, lembrou uma apresentação realizada na Av. Beira Mar que fora realizada no período coordenado por Carlos (Projeto Lua). Carolina, ao contrário de Marcos que só participou do Projeto Lua, entretanto, percebia a arte também neste projeto, sendo esta diferenciação entre os dois projetos feita pela pesquisadora e não por ela.

Independentemente das oficinas oferecidas nos projetos, para os usuários continuava sendo o espaço de realização de diversas atividades em período extra-escolar. Para os coordenadores, ambos constituíam-se projetos sócio-educativos com a função de prevenir a vulnerabilidade social e pessoal de crianças e jovens, questão enfatizada nas entrevistas com os mesmos. Neste sentido, decidiu-se pela inclusão na análise da primeira entrevista realizada com

²² Nome fictício.

Marcos que participara apenas do Projeto Lua, uma vez que não havia uma distinção clara entre os dois projetos, como se supôs inicialmente.

Ainda, não há como deixar para segundo plano o fato de que estas ações e políticas públicas necessariamente envolvem sujeitos em relação. Muitos usuários se mantiveram na mudança do Projeto Lua para o Projeto Sol. Houve uma maior rotação de funcionários, professores e coordenadores, apenas uma das monitoras trabalhou desde o primeiro projeto. Mas a partir de 2004, apesar de ocorrerem 8 substituições de coordenadores gerais até o ano de 2007, o quadro de funcionários e professores/oficineiros se manteve mais estável. Vale destacar que o primeiro coordenador de 2007 já trabalhara anteriormente, por um período, no Projeto Lua, do qual também fora substituído, por ocasião da transição da gestão municipal. A coordenadora pedagógica, por sua vez, esteve no projeto desde 2004. Anteriormente coordenava um Centro de Educação Complementar (CEC) do município.

Apesar da proximidade entre os dois projetos, a transição da gestão municipal refletiu em algumas mudanças. Um enunciado de Luís apontou a percepção deste fato. O jovem, ao contar sobre as atividades desenvolvidas no horto que estariam associadas ao Projeto Lua, contrapôs o projeto presente e o passado. “Aí aprende a plantar mudinhas, é... um monte de coisas. Agora não dá, eles não cuidaram mais. Agora ta um matagal.” A transição entre os projetos, para ele, estava na ordem do vivido, daquilo que foi sentido pelo abandono do horto. Mas ao mesmo tempo, o jovem parecia desconhecer as razões destas mudanças, não tinha clareza ou consciência de que a falta de cuidado com o horto relacionava-se com a alteração de foco dos projetos, reflexo da descontinuidade político-administrativa que caracteriza a troca de governos no Brasil e que remete à modificação dos interesses políticos e particulares dos grupos de poder, como destacam Oliveira e Seibel (2006).

Esta questão da continuidade/descontinuidade dos projetos sociais também ficou evidenciada na transição entre o Projeto Sol e o projeto voltado especificamente para jovens, Projeto orvalho, para o qual Carolina, Cláudio e Luís foram transferidos no início de 2007. Neste caso específico, ambos os projetos funcionavam, como já mencionado anteriormente, num mesmo complexo. Neste sentido, além de praticamente não existirem fronteiras físicas entre um e outro, observou-se que os jovens por vezes continuavam freqüentando espaços e atividades do Projeto Sol. Suas relações de amizade com crianças e jovens ainda participantes daquele se mantinham, assim como seu contato com os oficinairos, professores e demais funcionários. Nos intervalos crianças e jovens de ambos os projetos se misturavam nas quadras de esportes, no pátio, no parque. Jogavam vôlei e futebol juntos. Um diálogo entre Luís e a pesquisadora demonstrou este sentido de continuidade entre os projetos.

Pesquisadora: Ta, mas daí você saiu esse ano? Ou foi o ano passado que você entrou no Projeto Orvalho?

Luís: Não, eu não saí, eu só falei mesmo.

Pesquisadora: Não, não, que você está agora em outro projeto né? Você está no Projeto Orvalho... você entrou quando nesse Projeto Orvalho? Esse ano?

Luís: Acho que eu entrei com 15.

À princípio as perguntas e respostas contidas neste trecho parecem apenas refletir uma incompreensão mútua entre pesquisadora e entrevistado. Mas neste vácuo do diálogo, ou silêncio conforme Bakhtin, produzido pela condição de exotopia, de exterioridade, entre um sujeito e outro, que gerou uma tensão entre olhares, há uma produção discursiva (Amorim, 2004, 2006). O diálogo não deixa de revelar os sentidos de Luís sobre os projetos. O jovem negou a sua saída do Projeto Sol. A transição entre os dois parece não ser sentida como ruptura. A ruptura está posta nas perguntas da pesquisadora, mas não na resposta do entrevistado. A continuidade entre os dois projetos também se mantinha em suas relações de amizade, as quais ainda concentram-se em crianças participantes do Projeto Sol (durante sua entrevista algumas delas o chamaram para brincar). Além disso, para freqüentar o Projeto Orvalho, Luís continuou a utilizar o transporte oferecido aos participantes do Projeto Sol. O período em que um dos ônibus esteve estragado, por exemplo, impossibilitou sua ida ao projeto.

O vínculo de Cláudio com o Projeto Sol, por sua vez, se mantinha principalmente pelo trabalho voluntário, exigido pelo Projeto Orvalho. Uma vez por semana todos os jovens deste projeto deviam realizar algum trabalho voluntário e Cláudio optou por ajudar os professores do Projeto Sol em suas aulas.

Já Carolina mantinha uma ligação estreita com o Projeto Sol pela dança. Sua relação de proximidade com a professora de dança, sustentada pela afetividade, ainda persistia desde quando freqüentava esta oficina. Este vínculo pôde ser observado no dia da festa junina do Projeto Sol. Carolina participou da apresentação de uma dança, uma coreografia de hip hop, juntamente com a professora e jovens participantes deste projeto.

Além disso, Carolina, Luís e Cláudio continuavam a almoçar no Projeto Sol, em função desta refeição não ser oferecida pelo Projeto Orvalho.

(...) a gente não almoça né... ele não dão almoço pra nós. Aí quem tá no projeto já pode almoçar. Tipo eu, como eu não tô mais no projeto, eu falei com a mulher que... se eu podia almoçar ali e ela liberou pra mim até um mês parece, alguma coisa assim. Não me lembro... não me lembro, mais ou menos. Aí quando acabar né eu já tenho que almoçar em casa. Aí fica ruim né, porque daí como eu saio daqui onze e meia eu já tenho que ir pra aula, daí não tem onde eu almoçar. (Carolina)

O projeto e a mulher aos quais Carolina se refere relacionavam-se ao Projeto Sol. Apesar dos jovens ainda serem, em certa medida, agregados a este projeto, Carolina demonstrou, no

entanto, uma percepção de alguns limites entre um projeto e outro e as implicações de sua transferência para projeto Orvalho. Cláudio falou da diferença entre a rotina das atividades. No Projeto Sol havia três oficinas por dia, enquanto no Projeto Orvalho apenas uma, com duração de três horas.

Pesquisadora: E como que é isso agora, ter só uma aula por dia?

Cláudio: Ah, legal, assim. Só que é irritante um pouco, de vez em quando, porque quando tem aula muito chata, assim.

Pesquisadora: Quais são as aulas chatas?

Cláudio: Não, são tudo legal, mas só que o cara cansa, sabe? Daí só uma folguinha pro cara... uma hora, meia hora vóga, vaga, assim, pro cara dá uma volta.

O jovem atribuiu conotação negativa à diferença dos horários no Projeto Orvalho e inicialmente também falou que algumas aulas eram chatas. Mas em seguida modificou seu discurso, como se não pudesse assumir, diante da entrevistadora, algo que não gostasse no projeto. Esta questão foi constante em sua entrevista, afirmava gostar de tudo e não desgostar de nada dos dois projetos sociais que participou. Sua fala parece refletir um discurso de agradecimento, como se devesse sentir-se privilegiado por frequentar os projetos e por isso não pudesse criticá-los.

Observou-se que para os jovens entrevistados os dois projetos eram ao mesmo tempo semelhantes e diferentes. Carolina demonstrou esta dialética ao falar que preferia ter continuado no Projeto Sol.

Carolina: É, eu gostaria de ter continuado ali, mas como é importante pra mim estar aqui né. Porque depois um dia eu já vou... já vou ser maior de idade né. Aí eu preciso trabalhar né.

Pesquisadora: Ah tá. Por que? Aqui é diferente?

Carolina: É.

Pesquisadora: O que é diferente aqui?

Carolina: É. Aí no projeto, no Projeto Sol é que nem aqui. Só não tem circo né.

Pesquisadora: Tá.

Carolina: (breve silêncio) Diferente... o que eu quero dizer é... não tem essa comparação...

Pesquisadora: Como assim?

Carolina: No Projeto Sol a gente faz muita bagunça... essas coisas. Daí aqui a gente já não. Aqui já tem que se comportar, pra prestar atenção no que os professores falam. Lá no Projeto Sol a gente não fazia tanto isso: prestava atenção. Alguns já saía da sala, gazeava. Tipo que nem em sala de aula né. Saía ou começava a passear. Ah, fazia um monte de bagunça né.

O projeto voltado para os jovens, além da oficina de circo, no período frequentado por Carolina, também oferecia uma oficina de saúde/sexualidade. Esta, no entanto, não foi citada pela jovem como algo diferente, apesar de não ter sido oferecida no Projeto Sol. O que salta aos olhos neste diálogo é que para Carolina a transferência de um projeto para outro não só denotava a continuidade/descontinuidade destes, mas continuidade/descontinuidade entre sua infância e

sua juventude e principalmente entre seu desejo e o do outro. Seu enunciado revelou, pelo tempo verbal no presente, um sentido de pertencimento ao Projeto Sol, como se ainda fizesse bagunça e, com isso, ainda pudesse ser criança, o que já não mais lhe era permitido no Projeto Orvalho, que está direcionado exclusivamente ao público jovem, cujas preocupações deveriam voltar-se para seu futuro profissional, associado à maioridade. A jovem falou da importância deste projeto para ela, a partir da transferência instituída pelo outro (coordenação do projeto) e por ele como importante, mas isto contradisse seu desejo de ter permanecido no Projeto Sol.

Os enunciados dos três jovens apontaram uma complexidade significativamente maior do que se pensou com relação à transição de projetos sociais por eles vivenciadas. A transferência ou mudança de projetos não significa necessariamente uma transformação total de proposta, foco, atividades, relações interpessoais e outros. Há uma relação dialética entre a transição e a estagnação, entre o que é abandonado e o que é adotado, entre a continuidade e a descontinuidade, assim como, este processo também é significado diferentemente por cada jovem.

6.2 Lugar dos jovens nos projetos sociais

Durante toda a coleta de informações ficou evidente o espaço possibilitado aos jovens e por eles ocupado no Projeto Sol. Nas primeiras visitas ao projeto observou-se um certo “esvaziamento” de jovens: esteve-se sempre “à caça” destes, que geralmente não eram encontrados. Como já relatado na caracterização do projeto, as turmas Ds, que concentrariam esta faixa etária, foram condensadas com as turmas Cs, justamente pelo número restrito de integrantes. Apenas uma observação foi realizada numa oficina de coral com a turma D, que naquele dia contava com a presença de cinco rapazes, com idades entre 13 e 15 anos. Posteriormente a turma D foi extinta. Também, nunca se obteve da instituição um número preciso dos jovens matriculados no projeto. Sabia-se o número total de inscritos e que cada turma possuía em média de 15 a 20 participantes. Falas de Carolina trazem alguns indicativos desta ausência de jovens no projeto.

(...) que a Luíza [nome fictício da coordenadora pedagógica do Projeto Sol] não queria mais que a gente... que eu ficasse ali por causa que é até uma idade certa né. é até 15.

Carolina: É, aí depois eu vim pra cá. Aí eu fiquei aqui até os 15 anos né, porque eles só permitem até 15.

Carolina: E você gostaria de ter continuado ali?

Carolina: É, eu gostaria de ter continuado ali, mas como é importante pra mim estar aqui né. Porque depois um dia eu já vou... já vou ser maior de idade né. Aí eu preciso trabalhar né.

A fala de Carolina apontou uma contradição. Os documentos do Projeto Sol estabelecem 17 anos como idade máxima de participação. Nas entrevistas com a coordenação, esta informação também foi afirmada. Porém, em suas práticas, a instituição contrariava este fato, transferindo para outro projeto aqueles que atingem 15 anos de idade. O jovem Cláudio também afirmou que sua transferência para o Projeto Orvalho ocorreu em função de sua idade. Segundo ele, maiores de 15 anos não podiam ficar no Projeto Sol.

Carolina significou a transferência de uma maneira mais pessoal, atribuindo-a à figura da coordenadora e ao mesmo tempo revelando que não se tratava de uma escolha sua. Em outro momento da entrevista afirmou que não queria sair do projeto e que por este motivo recorreu à professora de dança para interceder junto à coordenação. Neste sentido, a atribuição de importância ao “aqui”, ao Projeto Orvalho para o qual foi transferida, parece dizer mais da importância do projeto para o *outro*, que decidiu sua possibilidade de participação, do que para ela mesma, já que preferia permanecer “ali” no Projeto Sol. Fica evidente neste enunciado a presença de vozes de *outros* em seu discurso, uma vez que a linguagem é um processo dialógico, que pressupõe tanto os envolvidos diretos na comunicação, falante e ouvinte, quanto todos os *outros* que compõem seus horizontes sociais (Bakhtin, 1993). Carolina, neste sentido, assumiu a voz da instituição, de seus educadores, e tomou para si a tarefa de preparar-se para o mercado de trabalho, já que é jovem, tem 15 anos. Esta assunção do discurso institucional foi recorrente nos enunciados de Carolina, fato também norteador por sua relação com o destinatário da fala, com aquilo que supôs que deveria ou não falar à pesquisadora, conforme Bakhtin:

Estamos convencidos de que cada discurso é dialógico, dirigido a outra pessoa, a sua compreensão e a sua efetiva ou potencial resposta. Esta orientação para um ‘outro’, para um ouvinte, pressupõe inevitavelmente que se tenha em conta a correlação sócio-hierárquica existente entre ambos interlocutores. (ibid, p. 256)

Cláudio, quando questionado sobre o que achou da transferência, afirmou não saber. Não há como afirmar se o jovem realmente nunca pensou a respeito, ou se não quis ou não pôde dizê-lo à pesquisadora, uma desconhecida. Mas este “não saber” diz sobre as práticas dos projetos sociais. Em que medida as opiniões, as preferências dos jovens reverberam no cotidiano e decisões desses projetos, sendo tomados como importantes? Qual é o espaço efetivo dos jovens nesses projetos? Qual a proposta educativa que orienta a programação desses projetos?

No Projeto Sol, os jovens estavam ausentes e ao mesmo tempo eram excluídos do cotidiano do projeto pela transferência. O projeto social já em seu nome indicava um direcionamento de seu foco para a infância. As palavras *adolescentes* ou *jovens* não faziam parte

do título, onde apenas constava o termo *crianças*. Os jovens constituíam-se como apêndices de um projeto cujo público alvo concentrava-se nas crianças.

Destaca-se que os jovens já constituíam apêndices para a própria Prefeitura Municipal de Florianópolis. Como já apresentado no capítulo do método, havia apenas um programa voltado para jovens com idades entre 18 e 24 anos. Para a PMF, havia uma distinção entre adolescência e juventude, porém, aqueles acima de 18 anos não tinham espaço em lugar algum, não se encaixavam na gerência da adolescência e não tinham representatividade em uma gerência própria. Além disso, os programas sociais que os jovens, com até 18 anos de idade, participavam, em sua maioria, eram comuns para crianças, estas se constituindo como objetivo principal, como também verificou Carvalho (2002). Crianças e jovens eram contabilizados conjuntamente, homogeneizados nas ações e propostas, que desconsideravam as idiosincrasias e diferenças de interesses entre os dois públicos. As diferenças eram somente reconhecidas a partir do critério idade, motivo pelo qual jovens com 15 anos não podiam frequentar o Projeto Sol.

Também se verificou no Projeto Sol a presença, em algumas situações, de um discurso dos jovens como problemas para a instituição, principalmente “os maiores” (os jovens) enquanto agressores “dos menores”. Este fato foi observado no dia da festa junina, quando após a ocorrência de uma agressão a coordenadora reuniu todos os participantes e falou sobre isso, mas também em outras situações informais. Em uma destas, a coordenação afirmou não saber o que fazer com os jovens, “os maiores”, a não ser encaminhá-los a outro programa. Esta narrativa sobre os jovens também surgiu na conversa com um dos professores de arte do projeto que apresentou a turma dos jovens como a mais difícil e problemática do Projeto Sol. Segundo este professor, alguns dos jovens eram olheiros do tráfico, outros já cometeram homicídios e havia também portadores de HIV. Só o fato de frequentarem o projeto já indicava, para ele, que se tratavam de jovens diferentes.

Conforme Abramo (1997), os jovens ao longo de décadas vêm sendo caracterizados como emblemas de problemas, principalmente pela violência sofrida ou por eles praticada, o que se agrava quando são associados à pobreza. Nascimento e Coimbra (2005), resgatam a associação histórica entre a juventude, a pobreza e a violência, que ainda fundamenta as práticas assistenciais atuais do Estado voltadas a este público e que permeou a elaboração do ECA. Essa imagem dos/sobre os jovens enquanto causadores de problemas também pode ser verificada no discurso do próprio jovem Luís, onde a distinção entre “os grandões” e os “pequenos” está posta.

Daí dividiram por causa que os grandão fazem muita coisa, daí os pequenos vêem eles fazendo e querem fazer igual, daí dividiram a turma.

Ah, ficam imitando os professores quando eles estão falando, bate nos pequen... bate nos pequenos, falam palavrões. Daí os pequenos ficam vendo isso aí e querem repetir a mesma coisa. Daí agora dividiram, dia Norte, dia Continente (Luís).

A fala de Luís remete ao período da greve dos professores do Projeto Sol, no qual um dos ônibus permaneceu estragado e houve uma divisão entre os participantes da região norte da Ilha e os do continente para serem transportados ao projeto. Para Luís, esta divisão foi significada enquanto intervenção de contenção de comportamentos dos jovens considerados inapropriados. Este fato não foi relacionado por ele à efetiva falta de um ônibus e às questões territoriais que impediam o transporte de todos os matriculados. Os jovens foram representados também por Luís como agressores e “maus exemplos” para as crianças.

Conforme Aquino (1998), a violência/indisciplina só podem ser compreendidas na trama das relações institucionais. A violência e os sujeitos nela envolvidos não podem ser abstraídos da instituição a qual integram. A própria instituição não é apenas uma reprodutora da violência alheia e externa a ela, também se constitui enquanto lócus da produção de práticas violentas e de relações hierarquizadas de poder (ibid).

No entanto, nos enunciados dos sujeitos da instituição investigada, a violência/indisciplina apareceram polarizadas nos jovens. A dimensão dos demais envolvidos nas ações enquanto co-responsáveis, co-partícipes não é explicitada. As práticas e discursos presentes na instituição tomam a direção da busca de culpados, dos sujeitos indisciplinados e/ou violentos. Não há um entendimento destes fenômenos a partir das relações interpessoais que os engendram, tampouco parece haver uma discussão aberta sobre a questão que ultrapasse a punição e o discurso moral. Mas o que a violência e outros “maus” comportamentos atribuídos aos jovens comunicam? Quais os ditos que são, por meio desses atos, pronunciados? Quais os não ditos que marcam as práticas da instituição em relação a esses comportamentos? Serão estes os meios dos jovens obterem alguma visibilidade no projeto? Mesmo que as respostas a essas perguntas não sejam aqui produzidas, pois necessitariam de um aprofundamento que ultrapassa os limites desta pesquisa, objetiva-se levantar estas questões, pois são fundamentais à compreensão da violência/indisciplina na instituição.

Outras conotações negativas relativas à juventude também foram apresentadas no discurso de Luís. “...só pensam besteira”. “Ah eles gostam... coisa que a gente nem... que a professora [refere-se a pesquisadora] nem imagina” As palavras sexo ou sexualidade não puderam ser verbalizadas por Luís, referidas como “besteira” ou coisas inimagináveis, apenas confirmadas após uma pergunta direta da pesquisadora.

Os enunciados de Luís, em todos os momentos da entrevista, revelaram uma posição exotópica em relação à juventude. Os jovens eram representados como *outros* (“eles”), dos quais se distingue. Há um viés moral que reverbera em seu discurso tanto nas questões da sexualidade, como da juventude, que, neste caso, se aproxima da imoralidade. Neste sentido, estes *outros* lhe provocavam estranheza e seus comportamentos eram por ele desaprovados, assim como o eram pela instituição. O círculo de amigos de Luís, como já dito anteriormente, centrava-se em crianças, e talvez seja a incorporação das vozes sociais relativas à juventude enquanto problema que o levava a se afastar de jovens de sua idade.

Apesar destes discursos revelarem algumas limitações nos espaços possibilitados aos jovens neste e em outros projetos sociais municipais em Florianópolis, em contraposição, cabe também delinear os modos de participação dos jovens, os lugares por eles ocupados no projeto investigado e nos outros já freqüentados. Esta questão, no entanto, foi significada diferentemente por cada um dos quatro entrevistados. Com relação às decisões concernentes ao Projeto Sol, todos afirmaram concentravam-se nas figuras dos coordenadores. As decisões sobre as atividades a serem realizadas, por sua vez, eram de responsabilidade dos professores ou monitores. Para Carolina, não havia uma abertura, por parte da coordenação, para a participação juvenil nas decisões do projeto. “Não pedia opinião nada, da gente. Ela fazia como ela quisesse.” Novamente a fala da jovem remete pessoalmente à figura da coordenadora pedagógica, a quem responsabilizava por sua transferência do projeto, processo do qual a jovem não pôde participar: sua voz e seu desejo não encontraram acolhida.

Cláudio, quando questionado sobre a possibilidade de participação das crianças e jovens nas decisões do projeto, por meio de opiniões, apontou o oposto. “Podia, só que ninguém falava porque não era preciso mudar. Nós gostava.” Neste caso, aquilo que poderia ser considerado como participação, pela opinião, não é sentido como necessidade pelo jovem. A suposta “não-participação”, o não dizer, é aqui a sua forma de participação, o consentimento em relação ao que era ofertado. Em contraposição à Carolina, Cláudio citou a construção da piscina do projeto como um exemplo em que uma sugestão feita por eles foi ouvida e efetivada. Nesta situação, também houve a participação dos pais, por meio de uma votação, na decisão sobre esta construção. Já Luís, a este respeito, afirmou que às vezes tinham espaço para participar das decisões do projeto e somente às vezes o ocupavam, apresentando sugestões e opiniões, mas na entrevista não apontou nenhum exemplo ou situação específica sobre a questão.

Com relação às decisões sobre as oficinas do Projeto Sol, três dos quatro jovens destacaram suas participações relacionadas aos gostos pelas atividades propostas. Quando não gostavam de alguma das atividades apresentadas pelo professor podiam opinar e não realizar a

mesma. “(...)ele falava daí quem não gostava podia fazer outras coisas, mas na sala. Não podia sair da sala ali.” (Cláudio). Este modo de participação não modificava, no entanto, o planejamento do professor que poderia, a partir das opiniões dos jovens, rever suas propostas de atividades para a turma de acordo com as especificidades da mesma. Os jovens não faziam parte efetivamente das decisões relativas às oficinas, imperava o “faça qualquer coisa” desde que entre as paredes da sala de aula.

No Projeto Orvalho, de acordo com Carolina, as decisões sobre as oficinas também estavam concentradas no professor. A única coisa para a qual os jovens opinavam era o lanche.

Não, é a professora que decide, né. A gente só decide o que vai ser do lanche. Porque o lanche, na real, às vezes a gente tem que trazer de casa, pra poder comer aqui. Aí 10h é o intervalo, aí a gente sai, vai dar uma volta, comprar o lanche na venda, alguma coisa pra comer porque aqui na real eles não dão. Ou a professora traz de casa bolacha.
(Carolina)

Nesta decisão, no entanto, os jovens só participavam em função da ausência de assistência da prefeitura municipal que não fornecia adequada e suficientemente o lanche para o projeto, repassando para os jovens esta função. Mas Carolina afirmou não querer participar da tomada das demais decisões das oficinas do Projeto Orvalho, função que atribuiu exclusivamente ao professor. “Ah eu acho que é ele que tem que falar né, e não a gente. Porque é ele que tem que dar aula pra nós como foi escrito né. Como eles mandaram dar aula pra nós.” Este enunciado evidencia a noção do professor enquanto autoridade, a quem se confere o poder sobre as ações do projeto. Conforme Aquino (1998), a relação professor-aluno está pautada numa hierarquia de poder pelo saber. A autoridade docente é concedida pelo aluno na medida em que ele pressupõe que aquele detém uma superioridade de saberes. A fala de Carolina vai nesta direção e ainda remete a outra relação hierárquica, à qual o professor está subordinado. Há algo pré-determinado por outras pessoas, que deve ser seguido pelo professor. Mas a jovem afirmou não saber quem são estas pessoas. Carolina percebia as relações hierárquicas presentes entre o planejamento e a execução do projeto, do qual apenas constitui-se como alvo, mas desconhecia estes planejadores e o processo envolvido no planejamento. Sabia que havia algo escrito a ser executado pelo professor e por ela realizado.

