



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado

NEIVA DE ASSIS

JOVENS, ARTE E CIDADE:

**(Im)possibilidades de relações estéticas em
Programas de Contraturno Escolar**

FLORIANÓPOLIS

2011

NEIVA DE ASSIS

JOVENS, ARTE E CIDADE:

**(Im)possibilidades de relações estéticas em
Programas de Contraturno Escolar**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Psicologia, Área de Concentração Práticas Sociais e Constituição do Sujeito, Linha de Pesquisa, Constituição do sujeito, relações éticas, estéticas e processos de criação. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Curso de Mestrado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas.

Orientador: Prof. Dra. Andréa Vieira Zanella

FLORIANÓPOLIS

2011

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina

- A848] Assis, Neiva de
Jovens, arte e cidade [dissertação] : (im)possibilidades
de relações estéticas em Programas de Contraturno Escolar /
Neiva de Assis ; orientadora, Andréa Vieira Zanella. -
Florianópolis, SC, 2011.
185 p. : il., mapas
- Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de
Pós-Graduação em Psicologia.
- Inclui referências
1. Psicologia. 2. Jovens. 3. Ambiente escolar. 4.
Educação integral. 5. Estudantes - Atividades. 6. Educação
estética. 7. Cidade. I. Zanella, Andrea Vieira. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Psicologia. III. Título.

CDU 159.9

AGRADECIMENTOS

À minha família: Mãe, Evandro, Mari, Nane, Eduardo e agora com Vitor, novo integrante, pessoas que me apoiaram nesse e em tantos outros momentos da minha vida. Em especial à minha mãe, coautora da mulher, estudante, professora e ser no mundo que tenho me tornado.

À Professora Andrea Zanella, exemplo na arte de ensinar. Ensinou-se que o mais importante é continuar “mestre ignorante”. Articulou arte, ciência e afetos em suas aulas, orientações, viagens, e congressos.

À Professora Kátia Maheirie, por me adotar durante a viagem da Professora Andréa ao pós-doutorado à Itália e todas as posteriores ajudas na construção da pesquisa. Obrigada também pelo acolhimento afetuoso na UFSC e em sua casa.

À Professora Leia, coresponsável por minhas escolhas dentro da Psicologia Social e da Psicologia Histórico-Cultural. A quem agradeço imensamente pela dedicação no início de minha formação profissional e por tantas vezes ainda tão presente na minha trajetória.

À Professora Jaqueline Tittoni e ao Professor Adriano Nuernberg por todas as importantes contribuições no processo de pesquisa.

Aos colegas do mestrado e, especialmente a Fabíola Langaro e aos amigos do Nupra. Lugar em que busquei conhecimento e encontrei também amigos e alegria.

Aos amigos Allan e Jaison que ao dividir carona todas as semanas até Florianópolis, compartilhamos trajetos, congressos, ansiedades, vitórias e construímos amizade. Sentirei saudades do trio reunido toda semana.

Às novas amigas Eliane, Ana Priscila, Juçara e Letícia, que tem me oportunizado bons encontros na trajetória de docência no ensino superior.

À aluna Tabata e aos amigos Chrys e Carlinha pelo apoio na finalização da pesquisa.

À ONG e seus integrantes, em especial Kauê, Michele, Estela e Beatriz, por permitir que eu participasse de seu cotidiano e de seus trajetos (re)inventados.

E a tantos outros, tantas vezes presentes, tantas vezes ausentes que se apresentaram neste trabalho.

Escrevemos não para significar,
mas sim para agrimensurar e
cartografar regiões ainda por vir.
Escrevemos para arrastar algumas coisinhas.
Para borrar alguns contornos. [...]
Escrevemos com fragmentos de poemas
roubados à mão armada de uma loucura também roubada
e que tomamos de alguém, amém.
Escrevemos com base nas coisas,
sem distinção, sem escolhas e sem recusas, sem defesas,
com os olhos desprovidos de pálpebras.
Escrevemos para limpar o campo.
Para acabar com a sujeira impregnada na página.
Escrevemos para passar à margem do sistema fonológico
já instituído e de suas relações arbitrárias subsequentes.
Escrevemos para tentar uma escrita feita de outra matéria,
de outras substâncias que não aquelas
já previsíveis e tacitamente aceitas. [...]
Escrevemos para fazer passar um vento qualquer;
um simples sopro de vida. [...]
Escrevemos para conseguir um pouco mais,
para traçar novas conexões,
para ampliar ressonâncias em outros campos,
para aumentar a orquestra,
o salão, as boas e más companhias, o ritmo.
Não escrevemos apenas para alguém,
mas também e fundamentalmente, por alguém ou alguma coisa.
Se escrevemos sobre alguém
é entre alguém e com eco do alguém de outros,
sendo-se (também) um alguém.
Escrevemos para lidar com o vocabulário dissecado,
fazendo-o vibrar cada vez mais em intensidade [...]
Escrevemos porque lemos,
pelo prazer de ler e pelo desejo de escrever [...]
(Costa e Costa, 2009)

RESUMO	9
ABSTRACT	10
LISTA DE FOTOS.....	11
LISTA DE MAPAS.....	11
1. INICIANDO... ..	12
2. JOVENS, POLÍTICAS PÚBLICAS, CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E ARTE: algumas aproximações	15
2.1. Juventude e políticas públicas: (des)encontros possíveis.....	19
2.2 Constituição do sujeito criador: a poesia de cada instante	24
2.3. Por uma educação estética: para além da ocupação.....	27
3. COMPOSIÇÕES NO TRAJETO: Cores e Texturas.....	34
3.1: Decorando as peças desse mosaico.....	34
3.2 A moldura do mosaico: considerações sobre a organização educativa	36
3.3. As tesselas do mosaico: relações entre fragmentos.....	45
3.4 Entre tesselas e molduras: procedimentos da pesquisa.....	48
3.4.1 Entre imagens e palavras: a experiência dos encontros conjuntos	51
3.4.2. Um mosaico de (im)possibilidades: diálogos com os educadores sobre o ensino da arte	59
3.4.3. O espaço urbano como lugar de encontro na pesquisa: aberturas ao imprevisível	61
3.4.4. O reencontro com os jovens: sobre imagens da viagem.....	76
4.RELAÇÕES POSSÍVEIS NA/COM A VIDA COTIDIANA	80
4.1. ESCOLA E ONG: dois contextos para muitas juventudes	84
4.1.1. Institucionalização e invenção: outra jornada a desenrolar	86

4.1.2 Potências na ONG – “aqui é tudo legal”.....	94
4.1.3. Preocupação com a questão pedagógica	98
4.1.4 Perspectivas para uma educação integral: por outro tempo de aprender	102
4. 2. ARTE INSTITUCIONALIZADA - (im)possibilidades de criação	104
4.2.1. Arte e Educação – relações (des)encontradas	104
4.2.2. Entre arte e artesanato.....	113
4.2.3 Perspectivas para uma educação estética.....	119
4.3. FOTOGRAFIA NA CIDADE: Olhares em movimento	122
4.3.1. Bairro e centro – diferentes (im)possibilidades na cidade	123
4.3.2. A cidade como potência: entremeios entre ONG e Escola	137
4.3.3 Perigos e desventuras.....	141
4.3.4. Relações estéticas possíveis – grafias e novidades na cidade .	145
5. CONSIDERAÇÕES NO TRAJETO	163
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	167
7. APENDICE.....	180
7.1.Apêndice 1 Levantamento de Dissertações e teses do banco de teses da CAPES	180
7.2. Apêndice 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (participantes)	182
7.3. Apêndice 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (responsável legal)	184
7.4.Apêndice 4 Roteiro Da Entrevista Coletiva (Com Jovens).....	186

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi investigar os sentidos das atividades artísticas para jovens participantes de um programa de contraturno escolar. A lente que demarcou as análises compreendeu fundamentalmente as discussões sobre educação estética e arte, desenvolvidas pelo enfoque histórico-cultural em psicologia e pelos autores do Círculo de Bakhtin. O lócus inicial da pesquisa foi uma organização educativa não governamental no município de Blumenau e os sujeitos os educadores de arte, o coordenador da ONG e jovens com idades entre 10 e 14 anos que frequentavam a ONG. Foi por meio de quatro modos distintos de produção de conhecimentos repensados e reinventados no próprio processo de pesquisar, que essa pesquisa se fez como acontecimento: encontros conjuntos com dois grupos de jovens, conversas individuais com dois professores e uma coordenadora, conversas com quatro jovens no trajeto ONG/Escola e conversas individuais com os jovens no espaço da instituição educativa. Como resultados constatou-se que apesar de significativas diferenças da ONG e escola, o contraturno escolar ainda manteve práticas de domesticação e controle, reafirmando-se como espaço instituído. Mas os jovens investigados resistiram as amarras da institucionalização, criaram estratégias de vivência e de encontro com os outros, ali criaram e recriaram a si mesmos. E por compreender essas estratégias a pesquisa mudou de rumo: o encontro com jovens em uma pesquisa que assume uma perspectiva dialógica trouxe como resultado a necessidade de abrir mão do conceito cristalizado da juventude, da divisão em faixas etárias, e assumir uma posição em favor da opção de compreendê-los em suas interações com a cidade, seus espaços, trajetos e a possibilidade de uma educação estética também no contexto urbano.

PALAVRAS-CHAVE: Jovens, Pesquisa-intervenção, Contraturno Escolar, Educação Estética, Cidade.

ABSTRACT

The purpose of this research was investigating the meanings of artistic activities for young people participating in an after-school educational charity program. The analytical understandings were the discussions of aesthetical education and art, developed by the historical-cultural psychology approach and the authors of the Bakhtin Circle. The field research was made firstly in the after-school education program, a charitable institution Non-Governmental Organization (NGO) located in Blumenau city and was researched the art educators, the head teacher of the NGO and young people between 10 and 14 years which attend the NGO. This research was made by four processes of knowledge production and its reinvention on the construction's process of the research: meeting two groups of young people jointly, individual conversation with two educators, with the head teacher, with four young on the NGO/School bus trajectory, and also others individual conversations with the young people in their educational NGO site. This research could understand that even significant differences between the NGO and the younger's regular School, the NGO had maintenance of domestication and control practices, presenting an institutionalized place. However, the young people investigated showed resistance to this aspect of institutionalization, creating strategies of living and meeting among them, creating and recreating themselves. And for understanding these strategies, this research had changed its focus: the meeting with young people in this research, based on a dialogical approach, could bring as result a deconstruction of a youngster concept, especially related to the age divisions, and then, highlight a position of understanding them during their interaction to the city, their places, their trajectories and also indicating the existence of an aesthetical education made in the urban context.

Keywords: Young People, Intervention Research, After-School Program, Aesthetical Education, City.

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Parque da ONG.....	35
Foto 2 - Espaço externo da ONG.....	35
Foto 3 - Oficina de musicalização.....	38
Foto 4 - Prédio da ONG.....	40
Foto 5 - Mosaico Coletivo	51
Foto 6: - Mosaico de uma jovem	53
Foto 7 - Mosaico de um jovem	53
Foto 8 - Trajeto com Kauê.....	70
Foto 9 - Pesquisadora com os jovens	72
Foto 10 – Apresentação de violão.....	93
Foto 11 – Oficina de musicalização	113
Foto 12 – Jovens na oficina de musicalização	113
Foto 13 - Vista dar Margem do Rio Itajaí-Acú em Blumenau na década de 40.....	124
Foto 14 -Vista dar Margem do Rio Itajaí-Acú - Blumenau em 2000.....	125
Foto 15 - Parque Vila Germânica.....	130
Foto 16 – Região Central de Blumenau.....	133
Foto 17 - Rua em que mora Estela	134
Foto 18 - Rua em que mora Estela.....	144
Foto 19 – Trajeto com Estela	148
Foto 20 - Prédio próximo do bairro de Estela.....	151
Foto 21 - Trajeto com Kauê	153
Foto 22 - Ribeirão do bairro em que reside Kauê.....	155
Foto 23 – Trajeto com Michele	157
Foto 24 – Rua no trajeto com Michele até sua escola	158
Foto 25 – Comércio no bairro de Estela	160

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Cidade de Blumenau	44
Mapa 2 - Trajeto percorrido com Beatriz	61
Mapa 3 - Trajeto com Michele e Estela	64
Mapa 4 - Trajeto com Kauê.....	69

1. INICIANDO...

*O menino não conhecia o mar.
O pai levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul.
Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.
Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia,
depois de muito caminhar,
o mar estava na frente de seus olhos.
E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor,
que o menino ficou mudo de beleza.
E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:
- Me ajuda a olhar!
(Eduardo Galeano, 1991)*

A pesquisa que apresento tem como temática as atividades artísticas propostas a jovens participantes de programas sociais no contraturno escolar. Esses programas são denominados de: “Programa Jornada Ampliada”, “Educação Complementar”, “Educação em Tempo Integral”, “Escola em Tempo Integral” ou ainda “Segundo Tempo”, conforme a política pública a que se vincula e o público alvo atendido. Para fim de discussão neste trabalho, utilizo o conceito de “contraturno escolar” para todas essas ações, reconhecendo que, apesar das diferenças que as conotam, mantém uma característica em comum: o aumento do tempo de permanência dos jovens em contextos de escolarização formal.

A investigação incluiu o contato com uma organização educativa não governamental no município de Blumenau. Esta opção se deu na medida em que se caracterizam por lugares por onde estes jovens circulam e se “ocupam” durante a semana. Mas, principalmente, porque os sentidos produzidos pelos sujeitos, foco desta investigação, emergem nestes espaços institucionalizados e ali se transformam, no diálogo com várias vozes sociais. Deste modo, foi necessário acompanhar as atividades, conversar com professores, participar do cotidiano para investigar os *sentidos das atividades artísticas para jovens participantes de programas de contraturno escolar*.

A lente que demarcou as análises compreendeu fundamentalmente as discussões sobre educação estética e arte, desenvolvidas pelo enfoque histórico-cultural em psicologia e pelo Círculo de Bakhtin.

Sob o prisma desses referenciais, o enfoque na dimensão dos sujeitos que participam de atividades artísticas no contraturno escolar, buscou considerar não apenas as macropolíticas direcionadas à juventude, para uma grande população; mas as experiências tal como vivenciadas nessas atividades e os sentidos que jovens produzem sobre elas com muitos outros.

Inicialmente trago uma introdução do tema, destacando os afetos que me fizeram encontrar nas discussões entre Psicologia e Arte na perspectiva histórico-cultural possibilidades para minha trajetória profissional. Em Jovens, Políticas Públicas, Constituição do Sujeito e Arte: algumas aproximações, incluo uma breve discussão teórica sobre conceitos que me acompanharam ao longo de toda a pesquisa.

Estética e constituição do sujeito constitui foco de investigações da linha de pesquisa, “Relações éticas, estéticas, processos de criação e atividade criadora”, que integra o Programa de Pós-Graduação em Psicologia na UFSC.

Meu texto traz, portanto, a marca dessa *viagem ao sul*¹, a caminho da UFSC, em associação ao epílogo de Eduardo Galeano apresentado no início do capítulo, que tem me auxiliado a olhar esse *mar* de possibilidades de estudo sobre a constituição do sujeito.

No capítulo três descrevo meu trajeto de pesquisa: os procedimentos previstos e imprevistos, cores e texturas dessa composição que possibilitaram o encontro com os jovens, a mudança do próprio rumo da pesquisa prevista e algumas leituras possíveis.

As análises produzidas nesse processo de pesquisa são apresentadas nos capítulos subsequentes: no primeiro intitulado: Escola e ONG: dois contextos para muitas juventudes; semelhanças e diferenças articulando com a discussão sobre juventudes na contemporaneidade.

As relações estabelecidas com a atividade artística no contexto de contraturno escolar são discutidas no capítulo seguinte, intitulado Arte Institucionalizada e as (im)possibilidades de criação no contexto educativo.

E no terceiro e último capítulo de apresentação dos resultados trago as análises produzidas a partir da inclusão da conversa com os

¹ E também no sentido literal do termo, o encontro com o *mar no sul* com o deslocamento semanal de Blumenau a Florianópolis para cursar o mestrado.

jovens no trajeto ONG-Escola, trazendo novo foco para a temática inicial da pesquisa. Analiso nesse capítulo as (re)invenções de jovens no contexto urbano e suas experiências no trajeto entre escola e ONG. Em Arte na cidade: olhares em movimento trago as imprevisibilidades no processo de pesquisa, entremeios encontrados pelos jovens para reinvenção da vida na cidade. Embora a discussão sobre a cidade não fizesse parte do meu horizonte de pesquisa, auxiliou encontrar respostas para a pergunta de pesquisa.

Ao final da dissertação, arrisco-me a fazer algumas costuras e tessituras possíveis a mim pesquisadora, neste momento de pesquisa, após um mergulho no cotidiano de alguns jovens na cidade de Blumenau.

Apresento um trabalho que na tentativa de uma escrita de outra matéria, esteve constantemente entretecida com outras tantas linguagens: gestos, imagens em movimento, música, fotografias, sabores, odores, silêncios...

Pesquisa que se fez no *trajeto*, em dois sentidos: o encontro com os jovens dentro de uma organização educativa e, posteriormente, no transitar pela cidade e; uma pesquisa em curso, que se fez no caminho, por um caminho. Por isso não trago verdades sobre os jovens que encontrei nesse processo, mas sim o que foi construído na relação com eles.

2. JOVENS, POLÍTICAS PÚBLICAS, CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E ARTE: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

*A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.
(Manoel de Barros,1998)*

Os processos educativos têm me chamado a atenção desde a graduação: primeiro na experiência como professora em séries iniciais e, posteriormente, como psicóloga em instituição social de atendimento a jovens – dentro da política de atendimento do Estatuto da Criança e do Adolescente. Estas experiências trouxeram um incômodo com o significativo número de histórias de fracasso escolar.

Com 18 anos, embora sem conhecer a Psicologia Social, eu também não conseguia ser um sujeito que *abre portas, que olha o relógio, que compra pão...* Eu queria ser diferente e provocar movimentos de mudanças nos espaços em que circulava. Por isso, meu texto traz a marca desse inacabamento de que fala Manoel de Barros, de um pesquisador em um momento, dentro de algumas condições e possibilidades, com a marca de tantos outros em mim.

A Universidade onde cursei Psicologia² previa a realização de um Trabalho de Conclusão de Curso e, ao realizá-lo pude aprofundar a discussão sobre o fracasso escolar na investigação sobre o Projeto Classe de Aceleração. Esse projeto, implementado em rede nacional em 2000, tinha como objetivo “resolver” a questão da defasagem idade/série³. A pesquisa realizada mostrou que, apesar desta política pública de educação não refletir sobre as formas de ensinar e aprender; possibilitou algumas novas práticas educativas no contexto das escolas pesquisadas e mudanças nas relações entre professores e alunos.

² FURB – Universidade Regional de Blumenau, conclusão em 2002.

³ Termo utilizado no contexto da escolarização para designar a situação de alunos com idade superior ao esperado dentro da organização do currículo escolar do ensino fundamental, decorrentes da repetência e evasão escolar.

Instigada com os resultados dessa pesquisa, fui sendo atraída pela possibilidade de inovar o espaço educativo, de criação de outro modo de educar, em busca de rupturas e brechas que abrissem para algum novo.

Posteriormente, a experiência como psicóloga em uma Organização Não Governamental em Blumenau possibilitou algumas aberturas e foi provocando a necessidade de inclusão no universo da pesquisa. Por quatro anos desenvolvi, junto com outros profissionais, ações socioeducativas com crianças, jovens e professores em duas comunidades de periferia da cidade. A intervenção nas práticas educativas e nas relações estabelecidas nesta instituição, no contato com jovens em seu movimento de constituição, provocou a necessidade de aprofundar estudos dentro desta temática.

A instituição desenvolvia o Programa de Jornada Ampliada com jovens no contraturno da escola, oferecendo refeições, apoio escolar e atividades recreativas. Ações marcadas por um espaço extremamente regrado com horários bem definidos, com atividades essencialmente voltadas para a realização da tarefa escolar, com exercícios repetitivos, dentro de uma perspectiva tradicional de educação. Os professores sempre discutiam e questionavam a frustração com o fato de que grande parte dos jovens não se apropriava dos conteúdos escolares. Estes, por sua vez, tinham vergonha de frequentar a instituição, a “creche”, conforme se referiam e, eram vistos pela comunidade como “muito grandes” para conviver com as crianças da Educação Infantil. Eram vistos como aqueles que incomodavam, faziam barulho, prejudicavam o andamento das atividades desenvolvidas com as demais crianças. A situação indicava a necessidade de reinventar as práticas naquele contexto.

Minha aproximação com os textos e conceitos de Vigotski⁴ na graduação e pouco mais tarde com a Psicologia da Arte (Vigotski, 1999) trouxe a compreensão de que a atividade criadora naqueles processos de ensinar e aprender excederia a rotina, possibilitaria aos jovens projetarem-se para o futuro, contribuiria para criar e modificar o próprio horizonte de suas possibilidades.

Com o suporte desse referencial, em 2005 organizamos um projeto que previa a oferta de atividades artísticas e recreativas para crianças e adolescentes integrantes do Programa, alternando essas

⁴ A grafia do nome do autor seguirá a grafia das fontes bibliográficas utilizadas nesta pesquisa.

atividades com os momentos de apoio escolar. Objetivávamos com essa dinâmica, a produção de novos sentidos no processo educativo e de novas possibilidades de se ver o que era cotidiano.

As oficinas foram definidas por meio de diálogos e negociações com os jovens, que optaram por futebol, voleibol; *break* (dança de rua), grafite e teatro. Foi oferecida também uma oficina de fotografia, financiada pelo Fundo Municipal da Cultura e desenvolvida por um artista plástico. Esta proposta também foi apresentada aos jovens, que aceitaram a atividade e envolveram-se significativamente no processo de aprendizagem da fotografia.

Em um dos encontros da oficina de fotografia, o professor trouxe imagens de objetos do cotidiano fotografadas por ângulos não conhecidos, provocando nos participantes novas possibilidades de olhar o que era supostamente familiar. Pude participar de um destes momentos e a estratégia foi simples: dispor e apresentar imagens registradas pelo fotógrafo aos jovens, organizados num círculo, provocando outras formas de ver, por ângulos diferentes.

Interessante destacar que em momento algum foi necessária qualquer intervenção disciplinar com os jovens tidos como os que “incomodavam”, pois participaram com entusiasmo da atividade.

Esta intervenção com os jovens indicou a possibilidade de uma educação estética do olhar, produtora de novos sentidos, resultados de processos psíquicos complexos que integram aspectos afetivos, volitivos e cognitivos do sujeito. (ZANELLA et al, 2004). Por meio de uma educação estética do olhar, o sujeito pode “reconhecer e ampliar suas possibilidades, seu poder reflexivo e criativo” (ibidem, p. 54).

O teatro foi outra oficina desenvolvida por uma artista local: os jovens participantes eram convidados a relacionar-se de outro modo com o cotidiano por meio da participação semanal em atividades e jogos dramáticos. Uma menina de 13 anos relatou que no início achou a professora “meio maluca” porque trazia objetos e pedia que interagissem com os mesmos, criassem histórias e inventassem utilidades diferentes aos objetos. Posteriormente, a menina associou estas atividades à sua evolução na expressão verbal e gestual e até ao seu desempenho escolar, com os textos escritos.

Seria possível que oficinas estéticas permitissem novas relações com a aprendizagem, com os conteúdos escolares? E, para além disso, a relação não estereotipada, cristalizada com a arte, provocaria relações estéticas, sensíveis com o mundo?

Uma professora que atuava no apoio escolar, atividade pouco atrativa aos jovens, começou a comparar suas atividades com as oficinas e passou a reinventar o seu modo de ensinar e aprender e de estar com os jovens. Durante as tarefas passaram a ouvir rap e a usar as letras das músicas no apoio escolar. O muro passou a ser decorado não só com os desenhos das crianças da Educação Infantil, mas também pelo grafite, resultado das oficinas de *Hip-hop*⁵.

Destaco ainda, nessa minha trajetória, a participação no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente em Blumenau, em que conheci outras organizações e projetos que desenvolviam ações educativas no contraturno escolar. Espaços organizados das mais diversas formas, mas que geralmente incluíam atividades artísticas: o Programa de Medidas Sócio educativas da Secretaria da Assistência Social, que tinha oficinas de grafite; o Programa Pró-Família, que desenvolvia break, outros estilos de dança de rua e capoeira; Escolas Básicas da rede estadual organizando-se em tempo integral e realizando oficinas diversas.

Todos esses programas indicam o aumento progressivo do tempo de permanência de crianças e adolescentes na escola ou em espaços educativos e a oferta de oficinas com variadas linguagens artísticas.

Esta ampliação do tempo de permanência na escola está prevista na LDBEN 9.394 (BRASIL, 1996), que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, no Artigo 34, Parágrafo Segundo: “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...] O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.”

Para melhor compreender como ocorre essa permanência no contraturno escolar, em 2008 fiz um breve estudo exploratório por meio de contatos telefônicos e visitas institucionais e localizei organizações educativas na região do Vale do Itajaí que desenvolviam ações complementares à escola. Ações desenvolvidas por políticas públicas de educação, políticas de assistência social, organizações não governamentais e escolas particulares. Muitos destes projetos incluíam

⁵ Conforme Hinkel (2008), *Hip-hop* é o movimento estético-político que teve seu início no final da década de 60 nos EUA, envolvendo o *Rap* (música) o *Break* (dança de rua) e o *Grafite* (artes plásticas). Atualmente o *Hip-hop* está presentes em diferentes países, como no Brasil, especialmente no meio urbano.

atividades artísticas na proposta educativa. Mas com qual objetivo ou finalidade? Que atividades são estas e de que modo são desenvolvidas?

Essas foram questões que nortearam o desenvolvimento da presente pesquisa. E para aproximar o leitor das discussões que balizaram sua realização, apresento uma breve discussão sobre juventude articulada com as políticas públicas de educação. Na sequência discorro sobre a temática constituição do sujeito criador e articulações possíveis com educação estética.

2.1. Juventude e políticas públicas: (des)encontros possíveis

A que juventude me refiro quando opto por estudá-la no contexto de instituições educativas? Que lugar social ocupa esta juventude nesse cotidiano?

A tentativa de discutir o conceito de juventude toma aqui a direção de problematizar, conhecer, porém jamais encerrar em uma única possibilidade de entendimento. Fujo, portanto, de argumentos a-históricos, universalizantes e fragmentados e busco uma visão aberta de juventudes, em permanente processo de construção e reconstrução.

A ideia de juventude universalizada e naturalizada tal como se tem hoje ganha corpo ao mesmo tempo em que a família do século XVII foi se consolidando como espaço social de educação, afetividade e valorização dos filhos. Áries (1981) indica que primeiramente a família burguesa vai assumindo essa configuração e posteriormente esta se expande a outras classes sociais. E que não havia ainda na Idade Média um lugar próprio para a adolescência; era confundida com a infância tanto que existia apenas a palavra *enfant* para mencionar tanto criança como adolescência. Áries destaca a persistência por uma “periodização da vida” nas imagens presentes entre os séculos XIV e XIX e a ideia de uma vida “dividida em etapas bem delimitadas, correspondendo a modos de atividade, a tipos físicos, a funções e a modas no vestir.” (1981, p.40).

O autor destaca ainda que a escola torna-se instituição indispensável para iniciar a vida social e a aprendizagem, isolando a juventude do mundo adulto e controlando-a. Os jovens entre 12 e 20 anos neste período passam mais tempo em instituições educativas e retardam a entrada no mundo do trabalho. E assim se constitui um sistema institucional articulado de “escolas e internatos, prisões e

tribunais para menores, serviços de ocupação e bem-estar, tudo isso formava parte do reconhecimento social de um status singular para aqueles que já não eram crianças, mas que ainda não eram plenamente adultos.” (CACCIA-BAVA, et al, 2004, p. 297).

A educação no século XIX torna-se instituição obrigatória e universal ao mesmo tempo em que se cristalizam socialmente idades, grupos etários, fases da vida, separando adultos de seres em desenvolvimento. (ÁRIES, 1981). No último século, com o processo de urbanização e industrialização, os jovens foram confinados no interior das famílias e nas escolas, distanciando-os de seus grupos de pertença e das situações vivenciadas no entorno de onde vivem. É possível afirmar que a transformação do modo de se compreender os espaços públicos pode contribuir para a explicação dessa política de confinamento dos jovens nos espaços privados.

De acordo com Coimbra

Na antiguidade e na Idade Média, [...] as ruas, as praças, os locais públicos eram os pontos de encontro da população através das feiras, dos atos políticos e artísticos [...] Ao longo do século XX, período em que os espaços públicos são ostensivamente desqualificados, vistos como ameaçadores, perigosos e, por conseguinte, tornam-se áreas de risco, ou seja, zonas que devem ser evitadas. (2001, p.94)

Por sua vez, se podemos dizer que o conceito de juventude está diretamente ligado às formas institucionalizadas de atendê-la, isso significa que esse conceito é uma construção cultural. A instituição educação se desenvolve paralelamente, ocupa lugar administrativo, jurídico e institucional; estabelecendo disciplina, vigilância e enquadramento da juventude. E, portanto, é instituição conservadora de um modo pretendido de viver em sociedade e reprodutora cultural e social de determinados grupos e classes (PERALVA, 1997). A escolaridade vai então constituindo a experiência do que chamamos de juventude com práticas, formas de lazer, estilos, vestimentas, etc. (ARIES, 1981).

Construções teóricas do século XX, principalmente no campo da Pedagogia, Pediatria e Psicologia, consideraram juventude como uma ideia universal, uma fase natural, biológica de desenvolvimento do

homem, de preparação e amadurecimento para a vida social adulta e que estaria presente em todas as sociedades e nos diversos momentos históricos.

Neste trabalho, assim como em Áries (1981), Coimbra (2001), Castro e Correa (2005), Bava-Caccia et al (2004), Peralva (1997), Sposito (2004), estabelece-se uma visão aberta de juventude, incluindo as particularidades que não se enquadram em uma visão totalizadora (CASTRO E CORREA, 2005)

No cotidiano e na mídia, a juventude toma a forma por vezes de enaltecimento, de valorização, de visibilidade ao jovem como autor, assim como contraditoriamente alvo de preocupações, vítima de problemas e alvo de diversas políticas públicas repressivas, preventivas. Abramo (2000) considera também estes dois olhares sobre a juventude: produtor ou vítima de problemas.

No capítulo do método descrevo mais propriamente as juventudes em que os sujeitos da minha pesquisa estão inscritos. Cabe aqui apenas indicar que são jovens oriundos de famílias usuárias da política de assistência social, de camadas populares; bem como problematizar a visibilidade dada a esses jovens no campo teórico. Compreendo a pobreza a partir das discussões do materialismo histórico e dialético em que o processo de industrialização e urbanização produz o que Coimbra (2001) denomina de territórios de pobreza, utilizando-se como mecanismo de acumulação da riqueza a produção da pobreza, da miséria.

Segundo Coimbra (2001), o confinamento de pessoas pobres em instituições assistenciais teve por objetivo disciplinar e moralizar desde a infância, evitando assim a constituição de “classes perigosas”. É neste contexto e para essas pessoas em situação de pobreza que se consolida o Código de Menores em 1927, com foco naquele que está em situação irregular (menor abandonado, menor infrator, etc.).

Aos ‘pobres dignos’, aqueles que trabalham, mantêm a ‘família unida’ e observam os costumes religiosos, é necessário que lhes sejam consolidados os valores morais, pois pertencem a uma classe ‘mais vulnerável aos vícios e as doenças’. Seus filhos devem ser afastados dos ‘ambientes viciosos’, como as ruas. [...] Os pobres considerados ‘viciosos’, por sua vez, por não pertencerem ao mundo do trabalho [...] são

vadios. Representam um perigo social [...] justificam-se, assim, as medidas coercitivas [...] Entretanto é para a parcela de ociosos que se irá enfatizar o seu potencial destruidor e contaminador. [...] serão utilizados dispositivos disciplinadores e moralizantes. (COIMBRA, 2001, p. 93)

Essa visão é presente até os dias de hoje nas leituras sobre infância e juventude, apesar das duas décadas de implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Constata-se sua presença na pesquisa desenvolvida por URNAU (2008) e nas observações realizadas no meu percurso profissional, em que políticas públicas de atenção à criança e ao adolescente visavam prevenir situações de vulnerabilidade, distanciá-los do espaço público e dos seus riscos, através da oferta de atividades de caráter assistencialista e ocupacional.

Historicamente, estes contextos institucionalizados não têm favorecido espaços de negociação e discussão, fundamentais para qualquer processo de aprendizagem, prevalecendo a ordem e a manutenção das regras em detrimento das possibilidades de invenção de novas práticas sociais. Por outro lado, são poucos os espaços de sociabilidade destinados aos jovens, tornando a escola ainda lugar central de encontro (CASTRO e CORREA, 2005.).

Instituições educativas podem contribuir para a construção de um espaço coletivo com a juventude. Há experiências educativas nesta direção como as discussões e proposições promovidas pelo CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (2006)⁶.

Esta organização defende uma educação integral com base nas discussões de Heller (1994), ao indicar que a formação dos indivíduos tem como base a vida cotidiana, espaço onde se objetivam as ações humanas e os resultados dos conhecimentos produzidos, e não apenas uma aposta no aumento de tempo de escola para melhorar o desempenho escolar.

⁶ O CENPEC segmento da sociedade civil desde 1987 reúne profissionais com laços na academia (tais como Bader Sawaia e Isa Guará) e na gestão pública da educação. Trabalham com as demandas da política pública de educação no País, pautadas pela compreensão de que a qualidade social da educação depende do enraizamento das ações socioeducativas no território e na maior intersectorialidade das políticas sociais. Ver mais em www.cenpec.org.br

O CENPEC traz a ideia de espaços de contraturno escolar como proteção social para jovens em situação de pobreza, como complemento sócioeducativo às atividades oferecidas na escola. Ou seja, ações sistemáticas e planejadas, envolvendo práticas educativas, culturais e esportivas aos jovens do ensino fundamental. Valoriza a educação complementar, na medida em que as classes sociais média e alta têm meios de ampliar a educação de seus filhos, matriculando-os em estabelecimentos de ensino privado, facilitando o acesso e fruição de outras oportunidades culturais, privados e públicos. O que é difícil, ou impossível, para a grande maioria dos jovens da escola pública. (GONÇALVES, 2006)

Os Programas de contraturno escolar evidenciam a possibilidade de os jovens poderem reaproximar-se do espaço público, da vida em sociedade, podendo constituírem-se reivindicações de outras formas de se constituir sujeito e de estar com os outros. É possível que os jovens destes programas aproveitem as “[...] margens e seus interstícios para configurarem outros devires que se sobrepõem, às vezes silenciosamente, ao ritmo e ao *modus vivendi* hegemônicos [...]”. (CASTRO e CORREA, 2005, p. 16).

Nesse sentido, interessa nesta pesquisa, conhecer possibilidades de fissuras, de linhas de fuga, criação de espaços públicos que se contrapõem aos discursos e práticas determinantes.

Para tanto, seria necessário, investigar os significados que jovens atribuem às relações com essas instituições formadoras para “além de uma submissão aos modelos normativos e hegemônicos da reprodução cultural ou uma situação meramente instrumental e distanciada de seu modo de funcionamento”. (SPOSITO, 2004, p.15).

Contextos educativos consistem em lugares de constituição dos sujeitos, de relações com os outros, de mediação com a cultura, de singularização da coletividade, de (re)produção de sentidos e cultura.

A juventude é também um aberto para a novidade; o que significa dizer que espaços educativos também podem possibilitar a estes jovens novas possibilidades de olhar, de se relacionar uns com os outros.

Este é o aspecto que interessa neste campo de pesquisa. Trazer à tona esta tensão entre institucionalização e possibilidades de fissuras, de ordem e inovação, de repetição e criação de algum novo nos contextos educativos. A condição humana que possibilita a construção de outros modos de ser e estar no mundo vale o investimento de pesquisa e intervenção em Psicologia.

2.2 Constituição do sujeito criador: a poesia de cada instante⁷

Enxergar este mar de possibilidades epistemológicas sob o prisma do enfoque histórico-cultural em psicologia significa que cada criança, jovem ou adulto que integra os programas de contrarturno escolar é “conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social)” (VIGOTSKI, 2000, p. 33).

Desta forma, o sujeito é constituído por e constituidor das relações sociais características do contexto social, cultural e histórico em que está inserido. Os processos psicológicos são compreensíveis, portanto, a partir das condições sociais, das relações sociais e suas significações. Assim como Maheirie (2002), Zanella (2006), Urnau (2008), opto por utilizar o termo constituição do sujeito como processo aberto, inacabado, produzido na relação entre os sujeitos como alternativa aos termos personalidade ou identidade que acabam por remeter a uma estrutura fechada, acabada, dando a ideia de igualdade e rigidez.

O enfoque histórico-cultural em Psicologia, fundamentado no materialismo histórico e dialético, difere de outros estudos psicológicos justamente por romper com a dicotomia entre o individual e o social, entre o objetivo e o subjetivo e por criticar a compreensão de um sujeito descontextualizado da história e da cultura. Rompe assim com o pensamento determinista, com concepções subjetivistas, biologicistas, com padrões de normalidade generalizáveis e ações restritas ao indivíduo, ideias que, historicamente, têm contribuído para instituir e manter hierarquias, relações de dominação.

Uma das conclusões mais importantes de Vigotski para a Psicologia, apontadas por Pino (2000), é quando ele inverte a direção do vetor na relação indivíduo-sociedade.

O desenvolvimento segue não para a socialização, mas para a individualização [...] geralmente perguntam, como esta ou aquela criança se comporta no coletivo. Nós perguntamos: como o coletivo cria nesta ou

⁷ Expressão de Vigotski ao valorizar a estética da vida cotidiana, em que a criação esteja em todo movimento humano (2003, pg. 239).

aquela criança as funções superiores? (Vigotski, 2000, p.29)⁸.

Ou seja, não devemos mais nos dedicar a forma como os sujeitos se socializam ou nos perguntar como é o comportamento da criança socialmente, devemos nos perguntar como o social atua na criança para criar os processos psicológicos superiores que têm origem e natureza social.

Enfatizo a discussão sobre sujeito e alteridade (ZANELLA, 2005), em que o processo de constituição do sujeito se dá na relação com um outro; consistindo em um contexto de conflito, produção permanente, diferenças, semelhanças, tensões. Ou seja, num mundo de significações produzidas nos encontros com muitos outros e particularmente apropriadas. As discussões e investigações sobre alteridade tratam de mostrar o outro como diferença, desvendando suas características e especificidades.

Outra categoria explicativa do desenvolvimento humano, para o enfoque histórico-cultural em Psicologia, é o conceito de atividade. Para esse referencial é “[...] através da atividade humana que o ser humano transforma o contexto social no qual se insere e nesse processo constitui a si mesmo como sujeito, ou seja, constitui o seu psiquismo. A história do desenvolvimento da sociedade e de cada pessoa, portanto, está diretamente relacionada às transformações da atividade humana e dos motivos que a impulsionam.” (ZANELLA, 2005, p. 101).

Pode-se dizer que a constituição do sujeito consiste num processo social e dialético, em que os processos psicológicos superiores são a conversão no mundo privado, por meio da mediação semiótica, da significação das posições sociais, das relações sociais (PINO, 2000). Os signos são ferramentas, meios de intervir no mundo, produzidos socialmente, que mediam essas relações com o mundo. Os processos psicológicos superiores são constituídos através das mediações com o mundo, da apropriação dos signos sociais em sua significação, enfim da apropriação da cultura.

⁸ Conforme Pino (2000), O termo função não tem qualquer relação com as teorias funcionalistas. Vygotsky utilizou diferentes termos: “formas superiores de conduta”, “formas mentais”, “processos mentais superiores” e “funções mentais superiores” compreendidos como relações sociais internalizadas, tais quais: pensamento, memória, linguagem, atenção e base afetivo-volitiva.

Neste capítulo, trouxe a crítica a uma juventude naturalizada e universalizada justamente porque a constituição do sujeito se dá na relação com a cultura, nessa produção constante de si em que participam muitos outros. Assim, considero que o humano está submetido à condição de inacabamento, da processualidade em que na relação com os outros se funda e vai sempre se refazendo, se reinventando. Portanto, não há essência, a priori, sujeito natural ou cristalizado em um modo de ser.

Refiro-me, em suma, ao sujeito como pessoa concreta, interativo, ativo, intencional e emocional. Sujeito que se relaciona com os outros nos contextos sociais em que está inserido, vivencia emoções, toma decisões e constrói significações para as situações das quais participa.

Constituição do sujeito, nesse sentido, é um processo social e permanente de “(re)invenção de si em que um outro é fundamento e expressão do próprio eu.” (ZANELLA, 2006, p.34).

Por conceber a constituição do sujeito deste modo, cabe falar em sujeito criador. A poesia de Manoel de Barros no epílogo deste capítulo destaca o dever do ser humano, sempre como novo começo, novo eu, dever como condição. Ali a borboleta aparece como essa possibilidade de transformação, homem como processo, sujeito sempre inacabado, “[...] pessoa que se projeta, que se lança ao futuro na intrincada e criativa trama de relações tecidas com os vestígios das histórias passadas, constantemente lembradas, e as possibilidades que no presente se objetivam como um ‘em aberto’, como ‘dever’.” (ZANELLA, 2006, p. 34)

Só tem sentido a pesquisa a que me proponho tendo como pressuposto o sujeito reconhecido como potência criadora, como “pessoa que reinventa possibilidades para si e para os outros nas resistências, nas linhas de fuga, nas dissonâncias”. (ibid). A palavra criação é aqui entendida não como processos exclusivos de grandes gênios e artistas, mas processo em que

Todos e qualquer um inventam, na densidade social da cidade, na conversa, nos costumes, no lazer – novos desejos e novas crenças, novas associações e novas formas de cooperação. [...] ela é potência do homem comum. (PELBART, 2003, p. 23)

Por isso, interessa as possibilidades de criação no contexto cotidiano da vida, a (re)invenção de novas formas de habitar o mundo, de estar com os outros. Para além de abrir portas, olhar o relógio, comprar pão e apontar lápis, que (re)invenções e criações de outras relações e de sujeitos são possíveis?

Acredito que, apesar das amarras das institucionalizações e práticas disciplinares, borboletas são possíveis de serem formadas em contextos de ensinar e aprender... É possível ao homem “superar a fisicidade e as amarras do cotidiano e da natureza, transformando o existente, qualidade que para Vigotski é base da liberdade política e individual” (SAWAIA, 2006, p. 85). Para Sawaia, a afetividade, a estética e a imaginação são os ingredientes que potencializam a vida e a criação.

É sob esta perspectiva que se olha para os espaços educativos; considerando as configurações subjetivas deste lugar concreto, relacionado a elementos de sentido de outros espaços da vida social, que provocam os seus integrantes e possibilitam transformações e novos caminhos.

2.3. Por uma educação estética: para além da ocupação

Alguns autores no campo da educação têm estabelecido diálogos entre a Psicologia Social e a Estética, como Molon (2006), Smolka (2000, 2006), REIS (2004), Goes (2006), Maheirie (2007), Pino (2006, 2007), Sawaia (2006) Zanella (2004, 2006, 2007), entre outros. Estes autores contribuem para configurar novos significados aos processos de ensinar e aprender, que incluem a dimensão sensível e criativa do ser humano.

No caso dos jovens que participam de atividades artísticas no contraturno da escola, poderíamos perguntar: estas se caracterizam como atividades estéticas? Possibilitam a criação, invenção e imaginação?

A discussão aqui presente não pretende definir o que é arte, apenas considerá-la como produção cultural e simbólica que, na relação entre os sujeitos faz sentido e possibilita processos criativos (VIGOTSKI, 1999).

O ensino da arte nas escolas toma muitas vezes a forma de instrumento, meio de transmissão de uma moral ou de conhecimento. Torna-se mera ilustração, não considerando o valor da arte em si

mesma. A educação artística tem ainda conotação disciplinarizante e moralizante nas práticas escolares.

Atualmente, o ensino das artes é assumido e reconhecido como área de conhecimento, como campo teórico específico e obrigatório no currículo escolar brasileiro, conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's.⁹

É equivocado ainda compreender a atividade estética como mera vivência de sentimento agradável, entretenimento ou atividade de recepção, de passividade, de gozo do sujeito que dela participa. Ao contrário, a atividade estética exige um difícil e árduo trabalho psíquico, de grande gasto de forças, descarga de energia que estrutura e organiza o próprio psiquismo. (Vigotski, 2003).