Perguntou-se a Carolina se havia a possibilidade de emitir opiniões em sala de aula, ela respondeu: “Ah, o professor pergunta o que que é... o professor faz uma pergunta pra gente e a gente tem que responder né. Aí tem dia que ele pergunta: ‘Ah, o que vocês acham daquilo?’”. Aí a gente responde. Aí a gente tá sempre dando a nossa opinião.” Esta fala de Carolina e as anteriores apontam a participação juvenil constituída a partir da hierarquia professor-aluno. O jovem podia participar, dar opiniões sobre o que o professor perguntava a respeito de um assunto

ou temática trabalhada. Mas Carolina disse não saber se podia criticar ou fazer sugestões sobre as propostas do professor, assim como, afirmou não querer participar desta forma.

Marcos também falou que o espaço para opiniões dos jovens, no projeto por ele freqüentado direcionado ao primeiro emprego, dava-se pelo canal de comunicação estabelecido pelo professor. “Tem, assim. Às vezes a gente se reúne pra dar nossa opinião né. Porque o professor sempre... a sexta-feira a gente faz uma atividade e chega segunda ele pergunta... antes de ir pra informática ele pergunta o que que a gente fez sexta-feira, pra nós lembrar assim, ele pede nossa opinião, assim.” Mas Marcos observou a timidez dos jovens como um fator que impedia a exposição de suas opiniões.

Cláudio, que freqüentava o Projeto Orvalho em outro turno que Carolina, falou que as decisões das atividades deste, ao contrário do vivenciado/relatado pelos outros entrevistados, eram tomadas pelos jovens. Relatou uma ocasião em que reivindicaram junto à prefeitura a contratação de professores. “Tava faltando professor e nós fizemos tipo de um abaixo assinado, assim. (...)Ah, todo dia tinha um aluno que incomodava lá.” Os jovens integrantes de seu grupo fizeram ligações e foram até a Secretaria Municipal responsável pelo projeto. Cláudio chegou a ir três vezes até o local para cobrar providências. Posteriormente, as contratações foram efetuadas.

Pesquisadora: E como tu se sentia indo lá?

Cláudio: Ah, não sei. Acho que colaborava bastante, né, com o professor.

Seu discurso revela, por um lado, a participação política e o lugar que assumiu em uma luta que reivindicava direitos, ainda que nessa mesma fala fique explicitado o vínculo com um professor como mobilizador dessa luta. Por um outro lado, esse acontecimento marcado por Cláudio revelou um certo descaso por parte da secretaria municipal com aquele projeto social. O Projeto Orvalho deveria obrigatoriamente oferecer uma oficina diária, mas seus participantes precisaram reivindicar o que era preconizado pelo próprio projeto. Isto que poderia ser considerado protagonismo juvenil, em certa medida não foi sentido pelo jovem como tal. A reivindicação não foi assumida como algo para si e outros jovens, mas como algo importante para o monitor do projeto, a quem chama professor, e que provavelmente estava sobrecarregado pela ausência de outros oficinairos. Para ele a participação dos jovens nas decisões do projeto também esteve relacionada somente a este episódio específico. Depois da resolução da problemática, não sentiu mais a necessidade de expressar suas opiniões.

Nesta direção, a participação dos jovens nas decisões dos projetos sociais concentravam-se nas oficinas e atividades a elas relacionadas, fundamentadas em relações interpessoais de proximidade. Com exceção desta última situação elencada por Cláudio, que pode ser considerada como extraordinária e pontual, a participação juvenil na tomada de decisões sobre

os projetos sociais diminuía à medida que os níveis hierárquicos de poder aumentavam e que se distanciavam de seus cotidianos. Distância demarcada por muitos desconhecimentos: os jovens desconheciam processos e outros sujeitos envolvidos no planejamento e gestão do projeto. Carolina, por exemplo, acreditava que a sua participação no Projeto Orvalho garantir-lhe-ia um emprego, o que infelizmente não constava na proposta do mesmo, centrado em questões de cidadania e protagonismo juvenil. Os planejadores e gestores, a seu turno, partem de alguns pressupostos sobre a juventude e suas necessidades e, com isso, delimitam ações a serem empreendidas, sem uma discussão prévia com os jovens e sem o conhecimento efetivo de suas realidades.

Resultados que corroboram com a pesquisa de Durand et al (2005) realizada com projetos da grande Florianópolis, que apontou a falta de espaços para participação juvenil na concepção e execução das políticas, participação restrita a opiniões e sugestões individuais sobre as atividades. Belluzo e Victorino (2004) discutem que algumas políticas públicas para a juventude são formuladas e executadas a partir da concepção de um sujeito que precisa ser assistido pelo Estado, e não de um sujeito de ação que pode participar desde seu planejamento. No Projeto Sol e no Projeto Orvalho os jovens eram apenas beneficiários, no sentido literal do termo: “aquele que recebe ou usufrui benefício ou vantagem” (Ferreira, 1995, p. 91), que está associado à favor, graça e mercê. Nisto talvez resida a dificuldade apresentada pelos jovens durante toda a entrevista em criticar qualquer aspecto dos projetos, o que só pôde ser apreendido nas contradições e embates entrecruzados nos discursos dos jovens.

7. MEMÓRIAS E SENTIDOS DOS PROJETOS SOCIAIS

7.1 Lembranças presentes do projeto passado

A participação nos projetos sociais constituiu vivências significativas para os entrevistados, pois todos destacaram a positividade e importância destes em suas vidas. Desde o primeiro projeto social em que esteve matriculada, Carolina afirmou que “gostava pra caramba de ir” e praticamente não faltava. “Ah... eu me sentia uma pessoa... tipo uma criança né... fazendo aquelas atividades todas. Muito legal.” Frequentar o projeto significava a possibilidade de ser criança pela realização de atividades que, fora deste, não lhe seriam oportunizadas. Esta possibilidade de ser criança também foi relacionada pela jovem ao Projeto Sol, o qual participou posteriormente. Neste caso, a “bagunça” foi citada como vetor principal.

É, eu me sentia como criança né. Quando eu não tava aqui no Projeto Orvalho fazia muita bagunça.

Pesquisadora: Que bagunça vocês faziam?

Carolina: Saía da sala, é... começar a falar alto. Ah, um monte de coisa né. Jogava papel pra lá, pra cá. Isso... (risos)

Carolina inicialmente apresentou a bagunça como algo relacionado à sua participação no Projeto Sol. Mas em outro momento da entrevista, quando questionada sobre a participação nas oficinas de arte, esta foi negada, colocada como oposta à realização das atividades. “A participação... era todo mundo fazer né. Se não fizer, aí sai da sala, vai dar volta... vai dar uma volta. Porque se não fizer fica chato né, a gente tá no projeto pra fazer as atividades e não pra ficar vindo no projeto pra dar volta, pra bagunçar, essas coisas.” As vozes e desejos da jovem e do outro novamente foram contrapostos. O discurso moral também se fez presente. Seria inaceitável afirmar que ia ao projeto para bagunçar, algo que poderia ser considerado inapropriado pelo outro, tanto representado pela pesquisadora, como pela instituição. No entanto, a bagunça era sim lugar de diversão para a jovem, principalmente pela ligação com a infância, na qual pouco ou raramente emergem as preocupações com o futuro profissional e a seriedade dele decorrente, identificados pela jovem com o Projeto Orvalho ao qual foi transferida quando completou 15 anos.

A participação de Cláudio no Projeto Sol foi significada por ele a partir do discurso dos professores, que, segundo o jovem, a consideravam boa. Novamente aqui se observa a implicação do outro no que o sujeito fala de si. Cláudio falou como se sentia participando quando lhe foram feitas perguntas mais diretas sobre o assunto. Suas respostas curtas traziam

adjetivos como “legal”, “massa” e “alegre”. O jovem afirmou em vários momentos da entrevista gostar de todas as oficinas propostas. O futebol foi destacado por ele como sua atividade predileta. Relatou que algumas vezes saiu juntamente com o time de futebol do projeto para jogar com times de outros projetos.

As oficinas que Carolina mais gostava de participar no Projeto Sol eram as de dança e de tênis. O tênis também foi referido por Marcos como sua atividade preferida do Projeto Lua que participou durante seis meses, assim como o judô. “A maioria da vezes a gente saía né. Jogava tênis, era bem legal jogar tênis. Teve uma vez um campeonato de tênis que até a mãe do Guga [Gustavo Kūrten] apareceu lá pra dar o prêmio pra nós, tudo.” O reconhecimento pelo outro, neste caso alguém com visibilidade social, é demarcado como experiência significativa para Marcos.

Entretanto, Marcos além das atividades desenvolvidas, destacou os períodos de inatividade e ociosidade no Projeto Lua. Segundo o entrevistado, um ou dois dias da semana permaneciam quase a tarde inteira sem fazer nada no projeto, não havia atividades. Em suas palavras: “ficava ali de bobeira”. Isto acontecia, segundo o jovem, porque todos os frequentadores do projeto eram divididos em duas turmas e havia um revezamento entre estas para os passeios do projeto. Uma turma saía e outra ficava na instituição, por causas não especificadas na entrevista, fato apontado por ele como sendo “chato”.

Mas a ociosidade enquanto negatividade também foi apontada por Marcos relacionada ao período em que não participou de nenhum projeto social. O jovem permaneceu, entre o Projeto Lua e o projeto voltado para o primeiro emprego, que participava no momento da entrevista, por um intervalo de cerca de quatro anos sem participar de nenhum projeto social.

Pesquisadora: E como que é a sua participação nesse projeto? Como tu se sente participando dele?

Marcos: Ah, eu me sinto bem, assim. Porque antes quando não tinha curso era.. o projeto, assim, era muito chato ficar em casa, não ter nada pra fazer. Aí passa bem rápido assim o tempo, a gente nem percebe direito.

Estas falas de Marcos tanto apontam a positividade e a negatividade dos projetos sociais, problematizando suas práticas e/ou não práticas, ações ou inações sociais. A positividade dos projetos foi apontada também pelos demais entrevistados, enquanto espaços de oportunidades e vivências não possibilitadas em outros lugares de suas vidas, principalmente por constituírem locais de atividade. Uma pesquisa realizada em onze projetos sociais voltados ao trabalho com arte no Rio de Janeiro constatou algo semelhante entre os frequentadores. As crianças e jovens em sua maioria apontaram como principal motivação para a participação nos projetos a “vontade de não ficar sem fazer nada”, como forma de buscar melhores condições e oportunidades: para eles, os projetos sociais teriam o objetivo de evitar a entrada no tráfico de drogas (Fernades,

Cunha e Ferreira, 2004). Mas há que se questionar as atividades oferecidas nos projetos sociais e sua qualidade, pois algumas ações públicas servem mais para constar em dados estatísticos dos municípios. Servem mais como forma de manutenção do controle sob as crianças e jovens que estariam nas ruas, mas continuam mantendo-as sem atividades, sem professores e sem perspectivas, ou oferecendo-lhes atividades precárias. O modelo de ocupação do tempo livre, que vigorou entre as políticas públicas para jovens entre os anos de 50 e 80 do século passado (Abad, 2002, UNESCO 2004), ainda se faz presente neste caso.

Luís gostava muito das aulas de educação ambiental na época do Projeto Lua, principalmente de plantar no horto. Também gostava das aulas de educação física para jogar vôlei. Em contrapartida, Luís apontou outra perspectiva significativa sobre as atividades propostas no Projeto Sol.

Luís: (...)que também a gente não gosta de algumas coisas, daí a gente tem que... é obrigado a fazer, que é muito chato, capoeira. Eu não gosto de capoeira.

Pesquisadora: Ah tá, daí vocês eram obrigados a fazer.

Luís: É, se eu não quisesse sair né. Porque é o único lugar que eu tenho liberdade.

Pesquisadora: Aqui era o único lugar que você tem liberdade?

Luís: É, porque deu uma coisa lá no morro, daí eu não posso sair mais para brincar no caminho. Daí eu brinco só no quintal com meus primos. Daí aqui é o único lugar que eu tenho pra brincar.

Seu discurso parece sintetizar outra contradição relacionada ao Projeto Sol, vivenciada por ele e que de certa forma também está presente nas outras entrevistas. O projeto era ao mesmo tempo restritor e possibilitador de liberdade. As atividades oferecidas eram impostas a todos os matriculados, independentemente de seus gostos e afinidades pessoais. A não participação nas mesmas poderia implicar no desligamento do projeto. Por outro lado, o Projeto Sol oferecia também um espaço de convivência, do brincar, da não tutoria, das atividades não planejadas ou obrigatórias. Espaço que não encontrava em seu bairro por questões relativas à violência citada por ele. Neste sentido, o que poderíamos à primeira vista caracterizar como ociosidade, ou não atividade, para Luís ganha um sentido positivo, ao passo que a atividade planejada é sentida como negativa, em contraposição ao enunciado de Marcos. Conforme Benedet (2007), o brincar constitui uma atividade de aprendizagem, criação e expressão, que nos espaços de ensinar e aprender pode assumir um lócus de oposição às normas, à repetição e à lógica prático-utilitária das atividades propostas e tuteladas.

Carolina também destacou a negatividade da obrigatoriedade na participação, por exemplo, na oficina de Capoeira, atividade que também não gostava. Esta questão da obrigatoriedade foi também levantada pelo próprio mestre de capoeira em uma das observações da oficina. Falou sobre a dificuldade que encontrava em suas aulas justamente em função desta

questão. Por este motivo, além das oficinas de capoeira obrigatórias a todos, criou um grupo separado, que ocorria em horários paralelos aos demais horários do Projeto Sol, sendo formado somente por aqueles que gostavam da capoeira e querem aperfeiçoar as técnicas e práticas. Não se sabe qual era o contingente total de participantes deste grupo optativo, pois no período da coleta de informações a falta de um dos ônibus reduziu o número de crianças e jovens que iam ao projeto, neste sentido, não há como afirmar se o “não gostar” da capoeira, referido por dois dos quatro entrevistados, é algo explicado pelas preferências dos jovens ou se sinaliza algo a ser investigado/problematizado em relação a essa oficina.

A proposta político pedagógica do Projeto Sol prevê a liberdade como um dos fundamentos da educação complementar, como já apresentado na citação da página 49. Mas sua prática se revelou, em certa medida, contrária, ao impossibilitar que cada participante, por exemplo, escolhesse as oficinas a serem realizadas de acordo com afinidades. A impossibilidade de negociação com os jovens também é verificada em outros contextos formais de ensinar e aprender, como a escola (Castro e Correa, 2005): inexistem espaços de discussão com os mesmos sobre assuntos institucionais e do cotidiano escolar, que os permitam participar da invenção de novas práticas, espaços considerados fundamentais pelas autoras na construção do saber. Essas questões também já foram discutidas no subcapítulo sobre a participação dos jovens no projeto. Neste caso, deve-se considerar também a necessidade de contratação de um maior número de oficinairos e professores, assim como, de maior investimento em materiais para as oficinas, o que depende dos recursos financeiros viabilizados pela prefeitura.

Os gostos e afinidades pessoais perpassaram ainda as falas dos jovens sobre as mudanças que efetivariam no Projeto Sol, caso fossem seus coordenadores. Luís, por exemplo: *“Tirava a capoeira, tirava a dança. Só deixava as coisas legal que a gente gostava.”* As coisas legais referidas por ele seriam a educação física, educação ambiental, artes e coral. Marcos justamente substituiria os momentos de inatividade do Projeto Lua por atividades relativas a artes marciais, hip hop e break. Para Cláudio, faltava apenas no Projeto Sol uma sala de informática e outra para jogar xadrez, destacando: *“Ia ser infantil né, que é pra criança, né.”* A ênfase do projeto no público infantil, encarnado em seu título, revela-se neste enunciado. Da mesma maneira, esteve presente no discurso de Carolina, na relação que estabeleceu com a bagunça, e de Luís, que apresentou os jovens como problemas no Projeto Sol. Cláudio manteria este direcionamento do projeto que já se fazia presente e fora internalizado pelos três jovens, também vivenciado no momento da transferência. As rotinas e tudo o mais não seriam alterados pelos jovens.

Carolina inicialmente respondeu que não mudaria nada no Projeto Sol. Depois falou que naquele momento não mudaria, mas antes, quando ainda era participante deste, ela substituiria

os “professores faltosos” que, segundo ela, eram muitos. O absenteísmo do corpo docente foi observado desde as primeiras visitas ao projeto, sendo parte de sua rotina e até incorporado em suas práticas. Neste sentido, além do investimento financeiro, há que se pensar nos recursos humanos, nas questões salariais, na formação, na proposta educativa que apresentam e comprometimento dos mesmos para com as crianças e jovens atendidos.

As lembranças mais significativas para estes jovens relativas ao Projeto Sol relacionavam-se fundamentalmente aos passeios que realizavam.

Cláudio: É que nós fazia vários passeios, assim, que nós não conhecia. Fazia passeio assim, daí o cara fica marcado.

Pesquisadora: É, e quais passeios assim que ficaram marcados?

Cláudio: Ah, nós ia pro CIC [Centro Integrado de Cultura] ver filme, essas coisas, ver teatro. Nós saía pra ver teatro. (breve silêncio) Acho que só.

Carolina: A única coisa que eu vou me lembrar é dos passeios que a gente fazia.

Pesquisadora: Dos passeios? Quais passeios?

Carolina: Ah, a gente saía... saía, ia pra praia. Na época do Carlos [coordenador do projeto de educação ambiental] a gente ia pra praia. Isso eu nunca vou esquecer. A gente ia pra praia, ia pro cinema. Só isso assim.

Carolina também citou o tênis como atividade fundamental, com a qual divertia-se muito, e as festas comemorativas do dia das crianças, Natal, entre outras. A lembrança mais significativa de Luís, como já explicitado anteriormente, relacionava-se ao horto, localizado fora do complexo, há poucos metros deste. A ida ao horto, assim como o tênis e os demais passeios, implicavam em sair do espaço do projeto e de sua rotina. Possibilitavam uma abertura a novos contatos e conhecimentos, não vivenciados no cotidiano da instituição e em outros momentos da vida destes jovens e crianças, cuja condição sócio-econômica delimita formas de acesso ao que a cidade oferece. Esses passeios são fundamentais não apenas para o lazer e a aprendizagem, mas para a constituição destes jovens. Engendram a superação dos muros do conhecido, da repetição, e podem se caracterizar, de acordo com Zanella (2006) e Sander e Zanella (2008), como experiências estéticas, que possibilitam a abertura a novas sensibilidades, uma vez que reconfiguram, re-criam as possibilidades de olhar realidade e suas diferentes nuances, pela produção de novos sentidos.

As lembranças de Marcos relativas ao Projeto Lua diziam respeito tanto às atividades ali desenvolvidas, como a informática, capoeira e judô, quanto às saídas para jogar futebol e taco no túnel da cidade²³. Lembrava também das confusões e brigas entre os participantes. As aprendizagens de judô e capoeira possibilitadas pelo projeto ainda eram praticadas pelo jovem

²³ Neste período, o túnel que liga o centro à região sul da Ilha estava em processo de construção e ainda não estava ativado para o tráfego de veículos. Era então transformado em espaço de lazer, sendo o jogo de taco uma das atividades ali desenvolvidas.

até o momento da entrevista, Marcos utilizava as técnicas e movimentos destas para treinar e criar movimentos de break (dança relacionada ao Hip Hop).

Cláudio, por sua vez, ao ser questionado sobre suas principais aprendizagens no Projeto Sol, destacou a criação de amizades como a mais importante. Estas ultrapassaram as fronteiras do projeto e passaram a fazer parte, por exemplo, de seu tempo livre. Já para Luís, as aprendizagens mais significativas diziam respeito à educação de normas morais e de etiqueta.

A almoçar e não botar o cotovelo na mesa; depois que acabar, limpar a mesa; arrumar a carteira no lugar; não brigar com o colega por causa que se ele bater na gente é pra reclamar lá pra coordenadora e se eles incomodar, pra reclamar pra elas; não ligar pra pra... não avacalhar no telefone, porque gasta... porque gasta, gasta muita lu... muita... muita energia né, e também (breve silêncio) só isso. (Luís)

O que prevalece no enunciado de Luís é uma ênfase às aprendizagens morais enquanto as mais significativas do Projeto Sol. As aprendizagens de artes, esportes e outras não foram por ele citadas. Não há como desconsiderar que esta fala foi dirigida à pesquisadora, associada pelos entrevistados à figura de professora e, portanto, o discurso de Luís pode ser reflexo do que pensava que esta (professora) desejava ouvir. Apesar deste fato, há que se refletir a presença destas questões morais no cotidiano do projeto. Carolina também mencionou algo sobre a aprendizagem de valores morais no primeiro projeto social que participou (antes dos Projetos Lua e Sol).

Pesquisadora: E o que tu está fazendo com o que você aprendeu naquele projeto?

Carolina: Ah, eu to respeitando as pessoas mais velhas né... é o que eu aprendi. Ah.. a educar né e ensinar o próximo também.

Pesquisadora: Eram coisas que vocês faziam no projeto?

Carolina: É. Eles ensinavam a gente a rezar. A gente rezava muito. Não...Nós também não podia tipo falar palavrão. Se falá palavrão vai numa sala, aí começa a fazer um monte de atividade. Era bem assim.

Ah, só sei que me ensinaram a respeitar o próximo e falar... falar com educação né. Isso eu to vendo que até hoje eu tenho isso... que eles me ensinaram. Eles me ensinaram muito né.

As citações evidenciam a presença de educação moral e religiosa nos projetos sociais. As aprendizagens mais significativas de Carolina e Luís se relacionaram a estas questões e não às oficinas e atividades nelas realizadas. De acordo com Apple (1989), nas instituições de ensino, além do currículo explícito, que sistematiza os conteúdos a serem ensinados, a metodologia e a prática pedagógica, há um currículo oculto por onde circulam outros conhecimentos, como valores e crenças que são transmitidos aos alunos apesar de não serem planejados. Estes saberes têm como referência a relação hierárquica de poder entre os profissionais da educação e os

alunos, e podem ser associados à subordinação destes e seus saberes perante aqueles (Urroz Sanchotene e Molina Neto, 2006). Veiga (2000) aponta o controle social estabelecido pelo currículo oculto que pode funcionar como transmissor de padrões e convenções sociais dominantes e homogeneizantes.

Com relação ao currículo oculto destes projetos sociais, pode-se discutir a circulação, nas entrelinhas dos enunciados de Luís e Carolina, de um estereótipo de “má-educação” que precisa ser corrigida e/ou punida pelo projeto. Como se as crianças e jovens não possuíssem de antemão educação e necessitassem compreender e se adequar às normas morais por meio do projeto.

Além disso, a presença de religiosidade também foi observada nas visitas ao projeto investigado. As paredes da instituição continham quadros com temas de anjos e santos. Antes do início da festa junina, todos os alunos foram reunidos no refeitório: além de ser abordada a situação de violência entre os participantes, ocorrida naquela data, a coordenação falou sobre a comemoração do santo do dia. Conversou-se sobre sua história e sobre a importância atribuída a este pelos pescadores da Ilha de Santa Catarina. Depois, se rezou a oração Pai Nosso.

Nesta situação observada não houve, entretanto, uma relativização das religiões, de forma a considerar as diferentes possibilidades de religiosidade. O enfoque dado foi exclusivamente católico. Mesmo tratando-se de uma comemoração mais relacionada a esta religião, caberia apresentar outros pontos de vista religiosos, que provavelmente existem entre os participantes, uma vez que a educação vinculada ao Estado, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), deve ser laica para garantir a liberdade de escolha e a diversidade religiosa.

Apesar de não haver um horário institucionalizado para o ensino religioso e moral, em uma aula ou oficina específica, estes perpassaram e fizeram parte do cotidiano e práticas da instituição, assim como estiveram presentes nos enunciados dos jovens e constituíram-se vivências que se tornaram experiências significativas, memórias para Carolina e Luís.

7.2 Sentidos do projeto presente

A respeito do projeto freqüentado pelos jovens no momento da coleta de informações, com foco específico no público juvenil, Marcos afirmou gostar principalmente das atividades relacionadas ao computador, como trabalhar com programas e internet. Ele era o único dentre os entrevistados que participava de um outro projeto, voltado ao primeiro emprego, no qual havia aulas de informática. “Ah, eu penso assim que é uma coisa boa, assim, dar oportunidade pras

pessoas, assim, né, que nunca tenha tido um emprego de carteira assinada. É isso.” A expectativa pessoal do jovem sobre o projeto era justamente esta possibilidade de conseguir um emprego.

Cláudio observou gostar de tudo no projeto que freqüentava, principalmente do futebol, da dança e das aulas sobre o corpo humano, ou seja, sexualidade humana. Destacou a relevância deste como meio para evitar a entrada de jovens no tráfico de drogas, tema já discutido anteriormente. O participação neste projeto, segundo o jovem, refletia-se em outras situações de sua vida. A partir das aulas de dança deste, nas quais estava aprendendo break, começou a participar e formar rodas de dança nas festas de final de semana. Os conhecimentos e aprendizagens do projeto subsidiaram esta nova prática do jovem em seus momentos de lazer, o que principalmente demarcou uma posição diferenciada perante os outros. O jovem não era mais apenas um espectador de dança, ele também dançava.

Carolina destacou a importância para ela de participar das atividades do projeto. “Ah, eu me sinto legal vindo pro projeto, sabendo que pelo menos aqui a gente tá fazendo alguma coisa”. A oficina de circo foi enfatizada pela jovem como uma experiência incrível, já que nunca tivera antes participado de aulas desta arte.

Carolina: Cada dia tem uma oficina e a gente tem que fazer né. A gente participa. A gente tá sempre participando das oficinas, que isso é muito importante pra gente, pra gente tá participando.

Pesquisadora: Por que é importante?

Carolina: Ah, porque daí ali eles tão ensinando um monte de coisa pra nós, pra gente poder entender a ser alguém na vida né.

O fazer, a atividade, é para a jovem e demais entrevistados significado como importante em suas vidas, sendo redefinidor de suas possibilidades existenciais. De acordo com Zanella (2004), o conceito de atividade é fundamental para a compreensão do processo de constituição do sujeito, justamente por caracterizar o humano em sua possibilidade de criação e re-criação tanto de si, como de suas condições de existência, via transformação da cultura e do contexto social. A atividade é necessariamente mediada por signos e envolve a objetivação do ser humano em um produto material/simbólico. Este sentido da atividade está presente no discurso de Carolina, de Marcos e de Cláudio.

Carolina observou sentir-se “um nada” durante o período em que ficou em casa sem participar do projeto voltado para jovens. Sua saída do projeto deveu-se a uma briga com um colega e seu retorno ocorreu após dois meses, com a evasão do colega. “Por causa que em casa eu não fazia nada de esporte, nada aul...de oficina, de nada né. Agora eu venho pra cá e faço um monte de oficina.” Não realizar atividades significava não se sentir sujeito. Marcos e Cláudio também diferenciaram o período de participação e de não-participação em projetos sociais, pelas atividades e oficinas oferecidas nos projetos, caracterizadas como importantes para eles.

Vale também discutir, a partir da narrativa de Carolina, a mediação do outro via projeto social em sua constituição enquanto sujeito. Para entender como poderia “ser alguém na vida”, o que ainda a jovem não sentia que era, necessitava dos saberes possibilitados pelas atividades do projeto. Desta maneira, “ser alguém na vida” é algo dado pelo saber do outro, ao qual cabe à Carolina procurar entender e se apropriar. Apesar de não ter sido investigado qual o sentido particular da jovem atribuído à expressão, o significado socialmente compartilhado de “ser alguém na vida” remete ao alcance de alguma forma de êxito ou sucesso pessoal. Mas aqui também se pode fazer uma analogia entre “ser alguém” e “ser sujeito”, que pode ser colocado em oposição, a partir do discurso de Carolina, ao sentimento de ser um nada. A possibilidade de se sentir sujeito, neste caso, estava intimamente relacionada à participação da jovem naquele projeto, assim como sentir-se criança relacionava-se ao projeto de arte, pelas atividades que podia realizar.

Ainda, ao mesmo tempo em que ninguém constitui-se alheio aos outros e que as aprendizagens se dão pela mediação do outro, pode-se refletir sobre a implicação pessoal de Carolina no processo de “ser alguém na vida”. Observa-se em seu enunciado sentimentos de passividade e incapacidade. A possibilidade de ser alguém está colocada apenas no outro e não também em si mesma, como se a jovem não sentisse que seus saberes e desejos pessoais também fossem fundamentais para isso e como se a educação de sua casa, a cultura de seu grupo social fosse um “nada”. Ser alguém estava relacionado a um conhecimento que a jovem desconhecia, mas que poderia vir a alcançar via educação que recebia no projeto. Este posicionamento de Carolina frente ao saber e ao projeto social pode ser compreendido a partir da discussão de Esteban (1992) sobre as instituições de ensino.

... as crianças de classes populares encontram enormes barreiras no cotidiano escolar. Seu comportamento é associado à falta de educação, seus valores são contraditórios ao que é proposto pela escola, seus conhecimentos não são considerados ou são tratados como desconhecimento, sua realidade deve ser deixada de lado para que em seu lugar uma outra, sob o modelo das classes dominantes, seja construída. Na escola, cotidianamente, a criança vai se reconhecendo como o *não saber*, portanto, aprendendo e vendo justificada a subalteridade a que é submetida. (ibid, p. 77)

Um enunciado de Luís sobre sua participação no projeto voltado para jovens é relevante nesta análise sobre a relação do jovem com o outro a quem atribui o lugar de saber.

Luís: Como eu me sinto? Legal. É legal participar junto, pra ajudar... a professora a colaborar com os outros. Ajudar... ajudar pra... ajudar é... com outras coisas, que quando a professora pede tem que fazer, pra não deixar ela brava.

Pesquisadora: Ta.

Luís: E colaborando, ajudando a... a concordar com as coisas que a professora pede.

Pesquisadora: Ta. E pra ti, assim, como é que tu se sente?

Luís: Pra mim, eu me sinto bem, legal.

A pergunta foi dirigida para os sentimentos do jovem, mas este, no entanto, trouxe o *outro* como dimensão fundamental e anterior a si. Seus sentidos estão mais direcionados ao que o *outro* instituiu como importante. Conforme Bakhtin (1993), o outro sempre está presente no discurso, assim como é por meio da palavra que o sujeito se define em relação a seu interlocutor e aos demais sujeitos, mas aqui se trata de uma alteridade representante de outra cultura e outra classe social que desqualifica a do jovem, de maneira que passava a ser importante para Luís concordar com este outro e não contrariá-lo.

Em outros momentos da entrevista dos três jovens do Projeto Sol, algumas vozes alheias puderam ser ouvidas entre suas narrativas, vozes inicialmente apresentadas como próprias, mas que entravam em contradição com outros ditos. Carolina em um momento caracterizou-se como “caseira”, afirmou gostar de ficar em casa. Logo em seguida falou do desejo de sair e passear, mas que era limitado pelo temor da mãe, que a impedia de sair. Ser “caseira” estava na ordem do que a jovem poderia ser naquele momento, instituído pela vontade do outro e das condições do contexto em que vivia, o que, em contrapartida, não a impedia de pensar e desejar outra possibilidade. Luís também falou de si como feio porque grande parte dos outros participantes do projeto assim o chamavam.

Estas últimas questões, que poderiam ser apenas consideradas individuais, no entanto, também se assemelham à forma de participação destes jovens nos projetos sociais. O olhar e os saberes de um *outro* instituem modos de posicionamento e apresentação do *eu* (jovem) também nas vivências/experiências do projeto, assim como, estão presentes nos enunciados dos jovens em relação ao projeto. Carolina muitas vezes assumiu a voz da instituição, inicialmente não fez nenhuma crítica ao Projeto Sol e falou da importância de fazer as atividades, somente no decorrer da entrevista, falou da bagunça que faziam em lugar de realizarem as atividades solicitadas nas oficinas, também citou brigas e roubos entre colegas, falta de professores, desconfiança por parte da coordenação, entre outros, que serão explorados na seqüência.

A expressão “não sei”, recorrente na entrevista de Cláudio, quando questionado sobre seus sentimentos e opiniões sobre os projetos; presente nas falas de Luís que afirmou ter problemas de aprendizagem, não saber fazer cálculos e desenhar, e de Carolina que não sabia quem planejava o projeto, parecem sintetizar este posicionamento que os três jovens assumiam por vezes perante o outro a quem atribuem o lugar social de saber no projeto. Não se nega a hierarquia de saber presente nas relações professor/oficineiro-jovem, mas neste caso parece haver uma desvalorização feita pelos próprios jovens sobre seus tantos outros saberes e que gera uma paralisia e subordinação frente aos responsáveis pelo ensino (Esteban, 1992).

8. ENCONTROS COM O(S) OUTRO(S) NO PROJETO: RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Os projetos sociais, além de se fundamentarem enquanto lócus de atividade, instituem espaços de convivência e encontros com a alteridade, seja com os adultos que trabalham na instituição, ou entre as crianças e jovens que a freqüentam. Este tema foi abordado, com semelhanças e diferenças, por todos os entrevistados e perpassou os diferentes pontos analisados nos capítulos anteriores. Cabe agora uma análise específica sobre a questão.

8.1 Relações entre pares

As relações entre pares no Projeto Sol foram abordadas por Cláudio sob o viés da formação de amizades. Como já citado anteriormente, para o jovem, esta constituiu a sua aprendizagem fundamental do projeto. “...Eu fiz bastante amizade. Passamos bastante coisas juntos, assim.” Vale ressaltar que o projeto não se direcionava a uma localidade específica, as crianças e jovens participantes provinham de diferentes regiões do município de Florianópolis. Neste sentido, as relações de amizade eram compostas, em sua maioria, no próprio projeto. Muitos de seus freqüentadores não se conheciam previamente e aqueles que já se conheciam passaram a ter uma convivência intensificada pelo dia-a-dia na instituição. As amizades de Cláudio ultrapassaram as fronteiras do projeto, as “coisas passadas” por ele e seus amigos referiam-se a confusões e brigas na escola e mesmo em algum bairro. Os amigos, neste caso, demarcavam um lugar frente ao outro “não amigo”, equiparavam-se à posição do eu, do semelhante, daquele que está ao lado, ao passo que o outro, com o qual há desentendimento e briga, estava em posição oposta.

Já Luís relacionou as suas amizades ao período do Projeto Lua. Este foi referido como “mais legal” justamente pelas atividades do horto e pelo fato de possuir mais amigos. Segundo ele, suas amigas saíram do projeto por desavenças com outros participantes. “Ah porque não dava certo né, porque viram que... porque minha amigas... chamavam elas de piolhenta, um monte de coisa. Aí deu confusão com o Carlos [coordenador do projeto], o Carlos brigou com elas, aí elas falaram que iam sair do projeto e saíram mesmo.”

Neste sentido, no projeto produzem-se relações de amizade, mas também de hostilidade entre pares. Estes dois aspectos foram sintetizados por Luís quando questionado sobre suas amizades.

Luís: Ah, umas é boas e outras é ruim.
Pesquisadora: É?

Luís: A boa é por causa que eu tenho mais amigos, que eles gostam de mim como eu sou. Como é minha idade, meu jeito de ser. E as outras, por causa do meu tamanho, me chamam de nanico, me chamam de feio, por causa da minha aparência.

Pesquisadora: Por que a sua aparência? Como assim?

Luís: Porque eles me acham feio, daí eu me acho feio também. Me chamavam de feio, daí é por isso que eu me acho feio às vezes. Aí já... minha amiga fica me dizendo que eu não sou feio, que eu sou bonito. Mas eu me acho feio. Daí elas ficam brigando comigo, que elas ficam dizendo que eu tenho que me achar bonito, mas eu não me acho.

Este trecho apresenta uma riqueza de sentidos que Luís atribuía aos outros, colegas do projeto. As amizades positivas eram por ele relacionadas à aceitação pelo outro de seu jeito de ser e de suas características pessoais. Já as negativas diziam, ao contrário, de relações de não aceitação, desrespeito e menosprezo, que podem ser associadas ao conceito de bullying. O termo inglês designa uma forma de violência produzida em contextos escolares de todas as classes sociais na relação entre pares. Predominam agressões morais e mesmo físicas, através de humilhação, maus tratos, chacota, xingamentos e intimidação que ocorrem constante e propositadamente e que discriminam socialmente alguém, gerando neste sentimentos de desigualdade e baixa auto-estima (Nogueira, 2005).

Nestas relações interpessoais de Luís, o excedente de visão a que se refere Bakhtin (2003), ou seja, o acabamento dado pelo olhar alheio, instituiu o olhar do jovem a si mesmo. O fato de ser caracterizado e chamado pelos outros com adjetivos pejorativos fez com que ele se percebesse deste modo. É como se Luís se olhasse com os olhos dos outros e, com isso, também não gostasse de si, assim como afirmou não gostar de ver sua imagem refletida no espelho. Chamou a atenção da pesquisadora esta negatividade da auto e alter-imagem do jovem, por justamente esta perceber nele o oposto, a sua beleza. Para além da discussão dos padrões de beleza da sociedade ocidental contemporânea, pode-se refletir se esta feiúra atribuída a Luís diz respeito a outras condições do jovem, como o fato de ser negro e portador do vírus HIV. Apesar de muitos avanços, estas questões ainda são alvo de inúmeros preconceitos na atualidade, e também se fazem presentes nas relações entre pares em instituições formais de ensinar e aprender.

O bullying, apesar de não nomeado como tal por Luís, está presente no enunciado do jovem como a lembrança negativa do projeto.

Luís: Eu tenho oh... com dois guri que eles ficavam me perseguindo, ficavam me xingando, me batendo.

Pesquisadora: Por algum motivo específico?

Luís: Ah por causa... por causa de mim mesmo. Quando eu ia conversar com eles eles ficavam me dizendo que eu tinha bafo, ficavam me xingando de cascão, que eu tinha ferida.. me xingavam de cascão. Ai, um monte de coisa que eles me xingavam que eu não gostava. (...)

O que ficou como marca negativa para Luís não foram as atividades propostas ou outras questões de organização geral do projeto, mas sim aquilo que o tocava diretamente e pessoalmente pela interpessoalidade. As agressões físicas e verbais que sofria marcaram fundamentalmente, não apenas a sua passagem pelo projeto, mas a sua história, o seu processo de constituir-se sujeito, enquanto alguém “feio”. Neste sentido, a hostilidade alheia é assumida por Luís no enunciado acima como causa intrínseca a ele. Mas Luís teve relações de proximidade com outros colegas, o que chamou de amizades boas. Relações pautadas, ao contrário, em sua positividade e na negação da feiúra, que o defendiam perante a aspereza e hostilidade destes outros e, com isso, lhe traziam outras possibilidades enquanto sujeito. Não se investigou se as perseguições e agressões que Luís sofria foram percebidas pelos educadores e monitores do Projeto Sol, mas o fato de ocorrerem por um longo período de tempo e serem reincidentes trazem alguns indícios de que provavelmente passou despercebida.

As relações de amizade e hostilidade presentes entre os participantes do projeto também foram aludidas por Carolina e Marcos.

Carolina: Eu tinha amizades. Só que era pouca amizade que eu tinha

Pesquisadora: Poucas...

Carolina: Eu não falava com muita gente.

Pesquisadora: Por que?

Carolina: Ah porque a maioria não vão com a cara né, não fala comigo mesmo.

Pesquisadora: Por que? Tem algum motivo?

Carolina: Não, eu não tenho motivo nenhum, mas é porque como eles não gostam da pessoa eles querem brigar com a pessoa, falam um monte de besteira pra pessoa, pra pessoa ficar irritada. Mas eu não, eu era bem calma.

Pesquisadora: E como que era a relação de amizade no projeto? Tinha amigos lá?

Marcos: Tinha, mas eram muito poucos.

Pesquisadora: Muito poucos?

Marcos: Na verdade, assim, eu fiz amizade com quase todo mundo, mas tinha alguns ali que não... se dava bem né.

As amizades, para Luís, Carolina e Marcos, foram relações restritas a poucas pessoas do Projeto Sol e do Projeto Lua. Com exceção de Marcos, que só participou durante seis meses do Projeto Lua, todos afirmaram que estas amizades feitas no período do Projeto Sol ainda se mantinham, mas que não encontravam com frequência seus amigos. Estes também em sua maioria já não faziam parte do projeto e moravam em diferentes bairros do município, o que restringia as possibilidades de encontro. Carolina, por exemplo, recebera convite para visitar suas amigas, mas sua mãe não permitiu por morarem em uma localidade distante de sua casa.

As brigas entre pares e pequenos furtos de objetos pessoais foram apontadas por Carolina como únicas questões negativas do Projeto Sol. A jovem afirmou não estar envolvida

diretamente em nenhuma destas situações. Mas relatou que no Projeto Orvalho, voltado para jovens, teve um desentendimento com um de seus colegas, por razões não esclarecidas na entrevista. Carolina parou de frequentar o projeto por um período e só retornou com a saída deste colega. Numa das observações da recreação, realizada após sua entrevista, os participantes do Projeto Sol e Orvalho estavam todos no pátio, Carolina teve um desentendimento com outro jovem do Projeto Orvalho e o ameaçou dizendo: “segunda-feira você vai ver”. Um dos monitores do Projeto Sol fala em tom de brincadeira para o jovem tomar cuidado, pois que pode ser uma tocaia. Outro jovem fala que ela vai chamar pessoas do morro para pegar ele e dramatiza a cena de um esfaqueamento. A professora de dança questiona Carolina sobre o que aconteceria na segunda e que história era aquela, e ela responde que não era nada, que só falaria com sua mãe, já que ela viria ao projeto na segunda. Apesar de Carolina e sua mãe serem moradoras do morro, a expressão “pessoal do morro” relaciona-se a grupos relacionados ao tráfico de drogas envolvidos com casos mortes e violência. Mesmo que sua fala não se relacionasse a esta questão, ela foi prontamente associada, já que estas ameaças se faziam presentes no cotidiano dos jovens tanto no projeto, quanto fora dele.

A existência de ameaça entre os participantes do Projeto Sol envolvendo morte foi observada na saída de uma das aulas de capoeira, enquanto encaminhavam-se para a recreação. Um menino, com cerca de 10 anos (chamado de gordo pelos outros), ameaçou um outro dizendo que ia matá-lo, que ia chamar o pessoal do morro. Depois este menino se dirigiu à pesquisadora perguntando se é professora. No diálogo estabelecido com o menino a pesquisadora respondeu que estava fazendo um trabalho, uma pesquisa da universidade ali no projeto, mas que não era professora. O menino perguntou o que era universidade, repetiu a palavra, dizendo que não conseguia pronunciá-la direito, pois era burro. A pesquisadora afirmou que havia entendido a palavra, que não achava que ele fosse burro e explicou o que era universidade a partir da sucessão das séries escolares e de algumas profissões que exigem tal formação. O menino então disse que queria ser soldado. Posteriormente na recreação no pátio, este mesmo menino foi acusado de empurrar outro durante a brincadeira de João-bobo: “aquele gordo ali empurrou”. Mais tarde ele chutou as genitálias deste outro.

Neste caso, o bullying sofrido por este menino apelidado de gordo, ao contrário do que aconteceu com Luís, também vítima de bullying, gerou reações de violência contra aqueles que o chamaram desta forma. Nesta situação visualiza-se mais de uma polaridade envolvida na violência: as vítimas são ao mesmo tempo autores de agressões. Mas aqui também se observa como a hostilidade do olhar do outro demarca o olhar sobre si mesmo, como alguém burro.

Marcos também citou as brigas entre os participantes como uma de suas lembranças do Projeto Lua.

Marcos: (...) Tinha muita confusão lá também, todo mundo se matando.

Pesquisadora: Se matando como?

Marcos: Um quebrando a cara do outro, querendo matar o outro. Era uma baita confusão.

Marcos: Ah, todo dia alguém quebrava... até hoje tem um guri que quer me matar.

A violência sobressaiu como uma das memórias do projeto social de três dos quatro jovens entrevistados. A existência de agressões entre pares fez parte da rotina dos projetos freqüentados por estes jovens, instituindo formas de relação com o outro que perduram durante anos, como no caso de Marcos, e ultrapassam os limites do projeto. Na direção das considerações de Aquino (1998) sobre a violência que se produz nas relações institucionais de ensino, Zanella e Cord (1999) destacam que esta se dá em contexto e situação específicas que compõem as relações sociais. Para as autoras, a violência entre pares não é alheia a outras práticas violentas existentes em contextos formais de ensinar e aprender, tais como o controle, a coerção, a imposição de poder, e por este motivo professores, coordenadores e pais são co-partícipes, co-responsáveis por esta violência. Nas instituições escolares, entretanto, vigora o mito de harmonia que demanda a ausência de conflitos interpessoais e direciona as condutas dos educadores no sentido de punir os envolvidos e fazer justiça (ibid). Este mito está presente na Proposta Político Pedagógica do Projeto Sol.

Em um período estudariam na escola pública, ou seja, escola formal, aprendendo a ler e escrever, buscando conhecimentos intelectualizados, e em outro período estariam nas instituições de educação complementar, ou seja, programas, ou projetos sócio-educativos trabalhando sua cidadania dentro de um clima socialmente prazeroso. (Proposta Político Pedagógica, p. 5. Grifo da Pesquisadora)

Além do trecho sublinhado vincular um discurso de que o projeto social deve trabalhar a cidadania e propiciar um clima socialmente prazeroso para crianças e jovens, como se estes não fizessem parte de seus contextos e vivências, há uma expectativa de harmonia nas relações interpessoais. No entanto, o clima socialmente prazeroso, objetivado pelo documento, nas práticas na instituição foi por vezes substituído por um clima hostil, como no dia em que se observou a festa junina do Projeto Sol e houve uma agressão física entre os participantes. Além disso, a intenção de extinção de conflitos entre as crianças e jovens do projeto esteve presente na busca de punição dos responsáveis por parte da coordenação, como já relatado anteriormente. Apesar de muitas destas situações ocorrerem na ausência de adultos, como neste caso da festa junina, a mediação destes na interdição também integra o contexto da produção da violência e

por este motivo caberia, ao invés da culpabilização dos chamados agressores, uma discussão mais ampla na instituição como um todo, de forma a propiciar um maior investimento e preocupação com as relações interpessoais ali engendradas.

8.2 Relações com os profissionais na instituição

Apesar de diferenciar-se da escolarização formal, o projeto social investigado é um contexto de ensinar e aprender, pois tem como proposta a educação complementar e é identificado como projeto sócio-educativo. Envolve necessariamente a relação de sujeitos com os saberes socialmente produzidos, mesmo que com métodos distintos da escola, sob o formato de oficinas, por exemplo. Em função desta relação com o saber osicineiros e mesmo monitores do projeto são designados como professores pelos jovens entrevistados e demais participantes do projeto social. Alguns pontos relevantes sobre a relação dos jovens entrevistados com os profissionais do Projeto Sol foram abordados no subcapítulo *Lugar dos jovens*. Nesta seção serão analisados outros elementos presentes nesta interação, constantes nos discursos dos jovens.

Marcos trouxe como uma de suas lembranças do Projeto Lua a relação que mantinha com os professores. “(...) os professores, que eram gente fina também.” Do mesmo modo, Cláudio destacou que mantinha amizade com todos os professores do projeto. Nas entrevistas com os dois jovens esta temática não atingiu maior profundidade, mas seus breves enunciados demarcam a intensidade da interação com os professores do projeto, que se tornou memória significativa para ambos.

Carolina e Luís trouxeram elementos significativos que merecem análise. A relação de Carolina com os docentes do Projeto Sol foi trazida por ela quando questionada sobre o que pensava sobre o projeto.

Ah eu penso que eles continuem como eles são. A maioria dos professores são legal. A maioria são chato. (Carolina)

Ah, a maioria assim, fala direito com a gente e a metade fala berrando assim, sabe? Tipo, tem um professor ali que passa a mão na cabeça da gente e tudo né, tipo, ser legal né. Agora, tem uns que não né: ‘vou dar suspensão, que não sei o quê... porque tu fizesse isso.’ (Carolina)

A jovem fala que o projeto deve continuar como está, mas de certo modo deixa escapar uma contraposição entre os professores, por ela considerados legais e chatos. Os legais são relacionados à expressão “passa a mão na cabeça”, que a jovem significou como aqueles professores que deixavam os participantes realizarem livremente as atividades no espaço da sala,

de acordo com suas vontades, e inclusive concediam um tempo para a brincadeira. Já os chatos referiam-se ao professores que exerciam a autoridade com a intensidade da voz elevada e com ameaças, por exemplo. Deste modo, nem todos os professores, para Carolina, eram “gente fina” ou amigos, como o eram para Marcos e Cláudio respectivamente. Esta qualidade estava ligada ao tipo de relação por eles estabelecidas com a participante.

A professora de dança, neste sentido, era a referência de Carolina no Projeto Sol. Sua relação com ela ainda se mantinha mesmo estando em outro projeto. Segundo a jovem esta professora era quem ouvia suas opiniões. No momento em que soube de sua transferência ao Projeto Orvalho, Carolina conversou com esta professora e pediu sua ajuda. “Aí a professora ficou do meu lado.” Esta foi sua mediadora para com a coordenação na solicitação de sua permanência no projeto, o que não ocorreu. Com os demais professores Carolina não mantinha uma relação tão próxima e não costumava conversar ou emitir opiniões em suas aulas. “Não porque eu não gostava muito, né, de falar, pros outros professores. Eu gostava mais da professora de dança. Ela era mais legal comigo.”