A vivência estética é experiência emocional que envolve percepção, memorização, associação, síntese da totalidade da obra, interpretação e elaboração. “Nesse sentido podemos dizer claramente que a vivência estética é estruturada conforme o modelo exato de uma reação comum que necessariamente pressupõe a presença de três componentes: excitação, elaboração (processamento) e resposta” (VIGOTSKI, 2003 p. 229).

A vivência estética desperta no organismo uma reação diferente do conhecido, envolve uma atividade complexa em que a pessoa constrói e cria um objeto estético em que se liga suas reações posteriores (ibid). Uma atividade artística vivenciada realmente afirma a potência criadora do ser humano, parte dos níveis alcançados e se apoia nas possibilidades fora de si, ampliando o olhar e organizando situações totalmente dispersas.

Vigotski afirma que na vida o ser humano realiza apenas uma parte insignificante das possibilidades que surgem no sistema nervoso. Assim, pode-se dizer que a criação concretiza essa diferença entre o potencial e o real, encontra uma saída para o não realizado, pois “[...] a criação surge a partir do instante em que certa energia não aplicada e não gasta em um fim imediato não se realiza e ultrapassa o limiar da consciência, do qual retorna transformada em novos tipos de atividade” (VIGOTSKI, 2003, p.231).

A atividade humana pode caracterizar-se na reprodução de algo já criado, como também pode ir além, criando algo novo, imaginando

⁹ Para aprofundar essa discussão, ver em COSTA (2004).

novas situações, superando as forças históricas em contrário (Vigotski, 1999). A criação portanto, não ocorre apenas quando se criam grandes obras, mas sempre que o homem imagina, combina e cria algo novo, mesmo que pequeno. Ou seja, tudo que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que na pequena novidade está relacionado ao processo de criação do homem.

E aí reside a importância da educação estética, onde a arte torna-se mecanismo que acompanha toda a existência humana, não só como complemento mas como resultado daquilo “que excede a vida do ser humano”(VIGOTSKI,2003, p.233).

Aqui está a chave para a tarefa mais importante da educação estética: inserir as reações estéticas na própria vida. A arte transforma a realidade não só em construções da fantasia, mas também na elaboração real das coisas, dos objetos e das situações. A moradia e a vestimenta, a conversa e a leitura, a festa escolar e o modo de caminhar: tudo isso pode servir como material [...] para a elaboração estética. (VIGOTSKI, 2003, p. 239)

Vigotski (1999) afirma ainda que só é possível educar esteticamente incluindo o sujeito em processos criativos, em contextos estéticos. O educador então pode contribuir na formação estética¹⁰ dos jovens, sob uma perspectiva sensível, tornando toda a vida um trabalho criador.

De forma alguma se considera que o jovem que participa do contraturno escolar vivencie relações estéticas e, processos de criação pelo simples fato de participarem de atividades artísticas. Em uma educação estética, a vivência intensa cria um “estado muito sensível para as ações posteriores e, nunca passa sem deixar marcas no sujeito em sua vida posterior”. (VIGOTSKI, 2003, p. 234) A partir desse pressuposto pode-se dizer por antecipação que a ideia de inserir oficinas artísticas em programas de contraturno escolar pode ser interessante

¹⁰ Estética é aqui compreendida como “dimensão sensível, enquanto modo específico de relação com a realidade, pautado por uma sensibilidade que permita reconhecer a polissemia da vida” (ZANELLA, 2006 p. 36).

para o desenvolvimento destes jovens, porém, há que se perguntar: estas oficinas oportunizam a atividade criadora?

A possibilidade de produção de algo novo, de combinação de novo modo para as experiências já vivenciadas, de um processo de criação é o que denominamos de atividade criadora; atividade em que o sujeito no presente é modificado por um projeto de futuro. Os processos de criação decorrentes de atividades artísticas podem possibilitar a emergência de outras possibilidades de vida, de futuro, de projeto aos jovens. Quando o sujeito participa de uma atividade estética constrói e cria um objeto para si, reelabora criativamente o objeto artístico que lhe é oferecido, tornando seu também. (VIGOTSKI, 2003).

A produção artística que surge neste processo de ensinar e aprender pode caracterizar-se como meio de expressão e transformação de emoções, além de conhecimento técnico e reflexão do sujeito que dela participou. É preciso conhecer então em que medida estas oficinas desenvolvidas constituem-se em atividade estética.

Tenho como pressuposto que o fazer artístico não é mero lazer ou ocupação, que estas atividades artísticas não passam despercebidas pelos participantes. Podem possibilitar a imaginação de outra possibilidade de vida, de futuro, de projeto a estes jovens que estão inseridos em diversos espaços de contraturno escolar.

Atividades com arte geralmente fazem parte de programas de contraturno escolar, sejam políticas públicas, espaços privados ou organizações não governamentais. São incluídas com que propósito? Divertir? Ocupar? Prevenir situações de risco? Atividades estéticas poderiam compor as atividades diversificadas propostas nos programas de educação em tempo integral?

Mas como os jovens significam estar em instituições participando destas atividades artísticas? Interessa-me justamente investigar a possibilidade de relações estéticas em contextos de ensinar e aprender.

Para conhecer a produção científica da área e melhor definir meu foco de pesquisa, em maio de 2009 fiz um levantamento na base de dados online de teses e dissertações da CAPES. Por meio das palavras-chave “arte” e “ensino fundamental” foram encontrados 245 resumos. Encontrei também 63 resumos com “arte” e “ensino informal/educação em tempo integral/educação complementar”, variações que utilizei por existirem muitas denominações para as ações de contraturno escolar, conforme mencionado anteriormente. Em uma primeira seleção a partir dos títulos, foram eliminados aqueles trabalhos que não se relacionavam

a ações/atividades desenvolvidas no horário contrário do ensino regular. Outra combinação de descritores para localizar algumas pesquisas foi com as palavras “atividade artística” e “ações complementares à escola”, totalizando 6 resumos; e com “Atividade artística” e “ensino fundamental” localizei 46 resumos.

Posteriormente, as pesquisas foram analisadas e eliminadas por meio da leitura dos resumos, em que a maioria tratava do ensino da arte no processo de escolarização. Em vários momentos como disciplina e, em outros, como alternativa ao processo de aprendizagem na escola. Outros discutiam projetos de educação popular, alguns com foco no associativismo.

Do total de pesquisas sobre o tema, restaram 9 resumos que relacionam atividades artísticas com ações no contraturno da escola e apenas duas sob o olhar da psicologia. (Apêndice 1). A tese de doutorado em educação de Cortez (1999) trata de espaços de lazer na Escola Integral a partir da implantação da proposta de trabalho de arte/educação, destacando a importância das oficinas culturais desenvolvidas, em especial as atividades de teatro. Zanatta (2004) investiga, em um mestrado profissionalizante de Ciências Sociais, o projeto "Dança criança" na cidade de Porto Alegre, que consiste no balé desenvolvido como atividade complementar com crianças e adolescentes de uma escola e comunidade, analisando os sentidos dessa prática naquele contexto popular e reflexos na política educacional. Ainda a tese na área do Serviço Social de Herkenhoff, (2004) sobre a contribuição das ações complementares à escola e a articulação entre proteção, educação e emancipação, em que analisa a contribuição das Ações Complementares à Escola (ONGs finalistas do Prêmio Itaú-Unicef em 1999 e 2001) e aborda, dentre outras categorias, a utilização da linguagem artística, identificando mudanças ocorridas na vida dos adolescentes.

Carvalho (2005) discute, em sua tese de doutorado em Artes, o ensino de Artes empregado em projetos político-pedagógicos de Organizações Não governamentais - ONGs, especialmente naquelas dedicadas a promover os direitos fundamentais de crianças e adolescentes em situação de pobreza. Já o trabalho de mestrado em Educação de Santos (2007) versa sobre o *Hip-hop* e a Educação Popular em São Luís do Maranhão. Analisa o papel da educação e da escola em relação aos jovens negros e pobres e compreende que o movimento

Hiphop maranhense, por meio do “Quilombo Urbano”, se constitui como uma possibilidade de identificação e mobilização.

Duas outras pesquisas foram desenvolvidas por Costa (2005) e Soares (2004), também na área da educação: a primeira, relativa a uma proposta sócio educacional em uma ONG, indica o uso do teatro em um currículo multirreferencial e crítico para a formação de adolescentes das classes populares de Salvador, desenvolvendo o que denomina de uma cidadania estética. E o segundo analisa atividades artísticas e culturais do projeto Barracões Culturais da Cidadania – SP e conclui que novas práticas educativas, adotadas em um espaço de educação não escolar, permitem que o jovem usufrua experiências criativas que contribuem para a formação integral de um sujeito participativo na comunidade.

Dos resumos localizados que relacionavam atividades artísticas em espaços de contraturno escolar com o olhar da Psicologia, um é de Pinheiro (2008) que investiga, com base na teoria histórico-cultural, os processos de mediação simbólica através da dramatização em intervenções de Psicologia Comunitária com um grupo de jovens de uma ONG em Fortaleza. O outro, desenvolvido por Telles (2005), também com base na abordagem histórico-cultural, em especial a Psicologia da Arte em Vygotsky, analisa a participação de crianças de 9 a 12 anos em uma intervenção no campo da educação em arte, tendo a experiência estética como ponto de partida para a análise da intervenção.

Destaco ainda que programas sociais que atendem jovens já se constituíram como lócus de pesquisas do Núcleo de Pesquisa Relações Éticas, Estéticas e Processo de Criação da UFSC (NUPRA), ao qual me vinculo. Entre estas, a desenvolvida por Urnau (2008) analisou um projeto social em Florianópolis. A autora constatou que o trabalho com arte tinha como objetivo principal prevenir situações de vulnerabilidade e manter “as crianças e jovens distantes das ruas e de seus chamarizes, como tráfico de drogas e violência” (p.122). Nas oficinas de arte investigadas, prevalecia o fazer *qualquer coisa*, qualquer atividade, com qualquer material, com qualquer qualidade, predominando um caráter assistencialista com os participantes e com finalidades utilitaristas.

Esta busca em bases de dados, somada à experiência junto às instituições educativas de contraturno escolar e as visitas exploratórias realizadas no início da caminhada nesta pesquisa permitiram delinear como questão central para esta pesquisa: **quais os sentidos das atividades artísticas para jovens participantes de programas de contraturno escolar?**

Como objetivos específicos a pesquisa buscou:

1. Conhecer os discursos produzidos pelos jovens sobre si no contato com os espaços institucionais que participam.

2. Investigar o lugar social das atividades artísticas em um programa de contraturno escolar.

3. Investigar possíveis relações estéticas estabelecidas com as atividades artísticas oferecidas nos programas de contraturno escolar.

Importante destacar que estes objetivos previstos no início da pesquisa, foram reinventados no contato com o campo. Foram necessárias algumas modificações e ampliações no processo de investigação com os jovens. Da pergunta inicial, outras estratégias de pesquisa foram necessárias e levaram ao encontro da cidade. A imprevisibilidade encontrada no processo de pesquisa, que descrevo a seguir, permitiu a assunção de uma perspectiva dialógica e de outras possibilidades de educação estética aos jovens, não só nos programas de contraturno escolar.

3. COMPOSIÇÕES NO TRAJETO: CORES E TEXTURAS

3.1: Decorando as peças desse mosaico

Neste capítulo explicito alguns aspectos metodológicos que nortearam a construção do método nesta investigação. Reafirmo a opção epistemológica fundamentada nas contribuições de Vygotski e do Círculo de Bakhtin, que se ocupa da diversidade de vozes, das línguas e dos tipos discursivos. Ambos nortearam a discussão teórica das temáticas educação estética, constituição do sujeito e juventudes na busca pelos sentidos das atividades artísticas para jovens participantes de programas de contraturno escolar.

Este aporte metodológico perpassou o olhar, a entrada no campo, o encontro com os sujeitos, os procedimentos para a coleta de informações, a análise dos dados e a produção de conhecimentos. Para mim, foi uma das tarefas de maior importância nesse momento do processo de constituir-me pesquisadora.

A palavra sentido presente em minha pergunta de pesquisa carrega uma intencionalidade epistemológica. Vygotski (1992) trabalha com os conceitos de sentido e significado que são produzidos pelos sujeitos em suas relações por meio da atividade, das experiências, em determinado contexto histórico. Assim, a formação dos processos humanos tem o signo como centralidade, evidenciando o forte papel da palavra (GÓES, 2006). Para Vigotski, o sentido

[...]es la suma de todos los sucesos psicológicos evocados em nuestra conciencia gracias a la palabra. Por consiguiente, el sentido de la palabra es siempre una formación dinámica, variable y compleja que tiene varias zonas de estabilidad diferente. El significado es solo una de esas zonas del sentido, la más estable, coherente y precisa. La palabra adquiere su sentido em su contexto y, como es sabido, cambia de sentido em contextos diferentes. (VYGOTSKI, 1992, p.333)

Então, os signos são ferramentas psicológicas que possibilitam a organização e a regulação da própria vontade. Permitem, assim, a inserção do homem na ordem da cultura e o estabelecimento de relações qualitativamente diferenciadas com a realidade: ao invés de diretas e

imediatas, estas passam a ser mediadas pelos signos, pela cultura. (ZANELLA, et all 2007)

Ao considerar o sujeito como histórico, cultural, como produto e produtor da realidade em tenso e constante movimento; o método de pesquisa também se definiu como processo em aberto, como produto de um determinado tempo e contexto. Tal qual defende Vygotski, “A busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação. O método, nesse caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação.” (VYGOTSKI, 1995, p. 47).

Portanto, coube a mim, pesquisadora, produzir compreensões sobre a realidade “em seu fluxo e ao mesmo tempo problematizar o que aparece como um possível dentre a infindável gama do que é e do que pode vir a ser.” (ZANELLA, et.all 2007, p.32).

Vygotski traz algumas orientações metodológicas fundamentais na construção de uma psicologia concreta e que nortearam a presente investigação: compreensão do objeto de estudo como processo, dinâmico e não como algo estável, dado; o cuidado para não naturalizar, fossilizar os processos psicológicos, desconsiderando sua historicidade e a análise de unidades ao invés de elementos, ou seja, de fragmentos que expressam a complexidade do foco de investigação. (ibidem)

As análises foram realizadas tendo por base as relações que constituíam o objeto de pesquisa, estabelecendo conexões entre diversos fenômenos. Assim como Amorim, considero a pesquisa com os jovens um acontecimento, um encontro com “um objeto cujo caráter de alteridade não deixa nenhuma margem de previsibilidade ou de controle.” (2002, p.8).

Importante deixar claro que, nesta perspectiva epistemológica, o objeto específico é o discurso. Amorim (ibidem) indica, com base em Bakhtin, que na pesquisa com seres humanos o sujeito é produtor de discurso e é com seu discurso que lida o pesquisador. Discurso sobre discursos, as Ciências Humanas têm, portanto, essa especificidade de ter um objeto não apenas falado, como em outras disciplinas, mas também um objeto falante (BAKHTIN, 2003). Isto porque

[...] o sujeito como tal não pode ser percebido a título de coisa, porque, como sujeito, não pode permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. (ibidem, p.403)

A pesquisa então é uma relação entre sujeitos, e a análise do discurso é considerada dialógica e polifônica; discurso de múltiplas vozes em contraposição aos discursos dogmáticos, monológicos, em que se ouve apenas uma voz: “todo enunciado é constitutivamente dialógico, uma vez que haverá sempre, ao menos, a voz do leitor que falará no texto ao lado da voz do locutor.” (AMORIM, 2002 p.12).

Portanto, na análise dos dados utilizei os pressupostos da psicologia histórico-cultural de Vygotsky, dialogando com as reflexões de Bakhtin e seu círculo. Nessa perspectiva, não se objetiva a análise linguística, mas uma busca pelas vozes; vozes presentes e as ausentes também, “[...] uma tentativa de identificar os limites, os impasses e a riqueza do pensamento e do saber que são postos em cena no texto.” (AMORIM, 2002, p. 8)

3.2 A moldura do mosaico: considerações sobre a organização educativa

Com o objetivo de melhor definir o método de pesquisa, e os procedimentos adotados, visitei em 2009 três organizações educativas em caráter exploratório: duas ONGs, inscritas no Conselho Municipal de Assistência Social e uma organização governamental vinculada à política de educação na cidade de Blumenau - SC¹¹.

Na primeira visita, encontrei uma ONG que desenvolvia suas atividades em uma antiga casa de alvenaria, de estilo colonial. A instituição oferecia apoio escolar, refeições, apoio psicopedagógico e atividades artísticas. Quando visitei a ONG, acontecia a oficina de mosaico em uma varanda adaptada com mesas e bancos. O professor, artista plástico estava junto às crianças e me explicou como é o processo de construção do mosaico: recebem os azulejos de doação, outras vezes trabalham com papelão cortado e pintado. As crianças auxiliam a quebrar os azulejos em pedaços e organizá-los em potes com separação por cores. Na explicação do professor, o processo de desmontar e reconstruir é um princípio da arte e que fundamental para as crianças.

¹¹ O conhecimento destas entidades ocorreu quando atuava como psicóloga em outra ONG que também desenvolvia o programa de contraturno escolar e como conselheira dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA em Blumenau, entre 2004 e 2007.

Disse que ali também se desmontam e se remontam novamente. Achei interessante o modo como conduzia a atividade com os meninos e o olhar que tinha sobre o que ocorria com eles.

Estas visitas exploratórias deram visibilidade a atividades diferenciadas que ocorrem no contraturno escolar e até mesmo intencionalmente opostas ao que se encontra na escolarização formal, como na segunda organização não governamental visitada, que apresento nas Fotos 1 e 2. As duas imagens mostram o espaço externo da ONG, destaco a ausência de muros, grades e separações entre a rua e a organização.

Na Foto 1, o balanço é bastante utilizado principalmente pelas crianças, afirmação possível pela ausência da grama logo abaixo do balanço. Ao fundo é possível visualizar a casinha de boneca, árvores, grama e flores. Na foto 2, destacam-se as paredes do lado esquerdo do prédio, coloridas com azul e em ótimo estado de conservação. No centro da foto, a presença de jardineiras com flores e a vista para os vizinhos da ONG, residências grandes, de alvenaria.



Foto 1: Parque da ONG.
Fonte: Arquivo Pessoal de 2009



Foto 2: Espaço externo da ONG.
Fonte: Arquivo Pessoal de 2009

Essas fotografias me permitiram algumas leituras, provocaram a pensar na interessante possibilidade de organização de um espaço educativo que se propõe a abertura, o contato com o mundo, com o cotidiano, com o entorno, com a natureza.

As crianças circulavam pelo espaço, desenvolviam atividades sem permanecerem restritas a um só ambiente, assim também os adultos conversaram, combinavam tarefas entre si e pareciam participar de um processo de trabalho não rotinizado, mecanizado. Nessa visita,

[...] a coordenadora explicou sobre as reuniões que promovem, cafés com as diretoras, orientadoras e professores das escolas das crianças. E que nesses encontros, os professores da escola saem incomodados ao ver que as crianças realizam as atividades e participam ativamente das propostas da ONG, e ainda, que as crianças ficam muito receosas quando estes visitam a ONG, perguntam o que estão fazendo ali e não demonstram qualquer afeto pelos professores. (Diário de campo, outubro de 2009)

Na terceira visita exploratória, encontrei uma organização governamental, localizada num bairro próximo ao centro, ao lado de uma escola particular e outros órgãos públicos (Estratégia de Saúde da Família, Centro de Educação Infantil). Chamou a atenção o prédio de cor bege clara, sem atividades dos alunos nas paredes, em contraposição ao espaço com visualidade mais atrativa encontrado nas duas entidades anteriormente visitadas.

Era um galpão com um andar térreo aberto que dá acesso à quadra de esportes, aberta também. No piso superior são desenvolvidas as atividades artísticas (capoeira, percussão, ginástica olímpica, artes visuais, teatro).

Observei um grupo jogando bola dentro da instituição, sem supervisão ou vigilância. Eles mesmos se organizavam com o jogo e suas regras. Gostei de ver as crianças correndo de um lado para o outro, circulando entre as atividades sem filas, regras, sem gritos de professores. Os professores permaneceram circulando e acompanhando suas atividades, conversando sobre quem ganhou o jogo, quem jogou bem, sobre a pintura a ser feita, a outra que borrou etc.

A opção por pesquisar as atividades artísticas dentro de uma organização educativa se deu na medida em que é o lugar por onde os jovens circulam e se “ocupam” durante a semana. Mas principalmente porque os sentidos produzidos pelos sujeitos, foco desta investigação, emergem nestes espaços institucionalizados e ali se transformam, no diálogo com várias vozes sociais.

Portanto, não conversei apenas com os jovens. Tenho claro que os sentidos são coletivamente produzidos e particularmente apropriados e por isso precisei estar na instituição, acompanhar as atividades, entrevistar professores, enfim, participar deste cotidiano, para analisar os sentidos das atividades artísticas para quem estas se destinam; suas condições de emergência e seus movimentos.

Nessa caminhada, optei por realizar a pesquisa na segunda entidade relatada, a organização não governamental cujo espaço externo foi possível visualizar nas Fotos 1 e 2, por se apresentar com melhores possibilidades para a realização da investigação. Considerei para essa escolha a abertura como campo de pesquisa, a intencionalidade de construir uma proposta educativa diferenciada do espaço escolar e, principalmente, a oferta de atividades artísticas, mosaico e música, que conheci ao acompanhar a rotina da entidade.

Outra foto que produzi nesse momento exploratório no campo de pesquisa conta da oficina de música que aconteceu numa sala grande na frente da casa. (Foto 3). Observando a foto, no lado esquerdo, uma menina, com um copo plástico na mão, produz sons sobre a mesa; no centro da imagem encontram-se os jovens em círculo, atentos às orientações da professora, que está a frente da menina de rosa e não aparece na imagem. No fundo da imagem, prateleiras com obras de mosaico, potes com os cacos de azulejo, teares e lãs – materiais usados nas oficinas artísticas.

O espaço era arejado, com janelas grandes e baixas que davam para grama e o sol que finalmente aparecia depois de semanas de chuva¹². A professora de música convidou-os para formarem um círculo com as cadeiras. Logo, cada um se posicionou e percebi que era atividade de praxe a roda com o violão.