Sua relação com esta professora também refletiu na sua relação com a dança, a qual consistia em sua oficina preferida do projeto e uma atividade ainda praticada pela jovem em seus momentos de lazer. A mediação do outro, educador, está além da mera relação com o objeto do saber, envolve sujeitos em relação e conseqüentemente os componentes que sustentam o humano, como a racionalidade, os sentimentos, as emoções, entre outros (Zanella, 2007). Desta maneira, o processo de ensinar e aprender dança, para Carolina, também alicerçava-se nos laços afetivos mantidos com a professora.

Os professores que Carolina qualificou como legais são aqueles abertos a acolher vontades e gostos dos participantes, mas também suas angústias. Mas isto não parece, no discurso de Carolina, remeter a uma ausência de autoridade docente ou a uma permissividade completa, uma vez que ela mesma afirmou o contrário, tanto pelos enunciados apresentados anteriormente, quanto por explicitar que a professora de dança direcionava as questões relativas à sua aula, no ensino e correção de passos e coreografias.

As interações chatas com os educadores, na perspectiva da jovem, diziam respeito à autoridade exercida com mecanismos de coação, como a ameaça de suspensão. Nesta direção, Carolina também indica os chamados “esporros” frequentes na rotina do projeto como um todo.

Carolina: O que eu não gostava era dos esporros (risos).

Pesquisadora: Esporros? Como assim?

Carolina: Que a gente ganhava. Tipo, um guri vai ali e faz bagunça e eles culpam todo mundo, entendeu? Aí... isso é que eu não gostava.

Carolina: É, era isso. Eles sempre fazem isso né. Uma criança vai ali e faz uma coisa, aí eles culpam todo mundo. Tipo, que nem uma pessoa tá roubando e eles

botam a culpa em todo mundo. Se tiver junto também né, mas se não tiver junto, aí eu não sei, eles podem ficar meio desconfiado.

Pesquisadora: E o que acontece?

Carolina: Ah, aí a gente leva suspensão.

Estas repreensões ou broncas estavam principalmente associadas à busca de culpados, entre os participantes, por situações ligadas a roubos e bagunça. Carolina afirmou nunca ter sido suspensa do projeto, mas que recebera muitas broncas (“esporros”) pela bagunça que fazia. Nesta forma de interação, a jovem afirmou desgostar da desconfiança de alguns educadores para com ela. Havia um descrédito por parte de alguns educadores e coordenadores em relação às crianças e jovens do projeto, que refletia num distanciamento da jovem em relação a estes profissionais. Vivências opostas à forma de relação que mantinha com a professora de dança, nas quais imperavam o não acolhimento e escuta de suas opiniões.

A relação de Luís com os educadores surgiu na entrevista ao falar o que pensava sobre o Projeto Orvalho.

Luís: O que eu penso? É legal, é bom, mas tem hora que a professora às vezes não entende porque a gente falta, daí tem que explicar tudo. Daí tem hora que ela não entende, daí às vezes eu me sinto mal, às vezes eu me sinto bem.

Pesquisadora: É? O que ela não entende, por exemplo?

Luís: É que...que nem esses dias que eu faltei, porque eu tava cuidando do meu primo. Daí outro dia eu tava esperando o ônibus daí meu amigo falou assim: ‘não vai ter ônibus’. Daí veio o ônibus do norte e ela [professora] pensou que era o ônibus do continente. [Luís utilizava como transporte ao Projeto Orvalho o ônibus que trazia os moradores do continente para o Projeto Sol] Daí tive que explicar pra ela, ela ligou pra coordenadora do projeto na prefeitura, daí a coordenadora me deu uma chance pra mim voltar. Daí eu voltei pro projeto. Daí eu to aqui por causa da coordenadora, que ela me deu uma chance.

Os sentidos do Projeto Orvalho e os sentimentos evocados como participante do mesmo estão entrelaçados, nesta fala, com a interação que Luís mantinha com a professora. O fato de Luís em algumas ocasiões sentir-se mal no projeto relacionava-se à uma incompreensão atribuída pelo jovem à professora sobre suas faltas frequentes. Esta professora é a monitora do projeto, que acompanhava as atividades diárias, auxiliava os demais educadores e controlava a presença dos jovens, que não poderia ultrapassar o limite de três faltas ao mês. De acordo com Luís, suas ausências no projeto deviam-se a consultas médicas e situações em que era responsável pelo cuidado de primos mais novos. Além disso, sua ida ao projeto ficou comprometida no período em que um dos ônibus do Projeto Sol estragou, dois dias da semana ia a pé ao local em função do rodízio entre o transporte dos moradores da região norte da Ilha e continente/centro da Ilha.

O enunciado trouxe uma situação que exemplifica uma certa confusão envolvendo a questão, Luís faltou ao projeto num determinado dia, pois permaneceu esperando o ônibus, que ele e a professora acreditavam estar agendado para buscar os residentes de sua região, fato que

não ocorreu. A questão expôs um descrédito da professora com o jovem, que precisou explicações sobre sua ausência, e implicou, segundo Luís, na sua permanência/desligamento do projeto. Apesar de não se ter acesso aos ditos pela professora e coordenadora para Luís na ocasião, a sua permanência foi significada como uma nova chance lhe oportunizada, mas a questão central da falta de transporte parece ter sido ignorada por ambas. Se, por um lado, oferece-se um projeto e exige-se a participação dos inscritos, por outro, muitas vezes não são garantidas condições mínimas de permanência e frequência. A questão do ônibus continuou não resolvida até o final da coleta de informações da pesquisa e comprometeu a ida das crianças e jovens durante o primeiro semestre de 2007 quase em sua totalidade.

9. JOVENS E A ARTE

9.1 Arte no título, arte na proposta: a apropriação da arte no Projeto Sol

Apesar de haver uma única proposta de arte oferecida no Projeto Sol, múltiplos sentidos foram evidenciados nas entrevistas com Luís, Cláudio e Carolina sobre a mediação artística. Como Marcos suprimiu a existência de atividades com arte no Projeto Lua, voltado para a educação ambiental, sua entrevista não foi incluída neste tópico. Dentre as oficinas artísticas oferecidas pelo Projeto Sol, de acordo com as linguagens estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, encontram-se: oficina de artes (direcionada às artes visuais), oficina de dança e oficina de música.

No que se refere às atividades com arte, segundo Cláudio, havia: “Bastante desenho. Coral, assim de música. (breve silêncio). Capoeira, tem um grupo. Só.” Já Luís citou primeiramente as atividades ligadas ao horto. Mas quando questionado sobre a relação destas atividades com a arte, em oposição, afirmou que estavam conectadas à educação ambiental. Posteriormente o jovem mencionou a capoeira, a brinquedoteca e aulas de dança. Nestas respostas à primeira pergunta sobre a arte do projeto, as impressões subjetivas redimensionam as atividades comuns a todos participantes, trazendo-lhes à tona aquilo que marcou as vivências de cada um deles. Luís fala de atividades diferentes daquelas trazidas por Cláudio. Somente a capoeira foi citada por ambos como arte, atividade que inclui a música e a dança/movimentos corporais. Além das oficinas de música, dança e aulas de desenho, atividades culturalmente caracterizadas como arte, a brinquedoteca também é referida como atividade artística. Neste espaço peculiar do brincar, segundo Luís, assistiam filmes; jogavam vídeo-game; pintavam; produziam objetos com material reciclável, como, por exemplo, pé-de-lata, atividades que também fazem referência a uma produção artística.

Carolina apresentou um viés particularmente diferente dos dois jovens sobre o assunto.

Pesquisadora: Ta. E que tipo de arte? Que tipos de atividades com arte eram oferecidas no projeto?

Carolina: Ah, mas como assim artes?

Pesquisadora: Por exemplo....Porque tinha tênis, que é esporte né, o que era de arte?

Carolina: De artes é... é onde a gente fica numa sala né.

Pesquisadora: Ah ta, vocês tinham uma aula só de artes.

Carolina: Só de artes.

Pesquisadora: E o que vocês faziam nessa aula de artes?

Carolina: Ah, a gente mexia com cerâmica, a gente fazia tela pra pintar. Até dá pra vender né.

Pesquisadora: O que?

Carolina: A gente... a tela né. A gente desenha... o professor desenha pra nós e a gente pinta, aí a gente vende.

Para Carolina, a arte no projeto estava balizada pelo espaço físico da *oficina de artes*, nomeado como *Sala de Artes*. As paredes desta sala delimitavam também algumas práticas artísticas, com privilégio para as artes visuais. Os demais domínios da arte, presentes no projeto e citados por Luís e Cláudio, como a dança, o coral e a capoeira concentravam-se em espaços e oficinas separadas e por isso não foram incluídos no que Carolina elencou como arte. Esta exclusão das demais linguagens artísticas feita pela jovem ainda pode estar marcada pelo ensino da arte em sua escola regular. Verifica-se uma predominância, nas escolas estaduais de Santa Catarina, de professores com formação exclusiva em artes plásticas (Azevedo et al, 2007) apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997) enfatizarem o ensino de artes visuais, dança, música e teatro. Para que todas as linguagens possam ser contempladas, faz-se necessária a contratação de um contingente maior de professores com formação nestas áreas específicas, uma vez que a polivalência, ou seja, o domínio de todas as linguagens por apenas um professor, poderia implicar em superficialidade técnica (Jiapiassu, 2004). Vale ressaltar que a formação acadêmica em artes no estado de Santa Catarina é específica e não polivalente, o que se relaciona à predominância do ensino de uma linguagem artística na escola pública estadual, já que não há contratação de professores para as demais linguagens artísticas em todas as escolas.

A pergunta de Carolina no início do diálogo caminhou nestes limites dos espaços da arte no Projeto Sol e dos entendimentos/significados sobre ela. Sua dúvida, “Como assim, artes?”, pode fazer alusão a outras perguntas dirigidas à pesquisadora: “A que você se refere? O que você quer saber especificamente?” e nesta direção seguiu a resposta da pesquisadora, que delimitou algo que não é considerado como linguagem artística para buscar entender o que a jovem considerava como arte. Mas esta pergunta de Carolina evidenciou uma lacuna existente na proposta de arte do Projeto Sol e de sua escola, que faz com que a jovem, apesar de ter participado de várias oficinas e aulas de arte, tenha dúvidas ou receio em falar sobre o tema e que ao mesmo tempo não reconheça a dança e a música, por exemplo, como arte.

No que diz respeito às atividades realizadas especificamente na *oficina de artes*, os entrevistados falaram sobre o desenho, a pintura e a cerâmica.

Pesquisadora: Ta, e como era a tua participação nas atividades com arte?

Luís: Ah, era legal.

Pesquisadora: Era legal? Você gostava ou não?

Luís: Gostava. Fazer desenho, pintar, contornar.

Luís: Ah, era legal. Só não gostava de desenhar, porque às vezes saía feio, saía errado. Daí eu fazia um cartão pra minha avó, fazia uma carta pra ela, botava num envelope e dava quando eu chegava em casa.

Pesquisadora: O desenho você dava pra ela?

Luís: Desenho, carta.

Pesquisadora: Daí tu pintava o quê? Um desenho pronto ou como que era?

Luís: Ah, às vezes era pronto, às vezes tinha que desenhar mesmo.

Pesquisadora: Ahã.

Luís: Tem dia que era desenho livre. Várias coisas.

Para Luís, o desenho associava-se ao não saber, ao feio e errado e conseqüentemente ao que não gostava. Apesar disso, gostava da oficina de artes suas produções na mesma eram geralmente direcionadas à sua avó. Desenhava e escrevia cartas para ela, pois nesta oficina podiam trabalhar livremente de acordo com suas vontades. O professor de artes visuais, com o qual a pesquisadora conversou no início da coleta de informações e que fora professor dos entrevistados, afirmou que seu trabalho nas oficinas tinha uma finalidade terapêutica, mais de expressão de sentimentos e de lazer do que de qualidade técnica e cobrança de produção, o que justifica a centralidade de suas aulas na livre expressão, no desenho livre, pelos discursos dos entrevistados e como se presenciou no dia em que esta oficina foi observada.

Conforme Barbosa (1997), os princípios do modernismo, centrados na arte enquanto fazer, no espontaneísmo e na livre expressão de sentimentos e emoções, vigoraram na metodologia da arte-educação²⁴ brasileira até os anos 80. Nesta visão as crianças eram dotadas de uma criatividade intrínseca e ingênua, capaz de expressar o mundo interior livremente, sendo, portanto, papel da arte-educação possibilitar que esta criatividade fluísse naturalmente, não havendo necessidade de instrução (Wilson, 2005). Concepções representantes do ideário da Pedagogia Nova, que deslocam o papel central do ensino do professor para o aluno, suas vontades e necessidades (Costa, 2003), e que fundamentam a *oficina de artes* (artes visuais) do Projeto Sol.

Para Luís, a possibilidade dos alunos fazerem as atividades conforme suas escolhas também foi associada à aula de outra professora de artes visuais do Projeto Sol, e foi significada por ele como algo legal, contraposta à realização de atividades por ela direcionadas.

Luís: Por causa que professora deixava a gente escolher o que a gente queria. Só às vezes que ela pedia pra gente fazer uma coisa pra ela, pra ver se a gente tem talento ainda, pra desenhar. E... e um desenho, que agora eu me esqueci o nome, que está assim oh [demonstra com seu corpo – remetendo à postura do quadro “Abaporu” de Tarsila do Amaral], uma perna bem grandona, daí tinha que imaginar...

Pesquisadora: Ah sei.

Luís: É um que tem a perna acho que grande, e a perna assim [demonstra com seu corpo] e ta assim [demonstra a postura com seu corpo]. Daí era pra imaginar um lugar, daí eu imaginei na Hercílio Luz, daí eu desenhei.

²⁴ De acordo com Barbosa (2005), o conceito de arte-educação surgiu inicialmente como contraposição aos métodos e procedimentos de ensino de educação artística entre os anos 1970 e 1980, mas pode designar todas as formas de ensino de artes, nas escolas ou outros espaços, como ateliês.

Pode-se pensar que escolher a atividade na *oficina de arte*, para Luís, representava não se sentir obrigado a fazer algo que não soubesse ou conseguisse e que, com isso, atestasse sua falta de talento, uma vez que a atividade proposta pela professora de artes visuais ficou marcada para Luís, apesar de ter esquecido o nome da obra de referência, como um teste de seu talento, de suas habilidades inatas e intrínsecas, e não como uma possibilidade de aprendizagem ou criação. A atividade foi aludida enquanto tarefa a ser cumprida, mas os conhecimentos de arte e de história da arte envolvidos no processo de imaginação e releitura do Abaporu, obra brasileira de significativa importância e valor, não foram referidos pelo jovem.

De acordo com Ana Amália Barbosa (2005) a atividade de releitura é frequentemente utilizada nas aulas de artes visuais. Geralmente o professor conta a história do autor e da obra, principalmente Tarsila do Amaral, Portinari ou Anita Malfatti, e solicita que os alunos re-criem os quadros. Como resultados observam-se referências diretas à obra, ou seja, cópias das imagens ou elementos da mesma. Isto, segundo a autora, descaracteriza a releitura da obra. Os elementos como a imagem, o traço, a cor, a linha e outros na reinterpretação são apropriados, mas citados indiretamente, são re-configurados juntamente com elementos de outras obras de arte e experiências visuais diversas, ou seja, está na ordem do estabelecimento de relações entre as diversas coisas que se vê no mundo e não circunscrita apenas na obra.

O direcionamento de atividades feito pelo professor de artes visuais também foi apresentado por Luís como negatividade na aula de artes da escola regular.

Luís: O que que eu penso... é que é legal, menos texto. Porque aí já... tinha uma professora de artes que ela só manda texto, pra copiar. Em vez de ser arte ela manda a gente desenhar coisa que a gente não sabe. Tem dia que ela tá de mau humor e dá um desenho que a gente nem sabe desenhar.

Pesquisadora: Como assim? Ela quer que vocês desenhem o quê?

Luís: Ah é... coisas que a gente nem conhece, que ela manda a gente desenhar. Ela fala uma língua esquisita que a gente não entende quase nada.

Pesquisadora: Como assim, uma língua esquisita?

Luís: Ah, ela fala.. às vezes ela fala toda atrapalhada.

A relação que Luís mantinha com a arte estava claramente posta pela sua interação com o educador responsável pelo processo de ensino/aprendizagem das aulas de arte (centradas nas artes visuais), assim como estava na relação de Carolina com a dança. Apesar de Luís se referir à professora da escola regular e não do projeto, esta relação traz implicações à estabelecida com a arte proposta no Projeto Sol, de tal modo que ambas foram confrontadas e misturadas pelo jovem durante a entrevista.

Neste enunciado, contudo, a arte apareceu conectada ao não saber, ao não conhecer, é a própria língua esquisita falada pela professora, a qual Luís não consegue entender. Mas a incompreensão não está apenas polarizada em Luís, a professora também desconhecia o jovem e

seu processo de aprendizagem, as suas necessidades e dificuldades. A arte, assim como a professora, estava distante de Luís. Este saber, em seu discurso, apareceu como algo para ele inalcançável, com o qual percebia mais limites do que possibilidades de apropriar-se, tal como postula Esteban (1992). O conhecimento trazido pela professora, delineava o não saber do jovem.

Outro sentido presente neste discurso de Luís é a predominância da cópia de textos nas aulas de arte da escola, que o jovem relacionou com o que não gostava em artes e com a professora da disciplina. Além disso, a fala de Luís destacou que os afetos integravam a sua interação com a professora no decorrer do processo de ensinar e aprender. O mau humor atribuído a ela, por exemplo, foi significado por Luís pelo re-dimensionamento da produção em sala de aula e mesmo de seu posicionamento frente a ela.

Porque a professora é chata. Ela ela... a gente não sabe fazer uma coisa, daí ela vai lá e diz que a gente consegue. Daí se a gente levanta pra pegar alguma coisa ela diz que a gente tira zero, fica sem nota. A gente não pode nem levantar pra conversar pra pedir alguma coisa, ela vai lá e diz que a gente perde nota. Aí eu digo que eu não vou fazer mais, daí ela diz que o problema é da gente, da gente ficar sem nota. Que isso que irrita a gente. A gente não pode falar pra pedir alguma coisa que ela já diz que a gente perde a nota. (Luís)

O discurso de Luís evidenciou a trama da relação hierarquizada do saber e dos lugares sociais do aluno e da professora que são constantemente (re)negociados, postos em cheque, num movimento que congrega ao mesmo tempo a legitimação destas posições e a resistência, o conflito (Nuernberg, 2002). Na relação estabelecida na aula de arte da escola de Luís parece sobressair a falta de abertura ao outro, onde o embate, a irritabilidade e o mau humor predominam entre o que afeta os sujeitos em relação. Ainda, há que se observar que apenas afirmar que os alunos conseguem realizar a tarefa, ou ameaçá-los com desconto da nota, não é suficiente, o educador é responsável por instrumentalizar seus alunos com conhecimentos social e historicamente produzidos. Nisto consiste, de acordo com Zanella (2001, 2003b), a função mediadora do professor, uma vez que é um provocador entre os múltiplos sentidos possíveis ao conhecimento, na busca de transcender os limites do que o aluno já sabe com novos saberes.

A arte presente em sua escola foi comparada por Luís à arte oferecida no projeto, justamente pela mediação do educador. “Aqui, aqui a professora dá o que a gente quiser fazer e não lá. Lá eles mandam fazer isso, diz: ‘hoje...hoje a gente vai trabalhar não sei o que lá’. Não, ali não. Ali eles perguntam o que a gente quer fazer, daí eles dão pra gente.” A arte do projeto (referido como aqui) foi mencionada pelo jovem com termos “mais legal” e “melhor” em comparação ao lá (escola). Mas o lá e o aqui não dizem respeito apenas a lugares distintos, mas também a diferentes mediações. Lá, na escola, a professora indicava as atividades a serem

efetuadas e afirmava aos alunos que conseguiriam fazê-las, mas Luís continuava não sabendo e não conseguindo apreender a arte. Aqui, no Projeto Sol, havia a possibilidade dos alunos trabalharem livremente, de acordo com suas vontades, o que, mesmo sem intencionalidade, privilegiava o saber, aquilo que os alunos já conheciam. O *laissez faire*, não necessariamente presente na prática do ensino de artes visuais no projeto, mas que se apresenta como uma possibilidade, considerando o discurso de Luís, implica no risco de impossibilitar saltos qualitativos na aprendizagem e no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, pela ausência de mediação do educador, uma vez que a prática docente é uma ação planejada, com objetivos de ensino definidos, que possibilita o acesso aos conhecimentos científicos ainda desconhecidos pelos alunos e promove a apropriação dos novos conceitos (Zanella, 2003b).

Nas aulas do professor de artes visuais do Projeto Sol entrevistado, além da livre expressão, a reprodução, enquanto cópia, foi verificada como outro procedimento empregado nesta oficina de artes. Na aula observada constavam cerca de 15 alunos (sendo 5 jovens e 10 crianças) referentes às turmas B e C, que foram unidas pela ausência de outros professores. O professor iniciou falando que os alunos que tivessem trabalhos de cerâmica para terminar poderiam continuá-los e os demais poderiam desenhar. Distribuiu folhas em branco e papel carbono para quem quisesse copiar desenhos de revistas e sugeriu que fizessem cópias de desenhos para que posteriormente moldassem em cerâmica. A maioria dos alunos fez desenho livre. Uma menina desenhou e pintou, com giz de cera, um quadro (uma lâmina de madeira) e uma jovem pintou um trabalho em cerâmica. Outra jovem fez uma cópia de um personagem da Disney com papel carbono.

A atividade da cópia evidenciada nesta oficina foi comentada pelo professor, na conversa anterior com a pesquisadora, enquanto ferramenta utilizada para incentivar e introduzir os alunos no campo artístico. Apontou que nas aulas de cerâmica iniciava trabalhando com um molde, o que foi mencionado por Cládido: “Aprendia a fazer textura, de pessoas, de cópias.” Segundo o professor, o aluno começava modelando, com o objetivo de transformar seu “não sei” em “já sei” (as expressões entre aspas foram por ele utilizadas). Depois o professor ia introduzindo as técnicas da cerâmica.

O professor de artes visuais também relatou que em suas aulas deixava os alunos brincarem com jogos, como xadrez, por exemplo, por acreditar que os jogos auxiliavam na concentração e calma dos alunos, condições por ele consideradas necessárias para as aulas de artes. Depois solicitava que os alunos reproduzissem as peças do xadrez ou dama em cerâmica, como forma de despertar o interesse deles nesta arte. Afirmou que procurava não impor a arte aos alunos para que esta não se tornasse uma barreira aos mesmos.

A pergunta da pesquisadora para Luís, em uma das citações anteriores, sobre o desenho ser pronto ou não, foi feita em função de já se saber da reprodução de desenhos nesta oficina. A presença do molde e da cópia, assim como da liberdade de escolha das atividades, também foram verificadas nas atividades relacionadas à pintura em telas, citadas por Carolina.

Carolina: O professor fazia a tela pra gente e depois dava pra cada um a tela né, pra quem quisesse fazer. E pra quem não quisesse, dava uma folha e desenhava.

Pesquisadora: Mas o desenho era ele que fazia ou vocês desenhavam?

Carolina: Não, o desenho ele copiava de um desenho que ele fazia e desenhava na tela pra gente, daí a gente pintava.

Carolina destacou que algumas vezes era o próprio professor que desenhava para os alunos, o que foi verificado na observação feita da oficina, na qual o professor desenhava para uma aluna. A imitação e a cópia são, de acordo com Vygotski (1995), importantes meios de aprendizagem e desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, mas demandam uma determinada compreensão da atividade realizada pelo outro e, por este motivo, necessitam da mediação deste para que não se tornem mera reprodução mecânica.

Vale apontar que a cópia, entretanto, que deveria ser um mote inicial da atividade artística nesta oficina, perdurava ao longo das aulas, pois foi recorrentemente aludida pelos entrevistados. Questiona-se a possibilidade de saltos qualitativos na aprendizagem dos alunos quando a cópia (papel carbono e molde) e o desenho livre são as principais referências da aula, os quais por si só não fornecem subsídios e conhecimentos técnicos para instrumentalizar os alunos e transformar o não saber em saber: afinal, Luís continuava afirmando não saber desenhar. Com isso, não se pretende propor uma transposição dos modelos de ensino formal para este espaço não-formal, mas problematizar em que medida e com que qualidade este se constitui como locus de ensinar e aprender artes.