¹² A cidade ainda vivenciava a chuva como algo perigoso após as enchentes de 2008.



Foto 3: Oficina de Musicalização

Fonte: Arquivo Pessoal de 2009

Outros três jovens se posicionaram ao lado de uma mesa com dois copos plásticos. Trabalharam uma música que já conheciam, com um ritmo marcado que falava da fome: fome de “cultura que mastiga a cantiga, que engole se for conversa mole¹³”, algo assim... Cada grupinho tinha sua parte própria de canto e os outros três, que pouco aparecem na fotografia, iniciavam a música utilizando os copos para fazer sons e manobras. Foi legal ver a agilidade com que eles movimentavam os copos, batendo-os sobre a mesa, produzindo sons em composição com o violão e as vozes dos colegas.

Essa organização consiste em uma associação sem fins lucrativos que desde 2006 oferece atividades continuadas na perspectiva da educação complementar, em contraturno escolar, diariamente, com quatro horas de duração, nos turnos matutino e vespertino.

¹³ Posteriormente, em conversa com a coordenação soube que a música chama-se “Fome Come”, do grupo musical “Palavra Cantada” voltado ao público infanto-juvenil, que se utiliza dos sons de objetos na produção musical. <http://www.palavracantada.com.br>

Ao iniciar o atendimento em 2006, atendia 25 crianças no turno vespertino, sem oferta de almoço. Mantinha-se com recursos da comunidade local, empresas parceiras e voluntários que desenvolviam as atividades educativas. A partir de 2007 o Programa vinculou-se à Secretaria Municipal de Assistência Social, dentro da política de proteção social básica, no Sistema Único de Assistência Social – SUAS, de onde atualmente recebe recursos para execução de atividades de Jornada Ampliada para famílias que se encontram com os direitos violados e/ou em famílias em situação de vulnerabilidade social¹⁴.

As atividades incluem alimentação, apoio escolar e ações educativas para 50 jovens entre 6 e 16 anos. São desenvolvidas em espaço físico alugado em bairro de periferia da cidade, com 320m² de área construída e 380m² de área livre.

Conforme descrito anteriormente e também presente na Foto 4, a organização revela-se com “cara de casa”, pintada com cor azul e com decorações nas paredes produzidas pelos próprios participantes.

A foto mostra principalmente o prédio utilizado pela organização educativa: de cor azul, janelas brancas e grandes, varandas no piso térreo e no andar superior, colorida com ilustrações e desenhos com motivos infantis e alegres nas paredes. Nas laterais da imagem, a presença do jardim preservado pela organização, folhagens, grama e árvores.

¹⁴ A Política Nacional de Assistência Social define como público da Política de Assistência Social, cidadãos e grupos que se encontram em situações de vulnerabilidade e riscos tais como: famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos afetivos, exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas, estratégias e alternativas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social. (BRASIL, 2004)



Foto 4: Prédio da ONG
Fonte: Arquivo Pessoal de 2009

O que a imagem não mostra é outro espaço localizado no lado direito da foto, um rancho/galpão de madeira para realização de atividades de arte e uma horta. Novamente destaco a grama ao redor de toda a casa, o jardim com árvores, sem o muro tão presente nas escolas que justificam sua presença em virtude da necessidade de proteger crianças e seus patrimônios. Essa ONG sem muros é uma casa aconchegante, e essa condição aparece como intencionalidade no documento da proposta educativa: um espaço para ações diversificadas e alternativas àquelas oferecidas no ensino regular.

Dentro da casa os espaços são divididos em: brinquedoteca, sala de dança, espaço administrativo e almoxarifado, salas para as turmas nível 1 (6 e 7 anos), nível 2 (8 a 9 anos), 3 (10 e 12 anos) e 4 (13 a 16 anos).

No documento Projeto Institucional (2007) consta que a instituição tem por objetivo desenvolver ações socioeducativas que valorizem a infância e a adolescência, favoreçam o processo de ensino-aprendizagem, o acesso ao conhecimento para exercício da cidadania e a

construção de valores éticos, o respeito à pluralidade cultural e demais diferenças. Prevê a realização das seguintes atividades:

- Apoio pedagógico; realização das tarefas todos os dias com orientação de um educador;
- Oferta de alimentação: almoço e lanche;
- Encontros de ética: uma vez por semana ocorre discussão de temas de urgência social, respeito aos seres humanos, diversidade;
- Assembleia geral: todas as sextas-feiras, com todos discutindo sobre situações vivenciadas naquele período, com foco na convivência social;
- Brinquedoteca: espaço físico que os jovens freqüentam em horário definido, onde tem acesso a jogos, brinquedos, livros, fantasias, etc;
- Oficinas de artes: desenvolvidas durante toda a semana, conforme o seguinte cronograma:

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Violão	Musicalização	Mosaico	Tear	Sapateado

O documento do projeto institucional da ONG indica ainda que a organização propõe-se a contribuir para a aprendizagem destes jovens, bem como a garantia de seus direitos sociais; pretende ir além do acompanhamento escolar, criando espaços para a fantasia, a brincadeira e o desenvolvimento da criatividade (Projeto Institucional, 2007).

Com relação à inclusão da arte nas atividades da instituição, o documento é reduzido e objetivo: não explícita, por exemplo, de a intencionalidade da inclusão da atividade artística no cotidiano das ações desenvolvidas. Apenas define as atividades artísticas como oportunidade para desenvolver possibilidades de expressão dos sentimentos e pensamentos, sendo que com a música, a dança e as artes plásticas pretendem trabalhar a “coragem, a persistência, o equilíbrio” (ibid). Esses aspectos foram investigados no decorrer da pesquisa, no contato com os sujeitos e na busca dos sentidos dessas atividades para eles.

3.3. As tesselas¹⁵ do mosaico: relações entre fragmentos

Os jovens que participam das atividades artísticas nesta organização têm entre seis e dezesseis anos. Após os dezesseis anos¹⁶, diante das condições socioeconômicas das famílias, os jovens inserem-se em atividades de primeiro emprego e/ou cursos de profissionalização com apoio e encaminhamentos da instituição.

Sobre o contexto familiar e social dos jovens atendidos, o documento do projeto institucional da ONG indica que 63% das famílias vinculam-se aos programas assistenciais do município e os demais 37% necessitam de ações complementares em contraturno escolar por motivo de trabalho dos responsáveis. Os adultos responsáveis trabalham como: diarista, costureira, repositor, manobrista, servente de pedreiro, pintor e jardineiro – com baixas remunerações e vínculos informais de trabalho. Destes, 80% não possui ensino fundamental completo.

Ao elaborar o projeto para a pesquisa em 2009, optei por pesquisar o grupo de jovens que estão entre 10 e 16 anos, integrantes dos “Níveis 3 e 4”, no período vespertino, totalizando 15 jovens. No entanto, no contato com a instituição em 2010 deparei-me com o fato de que alguns dos jovens haviam alterado o período de frequência para o matutino. Por isso optei por realizar alguns procedimentos de pesquisa também no período da manhã, com o objetivo de incluir os jovens que participavam das oficinas artísticas em 2009. E assim os procedimentos para produção de informações para a pesquisa abrangeram o contato com 28 jovens na faixa etária de 10 a 16 anos, dois professores e a coordenadora.

Estes 28 jovens com idade entre 10 e 16 anos, participaram da entrevista coletiva ou conversa conjunta¹⁷ realizada em dois grupos, nos turnos matutino e vespertino. E destes, quatro participaram de duas entrevistas individuais que descreverei a seguir. Usei como critério de escolha o modo com que participaram da conversa conjunta, o envolvimento nas discussões e contribuições que desejei aprofundar em um momento singularizado.

¹⁵ Tesselas são os pequenos fragmentos utilizados na composição do mosaico, que podem ser dos mais variados materiais: cerâmicas, mármore, granito, pastilhas de vidro, etc.

¹⁶ A organização tem definido como público alvo o atendimento até os 16 anos.

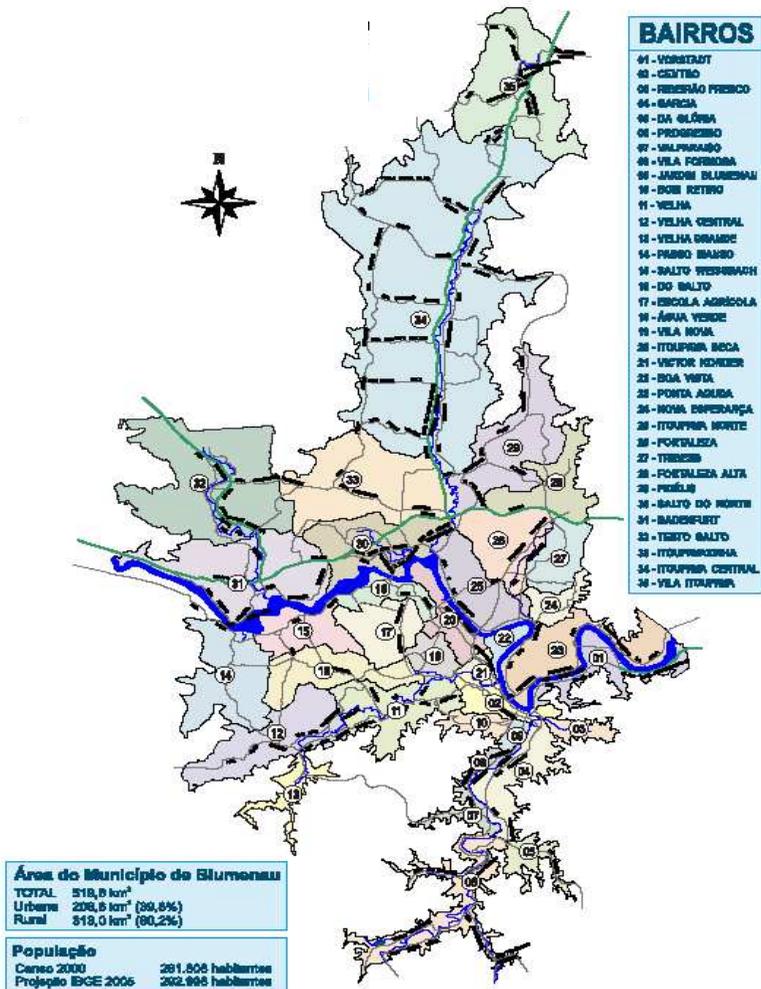
¹⁷ Justifico melhor o uso desse termo ainda nesse capítulo do método.

Os quatro jovens que participaram desse segundo momento de pesquisa foram Estela, Michele, Kauê e Beatriz,¹⁸ frequentadores da ONG no contraturno da escola há mais de quatro anos. Todos os quatro estudam em escolas públicas, são “usuários” da Política da Assistência Social do Município e moram em bairros distantes da região onde se localiza a ONG, indicada no Mapa 1 com na legenda pelo número 11.

Estela e Michele têm 10 anos, estudam na 5ª série na mesma escola no bairro em que residem na região Norte da cidade, localidade indicada na legenda do mapa com o número 33. Beatriz tem 13 anos, estuda na 7ª série de uma escola pública na região Leste da cidade, indicada na legenda do mapa com o número 14. E Kauê tem 12 anos, mora com seus pais mais sete irmãos, quatro maiores de 18 anos que trabalham e auxiliam na renda familiar. Estuda na 5ª série de uma escola de tempo integral no bairro da região Sudeste de Blumenau, indicada na legenda do mapa com número 13.

A presença do mapa da cidade de Blumenau neste texto tem por objetivo dar visibilidade à distância física entre o bairro destes jovens e a ONG, o deslocamento geográfico que realizam todos os dias e principalmente os encontros entre jovens de diferentes regiões de Blumenau que é viabilizado com a participação na ONG.

¹⁸ Os nomes dos jovens participantes foram substituídos por estes fictícios, criados por eles no início dos procedimentos de pesquisa.



Mapa 1: Cidade de Blumenau
 Fonte: www.blumenau.sc.gov.br

3.4 Entre tesselas e molduras: procedimentos da pesquisa

Logo nos primeiros contatos com o campo de pesquisa, esclareci à instituição, pais e responsáveis, bem como aos jovens participantes do programa, sobre os objetivos da pesquisa. Solicitei que autorizassem o registro em filmagem e fotografias das atividades desenvolvidas, bem como das entrevistas coletivas e individuais, por meio Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE¹⁹, em atendimento aos requisitos do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos.

Para tanto, participei de uma reunião institucional direcionada aos pais e responsáveis pelos jovens, com presença de aproximadamente vinte e cinco pessoas, além de duas professoras e a coordenadora da ONG. Esclareci os objetivos da pesquisa, procedimentos e li o TCLE. Todos os pais ou responsáveis aceitaram participar da pesquisa. Foi preciso auxílio no preenchimento do documento, pois muitos eram analfabetos ou tiveram dificuldade para entender onde deveriam assinar. Fiquei pensando na minha responsabilidade ética como pesquisadora com sujeitos que não têm familiaridade com o texto escrito ou habilidade de compreensão da mensagem verbalizada.

Do mesmo modo, realizei um encontro com cada grupo de jovens, que frequentam a ONG no período matutino e vespertino, para esclarecer sobre a pesquisa, convidá-los a participar como sujeitos de pesquisa com autorização de uso das falas e imagens.

Apesar do Comitê de Ética exigir apenas o TCLE dos pais ou responsáveis de crianças e adolescentes participantes de pesquisas, optei por solicitar autorização também aos meninos e meninas, considerando-os sujeitos no processo de pesquisa e na produção do conhecimento. Isto porque “[...] se a autorização quem dá é o adulto, e não a criança, cabe indagar mais uma vez: ela é sujeito da pesquisa? Autoria se relaciona à autorização, à autoridade e à autonomia.” (KRAMER, 2002, p. 53).

Na mesma ocasião combinamos que escolheriam outros nomes para identificá-los na dissertação, como modo de garantir o sigilo das opiniões que emitiriam nas nossas conversas. Por meio dessa atividade foi possível provocar processos criativos, inventivos. Muito rapidamente os meninos e meninas inventaram seus nomes: nomes de jogadores de

¹⁹ Possível de visualização no Apêndice 2 e 3.

futebol, como Ronaldo; de cantoras famosas, como Ivete Sangalo, e outros nomes. Uma delas justificou que não gostaria de mudar seu nome, pois conforme sua mãe havia lhe contado, era o nome de uma rainha muito importante e justa e tinha orgulho de ser chamada assim.

Iniciei a coleta de informações com a caracterização da proposta educativa para conhecer o contexto em que as atividades artísticas ocorriam. Para tanto, além da análise do documento institucional descrito anteriormente, ocupei-me da observação participante no cotidiano da instituição, registrada em diário de campo e fotografias.

Uma das observações foi realizada na oficina de violão com três jovens de cada. A professora conduzia calmamente a atividade, circulava entre eles, atendendo-os individualmente. Eles cansavam, queixavam-se que o dedo doía e continuavam tentando. A professora explicou que trabalham meia hora por semana e por isso o resultado não é conforme suas expectativas. Ao final os meninos ficaram pedindo pra levar o violão pra casa, que já falaram pra todo mundo em casa que iriam levar e ainda nada – o que indicava a implicação deles no processo de aprender a arte da música e o desejo do olhar de acabamento de seus familiares.

Segui observando e registrando as atividades artísticas de mosaico e musicalização, por meio de filmagens e fotografias, assim como as objetivações artísticas produzidas pelos jovens. E em cada situação o mergulho nas minúcias, nos vestígios das relações estabelecidas ali e dos lugares sociais destinados a esses jovens em diversos contextos era evidenciado.

Em um destes momentos, cheguei à ONG quando estavam no lanche, sentei e fiquei conversando com os meninos que estavam todos juntos no refeitório. Três meninas estavam na minha frente, uma de 9 anos, e duas de 8 anos. A menina de 9 anos, me chamou de professora e pediu um beijo. Eu dei, disse que não era professora, apenas visitante. Perguntei se elas gostavam de visitantes. A menina respondeu que sim, só não das visitas da escola, porque só “vêm ali falar mal” deles. As outras duas ao lado reafirmaram: “verdade, só vem aqui falar da gente”. Essa cena apresenta os discursos das diferenças e semelhanças entre Escola e ONG que exploro no próximo capítulo. Fomos conversando e descobri que estudam em uma escola de tempo integral, mas preferem frequentar o contraturno ali na ONG do que ficar na escola.

Aos poucos foram terminando o lanche e entrando na mesma sala em que participei outro dia e que registrei a atividade musical

anteriormente referida (Foto 3). Pareceu que aquela sala é utilizada para atividades diversificadas; tinham teares, as linhas, os potes com azulejos para o mosaico, os mosaicos confeccionados pelos jovens. Um menino que mais tarde fui conhecer melhor, Kauê, mostrou-me então o lixeiro que revestiu de mosaico, superando e enriquecendo a função utilitária do objeto.

Esse momento de contato com o campo de investigação foi fundamental no processo de pesquisa; permitiu que me “encharcasse da instituição”, como dizia minha orientadora, de seus fazeres e saberes cotidianos. O cotidiano “se compõe de milhares de micro-lugares; não é um contexto eventual ou um ambiente visto como pano de fundo. Os microlugares, tais como os lugares, somos nós; somos nós que os construímos e continuamos fazendo numa tarefa coletiva permanente e sem fim.” (SPINK, 2008, p.71). Destaco, assim, o cotidiano, o acontecimento diário, os diversos lugares em que os sujeitos se encontram: bancos, praças, lojas, padaria, ruas, etc. Lugares em que deve estar inserido o pesquisador da psicologia social.

Após esse primeiro momento de observações, foi por meio de quatro modos distintos repensados e reinventados no próprio processo de pesquisar, que essa pesquisa se fez como acontecimento:

- Encontros conjuntos com dois grupos de jovens, com exibição de um vídeo clipe, produzido com imagens produzidas durante a participação das atividades da ONG.
- Conversa individual com dois professores e uma coordenadora, gravada em áudio e transcrita posteriormente.
- Conversas com quatro jovens no trajeto ONG/Escola ou Escola/ONG em três momentos distintos, com uso de máquina fotográfica manual caseira de 5,0 pixels disponibilizada a cada participante. Primeiro com Beatriz, depois com Michele e Estela e posteriormente com Kauê.
- Conversa individual com os jovens no espaço da instituição educativa, gravadas em áudio e também transcritas posteriormente.

A produção do conhecimento nesta pesquisa se deu mais propriamente dita no encontro com os jovens e professores, do que centrada na previsibilidade de procedimentos rígidos e inflexíveis. Por isso a intencionalidade no uso do termo “encontros conjuntos” e “conversas individuais” em substituição ao usual “entrevistas coletivas” e “entrevistas individuais,” respectivamente.

Início então a narrativa deste percurso, entretecida por palavras, imagens fotográficas, imagens em movimento, sons, aromas que permitiram a produção de alguns conhecimentos e a (re)invenção de outros.

3.4.1 Entre imagens e palavras: a experiência dos encontros conjuntos

Início contando sobre a entrevista planejada para o projeto de qualificação, com dois grupos de jovens que frequentam a organização no período matutino e vespertino e, que se caracterizou como momento conjunto de discussão sobre as oficinas artísticas. Por esta pesquisa caracterizar-se como pesquisa-intervenção, trabalhei com a compreensão dos discursos: para além da linguagem formal: considere também os subtextos, o que não estava explícito, dito. (KRAMER, 2007)

A realização dos encontros conjuntos com os jovens, como prefiro denominar as entrevistas coletivas, permitiu reconstruir os contextos sociais e as mediações que permeiam os sujeitos daquele coletivo. Trata-se de um trabalho com o discurso em um evento da vida, em que o contexto extraverbal e o verbal fundem-se e tornam-se uma unidade indissolúvel. (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 1926).

Este procedimento que teve como fundamento o encontro remeteu à dimensão do outro, à relação com o outro. A entrevista coletiva ou, como prefiro aqui denominar de encontro conjunto, permite que o conhecimento seja compartilhado e confrontado, “a diversidade é percebida face a face”, o diálogo torna-se mais rico e as análises são mais profundas. (KRAMER, 2007, p. 64). A autora levanta algumas vantagens em trabalhar com entrevistas coletivas, dentre as quais destaco:

- Torna-se uma experiência de aprendizado mútuo;
- As pessoas podem falar e escutar;
- A influência institucional parece diluir-se ou diminuir;
- Linguagem com maior autenticidade, espontaneidade;
- Evita o constrangimento diante do pesquisador (ibid. p. 73).

Realizei então, dois encontros conjuntos com dois grupos em dois momentos. Estes encontros foram filmados e tiveram como dispositivo de diálogo fotografias de atividades e objetivações artísticas. Os jovens

tiveram a possibilidade de analisar os produtos destes processos criativos de que participaram, momento que permitiu aos jovens tensionarem alguns sentidos sobre as próprias objetivações artísticas e as dos outros.

Cada sujeito destacou dos momentos experienciados, alguns que identificou como relevantes, que o sensibilizou, mobilizou. A mediação das objetivações artísticas e o registro imagético das mesmas permitiram que os jovens se tornassem expectadores de si mesmos.

O primeiro encontro conjunto ocorreu no dia 8 de março de 2010, no período da manhã. Lembro que optei por realizar a conversa com o grupo da manhã também por conta de três meninas que mudaram de turno e que conheci durante as visitas exploratórias em 2009.

Uma delas, Beatriz, inicialmente não queria participar da atividade, não assinou o termo de consentimento livre esclarecido e no início da entrevista conjunta permaneceu isolada do grupo. Depois entrou na roda e se colocou em alguns momentos, ficou atenta às discussões e ao final pediu pra participar da conversa individual.

Enquanto tomavam o café, organizamos²⁰ o espaço físico. Montamos tudo na sala com ajuda da professora. Inicialmente ela sugeriu que fizéssemos na sala de informática ao lado. Mas era um espaço com odor ruim e com vários equipamentos de informática empilhados, sendo o ambiente desconfortável para a conversa proposta. Optei pela sala em que eles permanecem a maior parte do tempo. Continuamos a montar o ambiente para a atividade enquanto a professora foi organizar os jovens, que logo em seguida entraram na sala. Eles estavam ansiosos para a atividade, vieram até a porta algumas vezes durante a organização da sala para perguntar: “agora já tá pronto?”.