O uso de modelos prontos e reprodução evidenciam ainda o entrecruzamento de outra tendência pedagógica de ensino da arte nesta oficina, a pedagogia tradicional, na qual o professor ocupa posição destacada como transmissor de conhecimentos padronizados e de habilidades manuais, desconectadas do contexto social (Costa, 2003). A autora salienta que estas duas tendências, conjuntamente com a tendência tecnicista, compõe o mosaico ao qual a maioria dos professores de arte, geralmente sem conhecimento aprofundado, recorrem ainda hoje em suas práticas pedagógicas. No entanto, o que escapa a estas tendências é o entendimento da arte enquanto um conhecimento produzido historicamente e culturalmente, datado e contextualizado, que pode e deve ser apropriado pelos alunos (ibid), tema problematizado pelos PCNs-Arte:

A didática do ensino de Arte manifesta-se em geral em duas tendências: uma que propõe exercícios de repetição ou a imitação mecânica de modelos prontos, outra que trata de atividades somente auto-estimulantes. Ambas favorecem

tipos de aprendizagens distintas que deixam um legado empobrecido para o efetivo crescimento artístico do aluno. (p. 94)

As atividades propostas na área de Arte devem garantir e ajudar as crianças e jovens a desenvolverem modos interessantes, imaginativos e criadores de fazer e de pensar sobre a arte, exercitando seus modos de expressão e comunicação. (p. 95)

Nesta oficina o processo de ensino/aprendizagem da arte pautava-se quase que exclusivamente no fazer, as demais dimensões do ensino da arte, preconizadas pela Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa (2005) e consolidadas como referencial dos PCNs-Arte, como a fruição, ou apreciação das obras de arte e sua contextualização histórica e social não ganhavam terreno. Assim como não ganhavam as demais formas de visualidade, a arte contemporânea, a fotografia e o cinema, e ainda as representações artísticas emergentes nas camadas populares, como o graffiti e outras. Em contrapartida, pode-se destacar a dificuldade para este professor desenvolver um trabalho contínuo de qualidade com os alunos, a partir de um planejamento de ensino de x, y ou z conhecimento em artes visuais, se, juntamente com a falta de materiais, a cada dia suas turmas eram reconfiguradas e remanejadas pela falta de outros docentes.

Além destas questões, vale destacar que o professor enfatizou, na conversa com a pesquisadora, não ter como objetivo trabalhar apenas as técnicas de arte, buscava por meio delas trabalhar valores como a ética, o respeito e a educação mútua, utilizando a arte como atividade sócio-educativa. Discurso que traz embutida, por um lado, a noção de arte como meio para alcançar outros objetivos que ultrapassem seu campo, como por exemplo, a educação moral, e que a relega a um segundo plano; por outro, a desvalorização dos saberes e cultura dos alunos que precisam ser reeducados, pois representam, nesta ótica, o não saber.

Essa abordagem do ensino da arte, que consiste em objetivar outros fins ligados a domínios psicológicos e sociais, é intitulada de ensino contextualista e se contrapõe ao ensino essencialista, no qual a arte é a única finalidade (Carvalho, sem data, acesso em 2008). A pesquisa feita por Carvalho, entre os anos de 2003 e 2004, em três ONGs do nordeste brasileiro apontou a presença concomitante das duas abordagens nas oficinas de arte das instituições, onde circulava o discurso da arte como veículo para o aumento da auto-estima das crianças e jovens participantes dos projetos sociais. Resultados que corroboram outra pesquisa realizada em um projeto social de João Pessoa no ano de 2005, a partir de um instrumento com questões fechadas, onde a promoção da auto-estima foi muitas vezes citada entre os educadores como expectativa do trabalho nas oficinas (Fernandes et al, 2006). Nesta última pesquisa, a promoção da cidadania e da qualidade de vida foram apontados por 67% dos entrevistados como principais objetivos do

projeto social como um todo. Os demais educadores dividiram-se entre as alternativas: garantia do direito de contato com a arte e prevenção à entrada ao tráfico de drogas.

Embora existisse reprodução nas *oficinas de arte* (artes visuais), questionou-se os entrevistados sobre a possibilidade de criação nas mesmas e todos os jovens ex-participantes do Projeto Sol afirmaram que criavam durante as aulas.

Cláudio: Nós juntava litro de rua, faziam um monte de bonequinho com litro de carro.

Pesquisadora: Litro de carro?

Cláudio: Descartável, assim.

Pesquisadora: Ah, de garrafa...

Cláudio: Daí fazia uns carrinhos.

Pesquisadora: E você fez alguns?

Cláudio: Fiz, mas não ficou tão legal assim.

De acordo com Cláudio, os objetos criados ficavam no projeto, mas podiam ser levados para casa. O jovem mantém em sua casa até hoje um cofrinho feito com argila que confeccionou na oficina do projeto e dois quadros desenhados e pintados por ele, um deles um pôr-do-sol e o outro uma caveira. Já Carolina citou a criação de colares com argila.

Carolina: A gente criava objetos pra gente fazer colar.

Pesquisadora: Como assim, objetos de que?

Carolina: De cerâmica.

Pesquisadora: De cerâmica? Pra colar como?

Carolina: De... a gente fazia um furo em cada... burquinho, a gente fazia furo e colocava com linha, linha náilon.

Pesquisadora: E eram você que criavam as peças?

Carolina: Ahã, ou a gente olhava em revista e fazia. Fazia vários tipos né.

Pesquisadora: E na tela, vocês podiam criar desenhos ou pinturas?

Carolina: Qualquer coisa que a gente quisesse fazer a gente fazia.

Pesquisadora: E você criava bastante coisa?

Carolina: Ah, eu criava.

Pesquisadora: Você lembra de alguma coisa? Tem alguma coisa assim que você mais se lembre que você criou?

Carolina: Que eu me lembre não.

Aqui a cópia é o ponto de partida para a criação e evidencia o olhar para e o ir além do já existente. A imitação constitui apenas o primeiro passo deste ir além e possibilita a re-produção do já conhecido, tal como enfatiza Vygotski (1995). Contudo, posteriormente, Carolina negou ter criado colares, apenas seus colegas o fizeram. Ela gostava apenas de pintura em tela. Pintou algumas telas com temas de vasos e flores. Na entrevista não foi explorado como eram feitas essas telas, com quais materiais e nem se perguntou se aprendiam técnicas de pintura em tela nas oficinas, uma vez que na observação da *oficina de artes* os alunos faziam pinturas com giz de cera e tinta guache em lâminas de madeira reutilizadas do ano anterior (pintadas de branco para esconder as pinturas anteriores). Carolina não vendeu nenhum dos quadros que produziu, como

uma de suas irmãs o sugeriu, guardou todos, alguns estão na casa do tio, dados como presente a ele.

Ah, pra ta em casa guardado nos... nos momentos de tudo que eu passei no projeto né.

Ah, é uma lembrança né. Que quando eu vejo aquele quadro eu penso, eu me lembro do projeto. Hum... Sempre que eu... está na parede do meu quarto né, sempre quando eu olho pra ele eu to sempre lembrando do projeto. Não tem como esquecer. (Carolina)

O produto de sua criação era algo que Carolina não conseguia se desfazer, algo que fazia parte de suas histórias e de sua passagem no Projeto Sol, enquanto memória significativa que devia ser mantida também pela objetivação no produto que retroalimenta esta lembrança. Cláudio demarcou os sentimentos relativos à sua autoria e autonomia nos quadros que criou e que ainda guardava em sua casa.

Pesquisadora: E como você se sente assim quando você olha esses trabalhos que tu tem guardado?

Cláudio: Ah, sinto que fui eu que fiz, né, não foi outro. Não me ajudaram, fui eu que conquistei, né.

Pesquisadora: E como que é saber que foi você que conquistou?

Cláudio: Emocionante né.

Pesquisadora: Emocionante? E como tu se sentia quando você estava fazendo esses objetos, esses...? Quando tu esta fazendo a arte?

Cláudio: Não sei. Ah (silêncio).

O jovem não sabia o que sentia enquanto produzia os quadros, mas o produto final tinha significado importante para ele, evidenciava o conseguir fazer, criar algo, o que o retirava do patamar do desconhecimento e do erro e o colocava no patamar da possibilidade, da superação e da valorização de si e de suas produções. Pela atividade criadora a reprodução do não saber do aluno perde sua força e abre espaço para a re-criação dos saberes.

Ainda, Carolina e Cláudio falaram da bagunça e das brincadeiras entre os alunos na *oficina de artes*. Sujavam-se com tintas e argila e jogavam estes materiais uns sobre os outros. Fazer arte pode ser equipara à metáfora fazer bagunça. A arte, neste caso, ganhava outros sentidos, além do conhecimento, se aproximava da diversão e era momento de escape da atividade conduzida pelo educador.

Com relação às demais oficinas de artes do Projeto Sol, apesar de Cláudio e Luís não terem limitado a arte apenas ao espaço da *oficina de artes* (artes visuais), como o fez Carolina, o discurso destes dois jovens versou sobremaneira sobre as atividades desta oficina específica. As outras oficinas, como a brinquedoteca, capoeira, música e dança, receberam comentários breves. Somente Carolina, apesar de não ter incluído a dança no que considerava arte no projeto, mencionou freqüentemente esta oficina na entrevista.

A oficina de música do Projeto Sol deveria ser especificamente uma oficina de percussão, mas que por falta de materiais estava funcionando como oficina de coral. Esta oficina foi observada pela pesquisadora em duas turmas diferentes, na C e na D respectivamente (ambas no período matutino). Na primeira delas o professor iniciou pedindo silêncio para alunos e explicou que para um coral funcionar eram necessárias disciplina e atenção. Então solicitou que os alunos formassem duas filas e que ficassem em postura reta e sem se mexer. Ele explicou os comandos militares de “atenção”, “sentido” e “descansar”. Demonstrou a postura em que deveriam permanecer na fila, com a coluna reta e as pernas levemente afastadas, mantendo o olhar para o professor e que somente no comando “descansar” poderiam ficar mais à vontade. A maioria dos alunos estava atento ao professor e executava os comandos solicitados pelo professor, apenas dois alunos mexiam-se e não permaneciam na postura solicitada, os quais foram encaminhados ao início da fila pelo professor. Em seguida, já ao final da aula, o professor apresentou quatro músicas que havia selecionado previamente para cantarem no coral e falou que ele estava aberto a sugestões, os alunos demonstraram gostar das músicas escolhidas.

Durante toda aula a preocupação maior era a disciplinarização. A palavra “coral” era colocada como sinônimo de disciplina e principalmente as explicações sobre o funcionamento de um coral eram apresentadas nos moldes do coral militar, com comandos militares, como se esta fosse a única forma possível de coral. No início isto causou estranhamento à pesquisadora que não entendia a relação dos comandos militares com o coral, mesmo porque era a primeira aula que assistia e desconhecia o contexto anterior. Ao longo da oficina, pelas falas do professor, compreendeu-se que se tratava de um coral nos moldes militares. Luís pontuou o assunto.

Pesquisadora: Coral? Era legal o coral?

Luís: Era, só que agora não tem mais.

Pesquisadora: Não tem mais? Por que não?

Luís: Não sei, o professor parou.

Luís: Daí agora manda marchar, aí é chato.

Pesquisadora: É?

Luís: Fica: um, dois, um, dois. Sentido. Aí é meio chato.

Pesquisadora: Mas por que que ele parou será, o coral?

Luís: Não sei, porque eu acho que os outros alunos não não não colaboravam com ele.

Para Luís, a oficina tal como se efetivava no período de sua entrevista, com atividades militares, não constituía mais o coral. A causa desta situação, como de outras já apresentadas, para ele encontrava-se na indisciplina dos alunos. A inexistência do coral também foi relacionada pelo jovem ao fato de sua sala estar vazia. A não ocupação da sala específica ao coral foi percebida pela pesquisadora, as aulas de coral observadas realizaram-se no refeitório, onde geralmente aconteciam, e em outra sala desocupada. No período em que Luís foi

entrevistado a rotina do Projeto Sol não estava mais sendo observada e, portanto, não há como afirmar se realmente o professor decidiu apenas trabalhar com as atividades militares e extinguir o coral.

Na observação da oficina de coral com a turma D estes procedimentos e atividades não foram realizados. A aula foi conduzida como uma conversa, os cinco jovens presentes sentaram-se próximos, em volta de um canto da mesa do refeitório. Foram abordados diversos assuntos: desde estilos musicais conhecidos e desconhecidos pelos alunos, até uso de drogas, gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis e relacionamentos afetivos. A maioria dos assuntos foram levantados pelo professor e os alunos participavam respondendo a questões feitas por ele. Os alunos faziam brincadeiras com o professor e estas eram permitidas, chamavam-se de camaradas.

Este professor, nesta e em outras situações observadas, como no período em que havia apenas atividades recreativas no projeto, mantinha relação afetiva e de proximidade com muitos alunos. Brincava com eles nos momentos do pátio, muitas crianças o procuravam para beijá-lo e abraçá-lo, demonstrava-se aberto à conversa e à explicação e procurava incentivar os alunos nas atividades que faziam. Constantemente falava a eles sobre auto-estima, para que acreditassem em si e para que não desistissem de tentar, por exemplo, enquanto pulavam cordas ou aprendiam pau-de-fita. Neste sentido, a oficina de coral variava conforme a relação deste professor com seus alunos. A turma dos jovens era menor, a centralidade e a condução da oficina era mantida com maior facilidade pelo professor.

De qualquer modo, há que se refletir sobre a relação estabelecida na oficina de coral da turma C com a disciplinariação militar. A indisciplina atribuída aos alunos, a bagunça que Cláudio e Carolina afirmaram fazer, não era tolerada nesta oficina, o que justificava a inserção de mecanismos de disciplinarização e controle da fala, da atenção, dos gestos e da postura, impostos pelo professor em sua condição hierárquica de poder. A utilização de atividades militares, para tanto, relaciona-se à formação militar do professor, em sua passagem pelo Exército Brasileiro. Contudo, problematiza-se o uso destas atividades com o público do Projeto Sol, já que não se trata de uma instituição militar e tampouco seus sujeitos escolheram o ingresso em determinado local. O que chama atenção é que, mesmo em uma como em outra turma, C e D, o ensino de arte nesta oficina é relegada a segundo plano, o que pode ser decorrente do fato do professor não ter formação acadêmica na área.

A obrigatoriedade de participação em todas as atividades do Projeto Sol pode ser um fator relacionado aos movimentos de resistência, aludidos pelos entrevistados, como a bagunça, a falta de atenção, entre outros, caracterizados como indisciplina. Outra questão é o fato destas

crianças e jovens terem atividades tuteladas e dirigidas por adultos nos dois turnos de seus dias, na escola e no projeto social. Ainda, as oficinas geralmente continham alunos com uma amplitude maior de faixas etárias do que a prevista, pela junção de turmas, o que dificultava a proposição e o controle de uma tarefa única, pela diversidade de afinidades e compreensões entre eles. Além disso, uma parte dos professores não era habilitada, não tinha formação, para trabalhar no se propunha.

Na capoeira as palavras disciplina e hierarquia também eram centrais nas oficinas e nas conversas do mestre/professor com a pesquisadora. Nas aulas observadas, brincadeiras, conversas paralelas dos alunos e tudo que fugisse do estipulado pelo professor eram repreendidas verbalmente. O mestre/professor também solicitava freqüentemente aos alunos atenção e concentração na realização das atividades e enfatizava a condição destes enquanto discípulos que deveriam respeitar as regras da capoeira e o seu mestre. “Eu aprendi com meu mestre e é assim que tem que ser.” (professor de capoeira) A centralidade da figura do professor era uma premissa desta oficina.

Numa aula observada em que o mestre/professor falava sobre o respeito ao mestre por ser mais velho, um dos alunos questionou o fato de ter 7 anos de idade e seu colega de 6 anos não o respeitar. Esta pergunta testou os significados presentes no discurso de respeito e da autoridade dos mais velhos, colocando em cheque estes limites e a própria fala do professor, que não conteve o riso, mas em seguida explicou que além desta, há outra regra na capoeira: “respeite para ser respeitado”.

A relação entre professor e alunos na oficina de capoeira teve reverberações diferenciadas nas observações das aulas obrigatórias e do grupo optativo oferecido separadamente aos participantes do Projeto Sol. A maioria dos alunos em ambas as turmas participava e executava os movimentos e outras atividades da capoeira propostas pelo professor. As atividades envolviam movimentos corporais, como golpes e esquivas, e noções musicais, como ritmo e melodia, pois tocavam instrumentos de percussão e cantavam as canções. Na oficina obrigatória, entretanto, em uma ocasião houve uma situação em que duas alunas foram repreendidas e depois convidadas a permanecerem sentadas fora do tatame, em que a aula estava sendo desenvolvida, porque conversavam paralelamente. Uma repreensão foi aludida por Carolina relacionada à sua falta na oficina de capoeira, que ela e Luís não gostavam de participar. “Eu fazia todas as atividades né. Não tinha nenhuma que eu não fazia. Só tem uma vez que eu não fiz a Capoeira. Aí o professor chamou a gente na sala e falou um monte né.” (Carolina).

Na oficina obrigatória de capoeira observada, ainda, alguns movimentos corporais eram motivos de risos pela posição em que ficavam (por exemplo, com as nádegas voltadas pra cima) e poucos alunos não os executavam. Nas duas observações do grupo de capoeira optativo não ocorreram situações semelhantes. Nestas chamou a atenção o rigor com que eram exigidos os acertos dos movimentos e noções musicais dos alunos, mas isto não os distanciava do mestre/professor, com que mantinham uma relação de maior proximidade, antes de saírem das aulas todos os alunos o abraçavam e beijavam. O rigor/disciplina nesta oficina não estavam voltados para o comportamento, mas para o conteúdo ensinado.

Se, por um lado, nas oficinas de artes visuais imperava o *laissez faire*, na oficina de coral e de capoeira a centralidade estava na autoridade docente e na questão da disciplina. No fundamento das duas práticas, verificam-se embates de discursos. A maioria dos educadores pretendia promover o incremento da auto-estima das crianças e jovens participantes do Projeto Sol, ao mesmo tempo em que isto era contradito pelo discurso das crianças e jovens frequentadores do projeto social enquanto representantes de problemas e indisciplina. A permissividade e espontaneidade que direcionavam a oficina de artes visuais justamente eram utilizadas como meios de reeducação dos alunos que, segundo o professor de artes, eram jovens diferenciados pelo fato de estarem inseridos no projeto social.

Para que a criança/jovem aprenda e incremente a auto-estima, não bastam apenas afirmações ou incentivos para que os alunos acreditem em seus potenciais. Há que se possibilitar ferramentas para que os alunos resignifiquem suas posições em relação ao saber e reconfigurem o olhar sobre si mesmos e, com isso, os discursos de auto-estima não se tornem vazios e perpetuem visão neoliberal de sujeito enquanto único responsável pela busca de seu sucesso ou fracasso. Ou seja, é fundamental que o professor tenha/saiba o que ensinar e se disponha a fazê-lo.

Outro ponto relevante à análise é a contraposição entre os discursos que perfazem a obrigatoriedade de participação em algumas oficinas do Projeto Sol e os produzidos na participação por escolha, como no caso do grupo optativo de capoeira já discutido, e na participação por gostar da atividade (sendo ela obrigatória), que será a partir de agora analisada pela relação de Carolina com a oficina de dança. Vale pontuar que nem todas as crianças e jovens do Projeto Sol gostavam de participar desta oficina. Em uma das oficinas de dança observadas, alguns alunos, em sua maioria do sexo masculino, não quiseram participar e foram jogar bola, outros ficaram na sala, mas ficavam olhando o jogo pela janela da sala e falando que não queriam fazer a aula. A professora em várias ocasiões solicitava silêncio e concentração aos

alunos que conversavam ou brincavam paralelamente. Aos poucos a sala foi esvaziando, permaneceram metade dos alunos.

As oficinas de dança, de acordo com Carolina e com a observação de duas aulas, realizavam-se principalmente pela criação de uma coreografia em grupo, a partir de uma música escolhida. Segundo Carolina, os estilos musicais variavam entre o rap, hip hop e funk, mas também se assistiu uma apresentação de talentos realizada no centro da cidade em que os alunos desta oficina apresentaram um samba de roda, e o ensaio e apresentação de um forró da festa junina.

Pesquisadora: Ah tá, e como era a aula de dança? Ela [professora] colocava uma música? Ou vocês escolhiam a música?

Carolina: Não, aí ela [professora] que escolhe a música. Primeiro a gente faz um alongamento, aí depois ela bota a música, aí ela começa a inventar um passo pra gente, aí a gente começa a fazer, aí depois quando ta no finalzinho... na metade ela se esquece do passo, aí manda a gente criar alguma coisa. Aí a gente cria.

Novamente o tempo verbal do enunciado de Carolina está no presente, a jovem ainda sentia-se participante da oficina de dança do Projeto Sol. Na festa junina do projeto integrou o grupo de alunos desta oficina que apresentou uma coreografia de hip hop. Neste enunciado está explicitada ainda a medição docente durante as aulas de dança e o espaço de criação. Nesta oficina um momento era dedicado para as demonstrações que os alunos quisessem fazer de movimentos por eles inventados, os quais eram acolhidos e incorporados na coreografia iniciada pela professora. Carolina afirmou ter criado vários passos durante as oficinas de dança. Ao mesmo tempo, havia um espaço de orientação e de produção de conhecimentos, no qual o direcionamento da aula e da coreografia era feito pela professora, que promovia a negociação de saberes.

É, aí ela manda fazer sem ela né, daí a gente faz sem ela, aí o que a gente tiver fazendo errado ela vai lá e corrige: “ah, tem que fazer assim, tem que fazer assado.

É, porque ela tem que corrigir a gente pra ver se ta tudo direitinho, pra ver se está certo os passos que ela quer... que ela realmente tá passando pra gente, pra ver se ta certo. (Carolina)

A mediação da professora de dança na aula de dança novamente está posta: apesar dos alunos participarem da criação da coreografia, o acabamento da mesma era dado por ela, ou seja, pelo outro que possui conhecimento maior na área. Após a finalização das coreografias, estas eram apresentadas no Projeto Sol, em outros locais e eventos da Prefeitura Municipal, como, por exemplo, No CIC (Centro Integrado de Cultura), em colégios e na Apresentação de Talentos PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil) realizada no centro da cidade, no Largo da Alfândega.

Carolina: Na primeira vez que eu fui apresentar foi ali no CIC, me deu vergonha, fiquei toda vermelha. Na primeira vez quando eu fui apresentar dá vontade de... quando vai subir no palco dá vontade de descer de volta, dá uma... um medo, um frio na barriga. Tipo quando vai numa... que nem quando vai num parque né, dá vontade de descer naquele... naquele elevador e fica com medo, aí chega na hora e tu vai né.

Pesquisadora: E depois, que passou essa primeira vez, como que foi? Das outras vezes... que sensação que dava?

Carolina: Ah, aí eu comecei a a continuar né... a continuar apresentar né. Pra mim foi uma coisa legal. Aí eu comecei a freqüentar a aula de dança né, aí eu comecei a apresentar em vários lugares também.

Carolina afirmou que nas apresentações que realizava sentia-se como se estivesse no “paraíso”, eram, portanto, situações que lhe proporcionavam prazer. A sua primeira apresentação lhe provocara sensações de medo e sentimento de vergonha, que foram sendo amenizadas nas apresentações seguintes, quando passara a se familiarizar com o palco. A situação de apresentação se fundamenta na exposição ao outro de uma produção artística, que envolveu trabalho e esforço: no caso da dança, muitos ensaios, e, por isso, pode promover tanto um auto-reconhecimento, quanto o reconhecimento e valorização pelo outro que vê o produto final e lhe dá acabamento, o que funda, segundo Bakhtin (2003), a necessidade estética do outro. O expectador compõe o cenário da criação artística, como participante do processo (Voloshinov e Bakhtin, 1976), conforme Reis (2007), que analisou a dança do ventre como atividade estética, o bailarino busca na exposição de uma coreografia a contemplação e admiração do público, num processo que possibilita trocas e diálogo entre estes. Para Carolina, as apresentações retroalimentavam a sua freqüência nas aulas de dança, lhe davam força para continuar. A jovem apontou a vontade do aluno em participar das aulas como elemento fundamental para apresentar uma coreografia.

Ah, porque se tu não tiver vontade tu não vai sair nunca dali né. nunca vai... se tu não tiver vontade pra dançar tu nunca vai apresentar em algum lugar que tu quer.

É... também pra apresentar tem que ter vontade. Tem que ter vontade de fazer né, porque se não tiver vontade aí não vai fazer certo como a professora quer. Porque também tem que ser como a professora quer, a gente tem que se mexer.

A jovem percebeu que além do prazer proporcionado pela dança, a prática desta arte implicava também em trabalho, há que se mexer, (re)fazer, acertar, atender às solicitações e correções da professora, entre outros, o que exige vontade para continuar e insistir. Nisto reside a importância de gostar da atividade.

Sobre o ensino de artes no Projeto Sol, observou-se que na oficina de dança havia conteúdos/ técnicas ensinadas aos alunos e com um objetivo claro, a apresentação. No grupo optativo de capoeira isso também foi verificado. Já na oficina obrigatória de capoeira e no coral

os saberes de arte estavam dissolvidos entre outras questões e objetivos. Na aula obrigatória de capoeira lidava-se com os participantes que não gostavam de praticar a atividade; a aula de coral com os jovens (turma D) configurou-se como espaço de discussão de temáticas e assuntos associados à juventude, que não encontravam lugar no currículo do projeto, e a aula com a turma C centralizou-se na disciplina, mas o ensino de música se perdeu em ambas as situações.