O encontro com os jovens em grupo incluía a exibição de um vídeo produzido por mim de aproximadamente três minutos, com imagens das atividades desenvolvidas na ONG em que os jovens apareciam como protagonistas.

Montamos o equipamento de projeção, o notebook e as cadeiras de plástico dispostas em forma de semicírculo viradas para a projeção e

²⁰ Neste momento de coleta de informações contei com o auxílio de Allan Henrique Gomes, bolsista e mestrando na mesma Área e linha de concentração de pesquisa na UFSC; e Alessandra Ferreira, graduanda e bolsista de pesquisa do curso de Psicologia na Uniasselvi-Blumenau.

sobre uma mesa retangular no canto da sala, espalhei as fotografias que foram produzidas durante todo o meu percurso no cotidiano da entidade; fotografias dos jovens ensaiando músicas, produzindo sons com os copos, tocando violão, construindo mosaicos, etc.

Assim que os jovens entraram na sala, indiquei que poderiam circular, mexer nas fotografias sobre a mesa, mas prontamente se sentaram nas primeiras fileiras de cadeiras, apenas uns três ou quatro olharam as fotos rapidamente. A preocupação era um bom lugar para assistir o vídeo. Posteriormente, ao analisar as imagens filmadas ficou evidente que o fato das cadeiras estarem dispostas na frente do projetor de filme direcionou o olhar dos jovens ao entrar no espaço, induzindo-os a logo sentarem.

Durante a apresentação da filmagem, olhares atentos, bocas abertas e sorrisos diante das imagens produzidas sobre si durante as atividades artísticas. Emergiram entre eles alguns comentários cochichados e risadinhas conforme o que viam e o que ia aparecendo na tela. A professora ficou sentada nas últimas cadeiras, chamando a atenção para fazerem silêncio em alguns momentos durante o vídeo e interferindo pouco durante a conversa propriamente.

Sentamos em uma roda para conversar e perguntei sobre as impressões do vídeo, o que chamou a atenção, etc. Permaneci por algum tempo tentando puxar a participação deles, porém, ficaram quietos; diziam ter vergonha. Fui explorando as questões que eu havia planejado²¹, retornando-as quando percebia que eles estavam mais à vontade e permitindo outras não pensadas. Se o silêncio é discurso de vozes caladas penso que esse silêncio dos meninos e meninas - que de certo modo me deixou frustrada na realização da entrevista coletiva - precisa ser lido. (AMORIM, 2002). Criei um espaço para que dissessem o que pensam, sentem e como significam participar das atividades na ONG. Mas que espaços têm pra expressar, dizer o que pensam? O constante “Xiiii” da professora durante a entrevista, percebidos posteriormente quando assisti as imagens desse encontro, traz a necessidade de refletir sobre as relações estabelecidas entre os sujeitos que fazem parte de espaços institucionalizados.

Depois se envolveram um pouco mais; citando as atividades que desenvolvem: violão, música, sapateado, mosaico. Conversamos

²¹ Roteiro da conversa encontra-se no Apêndice 4.

também sobre outras questões como a rotina, horário que saem de casa, horário que acordam, vão à escola, etc. O tema sobre as semelhanças e dissonâncias entre a Escola e ONG foi o momento em que se envolveram significativamente. Momento em que falaram ao mesmo tempo, conversaram entre si, contaram detalhes do cotidiano da escola e da ONG.

Conversamos também sobre como significam as oficinas artísticas desenvolvidas ali. Estela, que posteriormente participou da conversa individual, relacionou arte com o mosaico que apareceu no vídeo. Indicou que havia fotografias sobre a mesa que mostravam estas obras. Sugeri que buscassem a foto na mesa e: alguns meninos e meninas buscaram e colocaram no chão, algumas fotos como a que se visualiza na Foto 5.

Na foto é possível ver uma parede decorada com um mosaico com a figura de um golfinho, uma estrela do mar imersa no azul e algas na parte inferior da obra. Trata-se da parede do refeitório da ONG, que fica em uma varanda A parede é baixa e pode-se visualizar na parte superior da foto, o estacionamento e a área externa da ONG. Há um plástico grosso que protege o refeitório do vento, chuva e do sol.



Foto 5 – Mosaico Coletivo
Fonte: Arquivo Pessoal 2009

Na verdade o espaço físico da ONG tinha nas paredes os mosaicos produzidos pelos jovens na própria ONG. Pia e balcão, objetos e mobílias do refeitório foram (re)formados com as tesselas de mosaico, como nesta foto, em que o mosaico feito por todo o grupo em 2009 foi fixado na mureta do refeitório que dava para o gramado da ONG.

Depois de falarmos da obra do golfinho, os jovens buscaram outras obras e selecionaram duas imagens de mosaicos, produzidas por outra menina que não frequenta mais o grupo. (Foto 6 e 7). E assim foram buscando as fotografias dos seus trabalhos. Na conversa, contaram que outras obras foram produzidas nas oficinas de mosaico, mas já tinham levado para casa depois que terminaram o trabalho.

Aos poucos, todas as fotografias foram dispostas no centro do círculo e passamos a conversar sobre elas. Já estavam cansados e percebi que já tinha esgotado o assunto naquele momento. Mas insisti em perguntar sobre o que aprenderam ali, no que as atividades com arte contribuiriam. Alguns deram suas opiniões. Encerrei o grupo e agradei a participação na minha pesquisa.

Ao final do encontro, quando a professora não estava na sala, dois participantes pediram para que eu conversasse com a professora, que contasse que não fizeram bagunça e ainda para que eu pedisse para ela não brigar com eles, porque tinham receio que isso fosse acontecer. Estranhei e perguntei: “como assim?”. E responderam: “a professora disse pra gente continuar agora na roda, então é porque vem bronca. Roda da conversa quer dizer que vem bronca”.



Foto 6: Mosaico de uma jovem
Fonte: Arquivo Pessoal 2009



Foto 7: Mosaico de um jovem
Fonte: Arquivo Pessoal 2009

As questões institucionais estiveram presentes em toda a pesquisa: ora mais explícitas, ora de modo mais sutil. A presença da professora sentada fora do círculo, sem interação com os alunos, deu uma tonalidade à entrevista, deu visibilidade às relações institucionalizadas naquele contexto. Enquanto eu guardava os equipamentos e os materiais, a professora retornou à sala e chamou a atenção dos alunos, disse que não tinham colaborado com a atividade, que podiam ter falado mais. Esse encontro trouxe alguns incômodos quanto às questões institucionais, os modos de envolver a juventude em suas práticas. Incomodo que posteriormente provocou a necessidade da inclusão de outros procedimentos de coleta de informações na pesquisa.

O segundo encontro conjunto, no dia 15 de março, foi com o grupo que participava das atividades no período da tarde e com quem convivi mais frequentemente no período de elaboração do projeto, nas observações participantes. Cheguei à ONG, montei o equipamento de filmagem e busquei o tripé na sala onde estavam os jovens. Acabei dispersando-os da atividade que desenvolviam na oficina de música em que utilizavam os copos para produzir ritmos. Desceram para o lanche e nós²². ficamos esperamos na sala. A professora começou a dizer em tom alterado que não queria mais saber de ninguém perguntando sobre os visitantes. A coordenadora chegou à instituição e ouviram outro sermão sobre suas posturas e comportamentos. Nós não estávamos no refeitório, estávamos em uma sala aguardando o lanche terminar para iniciar a conversa conjunta. Não vimos a professora e os jovens – apenas ouvimos a discussão e pensei: “pronto, acabou com minha entrevista, depois dessa bronca não vão falar mais nada.”

Quando os participantes chegaram à sala, acompanhados da professora e coordenadora, sentamos em um círculo no tapete com almofadas e primeiro conversei sobre a atividade.

A decisão por sentarmos em um círculo foi uma alternativa encontrada após a primeira conversa conjunta, em que a disposição das cadeiras voltadas para a projeção acabou direcionando o olhar para o vídeo e prejudicou a possibilidade de uma relação mais dialógica.

Logo no início, mostramos os dois equipamentos de filmagem dispostos em dois pontos da sala. Allan mostrou na TV como eles

²²Neste dia além de mim, participaram da pesquisa também o mestrando Allan e a acadêmica Alessandra, pessoas não familiares para eles.

apareciam nas imagens. Foi divertido, contribuiu para criar um ambiente descontraído, principalmente depois do acontecimento que presenciamos. Expliquei o objetivo de conversar sobre as atividades de que participam e sobre o filme. Só então nos organizamos em frente à TV para assistirmos o vídeo, diferentemente da primeira conversa conjunta. A conversa no tapete, com as almofadas, também contribuiu para maior descontração e espontaneidade. Alguns permaneceram sentados, pernas cruzadas, outros foram deitando, deitando até usar a almofada como travesseiro.

Falaram facilmente, para minha grata surpresa. O roteiro foi trabalhado de um modo mais solto em comparação ao outro grupo desenvolvido no período da manhã. Logo falaram sobre o que viram e como se viram. Surpreenderam-me ao fazer críticas à instituição e aos professores mesmo com a presença deles durante a entrevista. Ficaram evidentes as atividades cansativas, o modo como direcionam algumas atividades, a desaprovação com o “passar conteúdo no quadro”. Por outro lado, a fala também evidente da preferência em frequentar a ONG: “A gente não é obrigado a vir. Minha mãe diz que eu posso escolher.”

Quando me dei conta já passara uma hora e vinte minutos de atividade com o grupo. A professora e a coordenadora já estavam aflitas com o fato de que logo tinham que ir embora e pegar o ônibus. Encerramos com o combinado de que alguns participariam da conversa individual.

Foi uma tarde com início tenso, mas de algum modo a conversa conjunta consistiu em espaço para as vozes que ficaram emudecidas no refeitório. E novamente refleti sobre a impossibilidade da pesquisa neutra e a convicção do acontecimento que é o pesquisar, o encontro entre sujeitos e o conhecimento que se produz nesse encontro. A cena da discussão antes da realização da conversa conjunta e a presença da professora novamente sentada em uma cadeira, distante das crianças que estavam sentadas nas almofadas, também precisou ser lida nesta investigação como discurso extraverbal para além das falas dos jovens e demandou alternativas na pesquisa, outros espaços que pudessem viabilizar discursos.

3.4.2. Um mosaico de (im)possibilidades: diálogos com os educadores sobre o ensino da arte

A partir destes encontros convidei a coordenadora da ONG e dois professores de mosaico e musicalização para participarem de uma conversa individual que foi gravada com auxílio de um gravador de áudio digital. No dia 17 de março de 2010 fui a ONG pra conversar com o professor de mosaico. Ele estava tomando café na cozinha, tinha bolo de chocolate. Acompanhei-o no café, relembrei uma conversa informal que tivemos no início do ano em que expliquei sobre a minha pesquisa e que desejava conversar com ele naquele momento.

Fui com ele até a sala do mosaico para ele organizar com os jovens a atividade do dia. Todos trabalhavam em peças já começadas em outro momento. Uns faziam seus mosaicos individualmente e outros em grupo. Participei um pouco da oficina e conversei com as crianças. O professor direcionava o andamento do mosaico, alguns dos meninos copiavam desenhos de revistas, outros quebravam as tesselas. Havia uma organização já estabelecida no processo de construção do mosaico.

Combinamos de fazer a conversa na varanda, pois na sala não teria como conversar tranquilamente nem gravar em áudio a conversa em virtude do barulho dos jovens. Eles ficaram trabalhando enquanto conversamos as questões pensadas no roteiro de modo bem informal. O professor mostrou-se disposto a contar sua história, contou sobre suas obras dentro da arte hiperrealista²³. Conversamos também sobre seu trabalho na ONG e o trabalho educativo com atividades artísticas.

Entendi que não considera arte o trabalho que desenvolve na ONG. Para ele, o mosaico ensinado está entre a arte e o artesanato. Relatou sua dificuldade em trabalhar a arte com eles, que não consegue explicar como é para si o processo de criação artística, que não sabe como ensinar a criação. A discussão desse discurso encontra-se no capítulo de análise desta dissertação.

²³ A arte hiperrealista é um estilo de pintura e escultura que procura mostrar uma abrangência muito grande de detalhes, tornando a obra mais detalhada do que uma fotografia ou do que a própria realidade.

Durante a entrevista mostrou-se disposto em dialogar comigo e ao mesmo tempo atender alguns jovens que solicitavam ajuda na construção do mosaico. Encerramos depois de 50 minutos de conversa, quando saturaram as questões pretendidas para aquele momento e com os jovens dispersando-se da atividade do mosaico.

Outra entrevista foi com a professora de musicalização, no dia 25 de março de 2010. No início, a professora estava com expressão de cansada, indisposta. Mas durante a conversa foi se soltando e o diálogo aconteceu de modo agradável. Ficou evidente o envolvimento da professora com a educação para além da atividade musical. Aprendi bastante sobre musicalização, recebi algumas indicações de leitura importantes para a discussão sobre o ensino de artes. Foi possível explorar bem o roteiro pensado. Apenas uma última questão sobre dificuldades enfrentadas no trabalho na ONG não foi trabalhada por conta de que no final as pessoas começaram a entrar na sala em que conversávamos e considerei que ficaria constrangedor para a professora respondê-la naquele momento.

Encontrei a coordenadora da instituição para entrevistá-la no dia 29 de março de 2010. A coordenadora estava preocupada com uma notificação do Judiciário, então auxiliei no entendimento do documento, pois eu já havia trabalhado em um programa de atenção psicossocial em interface com a Justiça. Em seguida, iniciamos a entrevista conforme havíamos combinado por telefone, mas constantemente havia interrupções: telefone, pessoas que a chamavam etc. Então, ela disse rindo: “Acho que a gente vai ter que ir conversar no banheiro, ou não vai dar”.

Sugeri então que utilizássemos uma sala mais reservada no andar de cima. E assim conseguimos conversar com maior tranquilidade na sala da oficina de costura. Durante o tempo de convívio com o campo de pesquisa e também nesta conversa, os relatos de “correria”, “cansaço”, “pouco tempo pra conversar” estiveram presentes. A equipe abraça o desenvolvimento de diversas ações, parcerias com voluntários, o que demanda sobrecarga de trabalho para a equipe, que é reduzida.

Durante a conversa a coordenadora foi detalhista na fala. Contou que até três ou quatro anos atrás as atividades educativas com crianças eram desenvolvidas em uma instituição assistencial, vinculada à religião espírita. E que em 2006 alguns voluntários decidiram assumir e montar uma instituição educacional às crianças dessas famílias em outro espaço, com a finalidade de melhor definir os objetivos e ações educativas.

Revelou que pouco sabia de educação, de atas, normas, burocracias, prestação de contas, que foi aprendendo tudo isso nesse processo. Ficou evidente no discurso da coordenadora a intencionalidade de resgatar o aprendizado que não tem sido desenvolvido na escola. Contou que as crianças são analfabetas com treze anos e que a “escola perdeu a mão”, que “é só faz de conta”.

Sobre as atividades artísticas que desenvolvem ali, destacou as contribuições para o desenvolvimento cognitivo e escolar das crianças, como por exemplo: concentração, paciência, motricidade etc. Enfatizou também os valores construídos com os meninos durante as atividades ali na ONG. Contou com orgulho uma história em que uma criança veio devolver dinheiro que encontrou no chão e outros exemplos de honestidade das crianças e também de outros valores que considera importantes. Estes e tantos outros discursos foram aprofundados no capítulo de análise dos resultados.

3.4.3. O espaço urbano como lugar de encontro na pesquisa: aberturas ao imprevisível

Realizei ainda conversas individuais com quatro jovens, desta vez no trajeto entre a ONG e a escola ou entre a escola e a ONG. Esta foi uma alternativa encontrada a partir das importantes conversas com minha orientadora, para escapar da vigilância institucional e aos modos cristalizados e hierarquizados que encontrei durante a observação no campo e os encontros conjuntos.

A conversa no trajeto foi então a alternativa para encontrar os jovens num contexto que permitisse a emergência de sentidos e maior liberdade de expressão. Incluíu como procedimento uma máquina fotográfica entregue aos jovens para que registrassem o trajeto, as artes encontradas no caminho, as coisas e lugares que chamavam a atenção, enfim, o que desejassem registrar durante o trajeto.

Como no projeto de pesquisa apresentado para a qualificação, o uso de fotografias era previsto como dispositivo de diálogo, mediação entre sujeito pesquisador e sujeitos pesquisados, não me ocupei da preparação de equipamento fotográfico nem ofereci aos jovens uma orientação mais detalhada do ato de fotografar. Apenas separei duas máquinas fotográficas digitais próprias, com resolução de 5,0 megapixels, com pilhas recarregáveis, e ofereci aos jovens no início da

pesquisa no trajeto, sem muitas explicações e explorações do equipamento.

Mas o processo me ensinou que há na imprevisibilidade diversas potencialidades para análise, e com isso os procedimentos também foram ganhando novos sentidos conforme os acontecimentos. A fotografia trouxe a possibilidade de um discurso imagético no âmbito da pesquisa. Além disso, impossibilitada de usar o recurso de gravação de áudio e vídeo no trajeto em razão das precárias condições para o manuseio dos equipamentos e de garantia da qualidade do som e imagem registrados, o diário de campo teve importância ainda maior e me auxiliou a olhar para os plurais sentidos de transitar pela cidade. O diário de campo foi uma ferramenta de registro e análise, um recurso metodológico “revelador de nossa condição de pesquisador que traduz o universo intenso e denso dos vários caminhos percorridos na pesquisa”. (COIMBRA E COSTA 2008, p. 128).

A primeira conversa no trajeto em março de 2010, foi com Beatriz, 13 anos, que mora em um bairro afastado do centro de Blumenau e estuda perto de sua casa. Quando cheguei à ONG, ela estava com os outros colegas no refeitório almoçando. O refeitório é um varandão aberto, logo depois da cozinha, por onde se entra ao chegar à ONG. Ela estava em pé com o prato do almoço: arroz, feijão, pizza e salada. Olhou-me e deu um sorriso envergonhado, como se dissesse: “ai, é hoje, que vergonha”. Beatriz era a jovem que no encontro conjunto não queria participar, nem assinar o TCLE, e que depois acabou se integrando ao grupo e pedindo para participar também da conversa individual.

Sentei e fiquei conversando com todos enquanto terminavam a refeição. Foi uma agitação, queriam saber detalhes de como seria a atividade. Ela mostrou-se preocupada que seus familiares estranhassem minha companhia no trajeto até a escola. Pediu que ligássemos para casa e a coordenadora comprometeu-se em ligar mais tarde. Ela estava ansiosa e incomodada com a situação, ficou esperando com a mochila nas costas o horário para pegar o ônibus que levaria até a escola. Mas de repente disse que já tínhamos perdido o horário do ônibus.

Fomos caminhando até o ponto de ônibus conversando sobre a utilização do equipamento fotográfico e se chegaríamos a tempo do horário da escola, depois de perder o ônibus que regularmente ela utiliza. Na verdade, havia um grupo de jovens de várias idades, entre cinco e quatorze anos, que também fizeram esse trajeto até o ponto de

ônibus. Entre esses jovens havia outras meninas que também iriam participar da entrevista nos dias seguintes. Combinamos que naquele dia, Beatriz ficaria com a máquina fotográfica. As meninas em alguns momentos diziam, “vem pra cá, deixa as duas que hoje é com a Beatriz”. Interessante elas respeitarem o momento da Beatriz, mesmo ansiosas para também fazer a atividade com o equipamento fotográfico.

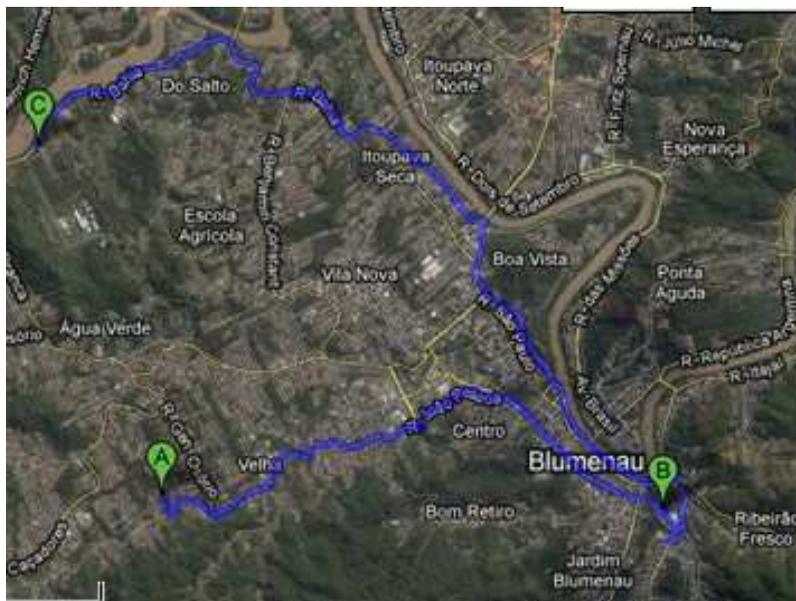
Beatriz falava que chegaria atrasada, que ficaríamos muito tempo no ponto de ônibus, que tinha que ligar para a família etc. As meninas sugeriram de pegarmos o ônibus junto com elas e fazermos outro trajeto. Na primeira opção, passaríamos por dentro de bairros mais distantes do centro e a opção viável naquele dia, seria passar pelo Centro até um terminal de ônibus e pegar o ônibus para o bairro. Trajeto que a Beatriz conhecia, mas que não era o seu cotidiano. Ficamos no ponto de ônibus esperando e Beatriz tímida, com o equipamento fotográfico nas mãos.

O grupinho de crianças permaneceu conversando no ponto de ônibus e, ao entrar na condução denunciaram uma situação de violência sexual vivenciada que envolvia o cobrador e que será melhor trabalhada nos capítulos seguintes. Beatriz tirou foto desse momento, e só no outro dia pude entender melhor o que estava acontecendo.

Ficamos todos numa rodinha antes da catraca do ônibus e a Beatriz preocupada com o trajeto até a escola. Ou com a companhia? O ônibus entrou em um terminal de ônibus, localizado entre a ONG e o centro da cidade. Todos os outros jovens saíram menos eu e Beatriz; seguiríamos até o outro terminal de ônibus.