9.2 Arte na vida

A mediação artística, além de estar presente nas atividades da escola formal e do Projeto Sol, integrava os momentos de folga e lazer de Luís, Cláudio e Carolina, assim como de Marcos. Todos jovens praticavam alguma linguagem artística em suas casas. Cláudio afirmou que gostava muito de desenhar, desenhava principalmente tirinhas.

Ah, uma vez eu fiz um... era sobre... era pra fazer pra um jornal, sobre cachorro de veterinária. Daí eles abandonavam os cachorro, daí um cachorrinho foi lá e falou pro outro pra... e falou pro cachorro, assim, que... mostrar pra ele como que... conquista um dono. Daí eu fiz o cachorrinho lá, foi lá.

Daí eu desenhei, fiz um cachorrinho foi...que tocou a campainha, daí foi lá e o dono falou... daí ele foi lá e tocou a campainha, sabe? Daí se vestiu de bebê, pônhou a roupa, o macacãozinho, frauda, daí foi isso. (Cláudio)

O jovem elaborava tirinhas com temas diversos: “*Sai da mente*”. A partir da temática dada por um concurso promovido por um jornal da cidade, Cláudio criou uma tirinha sobre cachorros abandonados, mas acabou não a enviando por motivos que afirmou não saber. Depois esclareceu que não o fez porque aprendia a desenhar com um amigo de sua escola por meio da cópia dos desenhos deste.

Cláudio: Não. É que meu amigo ele me ensina a desenhar, sabe?

Pesquisadora: Como assim?

Cláudio: Igual como se fosse um professor.

Pesquisadora: Ah, ele tem técnica de desenho?

Cláudio: É. Isso. É ele que faz o desenho, daí eu fico olhando e tento desenhar, sabe? Daí ele que manda pro jornal. Eu não posso mandar pro jornal porque copio dele

Pesquisadora: Ah tá, daí você copiou dele. E esse do cachorrinho também você copiou?

Cláudio: Não, esse eu que fiz. Ele desenha e eu fico olhando, mas esse fui eu que desenhei.

Pesquisadora: E esse teu amigo é mais velho? É da tua idade?

Cláudio: Minha idade.

Pesquisadora: E ele fez curso de desenho? Alguma coisa?

Cláudio: Fez.

Pesquisadora: Daí tu fica... como que é? Como você faz? Você copia exatamente o que ele fez ou tu...

Cláudio: Não. Ele faz, daí ele manda pra mim por um papel, daí eu fico fazendo, desenhando, tentar desenhar, mas não igual o dele, assim, sabe? Mudando umas paradas.

O interesse de Cláudio pelo desenho se intensificou no começo do ano de 2007, quando começou a aprender com os desenhos do amigo. Esta tirinha especificamente elaborada com a temática do jornal fora criada por Cláudio e não copiada de seu amigo. No entanto, como ele poderia concorrer no concurso do jornal com este amigo, com quem aprendia a desenhar por meio da reprodução de seus desenhos? Cláudio se colocava numa posição de aprendiz de seu amigo, com cujo conhecimento ainda não poderia competir, talvez ainda não se sentisse autorizado para tanto. A mediação do amigo na aprendizagem do desenho exemplifica o conceito de zona de desenvolvimento proximal cunhado por Vygotski, que compreende as atividades que para serem realizadas necessitam de instruções e orientações de alguém com maior experiência na mesma, seja ele um professor ou outro colega da mesma idade e que ocorre sobretudo via imitação (Vygotski, 1989). Além da aprendizagem pela imitação do amigo, este lhe dava explicações sobre técnicas de desenho, o que fazia com que transcendesse meramente a cópia e pudesse ir “mudando umas paradas”. Apesar das aulas de arte de sua escola e das oficinas de arte visuais do Projeto Sol, cuja centralidade estava no desenho, a referência fundamental nesta linguagem para Cláudio era seu amigo. Mas o que diferenciava esta mediação da mediação do professor da oficina de artes do projeto?

Cláudio: Ali [oficina de artes visuais do Projeto Sol] era tu que desenhava, assim, sabe? À mão livre. Daí... daí ia aprendendo sozinho, sabe?

Pesquisadora: Ah, não tinha as técnicas?

Cláudio: É, não tinha as técnicas. Mas o professor de vez em quando ajudava a desenhar, sabe? Demonstrava como se fazia.

Pesquisadora: Entendi. Daí agora tu tá aprendendo com um amigo que daí ele explica... é diferente com o amigo que quando era com o professor?

Cláudio: É.

Pesquisadora: O que é diferente?

Cláudio: Por que ele fica direto comigo, sabe? Fica, assim, pegando no pé, assim, sabe? Pra desenhar certinho.

Pesquisadora: Com o professor não?

Cláudio: Não.

A diferença estava justamente no que se ensinava e no acompanhamento da aprendizagem, na instrução e na proximidade com o outro, que, nesta situação, era também facilitada pela relação de amizade. Na oficina do projeto a aprendizagem estava polarizada no aluno, como se estivesse sozinho, a mediação do outro voltada para a socialização e apropriação do conhecimento não era freqüente. Neste enunciado fica claro o papel fundamental da mediação do outro na promoção de saltos qualitativos na produção do saber em contraposição ao desenho livre como constância no ensino/ aprendizagem da arte.

Em seu discurso, a arte que Cláudio praticava fora das instituições de ensino, especificamente o desenho, foi referida como se não tivesse relação com estas. O desenho não foi relacionado, por exemplo, às aulas do Projeto Sol ou de sua escola, mas ao seu amigo. Questiona-se quais são as suas aprendizagens efetivas de arte nestes espaços. Como pode não ter se apropriado de conhecimentos e técnicas de desenhos a partir do Projeto Sol, se esta era a linguagem central das oficinas de artes visuais? Como podia ser participante de um projeto social voltado para a arte e não ter se apropriado de conhecimentos que seu amigo, que não participava do mesmo, tinha?

Cláudio, além de desenhar, afirmou que dançava em festas e outros momentos de lazer. Esta atividade foi relacionada às aulas de dança do Projeto Orvalho, onde estava aprendendo break e outras danças de rua. Aqui também a aprendizagem dava-se por imitação. O professor demonstrava os passos e os jovens depois repetiam, podiam também criar passos.

O desenho e o break também estavam presentes na vida de Marcos em suas horas de folga. A maioria de seus desenhos eram feitos para atender solicitações de sua irmã de 6 anos de idade, os outros geralmente eram de casas.

Marcos: Eu gosto de desenhar muito é casa, assim, sabe? Eu desenho, assim, muita planta de casa, essas coisas assim eu desenho. Até falando de desenho, eu me lembrei agora que da parte de engenheiro, assim, arquiteto.

Pesquisadora: Ah, você já pensou em ser?

Marcos: É, já pensei em ser.

Pesquisadora: E o que você gosta de desenhar das casas? A parte interna, externa ou desenha tudo?

Marcos: O que eu mais desenho é a parte externa. Algumas vezes, quando eu desenho a parte interna, eu desenho até os móveis.

Marcos desenhava em horários que estava em casa. O jovem, além de participar de um projeto social voltado ao primeiro emprego, todas as manhãs auxiliava seu pai que era pedreiro. Afirmou que a frequência com que desenhava variava, em alguns meses desenhava todos os dias e outros uma ou duas vezes ao mês. O fato de desenhar plantas de casas relacionava-se a seu cotidiano presente, no auxílio às construções que seu pai realizava, e ao mesmo tempo o lançava ao futuro, às suas expectativas profissionais, revelando uma aproximação com a profissão do pai por meio de outras profissões associadas, como a engenharia e a arquitetura. Neste sentido, o desenho lhe possibilitava ir além de sua existência e condições presentes e possibilitava que pudesse pensar em outras profissões, sem que se afastasse completamente de seu cotidiano e da atividade que exercia auxiliando o pai pedreiro.

Pesquisadora: E quando você desenha o que você sente?

Marcos: Às vezes eu, como é que eu posso dizer? Me sinto bem desenhando, Mas, como é que eu posso dizer? Eu não sinto muita coisa, assim. Às vezes eu nem penso, eu fico fazendo assim. Eu paro pra desenhar às vezes eu fico desenhando a tarde inteira e passa o tempo, eu nem percebo. Eu fico, assim, vidrado na coisa, sabe? Fico bem entretido desenhando.

Pesquisadora: E depois quando termina, o que você sente? Quando você vê o desenho.

Marcos: Ah, eu fico alegre, assim. Eu quero mostrar pros meus amigos, assim. Às vezes fica bem legal o desenho.

Pesquisadora: E o que os seus amigos comentam?

Marcos: Ah, eles acham legal.

Durante o processo de desenhar Marcos permanecia preso ao fazer, não sentia ou não parava para refletir, ou pensar sobre o que sentia. O sentimento era elaborado quando sua produção estava concluída, quando a via pronta e podia se ver nela. A alegria surgia justamente quando considerava que o desenho criado demonstrava um bom trabalho. Para Vygotski (1998), todo processo de criação envolve conhecimentos e a catarse de sentimentos e emoções, que são transformados e elaborados na geração de um novo. Além disso, aqui novamente está posta a importância de expor aos outros o produto criado, a necessidade do acabamento dado pelo expectador (Bakhtin, 2003), pela possibilidade de reconhecimento e valorização da produção.

Outra linguagem artística presente na vida de Marcos era a dança.

Pesquisadora: E do projeto, assim, tu traz alguma coisa pra tua vida afetiva, do que tu aprendeu lá?

Marcos: Não. Assim, eu pratico algumas coisas de capoeira, porque agora eu to treinando, assim, o break, a parte assim de hip hop.

Pesquisadora: O que você faz do hip hop?

Marcos: Ah, é... muitas coisas, assim. Alguns movimentos da capoeira, assim, a gente dança assim.

Pesquisadora: E como você pratica o break? Aqui na comunidade?

Marcos: Olha, eu conheci uns amigos, assim, que têm um grupo. Aí eu pratico com eles às vezes.

Marcos começou a praticar break desde o mês de fevereiro de 2007, quando assistiu uma apresentação de break deste grupo de jovens no projeto social que participava voltado ao primeiro emprego, os integrantes deste grupo também freqüentavam o mesmo projeto. Marcos já havia assistido clipes musicais na televisão e outras pessoas que dançavam break, o que lhe despertou interesse. Sua relação com o break pautava-se na identificação com esta manifestação artística surgida entre jovens de camadas populares pelo movimento Hip Hop, que se difundiu entre os meios de comunicação e chega atualmente a jovens de todas as camadas sociais, e na identificação com jovens próximos a ele, participantes do mesmo projeto social.

A aprendizagem do break ocorria pelas relações interpessoais estabelecidas no projeto social, praticava esta modalidade juntamente com seus amigos nos intervalos do mesmo, em que eram disponibilizados aparelho de som e bolas para os jovens. Marcos, como Cláudio com o desenho, aprendia o break pela imitação dos movimentos de seus amigos, que lhe davam dicas e orientações sobre os movimentos. “Eles fazem assim e algumas coisas eles dizem assim: ‘tal coisa, assim.’ e eu olho, assim, aí eles dizem pra mim tentar fazer. Vou lá faço e algumas coisas

eu consigo. Vou treinando até conseguir.” Além disso, utilizava os conhecimentos de movimentos da capoeira, que aprendeu no Projeto Lua para executar movimentos de break. Justamente neste ir além da situação concreta experienciada reside a criação de algo, pelos conhecimentos e conceitos já apropriados que podem ser recombinaados pela imaginação (Vygotski, 1996). O treino de break se estendia também para os momentos em que o jovem estava em casa e mesmo ajudando seu pai nas construções. “Bom, às vezes até o pai fica bravo que eu fico mais fazendo isso do que trabalhando.” Marcos chegou a criar um movimento de break.

Demorou uma semana, assim. Que eu comecei a plantar bananeira, que eu tenho mania de ficar plantando bananeira direto, assim, aí já tentei assim, tipo, na parte de fazer... tem um nome.. apoio, acho que é apoio, é apoio, no chão assim. Aí plantar bananeira e de fazer um apoio de cabeça pra baixo na bananeira, assim com os braços. Aí foi assim que eu comecei a fazer o movimento. (Marcos)

O movimento de break por ele criado surgiu da recomposição de um movimento corporal que fazia costumeiramente, plantar bananeira, com a introdução de elementos da dança característica do movimento Hip Hop que estava aprendendo. Marcos mostrou o movimento criado a seus amigos e obteve reconhecimento junto àqueles que admirava e tomava como modelo, “acharam baita”, muito legal o movimento. O jovem não lembrou como se sentiu ao demonstrá-lo, mas afirmou sentir-se muito bem ao praticar break, sentia paz, depois acrescentou a dimensão da diversão.

Marcos: É uma coisa legal né, divertida também. Porque às vezes alguns quebram o braço, a perna, se quebram todo (risos). Eles tentam, tentam, tentam e se arrebentam todos, mas eles tentam até conseguir, nunca desistem. É bem engraçado.

Pesquisadora: E você também está fazendo isso, de praticar, treinar?

Marcos: É, eu nunca me quebrei, mas eu já aprendi bastante coisa já.

Aprendizagem, insistência, treino, esforço, diversão são palavras que ecoam neste discurso de Marcos sobre a prática de break e que podem ser ampliadas às demais linguagens artísticas. A arte não foi referida como puro prazer e alegria, ou somente expressão espontânea de sentimentos, como pressupunha a pedagogia do movimento modernista: envolve saberes, prazeres/desprazeres e facilidades/dificuldades, o que Vygotsky (1998) pontua como as tormentas da criação. Neste sentido, pode-se relacionar o aspecto volitivo envolvido na arte, como Carolina o destacou, sobre a necessidade de se ter vontade de dançar para poder expor aos outros um produto final. O trabalho envolvido no treino dos movimentos do break, para executá-los com precisão, exigia de Marcos uma concentração focada em seu corpo, de forma a praticá-los muitas vezes sem música, já que para dançar na música era preciso que antes se apropriasse

da técnica e dos movimentos. “Às vezes eu ligo a música, às vezes sem música, é mais os movimentos, porque se eu ficar pensando na música o cara se quebra tudo.”

Carolina quando questionada sobre o espaço da arte em sua vida, no tempo extra escola e projeto social, restringiu-a ao desenho, mencionou que às vezes desenhava em casa. Contudo, em uma pergunta anterior sobre o seu tempo livre, enfatizou que costumava dançar. “Eu gosto de dançar, de escutar som né. É a coisa que eu mais gosto de fazer quando eu estou em casa assim sozinha né, quando não tem ninguém comigo pra conversar, daí eu gosto de escutar música.” A arte se referia para ela à arte visual, àquilo que aprendia na *oficina de artes* (artes visuais) do Projeto Sol e, por isso, a dança não foi outra vez incluída pela jovem no que considerava arte. Luís, por sua vez, afirmou que em seu tempo livre costumava pintar desenhos com lápis de colorir e giz de cera, atividade que gostava muito apesar de não gostar de desenhar.

Pesquisadora: Ah tá. E isso faz parte do seu cotidiano? Além do projeto e da escola, tem arte no seu dia-a-dia? Tem arte em outros lugares na sua vida?

Luís: Não.

Pesquisadora: Você faz arte, alguma coisa de arte, em casa?

Luís: Ah, eu brinco às vezes de escola com a minha prima.

Pesquisadora: E por que isso é arte?

Luís: Ah, porque eu deixo ela desenhar com a minha caneta, com o meu lápis de cor, com coisas. Que ela é pequena, ela tem 2 anos.

Para Luís, a arte em sua vida tinha o mesmo formato da arte que aprendia nas instituições de ensino que freqüentava. A arte presentificava-se pela brincadeira de escolinha com suas primas, onde também predominava o desenho. A arte não estava presente em outros locais de seu cotidiano. Esta não existência de outros espaços de arte, como nos bairros e ruas habitadas pelos jovens, foi aludida pelos outros três entrevistados.

Pesquisadora: Tá... E tem arte no seu bairro? Ela faz parte do seu cotidiano? Além do desenho. Você vê arte no seu bairro? Ou...

Cláudio: Não.

Pesquisadora: Não? Ou na rua?

Cláudio: Só, assim, que faço de vez em quando que eu desenho, assim é... que eu moro em morro né, daí eu desenho, assim, a vida de bandido, assim, sabe?

Embora, segundo Cláudio, não houvesse arte no cotidiano de seu bairro, o jovem transformava este cotidiano em arte, desenhava uma realidade que vivenciava no morro em que morava, a “vida de bandido”. Cláudio, com isso, trazia a arte, distante de sua localidade, para perto. “Os sujeitos, inseridos em processos de exclusão social, ao atuarem criativamente em seu cotidiano, inscrevem sua subjetividade na objetividade do contexto, transformando a materialidade para si e para os outros, numa objetividade subjetivada, como negação dialética do determinismo daquele contexto, seja transformando ou mesmo “reproduzindo”, já que nele deixa, necessariamente, a marca da subjetividade. Nesta perspectiva, ao objetivar, o sujeito

denuncia uma situação, aponta limitações e indica possibilidades a seus iguais.” (Maheirie e Urnau, 2007, p. 160)

No bairro de Marcos também não havia espaços de expressão artística, mas em sua família havia uma prima que pintava telas e vivia de sua arte. O contanto do jovem com a arte dava-se por diferentes meios.

Marcos: Olha, algumas eu vi na TV e eu tenho amigos também que praticam artes, assim. E, assim, eu desenho muito, assim, eu to toda hora desenhando, assim. Eu gosto de desenhar.

Pesquisadora: Além do desenho, tem alguma outra arte que você gosta?

Marcos: Olha, eu gosto muito de pintura em tela, só que eu não pratico não.

Pesquisadora: Tu gosta de ver? Ou o que você gosta da pintura?

Marcos: Eu acho assim legal, mas eu mesmo gostaria de praticar.

Apesar de negar a existência de arte no bairro em que morava, Marcos se assumiu como alguém que praticava arte, assim como seus amigos. O jovem não incluiu o break nesta menção à arte por ele praticada, apenas o desenho, semelhantemente à Carolina e Cláudio, que falaram sobre a dança em outros momentos da entrevista. Tal situação remete novamente à centralidade do desenho e das artes visuais na escolarização formal e nos projetos sociais, que constituem as principais referências de arte para os jovens entrevistados. Seus discursos sobre a arte se produziram na e pela arte que aprenderam e conheceram nestas instituições que, portanto, implicavam-se na conceituação e significação da arte para estes jovens e na arte presente em suas vidas. No caso do desenho praticado por Cláudio e do break por Marcos, a aprendizagem não era curricular, ocorria nos intervalos das aulas e oficinas, via mediação das amizades ali constituídas.

9.3 Afinal, o que é arte para esses jovens?

Algumas indicações do que os jovens entendiam e consideravam arte puderam ser observadas em enunciados anteriores. Porém, para a ampliação da compreensão destas conceituações, perguntou-se especificamente o que entendiam e pensavam sobre arte. Não há como deixar de pontuar que a questão inscreve-se na conjuntura contemporânea de constantes (re)definições entre limites e rupturas da arte, o que a torna complexa e de difícil resposta. As perguntas feitas aos entrevistados, contudo, não visaram instituir ou definir as visões adequadas ou inadequadas, corretas ou incorretas do que pode ser arte ou não, buscaram a compreensão dos sentidos da arte para cada um dos jovens, suas conceituações e apropriações singulares, produzidas nas experiências com diferentes manifestações artísticas presentes/ausentes no contexto em que vivem. O diálogo com Carolina apontou alguns pontos relevantes à análise.

Pesquisadora: E o que você pensa sobre arte?

Carolina: Eu não penso nada.

Pesquisadora: Não pensa nada? E que arte você conhece? Quais formas de arte você conhece?

Carolina: (risos) Não conheço nenhuma.

Pesquisadora: Nenhuma?

Carolina: Ah, acho que não.

Pesquisadora: E você já ouviu falar... o que você já ouviu falar de arte?

Carolina: Não ouvi falar nada, por enquanto né.

Este diálogo causou certa estranheza inicial, pois foi travado na parte final da entrevista de Carolina, após ter falado sobre as oficinas de arte no Projeto Sol e sobre as linguagens artísticas que praticava em seu tempo livre: como poderia não conhecer nenhuma arte ou não ter ouvido nada a respeito?

Evidentemente sua fala, por se dirigir à pesquisadora, pode relacionar-se a um cansaço, posto o tempo decorrido da entrevista. Pode também vincular-se a um receio de Carolina em dar uma resposta incorreta, ou em desacordo com o que pensava que pesquisadora desejava ouvir. Ao mesmo tempo, a questão envolvia uma complexidade, solicitava uma definição que é difícil até para artistas ou professores de arte. Além disso, a busca de definições de quaisquer conceitos pode gerar dificuldades, posto o próprio contexto de entrevista, no qual os questionamentos feitos ao entrevistado podem não ter sido alvo de reflexão anterior. Carolina, neste diálogo, não citou as diferentes linguagens artísticas existentes nos projetos sociais que freqüentava e que ela mesma praticava, como a dança, o circo, a pintura em tela e outros. Somente quando foi questionada sobre as formas de arte que gostava, citou a pintura em tela. A cerâmica e o desenho foram depois apenas citados, sem outros comentários.

“Ah, arte é onde a gente tem que (breve silêncio)... onde a gente tem que fazer... ai, não sei, não sei.” O saber de Carolina em arte centrava-se no fazer, como, por exemplo, sabia dançar, mas em seu discurso ecoava uma desvinculação deste saber com os demais conhecimentos envolvidos, como história da arte, contexto, conceitos, entre outros. As frases “Não penso nada” e “Não sei como explicar” (surgida na continuação do diálogo), por um lado, indicam que a jovem não havia pensado sobre a arte anteriormente, tratavam-se de indagações da pesquisadora, em consonância com os objetivos da pesquisa, e não da jovem; e por outro lado, podem indicar uma desconexão entre o fazer que parece predominar no ensino/aprendizagem da arte no Projeto Sol e os processos reflexivos/intelectuais sobre arte, processos que na criação e apreciação da arte não ocorrem desvinculados, assim como interligam-se a outros processos psicológicos, como a afetividade, volição e imaginação (Teplov, 1977; Vygotsky, 1998).

O fato deste projeto social buscar diferenciar-se dos métodos e didática da escolarização formal, utilizando o formato de oficinas centradas mais no fazer, pode indicar alguma relação

com esta desconexão evidenciada no discurso de Carolina. Mas esta dicotomia pode ser verificada desde a formação acadêmica em arte, onde ainda prevalece uma separação entre aqueles que fazem arte (artistas) e os que pensam sobre ela (professores e pesquisadores) (Frange, 2006). Há ainda que se considerar a formação dos professores de arte dos jovens entrevistados, ou seja, em que medida e que condições efetivamente eles têm de constituir espaços de ensinar e aprender onde saberes e fazeres em arte possam confluir.

Pesquisadora: E o que você pensa sobre arte?

Cláudio: Breve silêncio

Pesquisadora: Você já parou pra pensar sobre arte?

Cláudio: Não.

Pesquisadora: Não? O que você acha que é arte?

Cláudio: (silêncio)

Pesquisadora: Não tem resposta certa nem errada.

Cláudio: (Silêncio)

Pesquisadora: O que você acha que é arte?

Cláudio: Acho que é a pessoa que faz com a própria mão, assim. (silêncio)

Da mesma maneira que Carolina, Cláudio nunca havia parado para pensar sobre arte, mas as perguntas da entrevista o provocaram a refletir sobre a questão, uma vez que esta caracteriza-se como um contexto de produção discursiva, no qual significados são feitos e re-feitos, postos e contrapostos na dialogicidade estabelecida entre pesquisador e pesquisado (Amorim, 2004). A conceituação de Cláudio sobre arte, construída neste diálogo, ligou o fazer ao trabalho manual. As mãos eram as principais ferramentas das atividades realizadas da *oficina de artes* (artes visuais) do Projeto Sol, para o desenho, pintura e cerâmica. Os demais domínios do corpo que servem de expressão para variadas linguagens artísticas, algumas oferecidas em outras oficinas do projeto, neste caso não foram incluídos. Mas a expressão “fazer com as mãos” pode referir-se ainda àquilo que é produzido por uma pessoa, àquilo que é fruto de seu trabalho, o que inclui todas as linguagens, inclusive o break por ele praticado, mas não referido nesta parte da entrevista, onde mencionou somente a pintura.

Os sentidos verificados nas falas de Luís se aproximam dos enunciados de Cláudio e Carolina.

Pesquisadora: Ah tá. E que formas de arte que tu conhece?

Luís: Formas de arte? É botar a massinha num tipo de um cimento, não tem? Que é seco, que dá um desenho assim, daí a gente bota, vai botando e daí sai na argila.

Pesquisadora: Ah tá. E que tipo de arte você conhece? O que você conhece de arte?

Luís: Ai, o que eu conheço de arte? (breve silêncio) Ai não... acho que nenhuma.

Pesquisadora: Nenhuma? O que é arte? Você sabe? O que pra ti... o que você pensa que é arte?

Luís: Que é arte é trabalhar com tinta guache, com argila, com várias coisas.

Na pergunta feita a Luís, a expressão “formas de artes” foi utilizada como sinônimo de linguagens de arte, mas sua resposta caminhou na direção de outro sentido do termo. As formas de arte foram por ele explicadas conforme sua apropriação do termo a partir de suas vivências com arte, ou seja, como moldes para dar forma à argila, os quais eram utilizados na *oficina de artes* (artes visuais) do Projeto Sol. Além disso, Luís também afirmou não conhecer nenhuma arte, assim como, depois que reformulada a pergunta, conceituou a arte pelo fazer, pelo trabalho. Este fazer foi aludido pela argila e tinta guache, ou seja, pelos materiais utilizados na oficina de artes e não pela forma de expressão, pela linguagem artística. Materiais que podem ser relacionados ao trabalho manual apontado por Cláudio.

Marcos, por sua vez, não afirmou desconhecer arte e sua conceituação incluiu outras linguagens além das artes visuais.

Pesquisadora: O que tu considera que é arte?

Marcos: Bom, pintura, desenho, paisagem, é... o modo de expressão de alguma pessoa.

Pesquisadora: Como?

Marcos: O modo de expressão de algumas pessoas, tipo um teatro, assim. É só isso aí.

Para o jovem, a arte foi delimitada pela possibilidade de expressão, definida pelo dicionário como “Maneira de exteriorizar pensamentos, comoções e sentimentos” (Weiszflog, 2007), significado que mantém aproximação com as idéias modernistas de auto-expressão pela arte, de liberação de sentimentos e emoções.

Não há como negar a importância do Projeto Sol enquanto espaço de acesso à arte para estes jovens: muitas aprendizagens foram possibilitadas nas oficinas e nas redes relacionais ali estabelecidas. Porém, as entrevistas e observações realizadas permitiram problematizar o modo como a arte é ali apresentada. Nos enunciados dos jovens e nas práticas da instituição ecoa uma dicotomia entre a arte contemplada pelas elites e a arte produzida em contextos populares e comunitários, que centraliza a primeira e pouco considera a segunda, o que também pode ser verificado nos estudos acadêmicos sobre arte (Nogueira, 2007). Além disso, nos enunciados de Luís, Carolina e Cláudio ecoam vozes sociais que apontam para lógicas de separação e hierarquização entre as diferentes linguagens artísticas e entre o fazer e o conhecimento. Lógicas que se faziam presentes nos espaços em que aprendiam arte, espaços não raro esvaziados de conhecimentos, de saberes sobre a história da arte, as diferentes manifestações artísticas, as possibilidades técnicas e tantos outros necessários para um efetivo processo de ensino/aprendizagem de artes.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, os sentidos da arte e do projeto social para os jovens egressos do Projeto Sol (no final do ano de 2006) dialogaram com as observações das relações interpessoais e das atividades realizadas na instituição no primeiro semestre do ano de 2007. Os discursos produzidos a partir deste diálogo não pretenderam ser conclusivos ou definitivos, mas permitiram algumas considerações a respeito do Projeto Sol e do modo como a mediação artística é ali objetivada, permitiram destacar alguns indicadores, num plano mais amplo, para as políticas públicas que têm a arte como proposta. Obviamente trata-se de um recorte constituído pelo olhar da pesquisadora diante da complexidade da trama tecida entre a instituição enfocada na pesquisa e seus partícipes.

No primeiro mapeamento dos projetos sociais executados pela Gerência da Infância e Adolescência da Prefeitura Municipal de Florianópolis constatou-se que persistia a realidade afirmada por Sposito e Carrano (2003), ou seja, a inexistência de integralidade entre as políticas e programas públicos para a juventude e o fato destas estarem direcionadas a alguns segmentos juvenis, àqueles considerados em situação de vulnerabilidade social. No caso dos programas oferecidos pelo poder público municipal de Florianópolis havia, no entanto, especificidades: a maioria dos projetos sociais tinha foco na infância, embora nestes, ao menos teoricamente, os jovens com até 18 anos de idade eram incluídos. A ressalva é feita com a observação do próprio Projeto Sol, onde os jovens só podiam permanecer até completarem 15 anos. Os poucos projetos para o público juvenil não eram para a juventude como um todo, mas para alguns jovens de camadas de baixa renda, pois os responsáveis justificavam essa política em razão do número de vagas limitado. Aos jovens acima de 18 anos reservava-se apenas um programa, de origem federal, que objetivava estimular a conclusão do ensino fundamental.

Na maioria dos projetos estavam presentes como eixos de trabalho arte, esportes e apoio pedagógico, sendo a arte utilizada em todos os programas. Nesta direção poderíamos questionar, a partir da periodização das políticas públicas para a juventude feita por Abad (2002), se a década de 2000 não instala outro momento nas políticas públicas, em que a arte é destacada. Mas que arte é essa que se apresenta como foco das políticas públicas? Com que objetivos é alçada à condição de fundamento das políticas públicas? Algumas respostas a estas questões podem ser apresentadas a partir da investigação aqui desenvolvida.

A partir das entrevistas com os jovens egressos do projeto investigado, presente e passado foram confrontados, misturavam-se: por vezes suas fronteiras não estavam delimitadas, os jovens ainda sentiam-se partícipes do Projeto Sol, mesmo participando de outro projeto, assim

como, o Projeto Sol era por eles condensado com o projeto que o antecedeu (Projeto Lua). A questão da continuidade/descontinuidade entre presente e passado também permeou toda a coleta de informações da pesquisa e seus procedimentos. As observações e pesquisa documental foram feitas no Projeto Sol que, naquele momento, constituía-se como “presente”, ao passo que as entrevistas remetiam, a princípio, ao passado, àquilo que os jovens viveram no projeto.

As entrevistas, entretanto, ampliaram também o horizonte para a dimensão do presente, para as relações que os jovens ainda mantinham com esse projeto. Suas redes de relações interpessoais ainda estavam conectadas com os envolvidos no Projeto Sol. A maioria dos participantes, oficinairos e funcionários mantiveram-se os mesmos dos últimos anos em que estiveram matriculados. Tratava-se de um passado recente, ainda muito presente para os jovens. Os projetos atuais e anteriores estavam dialeticamente imbricados em suas falas/experiências e foram assim processados e compreendidos no movimento da pesquisa. As relações dos jovens com o Projeto Sol só puderam ser analisadas na relação com os outros projetos sociais dos quais participaram/participam, cujas vivências configuraram/configuram cenários para a sua constituição enquanto sujeitos.

Nesta questão da continuidade/descontinuidade entre os projetos sociais freqüentados pelos jovens sujeitos da pesquisa chamou a atenção o fato de, apesar da descontinuidade político administrativa das gestões municipais e da transição de projetos sociais, prevaleceu a continuidade do *qualquer coisa*, qualquer atividade, com qualquer material, com qualquer qualidade, independente de ser direcionado para a educação ambiental ou a arte. Tratava-se de projetos sociais onde a falta de recursos materiais e condições precárias para o trabalho nas oficinas prevalecia e cujos objetivos principais encontravam-se na prevenção de situações de vulnerabilidade, em manter as crianças e jovens distantes das ruas e de seus “chamarizes”, como tráfico de drogas e violência.

Também se observou no Projeto Sol algumas ambigüidades. Ao mesmo tempo em que havia um investimento na auto-estima dos participantes, faziam-se presentes concepções de juventude em situação de risco ou vulnerabilidade social como emblemas de problemas e violência. Olhares cegos para as possibilidades dos jovens e fechados ao diálogo e negociação de seus desejos e angústias e que contradiziam a aposta na auto-estima. Noções de benfeitoria e viés moral de boa e má educação também circunscreviam esta ambigüidade. Nesse contexto, os enunciados dos jovens soavam como agradecimento, não faziam críticas ao Projeto Sol que ofereceu oportunidades não encontradas por eles em outros locais. Seus discursos ecoavam vozes das instituições e com vieses morais, que por vezes foram apresentados como seus. Somente nas contradições presentes em suas falas pôde-se observar, por exemplo, algumas

críticas ou desgostos em relação ao projeto, que inicialmente não foram verbalizados. As principais aprendizagens no Projeto Sol, citadas pelos jovens, justamente relacionaram-se à educação moral e etiqueta, mas não à arte e/ou outro conhecimento. Muitas vezes predominou um caráter assistencialista e tutelar para com os participantes e que ecoaram em suas próprias vozes.

O espaço de participação juvenil nas decisões dos projetos sociais citados nas entrevistas era limitado e diminuía na medida em que os níveis hierárquicos aumentavam. Os jovens não eram incluídos no planejamento do projeto, mas ao mesmo tempo não sentiam esta necessidade: gostavam do que lhes era oferecido e/ou não se autorizavam ao contrário. A participação dos jovens nas decisões concentrava-se nas oficinas onde a interação professor-aluno permitia. A abertura de espaço do educador ao jovem é que possibilitava a expressão de opiniões e críticas em relação aos temas trabalhados e atividades. A noção de protagonismo juvenil, reiterada nas políticas públicas atuais, não se fazia presente no Projeto Sol e, apesar de estar entre os objetivos do Projeto Orvalho, a partir das falas dos entrevistados, não se verificava em suas práticas.

Para os jovens entrevistados, o fato do projeto social e suas atividades serem consideradas “boas ou ruins” estava fundamentalmente conectado às relações interpessoais ali estabelecidas, com os professores e com seus pares, pelas redes de amizades ou casos de bullying e brigas. Também se relacionava com a possibilidade de ultrapassar os limites da instituição: todos citaram os passeios como as experiências mais significativas do projeto social. Ainda, conectava-se aos gostos e afinidades dos jovens com as oficinas, o que permite problematizar a variedade de atividades oferecidas e obrigatoriedade de participação em todas as oficinas do Projeto Sol.

Quanto à qualidade das atividades e oficinas oferecidas no Projeto Sol, a assunção desta estava centrada exclusivamente sobre os educadores. O comprometimento destes profissionais, suas iniciativas pessoais na busca de superação da precariedade de condições para o trabalho e as relações interpessoais que mantinham com o público-alvo eram determinantes para tanto. Neste projeto, o elevado absenteísmo docente (entre professores efetivos do município) já estava incorporado em sua rotina e era minimizado pela contratação deicineiros não concursados pela PMF e sem formação específica em artes (apenas a professora de dança cursava faculdade de artes). Observou-se, por sua vez, que havia comprometimento por parte dosicineiros para com os participantes e atividades que se propunham a oferecer: estes também constituíram o principal ponto de sustentação do projeto durante a greve de servidores municipais. Entretanto, há que se questionar a qualificação técnica destes para o ensino específico de artes, pois o ensino de algo está diretamente ligado ao grau de conhecimentos relativos ao que se propõe a ensinar.

Além da qualidade técnica, a qualidade da relação que o professor estabelece com o jovem é fundamental para os sentidos do que é ensinado. As relações dos jovens com a arte também estavam fundamentadas nas relações interpessoais, tanto pela mediação estabelecida com professores, como no caso de Carolina com a dança, quanto na mediação dos amigos, como no caso de Cláudio com o desenho e de Marcos com o break.

Neste sentido, o Projeto Sol e demais projetos sociais freqüentados pelos entrevistados, assim como a escola, constituem espaços de acesso à arte, não apenas pelas atividades curriculares, como oficinas e aulas de arte, apresentações artísticas e passeios ao cinema e teatro, mas pela possibilidade de troca de conhecimentos em momentos informais. Embora houvesse algumas limitações no ensino de arte nestes espaços, a arte fazia parte da vida dos jovens entrevistados também em seus momentos de folga.

Apesar desta forte conexão dos jovens com a arte e de todas as vivências possibilitadas no Projeto Sol, alguns vácuos fizeram-se presentes em seus discursos sobre a arte. Mesmo praticando arte diariamente, o que predominou em seus enunciados sobre a arte foi a desconexão entre o fazer e o saber e entre as diferentes linguagens artísticas. No caso do Projeto Sol, assim como em grande parte dos projetos sociais (Sposito, Silva e Souza, 2005; Fernandes, Cunha e Ferreira, 2004), a arte disseminava-se entre outros objetivos, como a prevenção à situação de vulnerabilidade social. As oficinas de arte eram desprovidas de conhecimentos de história, conceitos e técnicas de arte em suas diferentes linguagens e a maioria das produções de arte feitas nas oficinas tinham finalidades utilitárias: quadros para decorar paredes ou colares para serem vendidos. Somente a dança ligava-se a uma finalidade estética de criação de algo a ser exposto ao outro como arte.

Embora a proposta deste e outros projetos sociais serem interessantes e oferecerem atividades com arte, informática, esportes, apoio pedagógico, a questão a se problematizar é a precariedade de condições e o modo como são desenvolvidos. O descaso com os projetos sociais por parte do poder público contrasta, por sua vez, com a importância que estes assumem na vida dessas crianças/jovens que passam nestes contextos grande parte de seus dias. Os projetos constituíram vivências significativas e consideradas fundamentais para os quatro jovens entrevistados, principalmente pelas oportunidades e atividades oferecidas, mas há que se problematizar o vácuo presente na apropriação feita da arte pelas políticas públicas, que não contribuem efetivamente para a formação estética desses jovens. Pode-se questionar, tomando-se como base os pressupostos de Vygotski (1998, 1999, 2001), se efetivamente havia arte no projeto social investigado ou se este apenas cumpria a função de preenchimento do tempo livre das crianças e jovens. As percepções e emoções estéticas, a imaginação, a atividade criadora,

enfim, toda a vivência intensa constitutiva dos processos artísticos não era, ou era raramente, neste espaço possibilitada. As escolas e projetos sociais, mais do que possibilitarem abertura à arte ou de utilizarem-na com outras finalidades, precisam promover o ensino e vivência da arte com qualidade e em suas várias possibilidades.

Neste sentido, além da apropriação da arte pelas políticas públicas, o que está em questão é a qualidade da intervenção e dos serviços prestados pelo Estado à população, que nem mesmo a municipalização das ações públicas e a intervenção focal com grupos específicos têm garantido. No caso das políticas públicas para a infância e a juventude, persistem práticas e óticas assistencialistas/tutelares, onde poucos resultados efetivos para a democratização do acesso aos conhecimentos culturalmente construídos e ampliação dos horizontes existenciais dos participantes podem ser vislumbrados.

Todo esse cenário, em princípio desanimador, se apresenta por sua vez como possibilidade de algum novo, que aqui vislumbro por meio de alguns indicadores para políticas públicas voltadas às juventudes de modo geral que a pesquisa realizada possibilitou identificar:

- pensar em projetos sociais que privilegiem tanto espaços de atividades previamente planejadas, quanto espaços de tempo livre, não acompanhados por adultos, que possibilitem o brincar e as relações entre pares;

- viabilizar atividades e oficinas não obrigatórias oferecidas simultaneamente, em que a possibilidade de escolha dos jovens, ainda que circunscrita, possa ser contemplada;

- refletir constantemente sobre os modos como a violência é problematizada e tratada no cotidiano das instituições, para que seja entendida como multifacetada e não polarizada apenas nos jovens;

- promover oficinas e atividades que privilegiem tanto o vivenciar, o fazer, quanto os conhecimentos envolvidos na arte;

- há necessidade de formação continuada dos profissionais envolvidos nos projetos sociais, tanto para as áreas específicas, como a arte, como para o trabalho diferenciado exigido nestas instituições não formais de ensino.

Ainda, há que se considerar a necessidade de maior investimento nas relações interpessoais, que apareceram como fundamentais à qualidade dos projetos. Não basta que estejam muito bem planejados, é necessário refletir sobre o modo como acontecem posto que as aprendizagens e experiências se dão na interpessoalidade. Neste sentido, há a necessidade de se atentar para a relação professor-aluno e entre pares, também no ensino da arte.

Para concluir, ressaltam-se as várias aprendizagens da própria pesquisadora no decorrer desta investigação. O contato direto com o Projeto Sol e seus sujeitos, que acolheram a pesquisa,

promoveram mudanças na forma de compreender a dinâmica das relações e práticas institucionais e dos diferentes tempos existentes entre estas e a atividade de pesquisa. O movimento da pesquisa não podia seguir um ritmo próprio, ao contrário, seguia os acontecimentos do projeto e nestes encontros/desencontros entre estes tempos é que a investigação foi realizada.

11. REFERÊNCIAS

ABAD, M. Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relacion entre convivencia, ciudadanía y nueva condicion juvenil. **Última Década**, Viña del Mar, CIDPA, n. 16, p. 119-155, mar., 2002.

_____. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, M. V. de; PAPA, F. de C. (orgs) **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, Fundação Friedrich Ebert, 2003.

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5, maio/ago. 1997; n. 6, set./dez. 1997.

_____. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W. & BRANCO, P. P. M. (Orgs). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRAMOVAY, M.; et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para as políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

ALVES, J. A. L. Direitos humanos, cidadania e globalização. **Lua Nova**, n. 50, p. 185-206, 2000.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

_____. **Cronotopo e exotopia**. In: Brait, B. (Org) Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 47, dezembro 1998.

ARANTES, E. M. M. **Rostos de Crianças no Brasil**. In: Irene Rizzini; Francisco Pilitti. (Org.). *A Arte de Governar Crianças - A História das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil*. 1 ed. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño/OEA , AMAIS Livraria e Editora, Universidade Santa Úrsula, 1995, p. 169-220.

_____. Polêmicas sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Revista Eletrônica Polêmica**, Rio de Janeiro, v. 12, 2004.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradutora: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

ARRETCHE, M. T. S. Emergência e desenvolvimento do Welfare State: teorias explicativas. **BIB**, Rio de Janeiro, n. 39, p. 3-40, 1º semestre 1995.

_____. Políticas sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 14, n. 40, p. 111-141, jun. 1999.

AZEVEDO, M. de L. de *et al.* Transdisciplinaridade e intersemioses no ensino da arte - Transarte. **DAPesquisa: Revista de investigação em artes**, v. 2, n. 2, ago 2006/ jul 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. (1979) São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (VOLOCHINOV, V. N.) **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995, 7ª ed.

_____. La construcción de la enunciación. Tradução do italiano por Ariel Bignami. In: SILVESTRI, A.; BLANCK, G. **Bajtín y Vigotsky: la organización semiótica de la conciencia**. Barcelona: Anthropos, 1993, p. 245-276.

BANGO, J. Políticas de juventude na América Latina: identificação de desafios. In: FREITAS, M. V. de; PAPA, F. de C. (orgs) **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, Fundação Friedrich Ebert, 2003.

BARBOSA, A. A. Releitura, citação, apropriação ou o quê? In: BARBOSA, A. M. (Org) **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. Influências americanas no ensino da arte no Brasil: anos 80. In: _____. (Org) **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Arte-educação pós-colonialista no Brasil, aprendizagem triangular. **Comunicação e Educação**, v.01, n.02, p. 59-64. jan./abr., 1995.

_____. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, v.3, n.7, Sept./Dec. 1989, p.170-182.

BELLUZZO, L.; VICTORINO, R. de C. Juventude nos caminhos da ação pública. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 4, p. 8-19, 2004.

BENEDET, M. C. **Brinquedoteca na escola: entre a institucionalização do brincar e a estetização do aprender**. Florianópolis, 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade federal de Santa Catarina.

BRAGA, E. dos S. Apontamentos sobre a memória de futuro. In: DA ROS, S. Z.; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A. V. (Orgs) **Relações estéticas, atividade criadora, e imaginação: sujeitos e(em) experiência**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social**, Brasília, 2004.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997, 164p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**, v.6. Brasília: MEC, 1997.

BUSSO, G. Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicio del siglo XXI. In: CEPAL. **Seminário de las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social em América Latina y el Caribe**, Santiago de Chile: CEPAL, 2001.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

CARDOZO, M. T. S. **Gente jovem no cenário da vida contemporânea: a produção de sentidos no processo de escolha profissional através das manifestações de arte**. 2002. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CARVALHO, G. C. A. de. **O jovem nas políticas públicas municipais de Florianópolis: descaso e desproteção**. 2002. 120 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CARVALHO, L. M. **O ensino de arte em ONGs: um instrumento para a reconstrução pessoal e social**. (Sem Data) Disponível em: http://portal0.unesco.org/culture/es/file_download.php/7dfe940c83ecd0e6201ae53436aba71alivia_marques_carvalho.htm. Acesso em: 23 janeiro 2008.

CASTRO, L. R. de; CORREA, J. Juventudes, transformações do contemporâneo e participação social. In:___ (Orgs). **Juventude contemporânea: perspectivas nacionais e internacionais**. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ, 2005.

CASTRO, E. G. de; RODRIGUES, J. **Juventude: reflexões para debate**. 2006. Disponível em: http://www.pt.org.br/site/upload_secretarias/17-0-2006_013-51-54_texto_elisa_guarana_de_castro.doc. Acesso em: setembro 2006.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, jul., 2002.

Juventudes no Brasil: vulnerabilidades negativas e positivas. Trabalho apresentado no I Congresso da Associação Latino Americana de População, ALAP, realizado em Caxambu – MG – Brasil, set., 2004.

CASTRO, M. G.; et al. **Cultivando vida, desarmando violências:** experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situações de pobreza. Brasília: UNESCO, Brasil Telecom, Fundação Kellogg, Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2001.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade In: LANE, S e CODO, W (orgs) **Psicologia Social: o homem em movimento.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

COIMBRA, C. C.; BOCCO, F.; NASCIMENTO, M. L. Subvertendo o conceito de adolescência. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, n. 1, v. 57, p. 2-11, 2005.

COIMBRA, C. M. B.; NASCIMENTO, M. L. Jovens Pobres: o mito da periculosidade. In: FRAGA, P. C. P.; IULIANELLI, J. A. S. (orgs.) **Jovens em tempo real.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COSTA, F. C. B. **O olho que se faz olhar:** os sentidos do “Espaço Estética do Colégio de Aplicação da UFSC” para alunos do Ensino Fundamental. Florianópolis, 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

COSTA, F. L.; CASTANHAR, J. C. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista de Administração Pública**, 5, 2003.

DORNELES, P. **Arte e cidadania:** diálogos na experiência do projeto de descentralização da cultura da administração popular de Porto Alegre. Florianópolis, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

DURAND, O. C. da S. et al. **Juventude, escolarização e poder local**. Segundo relatório científico. Região Metropolitana de Florianópolis, 2005.

ESPING-ANDERSEN, G. O Futuro do Welfare State na nova ordem mundial. **Lua Nova**, n. 35, p. 75-111, 1995.

ESTEBAN, M. T. Repensando o fracasso escolar. **Cadernos Cedes**, n. 28 - O sucesso escolar: um desafio pedagógico, Campinas: Papirus, 1992.

FERNANDES, A. M. D.; MOURA, A. M. A.; FERNANDES, D. J.; ROCHA, G. F.; LUNA, G. C. de V.; BARRBOSA, T. L. de O. Cidadania, trabalho e criação: exercitando um olhar sobre projetos sociais. **Revista do Departamento de Psicologia da UFF**, v. 18, n. 2, p. 127-143, jul./dez. 2006.

FERNANDES, A. M. D. ; CUNHA, N. M.; FERREIRA, C. M. Arte, educação e projetos de intervenção social no Rio de Janeiro. **Revista do Departamento de Psicologia da UFF**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 29-44, 2004.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

FLORIANÓPOLIS. **Relatório de Atividades da Prefeitura Municipal de Florianópolis**, 2006. Disponibilizado em: <http://www.pmf.sc.gov.br/?link=relatorio_de_atividades >. Acesso em: 18/09/07

FRANGE, L. B. P. Pesquisas no Ensino e na Formação de Professores: caminhos entre visualidades e visibilidades. In: **Trajetória e políticas do ensino de artes no Brasil**: Anais do XV CONFAEB. Brasília: SECAD, UNESCO, 2006.

FREITAS, M. T. de A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T. de A.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (orgs). **Ciências humanas e pesquisa**: leitura de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, R. C. Subsídios para organizar avaliações da ação governamental. **Planejamento e políticas públicas**, n. 23, jun. 2001.

GROPPO, L. A. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**. v. 21, n. 55, Campinas, nov. 2001.

IBGE. **Censo Demográfico 2000**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 janeiro 2008.

IULIANELLI, J. A. S. Juventude: construindo processos – o protagonismo juvenil. In: FRAGA, P. C. P.; IULIANELLI, J. A. S. (orgs.) **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

JIPIASSU, R. O. V. Desafios da (in)formação docente: o trabalho pedagógico com as artes na escolarização. **Eccos**, Uninove, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 65-83, 2004.

KONESKI, A. P. A experiência do “impossível”: uma estética do “fracasso”. In: DA ROS, S. Z.; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A. V. (Orgs) **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação**: sujeitos e (em) experiência. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.

LAURELL, A. C. Para um novo estado de bem estar na América Latina. **Lua Nova**, n. 45, 1998, pp. 187-204.

LYRA, J. et al. “A gente não pode fazer nada, só podemos decidir sabor de sorvete”. Adolescentes: de sujeito de necessidades a um sujeito de direitos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 22, n. 57, Ago. 2002.

MAHEIRIE, K. Subjetividade, imaginação e temporalidade: a atividade criadora em objetivações discursivas. In: DA ROS, S. Z.; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A. V. (Orgs)

Relações estéticas, atividade criadora, e imaginação: sujeitos e(em) experiência. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.