Ao final do trajeto, percorremos aproximadamente 20 quilômetros de distância. No mapa 2, por meio do traçado em azul, visualiza-se o trajeto que fizemos naquela tarde. Pode-se ver que atravessamos a cidade entre os pontos A, B e C. O ponto A consiste na rua onde está localizada a ONG; no ponto B o terminal de ônibus. Entre o ponto A e o B, está o centro da cidade. E no ponto C, o ponto de ônibus próximo à escola e à residência de Beatriz, depois de percorrer diversos bairros da cidade.

Neste caminho, vê-se o rio Itajaí-Açu do lado direito do mapa, onde estão as regiões mais centrais e onde a cidade se desenvolveu economicamente desde a colonização de Blumenau no século XIX.



Mapa 2 – Trajeto percorrido com Beatriz

Fonte: www.maps.google.com.br

Agora acompanhada somente de Beatriz, relembrei que poderíamos conversar melhor e que poderia tirar outras fotografias. De início fiquei em pé ao seu lado, mas como ela falava baixo e eu não conseguia ouvi-la, sentei e fiquei mais próxima.

As questões foco do projeto por muitas vezes ficaram de lado. Talvez o mais significativo neste acontecimento dialógico não tenha sido o discurso verbal, mas os lugares que ela foi mostrando no caminho, aqueles que foram significativos para ela. Mostrou lugares frequentados pela família, o trabalho do cunhado, o lugar onde um homem do bairro morreu no trânsito entre outros.

Apesar de constantemente mostrar-se constrangida, quieta, com poucas palavras, Beatriz contou coisas pessoais, relacionamentos afetivos, vivências familiares. Por algumas vezes ela ficava observando algo, chamava minha atenção para ver e esquecia-se da fotografia. Quando eu sugeria para registrar, já não dava mais tempo. Chegamos ao colégio bem cedo, sugeri então que retomássemos a ideia inicial de irmos caminhando até sua casa. Ela disse que era longe, que já tinha

trazido a roupa do uniforme. Pareceu desconfortável em levar-me lá e respeitei sua vontade.

Apenas caminhamos até uma padaria, compramos chiclete e voltamos. Mostrou um menino que namorou com uma menina da ONG, sentamos na entrada do colégio e ficamos conversando. Despedimo-nos e ela foi trocar o uniforme. Depois, voltou ao portão do colégio e ficou comigo esperando minha carona.

Na mesma semana fiz mais uma conversa no trajeto que, embora planejada para ser individual, na verdade tornou-se uma conversa com um grupo. Já no trajeto com Beatriz, a presença de outras crianças durante um trecho do trajeto trouxe o compartilhamento de sentidos das diversas experiências de que participam esses jovens.

A experiência compartilhada de transitar pela cidade trouxe um novo foco para a pesquisa. Pesquisa que pressupõe relações entre as pessoas, experiência dialógica que acontece nesses encontros. Pesquisa como acontecimento; “procedimento analítico e de produção de conhecimentos implicado com uma posição teórico-política de desnaturalização” (Fonseca et. all, 2006, p. 658). Pesquisa como acontecimento, ruptura evidente, mergulho no inumano que nos habita. (ibidem).

Neste dia, acompanhei outras duas meninas: Michele e Estela. Disponibilizei dois equipamentos fotográficos; uma para cada menina, para usarem no trajeto delas da ONG até a escola, localizada em outro canto da cidade. Combinei com Estela e Michele que ficaríamos próximas para podermos conversar e acompanhar a produção de suas fotografias. No ponto de ônibus já foram fotografando tudo!

Apesar do uso do equipamento fotográfico ser procedimento planejado no projeto de pesquisa, fui surpreendida com as imagens vividas, imaginadas e analisadas nas fotografias. A fotografia não se configurou como mero registro ou dispositivo de diálogo e eu não poderia negar as possibilidades presentes naqueles discursos imagéticos. Segui recriando a cada momento o próprio ato de pesquisar e produzir conhecimentos, considerando que a pesquisa

nesse processo de enformação, (re)forma, (de)forma, (in)forma, enfim (re)cria a realidade e seu próprio autor, posto a condição de mútua constituição entre sujeito que escreve e a escrita que se objetiva para a leitura de um outro que, por sua vez, (re)criará a partir da sua posição

axiológica, o que se apresenta como texto a ser lido. (ZANELLA, 2008, p. 30)

Caminhamos até o ponto de ônibus com uns dez meninos e meninas. A espera no ponto de ônibus foi preocupante para mim; os carros passavam em alta velocidade e as crianças menores por vezes distraíam-se e ficavam próximas ao asfalto.

No interior do ônibus fotografaram novamente o cobrador “denunciado” por assediá-las no dia anterior, que logo percebeu e reclamou: “Não vão me meter em confusão”. Orientei que não tirassem fotos das pessoas sem pedir autorização. Em seguida, entrou um moço com camisa do Flamengo, rapidamente pediram autorização para tirar fotografias; ele riu e permitiu. Tentaram fotografar paisagens, mas disseram que o ônibus passava muito rápido e não dava tempo. Então, passaram a esperar as paradas do ônibus.

Chegamos ao terminal de ônibus depois de 4,5 quilômetros e esperamos o próximo ônibus para mais 6 quilômetros de percurso. Duas das crianças, irmãos menores das jovens que eu conversava, tinham ido comprar bala e tiveram que voltar correndo pra pegar o ônibus. Foi aquele corre-corre pra chamá-los a tempo – e mais alguns quilômetros até chegar à escola.

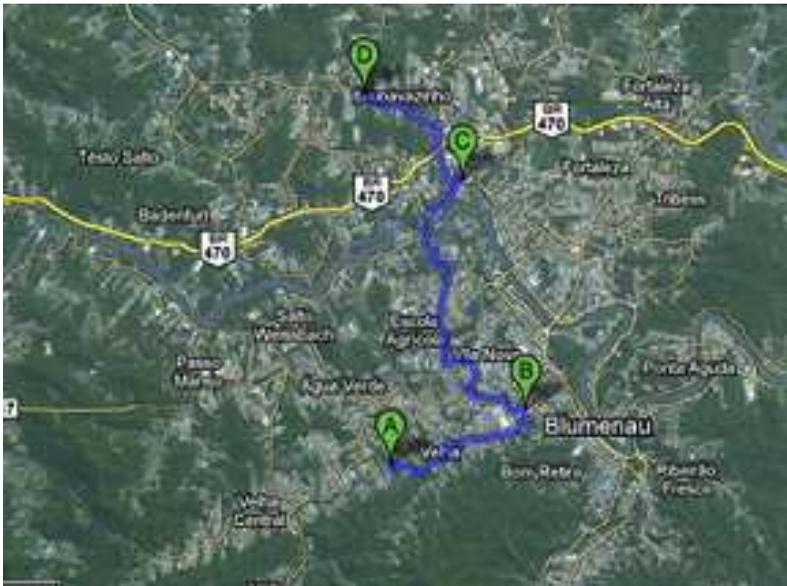
No mapa 3, pode-se acompanhar o trajeto e, compreender melhor o espaço percorrido com as duas meninas. Saímos do ponto A, onde está a ONG e, percorremos o bairro até o ponto B, localização do terminal em que descemos para trocar de ônibus.

Dentro desse segundo ônibus percorremos alguns bairros da cidade até chegar a outro terminal, localizado na região Norte do município, indicado no mapa com o ponto C. Ainda foi necessário entrar em outro ônibus para chegar à escola das meninas, que também fica próximo de suas casas, indicado na imagem com a letra D.

Em todos os ônibus havia muita gente, lotados e não havia nenhum lugar para sentar. O grupo de crianças ficou bem à vontade, sentaram nos degraus do ônibus; Estela e Michele conversavam bastante comigo e também entre si, sem importar-se muito com os olhares de reprovação ou de estranhamento dos demais passageiros. Com a máquina fotográfica, os meninos e meninas estavam agitados, empolgados, o que de certo modo foi pra mim, naquele momento, motivo de angústia.

“Não sei se posso considerar como entrevista individual, pois era um tal de todo mundo dar pitaco na conversa, no foco que da máquina fotográfica. O equipamento fotográfico por vezes circulou entre eles e nem sei bem como vou analisar as falas e as fotografias.” (Diário de Campo, 29/03/2010)

Escrever sobre essa experiência era tarefa urgente e o diário de campo se impunha a mim como condição para a reflexão, para o movimento exotópico, para distanciamento da realidade. Foi preciso distanciar-me da angústia do pesquisador que perde o controle dos procedimentos delineados e planejados, da entrevista de perguntas e respostas para permitir a pesquisa como acontecimento e outras possibilidades para a investigação.



Mapa 3: Trajeto com Michele e Estela
Fonte: www.maps.google.com.br

Entrevistas se tornaram conversas, (com)partilhamos acontecimentos em situações não convencionais de pesquisa, no ritmo da própria vida partilhado entre jovens e pesquisador.

Chegamos à escola praticamente uma hora depois de sair da ONG, tendo percorrido aproximadamente 16 quilômetros. Fiquei pensando em como pode a ONG, como programa de contraturno escolar, constituir-se num espaço de proteção social, conforme preconiza o SUAS – Sistema Único de Assistência Social (BRASIL, 2004), se nesse trajeto os jovens estão expostos a tantas situações por vezes perigosas. Escola e ONG possuem regras e normas, mas ali estavam na “selva”, no trânsito louco de pessoas, carros, bicicletas.

Então precisei distanciar-me dos medos, de minhas angústias, do olhar institucionalizado sobre a juventude para buscar, no movimento exotópico outros olhares para além do entendimento da rua como lugar de risco. Assim como Fonseca et al, (2006) concordo que para melhor ver

precisamos lutar com nossa própria visão, perfurar nossos olhos para fazê-los ir além dos contornos, dos regulamentos, das normas. Precisamos desaprender o que temos sido, aproximarmo-nos da névoa que rodeia cada ente, para entendê-la como o écran, que ao mesmo tempo que nos impede de ver, prolonga a nossa alma no interior das coisas (FONSECA et al, 2006, p.659).

E assim passei a encontrar na pesquisa também uma prática estética, pautada “em sensibilidades que estranham o instituído e reconhecem infinitas possibilidades de devir e acolhimento da diferenças que conotam ou podem vir a conotar a existência humana.” (ZANELLA, 2008, p. 29)

A experiência provocou tensionamentos, pois para além dos riscos que me angustiaram no primeiro momento, os jovens circulavam facilmente de um ônibus pra outro, de um terminal a outro e com alegria, diversão. E quando perguntei se não cansavam de fazer esse trajeto todos os dias, Estela respondeu: “A gente acorda às 6h e às 06h20min pega o ônibus” e “às vezes enjoa, mas a gente vai se divertindo, brincando, a gente vai assim” – disse Estela sorrindo e movimentando as mãos.

Então, fui observando que no trajeto cumprimentavam as pessoas, falavam, mostravam pessoas que faziam parte da rotina, do seu cotidiano. E que a aventura de atravessar a cidade tinha sabores compartilhados, não permitidos a estes jovens nos espaços institucionalizados.

Conversamos no caminho também sobre as atividades da ONG e sobre outras atividades que poderiam ter na ONG. Quando descemos do ônibus, perguntei: “e agora, vocês vão pra escola?”. Estela disse “daqui a pouco, vem com a gente aqui”. Entraram em uma lojinha, daquelas “vendinhas de bairro” que não se configuram como padaria ou papelaria: pois vendem material escolar, lanche, brinquedos, etc. Os jovens compraram balas e salgadinho. Estela me chamou para eu vê-la tirar foto de um enfeite em forma de borboleta que ela viu logo ao entrar no estabelecimento comercial.

Ficamos no portão da escola por um tempo, mostraram os meninos que gostavam, fotografaram alguns, falaram sobre a escola, o espaço físico etc. Pediram para ir ao outro lado da rua fazer fotografias dos meninos, depois nos despedimos e fui embora.

Num primeiro momento, quando iniciei a aventura de participar do cotidiano desses meninos e meninas, idealizei essas entrevistas. Por mais que compartilhasse dos pressupostos da pesquisa-intervenção, a idéia de realizar a entrevista individual com os jovens e buscar os sentidos construídos por eles sobre as vivências com arte me parecia uma conversa tranquila, talvez como ocorreu com os educadores. Ou melhor, também com os educadores não foi tranquilo, pois a instituição se impunha a todo o momento com suas rotinas e pessoas circulando.

Considerar a pesquisa com sujeitos como uma pesquisa-intervenção foi possível inicialmente, nas leituras sobre método, como no texto Pesquisador Conversador no Cotidiano, de Spink (2008) que me marcou como pesquisadora no início da caminhada no mestrado. O autor usa a expressão “microlugares” como modo de chamar a atenção para o acaso da vida diária, os encontros que carregam materialidades e socialidades. Descreve de um modo bastante minucioso (a ponto de nos sentirmos dentro da padaria) em seu diário de campo um acontecimento na padaria de São Paulo, valorizando a disposição física do balcão e dos alimentos sobre ele e o modo como clientes e funcionários estabelecem relações naquele contexto. Observação necessária ao pesquisador que realmente faz parte daquele cotidiano.

Mas foi principalmente, experimentando no contato face a face com os sujeitos nesta investigação, a impossibilidade de uma pesquisa previsível, em que os sujeitos não se afetam, que pude mais concretamente tensionar o lugar de pesquisador, de sujeitos e da própria pesquisa.

Minha inserção no campo, participando daquele turbilhão de coisas que aconteciam ao mesmo tempo, é que foi me constituindo como pesquisadora. E então, descobri que definitivamente nada há de tranquilo ou harmônico no campo de pesquisa. Afinal, entrei no cotidiano, nas minúcias da vida daqueles jovens e de detalhes que foram modificando meu modo de entender o processo de pesquisa, a própria ideia de juventude e as políticas públicas a eles direcionadas.

Deste modo, a ideia de conversar com um jovem no trajeto da ONG até a escola transformou-se em participar do trajeto tal como ele acontece, viver as dificuldades e diversões que ocorrem nesse caminho e ouvir não um sujeito, mas cinco ou seis entendimentos, sentidos, experiências.

Jovens vão à escola em grupo, participam de uma experiência compartilhada. Grupo que se faz presença dentro do ônibus. E que presença! Não passam despercebidos. Curiosos, falantes, alegres, quebravam a monotonia e os olhares cansados dos trabalhadores que participavam do trajeto. Crianças de cinco anos até jovens de treze, quatorze anos compartilham diariamente essa aventura de atravessar a cidade.

Então fui surpreendida com o fato de que não teria como entrevistá-los individualmente. Fiquei frustrada e pensei: “como vou buscar os sentidos?” No entanto, os discursos dos sujeitos mesmo em um contexto grupal revelam também os sentidos, os sabores singulares apropriados nos percursos na cidade.

O percurso era feito coletivamente e conectivamente. Conforme esclarece Canevacci em seu texto “A comunicação entre corpos e metrópoles”, conectividade significa que o indivíduo nas suas fluidas dimensões dos seus eus, possa conectar-se com diferentes espaços-tempos no mesmo momento, junto com pessoas totalmente diferenciadas” (CANEVACCI, 2009).

Essa aventura trouxe acontecimentos e elementos de análise que serão discutidos no próximo capítulo: tensões que eu não conseguiria conhecer se não fosse mergulhando nas minúcias do trajeto com os jovens. Como a denúncia do “cobrador tarado”, as cenas que diziam do risco que esses jovens correm todos os dias nessa travessia, da exposição na cidade, da responsabilidade assumida por pequenos jovens e por outro lado as diversões, as novas amizades, as aventuras vividas no caminho.

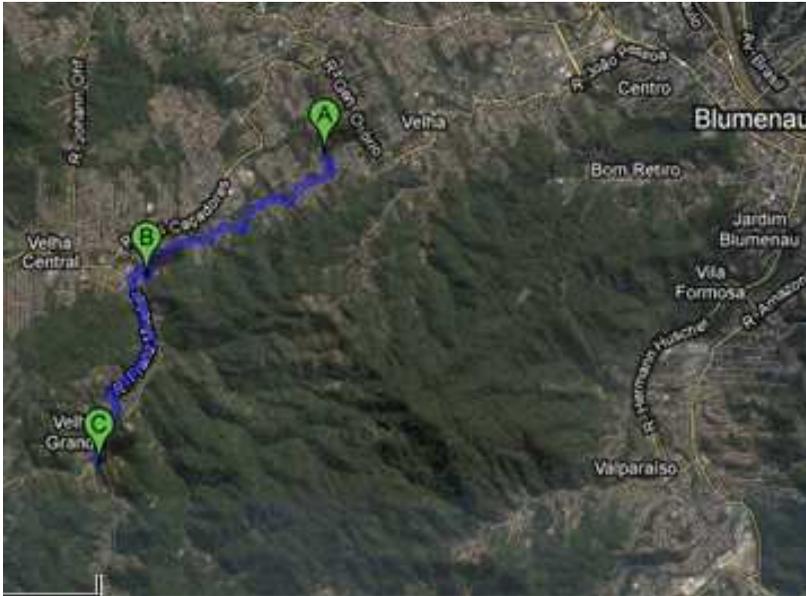
No dia 6 de abril encontrei outro menino, Kauê, de treze anos. Primeiro liguei na ONG e na escola para garantir que ele se lembraria de esperar-me na escola no final da manhã. A ideia era acompanhar o caminho dele até em casa, conhecer um pouco mais da localidade em que ele vivia.

O bairro onde ele reside e estuda no período da manhã é afastado do centro da cidade. Lugar em que existem algumas políticas de assistência social, por conta das condições sociais e econômicas e das diversas formas de exclusão social que aquela população está exposta. Nos capítulos a seguir, faço análise da relação entre as condições de moradia, a ocupação dos espaços geográficos na cidade de Blumenau e as políticas de atenção à juventude.

Procurei por meio do mapa 4 apresentar de modo mais compreensível o trajeto que percorri até o encontro de Kauê. A ONG localiza-se em um bairro próximo ao Centro, indicado no mapa com a letra A. No lado direito do mapa, encontra-se a região central de Blumenau, desenvolvida economicamente, culturalmente e com maior infraestrutura urbana. Com o ônibus cheguei até o Terminal da Velha, visível com a indicação da letra B. Ali, troquei de ônibus e segui até a escola de Kauê, também próxima de sua casa, identificada com a letra C.

Observando a imagem mais detalhadamente é possível verificar a distância entre o Centro e o bairro em que reside Kauê e a presença no lado direito do traçado em azul de uma área de vegetação - que poderia ser aspecto positivo. Porém, nas relações tecidas geograficamente e simbolicamente na cidade; falar sobre aquele bairro significa falar de moradias construídas de forma irregular no município, da ausência de políticas públicas de habitação, da estrutura urbana precária no bairro periférico da cidade.

A localidade em que Kauê mora é populosa, com moradias construídas por pessoas que migraram para Blumenau em busca de melhores condições de vida, mas que vivem sob condições desiguais na cidade - aspectos que analiso nesta dissertação, nos capítulos seguintes.



Mapa 4: Trajeto com Kauê
Fonte: www.maps.google.com.br

Por isso a coordenadora da ONG me avisou quando eu me organizava para acompanhar o trajeto de Kauê: “Vai preparada pra subir um morro! Carro quase não chega lá.” Então fui preparada: tênis e camiseta, água e uma maçã – afinal, eu passaria o horário do almoço dentro do ônibus, pra lá e pra cá. Fui caminhando até o terminal de ônibus, entrei na condução e segui até o Terminal de outro bairro. Ali, entrei em outro ônibus e saí bem em frente ao CAIC – nome da escola integral em que Kauê estuda de manhã.

Decidi entrar e aguardar dentro da escola. Logo, um menino que também frequenta a ONG e estava na aula de Educação Física me reconheceu, abriu um sorriso e veio me cumprimentar, me deu um beijo. Convidei pra sentar um pouquinho e falei da ideia da entrevista no trajeto. Disse que também iria para a ONG naquele dia. Em seguida, chamou o Kauê, combinamos de que eu o encontraria ali assim que terminasse a aula. Kauê contou que precisaria passar em casa pra pegar o cartão do ônibus – vale transporte.

Acompanhei Kauê nesse trajeto com sua irmã e outra menina, junto com outros colegas e vizinhos. Na conversa retomamos alguns

temas já discutidos no encontro conjunto com os jovens, em que ele se colocou ativamente. Mas agora a mediação com a máquina fotográfica permitiu um diálogo mais descontraído. Retomei as temáticas do encontro conjunto, o ir ou não à ONG, atividades que gosta ou não gosta, pretendendo aprofundá-las.

Na foto 8 produzida por Kauê, destaco o trajeto íngreme percorrido e compartilhado pelos jovens diariamente.



Foto 8: Trajeto com Kauê
Fonte: Produzida por Kauê em 2010

A rua de terra, com pedras soltas e o caminhar dos jovens vizinhos de Kauê no centro e no lado direito da foto. No lado esquerdo, um monte de pedra brita para a reforma da casa abaixo do nível da rua; no lado direito o muro coberto por plantas trepadeiras e ao fundo a casa branca.

Fomos caminhando até a sua casa, ele me chamou pra entrar, mas achei melhor aguardar na porta; seus irmãos mais velhos estavam almoçando com mais duas crianças, de dois e sete anos.

Descemos o morro novamente e eu já estava com os joelhos doendo, cansada da caminhada. No início estávamos sozinhos, depois umas meninas nos alcançaram. O ônibus já estava a caminho e as meninas gritaram: “A gente vai perder, vamos correr.” Kauê, todo educado, perguntou: “A ‘psora’ quer correr?” e eu respondi: “Vamos, sim.” E corremos uns 50 metros, o suficiente pra eu chegar dentro do ônibus sem fôlego.

O trajeto de ônibus foi rápido, pois havia vários trechos sem qualquer residência na rua e por isso o ônibus quase não parou em outros pontos. O trecho “vazio” coincide com o espaço geográfico destacado no mapa 4, em que não há moradias, apenas vegetação. Chegamos ao terminal de ônibus do seu bairro e ele foi me indicando o caminho: “agora por aqui, agora por ali”. Entramos no ônibus que passava em frente à ONG. Acompanhei-os até lá, despedi-me deles, permaneci dentro do ônibus até o terminal próximo da minha casa e fui caminhando por mais uns dez minutos. Antes de ir para casa, fiz um lanche na praça de alimentação de um supermercado próximo à região central e me senti “em casa” novamente: ar-condicionado, lojas com vitrines atrativas, piso limpo, sem terra ou pedras.

No caminho até minha casa vim pensando que as crianças e os jovens mudaram suas rotinas, passaram em casa, trocaram de roupa, chegaram mais tarde na ONG em função da minha companhia. Mas na verdade eu que saí mais modificada nessa história. Saí do meu cotidiano, da minha vidinha, saí desacomodada. A foto 9, produzida por Kauê no caminho até sua casa, conta um pouco disso: do meu cansaço e da dificuldade na subida íngreme até a sua casa. Mas conta principalmente de um diálogo face a face, do trajeto em que “com-o-par-trilhei”; de um modo de se relacionar horizontalizado entre pesquisador e sujeito. A intencionalidade de Kauê em me registrar naquele momento incluiu-me como partícipe daquelas vivências.



Foto 9: Pesquisadora com os jovens
Fonte: Produzida por Kauê em 2010

Talvez as conversas obtidas nessa experiência não tenham sido tão ricas, talvez as falas não pudessem ser aproveitadas no momento de análise. Mas pude vivenciar; compreender um pouco da história desse menino e dos seus colegas e do dia-a-dia de tantos outros. Nesse contexto que eles permitiram que eu me inserisse, conheci para muito além do texto.

As imagens fotografadas por Kauê e agora no meu computador e algumas delas nesta dissertação dizem do ser jovem num espaço urbano em que eles circulam nas margens, nos bairros. Quando cheguei à região central me senti novamente em Blumenau. Mas o bairro em que ele mora também é Blumenau! Uma cidade vista do ângulo de quem anda de ônibus, de quem caminha pelas ruas esburacadas, pelos morros escorregadios, pelas pontes de pinguela²⁴. Não de quem brinca de basquete na quadra do parque central da cidade, de quem vai ao

²⁴ Pinguela é expressão utilizada para denominar um tipo de ponte pêncil , construída de madeira, sustentada por espíãs de aço.

shopping ou circula na região central da cidade; mas de quem (re)inventa seu próprio brinquedo, sua própria diversão num lugar esquecido pelo poder público e por tantas pessoas.

3.4.4. O reencontro com os jovens: sobre imagens da viagem

Encontrei novamente os jovens que acompanhei no trajeto ONG e escola, para uma nova conversa com cada um, conversas essas realizadas na ONG, buscando sentidos sobre as atividades das que participam cotidianamente. O registro das conversas ocorreu por meio de gravação de áudio, foram transcritas e posteriormente analisadas.

Utilizei para essa conversa, todas as fotografias impressas produzidas por eles e incluí também outras fotografias que produzi durante as atividades artísticas de mosaico e musicalização no início da pesquisa de campo, nos momentos da observação participante. Basicamente, a conversa abordou duas temáticas: o diálogo sobre as atividades desenvolvidas na ONG e o trajeto urbano e que os jovens percorrem todos os dias.

As fotografias foram disponibilizadas aos jovens no momento da conversa e serviram como dispositivo para o diálogo. Compreendidas como resultado do envolvimento dos jovens com o mundo visto pelo ângulo de um equipamento, como rememoração de sentidos que não mais estão presentes, ampliara a possibilidade de expressão para além do discurso verbal. (TITTONI, 2009).

Ao falar, olhar e fotografar os jovens teceram considerações sobre o vivido a construírem suas próprias narrativas no trajeto. A fotografia assim instaura

outras linguagens e formas de se relacionar com a experiência subjetiva e alheia. [...] meio pelo qual as crianças constroem conhecimentos sobre identidades e valores. Mecanismo desencadeador de reflexões, entre crianças e adultos, sobre as experiências transformadas em imagens. [...] permite um estranhamento do que é familiar. Insere nas práticas naturalizadas do cotidiano, o elemento exotópico, o diverso, aquilo que até então não foi pensado. (JOBIM E SOUZA e SALGADO, 2008, p. 501)

A conversa ocorreu em uma sala cedida pela ONG no segundo andar do prédio. Apenas no encontro com Beatriz tive que interromper a conversa, trocar de sala e reiniciar, pois a ONG precisou usar a sala em que estávamos acomodados. Nas demais permanecemos na sala, sem interrupções. A descrição neste procedimento segue a mesma ordem dos sujeitos entrevistados nos trajetos: Beatriz, Estela, Michele e Kauê.

Com Beatriz, usei o chão da sala para dispor as 18 fotografias que ela produziu e algumas outras produzidas por mim no ano de 2009, durante a observação das oficinas artísticas. Ela logo comparou a diferença no tamanho de um dos meninos que frequentava a ONG, o quanto ele cresceu desde o ano anterior.

Na medida em que ia dispondo as fotografias, sem uma sequência, ela foi rememorando os acontecimentos daquele trajeto, os assuntos que conversamos. E por muitas vezes emergiu a dúvida: “que lugar é esse mesmo?”, fazendo com que prestássemos atenção em pequenos detalhes da fotografia para identificar onde a imagem havia sido registrada.

Nesse diálogo, fomos combinando de organizar o trajeto com fotos, reconstruir o caminho que ela percorre todos os dias. E assim fomos refazendo, organizando, desorganizando e reorganizando a disposição das fotos e, ao mesmo tempo, a própria história narrada.

Ao buscar os motivos que a levaram a registrar aqueles momentos, as justificativas centravam-se em lugares reconhecidos, o local de trabalho da família, lugares que achou bonitos, cores que lhe chamaram a atenção e a presença dos amigos em algumas fotografias.

Na conversa, os sentidos de experimentar a fotografia como modo de expressão, de significação, de memória, os ângulos experimentados, a intencionalidade de um foco e muitas vezes os efeitos produzidos de outro modo foram evidenciados.

Ao final, pedi que ela escolhesse algumas que mais gostou, que mais chamaram a atenção. Então as fotos que escolheu ficaram com Beatriz e, posteriormente os outros jovens também puderam escolher fotografias que desejassem levar para casa.

Conversei com Michele e Estela no mesmo dia, primeiro com Estela e depois com Michele, na mesma sala em que são realizadas as atividades educativas diariamente. Dessa vez, usamos uma mesa redonda e grande que havia na sala. Ficamos em pé, com as fotos espalhadas na mesa. Inicialmente fui colocando uma a uma para que

tivessem seu lugar de destaque, mas posteriormente fomos dialogando com elas ao mesmo tempo.

Estela conversou bastante, contou vários detalhes sobre as 25 fotos que produziu, seus significados no momento em que registrou as imagens e agora distanciada, no momento de análise das mesmas. Acredito que tenha sido a entrevista mais significativa com relação ao objetivo da minha pesquisa - a discussão sobre as atividades artísticas no contraturno escolar.

Estela se colocava com muita clareza desde o encontro conjunto: trouxe suas idéias sobre suas vivências cotidianas e construiu outras opiniões naquele momento de diálogo. Falas como: “deixa eu pensar, ninguém nunca me perguntou sobre isso!”, indicam um conhecimento que foi produzido no processo de pesquisa, no encontro do sujeito com o pesquisador.

Michele, por sua vez, produziu 28 fotos e ao analisar as fotografias, destacou os afetos e amores presentes tanto no contexto da escola, da ONG, como no trajeto. Sobressaíram também críticas às questões pedagógicas da instituição, significadas por atividades mecânicas e repetitivas. Por outro lado demonstrou empolgação ao falar das oficinas de costura e de manicure, também desenvolvidas na ONG.

Outro aspecto presente no discurso de Michele foram as vivências e acontecimentos no trajeto da ONG até a escola e que será analisada no próximo capítulo.

Para a última entrevista fui ao encontro de Kauê na ONG com grande expectativa, considerando suas contribuições na conversa conjunta e a companhia no trajeto ONG-escola. Porém, neste mesmo dia, havia duas estagiárias de Psicologia desenvolvendo atividades com o grupo de Kauê. O assunto em questão era sexualidade; vi que assistiam a um vídeo e logo depois passaram a dialogar sobre questões relativas ao primeiro beijo, relações sexuais, ficar etc.

Combinei que aguardaria o encontro acabar para depois conversarmos, mas foi ficando tarde. Então achei por bem reagendar a conversa para um novo dia.

No novo encontro, subimos até uma sala no segundo andar da ONG. Era um dia quente, Kauê estava suado e aparentemente cansado. Sentamos no chão e fomos conversando sobre as fotos do mesmo modo como ocorreram com os outros jovens. Ele produziu 25 fotografias e todas elas foram impressas e dispostas para análise nesse encontro. Kauê

estava calado, falava pouco, mencionava que sobre aquilo já tinha conversado no trajeto.

A conversa durou um curto tempo e com pouca profundidade. De qualquer modo, o uso das fotografias mediando o diálogo auxiliou para que discursos extraverbais pudessem ser expressos e posteriormente analisados. Ganharam destaque os risos, o silêncio, a observação atenta às fotografias, a reação a cada nova fotografia disposta, o destaque de aspectos da fotografia apontados com os dedos.

Com esses encontros assentei definitivamente minha pesquisa em uma perspectiva de pesquisa como acontecimento, pois me atrevi a pousar o olhar em um “sem-número de faces do acontecimento singular” (FONSECA e cols., 2006, p. 659) também escrevi de forma singular, trazendo a experiência da minha afecção nesse processo, o que possibilitou o olhar exotópico sobre o movimento de constituir-me pesquisadora no encontro com os jovens, com os professores, com a ONG.

4.RELAÇÕES POSSÍVEIS NA/COM A VIDA COTIDIANA

*Marco Pólo descreve uma ponte, pedra por pedra.
– Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? – pergunta Kublai Khan.
– A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra – responde Marco
– mas pela curva do arco que estas formam.
Kublai Khan permanece em silencio, refletindo.*

*Depois acrescenta:
- Por que falar das pedras?
Só o arco me interessa.
Pólo responde:
- Sem pedras o arco não existe.
(Calvino, 1995)*

Viver um outro cotidiano e suas minúcias me encharcou de ideias a serem discutidas, ditas, repensadas... Tarefa difícil distanciar-se da criação e cristalização da vida, porém necessária. Buscar a exotopia é o desafio em que me lancei de agora em diante para pensar algumas questões que gritaram aos meus ouvidos no decorrer da pesquisa – e que têm de agora em diante o foco dos meus olhos, ouvidos, cognição e afetos.

A escrita que fiz sobre o caminho percorrido, no capítulo anterior foi prazerosa, rica e de certo modo fácil. Tinha a marca do vivido, do acontecimento da vida diária, dos bons encontros com os jovens.

A primeira tentativa de análise de tudo o que vivi resultou em um texto pobre, esvaziado do experienciado por mim com os jovens que encontrei na pesquisa. A sensação ao ler os recortes que selecionei das entrevistas realizadas era a de que faltava muita coisa. Percebi que “as palavras tornam-se fúteis quando se desvinculam da realidade vivenciada. Deixam de ter energia própria. E se tornam, com isto, incapazes de dar conta da energia em ação na socialidade.” (MAFFESOLI, 2007, p. 14).

Por isso, era necessário incluir na pesquisa algumas narrativas daqueles encontros, outros textos e contextos, imagens, mapas e outras linguagens que favorecessem a compreensão de olhares singulares e tornassem pública a experiência de afecção, tal como destacam Fonseca e cols. (2006). Ficou a certeza de que essa pesquisa não poderia restringir-se ao texto escrito. As imagens fotográficas, os mapas entretecidos com olhares e afetos foram fundamentais para a compreensão do processo e dos resultados dessa pesquisa que aqui apresento.

Eu, que fui partícipe daquele diálogo, não conseguia me ver no acontecimento então relatado na primeira tentativa de análise. Parecia que não dava conta do que realmente havíamos experimentado juntos. E realmente não dava conta. Faltava um distanciamento para trazer à tona os presumidos, o contexto extra verbal, as senhas percebidas naquele campo social, naqueles diálogos. Entendi que cada enunciado nas atividades da vida é uma senha conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo campo social, pois,

Os enunciados concretos [...] estabelecem uma miríade de conexões com o contexto extraverbal da vida e, uma vez separados desse contexto, perdem quase toda a significação – uma pessoa ignorante do contexto pragmático imediato não compreenderá estes enunciados. (BAKHTIN E VOLOSHINOV, 1926, p. 6).

Eu precisava tornar-me ignorante para trazer à tona essa “miríade de conexões”. Na orientação com a Prof.^a Andrea, escutei: “Neiva, você tem que contar essa situação!”. Claro! Era preciso tirar o pé do trajeto e analisar de fora, como quem olha um mapa para localizar-se em uma rua em que está perdido. E então reconheci que “quando recortamos o enunciado do solo real que o nutre, perdemos a chave tanto de sua forma quanto de seu conteúdo – tudo que nos resta é uma casca linguística abstrata ou um esquema semântico igualmente abstrato [...]” (BAKHTIN E VOLOSHINOV e n, 1926, p. 9).

Retomei as cascas e mais algumas tentativas de análise, compreendendo que “o discurso está diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder a significação.” (ibidem, p.4).

Eis uma tentativa possível de compreender o cotidiano desses jovens e dos sentidos produzidos nos encontros comigo. Eis um retrato possível, mas não o único.

Início ciente da complexidade do texto e do contexto desta pesquisa. Com o conhecimento produzido nos diversos encontros com os participantes, organizei algumas unidades temáticas de análise que apresentam os sentidos produzidos e produtores da constituição destes jovens e também de mim, pesquisadora.

Para a perspectiva histórico-cultural em Psicologia é fundamental que uma pesquisa busque a análise de unidades ao invés de elementos. Vygotski (1991) se contrapõe à investigação científica pautada em

elementos por fragmentarem o objeto de estudo e perderem de vista justamente o que o conecta a tantos outros. O autor defende que:

O zoólogo, com resíduo insignificante de um osso animal fóssil, reconstrói seu esqueleto e, inclusive, seu modo de viver. [...] O historiador, que decifra um hieróglifo desenhado em uma pedra, penetra nas profundidades dos séculos desaparecidos. O médico estabelece o diagnóstico da enfermidade com base em uns poucos sintomas. [...] Somente nestes últimos anos a psicologia vem superando o temor diante da valorização cotidiana dos fenômenos e aprende por minúcias insignificantes [...] a descobrir com frequência importantes documentos psicológicos. (VIGOSTKI, 1995 p.64)

Com essa afirmação, Vigostki contribuiu para que a psicologia valorizasse as minúcias, até então vistas como insignificantes. Para vários campos do conhecimento, o estudo dos pequenos fragmentos e dos resíduos consiste em valioso meio de conhecimento científico. Então por que na psicologia seria diferente?

A proposta metodológica de Vigotski percorre esse caminho em que a investigação psicológica trabalha com minúcias, sem fragmentá-las, dissociá-las do seu contexto. Assim como na argumentação de Marco Polo, presente no epílogo deste capítulo, o relevante na sustentação de uma ponte não está em uma ou outra pedra, mas na curva formada por elas. E também na investigação psicológica o fenômeno psicológico se encontra nas minúcias, em acontecimentos da vida diária.

As unidades de análise contêm estas minúcias, pequenas pedras por meio das quais se estabelece conexões entre vários fatos ou vários grupos de fatos, e refere-se a uma série de fenômenos. (ZANELLA et.all, 2007). E as análises foram realizadas tendo por base as relações que constituíam o objeto de pesquisa, estabelecendo conexões entre diversos fenômenos.

Neste caso, esta pesquisa consistiu em um acontecimento que adquiriu corpo e vida no ato de pesquisar e compreender o outro. O ato de pesquisar foi se tecendo no risco de criar e de me tornar “artesã-autora”, com o atrevimento de escrever de forma singular e permitindo a ação das coisas sobre mim. (FONSECA e cols. 2006). Encontrei não

alguém ou coisa ou referência, “mas algo no que acontece, enquanto acontece, como combustível intensificador da diferença que quer se diferenciar ou tomar distância de si mesma.” (FUGANTI, 2009. p. 25).

A investigação foi ganhando corpo em dois momentos amalgamados: na produção de conhecimento sobre educação estética com jovens e nas experiências construídas por e com jovens e pesquisador num contexto urbano.

As unidades de análise elegidas nesta pesquisa foram construídas mediante a articulação das informações produzidas com os sujeitos pesquisados, são elas:

1. Escola e ONG: dois contextos para muitas juventudes, em que discuto semelhanças e diferenças nestes dois contextos educativos, a partir da análise dos discursos dos jovens, articulando essa análise com a discussão sobre juventudes na contemporaneidade.

2. Arte Institucionalizada e as (im)possibilidades de criação no contexto educativo: nessa unidade analiso o modo como os jovens significam as atividades artísticas oferecidas na ONG, as impossibilidades para uma educação estética em contextos onde o ensino da arte é em maior ou menor grau institucionalizado.

3. Arte na cidade: olhares em movimento – nesta unidade discuto as imprevisibilidades no processo de pesquisa, os entremeios produzidos pelos jovens para a reinvenção da vida e outras possibilidades de educação estética não previstas no início do processo de investigação.

4.1. ESCOLA E ONG: dois contextos para muitas juventudes

*A educação é tão inadmissível fora da vida
quanto à combustão sem oxigênio
ou a respiração no vácuo.
Por isso o trabalho educativo do pedagogo
deve estar necessariamente vinculado
ao seu trabalho criador, social e vital.
(Vigotski, 2010)*

Certa tarde, logo que cheguei à ONG no início da pesquisa, encontrei algumas crianças no refeitório que se localizava em uma varanda do prédio, com vista para as árvores e o quintal. Elas cumprimentaram-me: “oi, Professora”, subentendendo que eu fosse professora. Presumido que sempre vivi nos espaços educativos de que participei em minha trajetória profissional, quando determinados adultos que permanecessem no espaço educativo ganhavam o lugar de professor. Haveria necessidade de definir hierarquicamente lugares sociais no espaço escolar? No contexto da escolarização, a hierarquização

[...] supõe explicação, ficção distributiva, justificadora de uma desigualdade que não tem outra explicação, senão sua própria existência. (RANCIÈRE, 2007. p. 162)

Então, em meio àquela conversa informal, sentada com meninos e meninas na varanda da ONG, resolvi problematizar o lugar comum, o discurso conhecido, trivializado, a ideia partilhada de ser professor que emergiu por ali. (SMOLKA, 2006) Como já relatado no capítulo anterior, contei que não era professora, apenas visitante e perguntei se elas gostavam de visitantes. Uma das meninas respondeu que sim, gostavam de visitas, só não das visitas das pessoas da escola.

Soube então que, em algumas situações, coordenadores, orientadores e professores do ensino regular visitam a ONG para conhecer o espaço ou conversar sobre o desenvolvimento escolar de crianças que frequentam escola e ONG paralelamente. E a menina continuou: “Porque só veem ali falar mal da gente”. E outras duas meninas reafirmaram: “verdade, só vem aqui falar da gente”.

Posteriormente ao conversar com a coordenadora compreendi que a ONG promove reuniões, cafés com as diretoras, orientadoras e

professores das escolas das crianças. E que nesses encontros, os professores da escola saem incomodados ao ver que as crianças realizam as atividades e participam ativamente das propostas da ONG.

Esta cena, que aconteceu no início do processo de pesquisa em que eu buscava as questões institucionais, foi ao encontro das experiências que vivi como psicóloga educacional em uma instituição não governamental, dentro de um programa de contraturno escolar – como já mencionado na introdução deste trabalho. Lá também as dissonâncias e semelhanças entre ONG e escola pediam para serem lidas o tempo todo. Por diversas vezes presenciei situações em que as crianças evadiam da escola, mas permaneciam participando das atividades da ONG.

Haveria outras cores na ONG não presentes na escola? Poderia a escola aprender a pintar o ensino regular com tonalidades (des)conhecidas?

Descobri que estas meninas que encontrei no refeitório estudavam em uma escola de tempo integral; o que significa dizer que o currículo escolar é organizado de modo a incluir as disciplinas obrigatórias do ensino regular e outras atividades complementares pertinentes à ampliação da jornada escolar. Há, portanto, programação durante todo o dia na escola próxima da casa daquelas meninas. Mas preferem frequentar o contraturno escolar ali na ONG, assim como seus irmãos e tantos outros que conheci no percurso desta pesquisa. Relataram que preferem frequentar a ONG e fizeram críticas às pessoas da escola e aos modos de fazer a escola.

Encharcada e instigada a conhecer as relações que os jovens estabelecem entre a escola e a ONG procurei analisar e compreender essas cenas mais de perto. Confesso que nem foi necessário “cavar” em busca desses fragmentos, pois eles vieram até mim, foram me encontrando e pedindo para serem contados, analisados no decorrer da pesquisa.

Nesse processo se fez presente a compreensão de que a prática educativa como prática social é uma trama, um conjunto de significações e, portanto, fez-se necessário uma leitura plural sobre as relações que ali se materializam. E, mais do que isso, esteve presente também a probabilidade de criação de dispositivos de análise coletiva destas práticas, em que fosse possível “convocar os sentidos confiscados” (ARDOINO E LOURAU, 2003, p.23), “tornar visível a instituição invisível” (ibidem, p. 29)

4.1.1. Institucionalização e invenção: outra jornada a desenrolar

Nas dissonâncias e semelhanças entre ONG e escola pode aprofundar a discussão sobre instituições de que participam os jovens cotidianamente, os modos de trabalhar naquele contexto educativo, os lugares comuns à juventude (SMOLKA, 2006), as diversas jornadas dentro de cada jornada e os sentidos produzidos pelos jovens nesses contextos.

A palavra *jornada* é definida no Dicionário Aurélio²⁵ como viagem, caminhada que se faz no período de um dia; trabalho desempenhado no decurso de um dia e, ainda o período de tempo aplicado a uma atividade qualquer. A jornada escolar, por sua vez, é definida por um tempo e por um espaço bem específico, bem delineado, que compõem um território. É assim que

[...] mochilas, quadros, classes, cadernos, lápis, murais, canetas, giz, o ruído, mochilas, quadros, classes, cadernos, lápis, murais, canetas, giz, o ruído das brincadeiras no pátio, das conversas, dos risos no saguão, o soar de uma sirene – a apressar os passos no corredor, misturado a vozes que explicam um exercício de ciências – formam um território. Repleto de rotinas e de objetivos que sinalizam aonde se quer chegar (NODARI, 2009, p. 180).