_____. Subjetividade, imaginação e temporalidade: a atividade criadora em objetivações discursivas. In: DA ROS, S. Z.; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A. V. (Orgs)

Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.

_____. Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 2, p. 147-153, 2003.

_____. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. **Interações**, v. 7, n.3, p. 31-44, jan/jun 2002.

MAHEIRIE, K.; URNAU, L. C. Processos de criação em contextos de desigualdade social (PRELO). In: ZANELLA, A. V.; COSTA, F. C. B.; MAHEIRIE, K.; DA ROS, S. Z. (Orgs.). **Educação estética e constituição do sujeito:** reflexões em curso. Florianópolis-SC: NUP/CED/UFSC, 2007, p. 158-165.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. São Paulo: Hucitec, 9 ed., 1993.

MIDDLETON, D.; BROWN, S. D. Experience and memory: imaginary futures in the past. In: DA ROS, S. Z.; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A. V. (Orgs) **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação:** sujeitos e (em) experiência. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Cadernos Cedes**, n. 28 - O sucesso escolar: um desafio pedagógico, Campinas: Papyrus, 1992.

NASCIMENTO, M. L.; COIMBRA, C. M. B. Ser joven, ser pobre significa ser peligroso? Jovenes. **Revista de Estudios sobre Juventud**, México, v. 22, n. Ano 9, p. 46-57, 2005.

NOGUEIRA, M. P. Tentando definir o teatro na comunidade. **DaPesquisa: Revista de investigação em artes**, v. 2, n. 2, ago 2006/jul 2007.

NOGUEIRA, R. M. C. del P. de A. A prática de violência entre pares: o bullying nas escolas. **Revista Iberoamericana de Educação**, n. 37, 2005, p. 93-102.

NUERNBERG, A. H. Os processos de negociação dos lugares sociais de professora e alunos no contexto da escolarização formal. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 81, v.23, p. 229-243, dez 2002.

NUERNBERG, A. H.; ZANELLA, A. V. A relação natureza e cultura: o debate antropológico e as contribuições de Vygotski. **Interação em Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 81-89, 2003.

OFFE, C. **Problemas estruturais do estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLABUÉNAGA, J. I. R. La entrevista. In:_____. **Metodología de la investigación cualitativa**. 2ª ed. Bilbao: Universidad de Deusto, 1999.

OLIVEIRA, I. de A. de. Sociabilidade e direito no liberalismo nascente. **Lua Nova**, n. 50, p. 159-183, 2000.

OLIVEIRA, H. M. J. de; SEIBEL, E. J. Clientelismo e seletividade: desafios às políticas sociais. **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2006. (no prelo)

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 3ª ed, 2001.

PEIXOTO, N. B. O olhar do estrangeiro. In: NOVAES, A. (et al). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

PEY, M. **Oficina de alfabetização técnica: propondo uma modalidade de trabalho educativo**. Florianópolis: Livros e Livros, 1994.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**. v.21, n.71, Campinas, jul. 2000.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANOPOLIS. Secretaria da Criança, Adolescente, Idoso, Família e Desenvolvimento Social. Gerência da Criança e do adolescente. Projeto Sol (nome fictício). **Proposta Político Pedagógica**, 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANOPOLIS. Secretaria da Criança, Adolescente, Idoso, Família e Desenvolvimento Social. Gerência da Criança e do adolescente. Projeto Sol (nome fictício). **Proposta de Regimento Interno**, 2006.

REIS, A. C. dos. **A atividade estética da dança do ventre**. Florianópolis, 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade federal de Santa Catarina.

RENA, L. C. C. B. **Projeto Adolescente Cidadão**: as oficinas como estratégia de Intervenção com grupos de adolescentes. VI CONGRESSO DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, Salvador, abril, 2003

RIBEIRO, L. Juventude, violência e pobreza no bairro de peixinhos: questionamentos e alternativas. In: ALVIN, R.; FERREIRA JUNIOR, E.; QUEIROZ, T. (Orgs) **(Re)construções da juventude**: cultura e representações contemporâneas. João Pessoa: Editora Universitária – PPGS/UFPB, 2004.

SAWAIA, B. B. Introduzindo a afetividade na reflexão sobre estética, imaginação e constituição do sujeito. In: DA ROS, S. Z.; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A. V. (Orgs) **Relações estéticas, atividade criadora, e imaginação**: sujeitos e(em) experiência. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.

_____. Participação social e subjetividade. In: SORRENTINO, M. (Org.) **Ambientalismo e participação na contemporaneidade**. São Paulo: Educ/Fapesp, 2002, p. 115-134.

_____. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: _____ (Org.) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 3ª ed., 2001.

SEIBEL, E. J. O declínio do *welfare state* e a emergência do estado prisional: tempos de um novo puritanismo? **Civitas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, v.5, n.1, p. 93-107, jan/jun, 2005.

SMOLKA, A. L. B. Experiência e discurso como lugares de memória. In: DA ROS, S. Z.; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A. V. (Orgs) **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.

SANCHEZ VAZQUEZ, A. S. **As idéias estéticas de Marx**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1978.

_____. **Convite à estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

SANDER, L.; ZANELLA, A. V. Memória e experiência no processo de formação estética de professores(as). **Alethéia**, 2008 (ARTIGO ENCAMINHADO).

SOUZA, C. Intermediação de Interesses Regionais no Brasil: O Impacto do Federalismo e da descentralização. **Dados**, v. 41, n. 3, Rio de Janeiro, 1998.

_____. Federalismo e descentralização na constituição de 1988: processo decisório, conflitos e alianças. **Dados**, v.44, n.3, Rio de Janeiro, 2001.

_____. Governos e sociedades locais em contextos de desigualdades e de descentralização. **Ciência e saúde coletiva**, v.7, n.3, Rio de Janeiro, 2002.

SPINK, P. Análise de documentos de domínio público. In: SPINK, M. J. (Org.) **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 123-151.

SPOSITO, M. trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: FREITAS, M. V. de; PAPA, F. de C. (orgs) **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, Fundação Friedrich Ebert, 2003.

SPOSITO, M. P.; SILVA, H. H. de C. e; SOUZA, N. A. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, set./out./nov./dez/, p. 16-39, 2003.

SPOSITO, M. P.; SILVA, H. H. de C.; SOUZA, N. A. de. **Um balanço preliminar de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas**. Relatório de pesquisa. São Paulo, 2005. Disponível em: www.açãopedagógica.org.br. Acesso em: 31/10/2006.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico para a entrevista em pesquisa. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 10/11, 2000.

TARRAF, M. B. **O sentido da arte para uma adolescente em tratamento de câncer**. 1999. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Psicologia). Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 1999.

TEPLOV, R. M. Aspectos psicológicos de educação artística. In: LURIA, A. R. et al, **Psicologia e Pedagogia: II – Investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos**. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

TROJAN, R. M. Estética da sensibilidade como princípio curricular. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 425-443, maio/ago. 2004.

WEISZFLOG, W. (Ed.) **Michaelis**: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2007.

WILSON, B. Mudando conceitos de criação artística: 500 anos de arte/educação para crianças. In: BARBOSA, A. M. (Org) **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

UNESCO. **Políticas públicas de/para/com juventudes**. Brasília: UNESCO, 2004.

URROZ SANCHOTENE, M.; MOLINA NETO, V. **Habitus Profissional, Currículo Oculto e Cultura Docente: Perspectivas para a Análise da Prática Pedagógica dos Professores de Educação Física**. **Pensar a Prática**, Goiania, v.9, n. 2, p. 267-280, jul./dez. 2006.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In:___ (org) **O Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma construção possível**. 11ª ed. Campinas, Papirus, 2000.

VIGNOLI, J. R. **Vulnerabilidad y grupos vulnerables**: un marco de referencia conceptual mirando a los jóvenes. Santiago de Chile: CEPAL. Serie Población y Desarrollo, n. 17, 2001.

VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. **Discurso na vida e discurso na arte**: sobre a poética sociológica. Tradução por Carolos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, para uso didático, (1926) 1976.

VYGOTSKI, L. S. **Teoría de las emociones**: Estudio histórico-psicológico. Traducción: Judith Viaplana. Madri: Akal, 2004.

_____. A educação estética. In: _____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 323-363.

_____. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**. v. 21, n. 71, Campinas, jul. 2000.

_____. Arte e vida. In:_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 303-329.

_____. **La Imaginación y el arte en la infancia**. Madrid: Printing Book, S.L., 1998.

_____. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor distribuciones, 1996.

_____. **Obras Escogidas III:** problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor distribuciones, 1995.

_____. **El problema del entorno.** Fundamentos de la podología. Tradução gentilmente cedida pela Prof. Dra. Glória Fariñas – Universidade de Havana do texto “The problem of the environment in the Vygotsky Readers” (1935) 1994.

_____. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Historia del Desarrollo de las Funciones psíquicas Superiores.** Ciudad de La Habana: Editorial Científico-Técnica, 1987.

_____. Pensamiento y Palabra. In: _____ **Obras Escogidas II** (p. 287-348). Madrid: Visor Distribuciones, 1982.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (orgs). **Itinerários de Pesquisa:** perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZANELLA, A. V. **Vygotski:** contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Itajaí: Ed. Univali, 2007.

_____. Sobre olhos, olhares e seu processo de (re)produção. In: LENZI, L. H. C.; DA ROS, S. Z.; SOUZA, A. M. A. de; GONÇALVES, M. M. (Orgs) **Imagem:** intervenção e pesquisa. Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED/UFSC, 2006.

_____. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia & Sociedade;** v. 17, n. 2, p. 99-104, mai/ago 2005.

_____. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia em estudo,** Abr 2004, vol.9, no.1, p.127-135.

_____. As teorias de Vygotski e Morrin: algumas aproximações. **Revista do Departamento de Psicologia – UFF**, v. 15, n. 2, p. 77-87, 2003a.

_____. Psicologia histórico-cultural e prática pedagógica: breves considerações. In: COSTA, F. C. B.; BIANCHETTI, L.; EVANGELISTA, O. (Orgs) **Escola viva: a construção do projeto político pedagógico do Colégio de Aplicação da UFSC**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2003b.

_____. Psicólogo na escola e as “dificuldades de aprendizagem”: algumas estratégias e muitas histórias. MARASCHIN, C.; CARVALHO, D.; FREITAS, L. B. (Orgs) de L. **Psicologia e educação: multiversos sentidos, olhares e experiências**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2003c.

ZANELLA, A. V.; DOS REIS, A. C.; DE CAMARGO, D.; et al. Movimento de objetivação e subjetivação mediado pela criação artística. **PsicoUSF**, v. 10, n. 2, p. 191-199, dez. 2005.

12. ANEXOS

Anexo 1

QUADRO DA COLETA DE INFORMAÇÕES

Data	Horário	Atividade	Comentários
24/11/2006	Tarde	Primeira conversa com Coordenadora Pedagógica	Fornecimento da Proposta Política Pedagógica e do Regimento Interno
07/12/2006	9h30min	Reunião agendada com o coordenador geral	Não ocorreu – coordenador não estava na instituição
26/02/2007	Manhã	Reunião agendada com o coordenador geral	Coordenador não estava na instituição, mas coordenadora pedagógica prontificou-se e forneceu informações sobre o projeto.
01/03/2007	Tarde	Ida a instituição para conversar com o coordenador	Não ocorreu – coordenador não estava na instituição
08/03/2007	Manhã	1ª conversa com o coordenador	Forneceu informações sobre o projeto e encaminhou a pesquisadora para conversar com o professor de artes.
08/03/2007	Manhã	Conversa com o professor de artes	Falou sobre sua proposta de trabalho
16/03/2007	13h	Ida a instituição para conversar com o coordenador	Não ocorreu - coordenador não estava na instituição
03/04/2007	Tarde	Conversa com Coordenador	Forneceu dados de 8 jovens egressos do Projeto Lua
10/04/2007	Manhã	Conversa com Coordenador	Como nenhum dos 8 jovens foram encontrados, voltou-se a instituição e conseguiu-se dados de todos os jovens egressos do Projeto Lua
12/04/2007	Manhã	Entrevista com Marcos	Único jovem egresso do Projeto Lua encontrado.
25/04/2007	9h	Visita ao Projeto Sol para verificar e agendar horários de observações com coordenadora pedagógica	Autorização para observação das oficinas do projeto.
10/05/2007	9h40min - 10h20min	Observação oficina de coral	Turma C
10/05/2007	10h20min- 11h15min	Observação oficina de coral	Turma D
12/05/2007	14h20min- 15h15min	Observação oficina de dança	Junção de turmas B e Cs
15/05/2007	13h30min- 14h30min	Observação oficina de Capoeira	Turma C e D
15/05/2007	14h30min	Observação oficina de dança	Não ocorreu – professora falou que estava com problemas de junção de turmas e pediu para realizar a observação em outro dia
22/05/2007	8h30min - 9h20min	Observação oficina de artes	Junção de turmas B e Cs
24/05/2007	Manhã	Ida ao Projeto Orvalho para agendar Entrevista com Carolina	
28/05/2007	11h30min	Entrevista com Carolina	
01/06/2007	Tarde	Ida ao projeto para observação	Observação não ocorreu – professores e equipe pedagógica estavam em reunião
04/06/2007	Tarde	Ida ao projeto para observação	Observação não ocorreu – todos já haviam saído para um passeio, foram ao cinema.
14/06/2007	Tarde	Observação da Apresentação de Talentos PETI	Realizada no centro da cidade com vários projetos sociais do município
18/06/2007	10h15min- 11h15min	Observação ensaio do Pau-de-fita para festa junina	Coordenado pelo professor de coral e professora de dança
18/06/2007	13h40min-	Observação ensaio do Pau-de-fita e	Coordenado pela professora de dança

	16h	forró para festa junina	
19/06/2007	Manhã inteira	Observação ensaio da quadrilha e do casamento caipira para festa junina.	Coordenado pelo professor de coral e professora de dança
19/06/2007	Manhã inteira	Observação da recreação	Brinquedoteca e brincadeiras na quadra de esportes
19/06/2007	13h30mon	Entrevista com Cláudio	
22/06/2007	9h-11h15min	Observação do grupo de capoeira optativo	
25/06/2007	10h10min-11h15min	Observação do grupo de capoeira optativo	
29/06/2007	Manhã	Observação Festa Junina	Apresentação de quadrilha, pau-de-fita e coreografia de hip hop
29/06/2007	Tarde	Observação Festa Junina	Apresentação de casamento caipira e quadrilha
02/07/2007	13h	Entrevista com Luís	

Anexo 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Jovens, professores, funcionários)

ESTUDO: “Juventude e a mediação artística: investigando os sentidos atribuídos por jovens às ações públicas com arte”

Eu, _____ confirmo que a pesquisadora Lílian Caroline Urnau discutiu comigo este estudo. Eu compreendi que:

- 1. O objetivo geral deste estudo é investigar os sentidos atribuídos, ou seja, o que os jovens pensam sobre as experiências e atividades com arte em projetos sociais da prefeitura municipal de Florianópolis.**
- 2. A pesquisa será realizada por meio de entrevistas individuais, gravadas em fitas cassete e de observações das oficinas de arte do Projeto “Sol”, registradas em um caderno de campo pela pesquisadora, as quais consistirão material da Pesquisa: “Juventude e a mediação artística: investigando os sentidos atribuídos por jovens às ações públicas com arte”.**
- 3. Minha participação colaborando neste trabalho é muito importante, porque auxiliará na reflexão e discussão sobre as políticas e ações públicas com arte voltadas para jovens.**
- 4. Eu posso escolher participar ou não deste estudo. Minha decisão em participar desta pesquisa não implicará em quaisquer benefícios pessoais, bem como não resultará em prejuízos pessoais. Participando das entrevistas estarei contribuindo com a pesquisa**
- 5. Eu também sou livre para não participar ou desistir desta pesquisa a qualquer momento. Isto não implicará em quaisquer prejuízos pessoais. Basta telefonar para 96168231 informando a desistência.**
- 6. Todos os dados colhidos são sigilosos e somente serão utilizados para esta pesquisa. Meu nome será mantido em sigilo, sendo somente revelado com minha autorização.**
- 7. Se eu tiver alguma dúvida a respeito, eu posso contatar a pesquisadora Lílian Caroline Urnau pelo telefone 96168231.**
- 8. Eu concordo em participar deste estudo.**

Participante: _____ Data _____

Pesquisadora: _____ Data _____

Anexo 3

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Pais)

ESTUDO: “Juventude e a mediação artística: investigando os sentidos atribuídos por jovens às ações públicas com arte”

Eu, _____, pai/mãe (ou responsável) de _____ confirmo que a pesquisadora Lílian Caroline Urnau discutiu comigo este estudo. Eu compreendi que:

1. O objetivo geral deste estudo é investigar os sentidos atribuídos, ou seja, o que os jovens pensam sobre as experiências e atividades com arte em projetos sociais da prefeitura municipal de Florianópolis.
2. A pesquisa será realizada por meio de entrevistas individuais com jovens, gravadas em fitas cassete e de observações das oficinas de arte do Projeto “Sol”, registradas em um caderno de campo pela pesquisadora, as quais consistirão material da Pesquisa: “Juventude e a mediação artística: investigando os sentidos atribuídos por jovens às ações públicas com arte”.
3. O consentimento da participação de meu filho(a) colaborando neste trabalho é muito importante, porque auxiliará na reflexão e discussão sobre as políticas e ações públicas com arte voltadas para jovens.
4. Eu posso escolher consentir a participação de meu filho(a) ou não deste estudo. Minha decisão em aceitar a participação nesta pesquisa não implicará em quaisquer benefícios pessoais para mim ou para meu filho(a), bem como não resultará em prejuízos pessoais. Aceitando a participação do meu filho(a) nas entrevistas estarei contribuindo com a pesquisa.
5. Eu também sou livre para não aceitar a participação de meu(minha) filho(a) ou desistir desta pesquisa a qualquer momento. Isto não implicará em quaisquer prejuízos pessoais para mim ou para meu filho(a). Basta telefonar para 96168231 informando a desistência.
6. Todos os dados colhidos são sigilosos e somente serão utilizados para esta pesquisa. O nome de meu (minha) filho(a) será mantido em sigilo, sendo somente revelado com minha autorização.
7. Se eu tiver alguma dúvida a respeito, eu posso contatar a pesquisadora Lílian Caroline Urnau pelo telefone 96168231.
8. Eu concordo que meu filho(a) participe deste estudo.

Pai/mãe (ou responsável): _____ Data _____

Pesquisadora: _____ Data _____

Anexo 4

Roteiro de entrevista com Jovens

Sobre os jovens

1. Idade?
2. Onde nasceu? Há quanto tempo mora em Florianópolis (caso não tenha nascido aqui)?
3. Qual o grau de escolaridade? Onde estuda?
4. Onde mora? Com quem mora? Quem auxilia no sustento da família? Condições de vida?
5. O que faz nos dias de semana? O que faz no tempo livre ou finais de semana?
6. Que pessoa você projeta ser? Que lugar é esse que o caminho que eu estou seguindo vai levar?

Participação em projetos sociais

7. Já participou ou participa de outro projeto social, além do Projeto Sol?
8. Como era (é) o projeto? Onde era (é) desenvolvido? Como era (é) a rotina do projeto? Quais eram (são) as atividades do projeto? Quais atividades gostava (gosta) no projeto? Quais não gostava (gosta)?
9. Como era (é) a sua participação no projeto? Como se sentia participando do mesmo?
10. O que você pensa sobre o projeto que participou? O que gostou (gosta)? O que não gostou (gosta)?
11. Quem decidia as atividades do projeto? A programação?
12. Havia (há) espaço para você e os outros jovens participantes fazerem sugestões, críticas, darem opiniões, ou mesmo participarem de decisões sobre o projeto?
13. O que está fazendo com o que aprendeu no(s) projeto(s)? O que reconhece do(s) projeto(s) na sua vida - afetiva, profissional, conjugal?

Projeto Sol

14. O que você lembra ou pode nos contar sobre o Projeto Sol? Quais são as lembranças positivas? Quais as negativas?
15. Quanto tempo frequentou? Ou há quanto tempo frequenta?
16. Como era (é) a sua participação no projeto? Como se sentia participando do mesmo?
17. Como era (é) a rotina do projeto? (Horários, refeição, atividades, etc)
18. Que tipos de atividades eram desenvolvidas no projeto?
19. Quais atividades mais gostava? Quais atividades não gostava?
20. Como era a sua relação de amizades no projeto? Seus amigos de rua, de escola ou de bairro participavam? Fez novos amigos? Encontra os colegas fora do Projeto Sol? Como é isso? Mantém as amizades feitas no projeto?
21. Que tipos de atividades com arte eram desenvolvidas no projeto? Quais, dentre as formas de arte que foram oferecidas, você gosta? Há outras formas de arte que poderiam ter sido contempladas (que você sentiu falta)?
22. Como a arte era trabalhada? O que aprendiam ou faziam?
23. Havia espaço para criarem algo?
24. Se sim, como era isso? O que sentia? Como era ver o produto, objeto criado? O que faziam com essas produções: deixavam lá? Levavam para casa? Ou outro?
25. Como foi a sua participação nas atividades com arte? O que gostava? O que não gostava?
26. O que você pensa sobre arte?
27. Que formas de arte você conhece? Como as conhece? (ao vivo, pela TV ou meio de comunicação, ouviu falar...)
28. Que formas de arte você aprecia ou gosta?

29. A arte faz parte de seu cotidiano? Da comunidade em que mora? De que forma?
30. Qual o espaço da arte em sua vida? Você pratica alguma forma de arte?
31. O que está fazendo com o que aprendeu no Projeto Sol? O que reconhece deste projeto na sua vida - afetiva, profissional, conjugal?
32. A sua participação nas oficinas de arte, que pessoa o faz vislumbrar?
33. O que você pensa sobre o projeto que participou? O que gostou? O que não gostou?
34. Quem tomava as decisões referentes às atividades do projeto?
35. Havia (há) espaço para você e os outros jovens participantes fazerem sugestões, críticas, darem opiniões, ou mesmo participarem de decisões sobre o projeto?
36. Você mudaria algo no projeto? O que? (atividades, horários, etc)
37. Se você fosse responsável por planejar um projeto social com jovens de sua comunidade que atividades proporiam? Como seria a rotina do projeto? Haveria atividades com arte? Quais?
38. Você acha que os adolescentes ou jovens de seu bairro gostam de arte? O que? Por que?
39. Todos os adolescentes de seu bairro participaram de algum projeto como o que você participou?

Anexo 5

Resumo das informações sobre os sujeitos da pesquisa

1. Nome: Marcos

Idade: 16 anos

Naturalidade: Florianópolis /SC

Escolaridade: 8ª série (começou o 1ª ano do ensino médio, mas desistiu)

Período em que freqüentou o projeto:

Durante 6 meses entre os anos de 2003 e 2004 – projeto antecedente – quando tinha 12 anos de idade. Atualmente participa de outro projeto social, voltado para o primeiro emprego de jovens, coordenado por uma ONG com apoio financeiro do governo federal.

Mora com: Pai, mãe e irmã (mais nova)

Profissão do pai: Pedreiro

Profissão da mãe: Auxiliar de cozinha em restaurante

2. Nome: Carolina

Idade: 15 anos

Naturalidade: Florianópolis /SC

Escolaridade: Estuda na 8ª série – escola estadual.

Período em que freqüentou o projeto:

Dos 7 aos 15 anos. Participou dos dois projetos. Atualmente participa de outro projeto executado pela PMF e sediado no mesmo local dos dois outros projetos.

Mora com: Pai, mãe, um irmão de 14 anos e duas irmãs (uma com 12 e outra com 11 anos de idade). Todos os seus irmãos participam do projeto investigado.

Profissão do pai: Guardador de carros

Profissão da mãe: Guardadora de carros e do lar.

3. Nome: Cláudio

Idade: 15 anos

Naturalidade: Curitiba / PR

Escolaridade: Estuda na 7ª série – escola estadual.

Período em que freqüentou o projeto:

Dos 13 aos 15 anos (nos anos de 2005 e 2006). Participou apenas do projeto investigado. Atualmente participa de outro projeto executado pela PMF e sediado no mesmo local dos dois outros projetos.

Mora com: Pai, mãe, um irmão com 24 anos e uma irmã com 18 anos de idade.

Profissão do pai: Aposentado por doença.

Profissão da mãe: Do lar.

Seu irmão é caixa de supermercado e também auxilia nas despesas da família. Sua irmã é estudante.

4. Nome: Luís

Idade: 15 anos

Naturalidade: Florianópolis / SC

Escolaridade: 5ª série – escola estadual

Período em que freqüentou o projeto:

aproximadamente dos 9 aos 15 anos. Participou dos dois projetos. Atualmente participa de outro projeto executado pela PMF e sediado no mesmo local dos dois outros projetos.

Mora com: Avó e avô paternos.

Profissão do pai: Informação não coletada.

Profissão da mãe: Falecida.

Profissão dos avós: Aposentados