Território que também se fez presente para além dos muros escolares, durante o trajeto com os jovens, conforme o capítulo do método descreveu, quando uma menina que acompanhou Estela e Michele me chamou a atenção. Assim que descemos do ônibus e chegamos ao portão da escola ela perguntou: “O que tu achou da nossa escola?”. E então respondi com outra pergunta: “o que tu acha da tua escola?” No que ela respondeu: “Eu acho feia. É a escola mais velha. Olha lá, como tem câmara por tudo”. Ficamos por alguns instantes paradas em frente à escola, observando os detalhes daquele edifício.

²⁵ <http://www.dicionarioaurelio.com/Jornada>

Então retomei o diálogo diante do prédio da escola: “Qual o problema da câmera?” E ela respondeu: “Ah, nem dá pra ficar com os meninos!”.

Na fala da menina, o discurso de uma tecnologia de vigilância presente na escola que se espalha por corredores e lugares fúgdios. A institucionalização da juventude vai tomando diferentes contornos na contemporaneidade; multiplica-se em pequenos espaços e mantém-se presente constantemente.

O Panóptico²⁶ de que falava Michel Foucault, arqumetáfora do poder moderno em que os internos estavam presos ao lugar e impedidos de qualquer movimento, sob vigilância constante, torna-se inacessível e extraterritorial, espalha-se pelo cotidiano e se faz presente nas práticas sociais (BAUMANN, 2001).

Assim, na política contemporânea, o poder do Estado sai do núcleo e dilui-se nas políticas da vida. Não se faz mais necessário o inspetor que controla os corredores e pátios da escola.

Em vez de preceder a política-vida e emoldurar seu curso futuro, eles devem segui-la (derivar dela), para serem formados e reformados por suas flexões e torções. Os poderes que liquefazem passaram do “sistema” para a “sociedade”, da política para as “políticas da vida” – ou desceram do nível do “macro” para o nível “micro” do convívio social. (BAUMANN, 2001, p.14)

Mas não por isso os jovens deixam de namorar, mesmo com a presença das câmeras de vigilância. A menina conta que às vezes “ficam” com os meninos na escola: vão até a quadra ou à salinha da biblioteca para “beijar escondido”. Fazem usos inesperados, invenções cotidianas nos espaços, mesmo em meio às câmeras que esquadrinham o território.

Os jovens assim criam estratégias de vivência e de encontro com os outros, criam e recriam mesmo em território tão definido. Dispensam-se desse conhecido território

formado pelas paredes da sala de aula, [...] para criar outro. Um ato corajoso de lançar-se ao desconhecido, de explorar territórios inexplorados, de viajar por uma terra estranha. E outras linhas podem ser traçadas [...] Uma outra jornada dentro da mesma jornada começa a se desenrolar [...] (NODARI, 2009, p. 180)

Compreendo assim que a vida social, organizada dentro de uma lógica que pretende homogeneizar pessoas e vontades, não impede os movimentos de diferenciação, de singularização dos jovens que aproveitam os interstícios, as margens para configurarem outros devires a esta hegemonia (CASTRO E CORREA, 2005).

Na discussão sobre os modos de fazer escola, considere importante trazer uma cena vivenciada no trajeto com Kauê. Quando cheguei ao portão do colégio de Kauê para encontrá-lo no final da aula, me deparei com o portão fechado, com a calçada cheia de lixo, com cascas de frutas jogadas no chão. Um menino com mochila aguardava do lado de fora do portão e me explicou: “Me mandaram pra sala do diretor, mas eu não vou ficar lá e aí fugi.”

E continuei o diálogo com o menino: “O que deu que tu ficaste do lado de fora?” e ele respondeu: “Me mandaram pra sala do diretor, mas eu não vou ficar lá e aí fugi.” Então, ele ficou do lado de fora durante todo o tempo que estive na escola e, chamando os colegas que estavam dentro das salas. Foi proibido de entrar novamente na escola, apesar de ser aluno do período matutino. Observei que alguns professores e funcionários olhavam para o menino pendurado no portão, mas continuavam a caminhar indiferentemente. Uma senhora que esperava seu filho, incomodada com a situação, comentou: “dizem que ele anda armado”; “um moço alto passou alguma coisa pra ele, dá até medo”.

Esta cena se configurou como modo de desnaturalizar as práticas e as instituições e contribuiu para o questionamento do que é tido como natural. Dentro da perspectiva da pesquisa-intervenção esta cena pode se caracterizar como analisador.²⁷

²⁷ Analisadores podem ser: “um tema, uma cena, uma pessoa, um acontecimento [...]” (SANTOS, 2006, p. 68).

Trouxe à tona a postura da escola na relação com o menino, a indiferença dos profissionais, o caráter nada pedagógico presente na prática escolar. Por ali o menino permaneceu até que a aula terminou; encontrou seus amigos e vizinhos e seguiu para casa. O menino era vizinho de Kauê e acompanhou boa parte do trajeto e apareceu em várias fotos produzidas por Kauê. Ao final perguntei se amanhã ele iria à escola e ele respondeu facilmente: “amanhã eu vou!”.

Amanhã o menino irá à escola, assim como vários outros meninos que continuam a ir para a escola: território que historicamente não têm favorecido espaços de aprender. Território em que prevalece a ordem e a manutenção das regras em detrimento das possibilidades de invenção de novas práticas sociais.

No Brasil, desde a década de 70 várias pesquisas têm demonstrado a educação como prática utilitária, a serviço de uma cultura hegemônica. Lembro as pesquisas sobre a produção do fracasso escolar e a medicalização do ensino, realizados por Patto (1993), Moysés e Collares (1996), entre outros.

A prática educativa tem se tornado uma tarefa difícil porque desconsidera a criança como sujeito concreto no mundo real, desconsidera sua cultura, suas tradições, hábitos, crenças, que deveriam estar presentes no cotidiano da escola. (MOYSÉS e COLLARES, 1996, p.54). Pode-se dizer que o ensino presente na escola não visa a “um aprendizado potencializador das forças ativas imanentes aos modos criativos de vida” (FUGANTI, 2009, p. 24).

Assim

Quem pretende conciliar ordem e progresso encontra naturalmente seu modelo em uma instituição que simboliza sua união: a instituição pedagógica, lugar – material e simbólico – onde o exercício da autoridade e a submissão dos sujeitos não tem outro objetivo além da progressão destes sujeitos até o limite de suas capacidades; o conhecimento das matérias do programa para a maioria, a capacidade de se tornar mestre, por sua vez, para os melhores. (RANCIERE, 2007. p. 10)

Cabe perguntar então: e os programas de contraturno escolar? Poderiam se caracterizar como espaço potencializador de processos criativos aos jovens ou seriam novos espaços de vigilância destinados à juventude contemporânea?

Compreendo juventude como uma construção histórica e cultural, como configuração própria do tempo moderno (ÁRIES, 1981, COIMBRA, 2001, CASTRO e CORREA, 2005, PERALVA, 1997, SPOSITO, 2004). Significa que devemos falar em juventudes, como pluralidade constituída na tessitura do contexto social, econômico, histórico em que os jovens se inserem. Significa também dizer que os jovens que participam de espaços de contraturno escolar não são uma totalidade cristalizada, fechada, permanente em que podemos nos debruçar e “dissecar”.

Não podemos homogeneizar a noção de juventude e enquadrá-la por uma faixa etária. Embora a ONU a defina como a faixa etária entre os 15 e os 24 anos e mesmo existindo características biológicas e subjetivas semelhantes entre os sujeitos, a homogeneização vai na contramão dessa possibilidade de compreensão da multiplicidade de experiências dos jovens e das singularidades que os conotam.

Até a década de 80 as políticas públicas voltadas para o atendimento da juventude de camadas populares ocorriam em instituições educativas com caráter repressivo e assistencialista e organizavam-se em modo de internato. Este confinamento de pessoas pobres em instituições assistenciais teve por objetivo discipliná-las e moralizá-las desde a infância, evitando assim a constituição de “classes perigosas”. (COIMBRA, 2001)

Neste contexto e para essas pessoas em situação de pobreza consolidou-se o Código de Menores em 1927, com foco naquele que estava em situação irregular: menor abandonado, menor infrator, etc. É assim que a juventude “[...] só se torna objeto de atenção enquanto representa uma ameaça de ruptura com a continuidade social – ameaça para si própria ou para a sociedade.” (ABRAMO, 2000, p.169).

Somente com a Constituição Federal de 1988 e com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em 1990, as ações voltaram-se para práticas menos isoladas do contexto social, privilegiando ações socioeducativas na própria comunidade, voltadas para a garantia de direitos. (HERKENHOFF, 2004)

O aumento da permanência dos jovens brasileiros em instituições educacionais intensificou-se contemporaneamente, com ingresso cada

vez mais precoce e permanência cada vez mais prolongada.²⁸ Está previsto por meio de programas e serviços de contraturno escolar, instituído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). Recentemente, a Portaria Interministerial n.º 17/2007 instituiu o Mais Educação, política de educação nacional definida como “estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar” e viabilizar o que já estava previsto em legislação. (BRASIL, 2009, p.5).

O Programa Mais Educação tem como prioridade o atendimento em “escolas de baixo IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, situadas em capitais, regiões metropolitanas e territórios marcados por situações de vulnerabilidade social, que requerem a convergência prioritária de políticas públicas” (BRASIL, 2009, p. 6).

Estados e municípios têm implementado políticas de educação integral dentro das especificidades de cada região. Do mesmo modo, ONGs e Fundações Empresariais passaram a participar da oferta de atividades complementares à escola a partir da década de 90.

Em Blumenau existem escolas particulares, escolas da rede estadual de ensino com escolas de tempo integral e duas unidades do CAIC em dois bairros da cidade vinculados a rede municipal de ensino. É em uma destas unidades que a maioria dos jovens participantes da ONG presente nesta pesquisa frequenta o ensino regular.

Importante para minha pesquisa considerar que os programas de contraturno escolar, frequentemente vinculados às políticas públicas de educação e/ou assistência social, priorizam o atendimento de jovens oriundos de camadas populares. O que pode ser compreendido também como modo de confinamento, considerando que aos pobres

[...] é necessário que lhes sejam consolidados os valores morais, pois pertencem a uma classe mais vulnerável aos vícios e as doenças’. Seus filhos devem ser afastados dos ‘ambientes viciosos’,

²⁸ Há diversas experiências de educação em tempo integral no Brasil em décadas anteriores e dentre essas, destaco o projeto Escola-classe e Escola Parque na Bahia, como experiências mais conhecidas na década de 50, depois nos anos 80 os CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública, no Rio de Janeiro e, posteriormente os Centros de Atenção Integral à Criança - CAIC desde os anos 90. (GUARÁ, 2006).

como as ruas. [...] Os pobres considerados ‘viciosos’, por sua vez, por não pertencerem ao mundo do trabalho [...] são vadios. Representam um perigo social [...] justificam-se, assim, as medidas coercitivas. (COIMBRA, 2001, p. 93)

Mesmo que a política social seja justificável, as atividades oferecidas aos jovens conotam ocupação e domesticação.

Uma das professoras da ONG, ao falar sobre aspectos do contraturno escolar e da escola, sinalizou a presença de uma rotina cristalizada, rígida, disciplinar nos dois contextos. Mais do que isso, ao contrário do que eu supunha, a professora reconheceu a presença de maiores regras na ONG. Dizia ela que as regras na ONG são mais rígidas do que na escola.

Convivem em três espaços diferentes, de regras diferentes: aqui, na escola e em casa. Aqui, as regras são bem definidas e bem exigidas. E lá em casa às vezes eu posso tudo, às vezes eu não posso, mas aí não tem a conversa, é apanhar. E na escola, como é a quantidade... [...] eles saem do portão, [a escola] não se preocupa mais. Tem criança aqui que sumiu, o Conselho foi achar em Indaial. Bateu o sinal não tava na sala, aí o fulano foi e disse que a criança não tava na escola e não fizeram nada pra averiguar. (Coordenadora)

Na verdade, o tensionamento da educadora tem relação com o modo como ONG e escola investem nos sujeitos e as práticas de segregação e omissão que ali se apresentam. Defende a ONG como espaço de investimento real nos jovens, comprometimento com o desenvolvimento.

Compreendo que o tempo que os jovens permanecem na instituição não deve ser apenas intensificado na mesma forma de horário disciplinar. Mas principalmente qualitativamente transformado; em um tempo não linear e não inteiramente previsível. Tempo que propicie vivências múltiplas, não comprimidas numa grade horária padronizada e cristalizada. Neste sentido a professora comenta: “Não abro mão do horário pra brincadeira. Porque essas crianças têm uma jornada muito grande, em média 10 horas diárias fora de casa – loucura eu acho.” (Educadora)

Valoriza-se na ONG um conjunto de atividades que não fazem parte do cotidiano das escolas públicas. A ampliação do tempo escolar diário, no meu entender, precisa incluir processos educativos pensados segundo outros princípios, realizados por atividades, oficinas, experiências, onde os jovens possam trabalhar com elementos artísticos, criação de projetos, etc. Um exemplo interessante é o projeto de produção de vídeo desenvolvido com e por jovens em uma escola particular de Blumenau, foco de investigação da dissertação de mestrado em andamento em Psicologia de Allan Henrique Gomes, também integrante do NUPRA.

Ou seja, além do aumento do número de horas dedicado aos espaços e atividades educativas, é importante que tenham também aumento qualitativo em todo o período escolar, oportunidade em que “os conteúdos propostos podem ser resignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos [...]” (GONÇALVES, 2006, p.132)

Assim, apesar dos problemas apresentados por Coimbra (2001), considero que o programa de contraturno escolar não é somente espaço de domesticação, mas também pode se constituir como espaço para novos possíveis. Para tanto, é fundamental a ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. Emancipação como [...] tomada de consciência, por parte de cada homem, de sua natureza de sujeito intelectual; fórmula cartesiana da igualdade, posta ao revés: [...] eu sou homem, logo, penso. (RANCIÈRE, 2007, p. 60)

Fundamental seria que os programas de ampliação do tempo escolar substituíssem a ideia funcionalista de combater o ócio e de “tirar a criança da rua”, por um aprendizado prazeroso e divertido que recriasse a rua como espaço de convivência e brincadeira.

Contextos educativos consistem em lugares de constituição dos sujeitos, de relações com os outros, de singularização da coletividade, de (re)produção de sentidos e cultura. Ainda que possam trazer as marcas dessas instituições, escola e ONG representam uma oportunidade, uma possibilidade de reapropriação de tempos e espaços de sociabilidade.

4.1.2 Potências na ONG – “aqui é tudo legal”

ONG e escola constituíram-se nesta pesquisa como espaços sociais privilegiados ofertados aos jovens, lugares centrais de encontros, de relações com os outros e de processos de subjetivação (CASTRO e CORREA, 2005).

Tensão posta e recomposta: institucionalização e possibilidades de resistir às formas de subjetivação definidas socialmente. Tensão provocada entre instituído e fissuras; na ordem e na inovação; na repetição e na criação em contextos educativos. Então cabe perguntar: como os jovens vivenciam e singularizam essa tensão?

Aos olhos dos jovens, ONG e escola carregam sentidos diversos, são lócus de possibilidades e impossibilidades. Destacam a dificuldade em aprender os conteúdos da escola e, em contrapartida, as muitas coisas que aprendem na ONG. “A escola é burra e aqui não”, conta uma menina durante o encontro conjunto. Ela tensiona o lugar do aluno que não aprende, desloca a ideia de culpabilização do aluno para o processo de ensinar e aprender ao considerar que “burros” não são os alunos, mas sim a escola que não atinge os objetivos para os quais foi criada.

Durante a conversa conjunta com o grupo de jovens desenvolvida no espaço físico da ONG, os jovens revelam outros detalhes que demarcam o território escolar: “na escola tem sinal, ali não tem” e “na escola todo muito sai junto (tem tumulto), na ONG não”.

Contam que na ONG fazem passeios legais como ir ao Parque do Beto Carrero, cachoeira, piscina. E enquanto conversávamos mostraram um mural de fotos de um passeio na piscina na casa de uma professora. “A comida do curso é uma delícia. Na escola, só às vezes, não tem suco”, contou Estela. Marcaram as regras rígidas, o lugar do não, da impotência no contexto escolar e destacaram os afetos e o acesso à diversão presentes na ONG.

Meninos e meninas preferem vir à ONG e não ao ensino regular, mesmo com regras tão definidas. Dizia Michele: “aqui é tudo legal”. De algum modo, a ONG, com todas as suas contradições e particularidades, alarga e revitaliza a esfera da educação pública. (CARVALHO, 2006). Confirma a coordenadora:

E não tem muro. Não é disciplina autoritária. [...] Então aqui eles sabem que daquele limite ali do terreno eles não podem passar. Aquela disciplina,

que eles sabem dali, opa, não posso passar, porque vou colher minhas consequências se eu passar dali.

Será que os jovens realmente optam por participar da ONG? Ou a frequência está condicionada aos benefícios assistenciais recebidos? Ou resultado de aplicação de medida de proteção do Conselho Tutelar? Ou inclusão no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil? Para compreender a motivação dos jovens para frequentar aquela organização perguntei aos jovens: “se tu pudesse não ir mais agora para ONG, tu iria?” Kauê pensa e responde: “Ai, não sei. Eu ficava na ONG. Se eu vier pra casa, não tem nada pra fazer.”

Os jovens queixam-se de algumas questões presentes na ONG, como copiar do quadro, das atividades infantis e repetitivas. Mas ao mesmo tempo optam por continuar frequentando e apontam como motivo, principalmente a ausência de outras atividades diferenciadas para frequentar no contraturno da escola. Valorizam a possibilidade de aprender coisas úteis, interessantes e criativas como o mosaico, violão, crochê.

Todos, exatamente todos os jovens pesquisados, preferem frequentar a ONG, mas destacam o “não ter nada pra fazer” em casa como justificativa principal para participar das atividades ali desenvolvidas. Essa justificativa de certo modo, denuncia a ausência de políticas públicas de cultura, esporte, profissionalização aos jovens pesquisados, próximas aos locais em que residem o que os leva, mesmo não gostando muito das atividades desenvolvidas na ONG, a continuar frequentando.

O que os motiva? “Ah, as professoras tratam a gente bem. A professora é legal com a gente”, contou Kauê enquanto subíamos o morro a caminho da sua casa. Ou seja, para além das atividades serem ou não atrativas do ponto de vista de alguns dos jovens, outros aspectos os atraem para a ONG. A ONG se constitui como lugar de bons encontros, de afetos, lugar de calor (SAWAIA, 1995), lugar de construção de laços de amizade que extrapolam o espaço físico. Amizades construídas na própria ONG, presentes na memória afetiva dos jovens pesquisados.

Afinal, também na companhia dos novos amigos encontrados na ONG frequentam “teen party” juntos, tornam-se amigos, “ficantes” de

moradores de outros bairros e assim, aproximam localidades distantes geograficamente.

Esse aspecto se confirmou também durante a conversa individual com os jovens, com as fotos impressas - procedimento já descrito no capítulo do método. Michele por exemplo, destaca uma produzida em dezembro de 2009, durante um evento organizado anualmente pela ONG para as famílias, os voluntários e colaboradores da entidade. A foto 10, produzida em um ginásio de esportes, registra o momento em que três meninos apresentavam uma música que aprenderam durante o ano, na oficina de violão. Na lateral esquerda da imagem, atrás dos balões, a professora e a jovem acompanham atentamente o desempenho dos meninos. Michele continua contando sobre a fotografia:

Aqui era o André, agora não vem mais [...] Ele cantava também. Ele também tocava violão com a gente. Um dia que a gente foi lá na AABB²⁹ eu cantei e eles tocaram violão.



Foto 10 – Apresentação de violão
Fonte: Arquivo Pessoal de 2009

²⁹ Associação Atlética do Banco do Brasil.

O primeiro jovem que aparece na foto do lado esquerdo é André a quem Michele se refere. André frequentou a ONG até 2009 e desde o início de 2010, quando completou 16 anos, não participa das atividades, nem encontra mais seus amigos de lá. Apesar disso, ele apareceu constantemente nas fotos que foram discutidas nas conversas conjuntas e foi destacado e lembrado pelos amigos.

Michele escolheu essa fotografia como uma das que mais gostou e justificou: “Por causa do André e do Miguel aí... nós tocamos juntos.” A partir da foto fomos tecendo um diálogo sobre os afetos presentes na ONG, considerados por ela uma das coisas legais de frequentá-la.

Então, chamo a atenção para um aspecto frequentemente esquecido no contexto da escolarização e que é reconhecido pelos jovens na ONG: as relações que ocorrem neste espaço. Esquece-se do que há de mais valioso na escola: de bons encontros, de potência de ser. Importante, portanto, chamar a atenção para este aspecto: as relações interpessoais que se efetivam na escola e na ONG, já que tratamos de sujeitos socialmente constituídos.

A foto 10, remete à experiência dos jovens em compartilhar com seus pares a atividade artística e os sentidos produzidos na apresentação destas habilidades artísticas em um evento na ONG. Funciona como recurso que torna possível o enraizamento da experiência, constituindo lugares de memória como “aquilo que não só passa, mas fica; que persiste; que perdura que reitera; que significa”. (Smolka, 2006, p. 106).

Ao buscar potências na ONG, encantei-me com as oficinas de musicalização oferecidas e, para além do encantamento, deparei-me com uma atividade que se configurou como experiência impactante, com significação aos olhos dos jovens. Experimentaram a produção de ritmos musicais com copos de cozinha, sintonizados com violão e diversas vozes.

Por isso dedico outro capítulo para melhor analisar o sentido das atividades artísticas desenvolvidas na ONG, especialmente o mosaico e a musicalização. Mas antes, volto-me para outros aspectos encontrados e produzidos no processo de pesquisa, ainda sobre a relação entre escola e ONG.

4.1.3. Preocupação com a questão pedagógica

A preocupação constante da ONG com o rendimento escolar dos jovens e as atividades pedagógicas voltadas para a escolarização formal trouxeram à tona algumas questões.

Qual seria a função da ONG na relação com o ensino regular? Que aspectos os programas de contraturno escolar necessitam considerar na proposição e execução de suas atividades?

É importante que a ONG, na sua função educativa, promova aprendizagens para a vida que é vivida no aqui e agora do jovem e não para a vida futura e adulta. Em geral, as práticas educativas, com vistas à administração da juventude, congelam-na

sem se deter naquilo que nela há de enigmático e surpreendente. A isso podemos agregar o fato de, no interior desses discursos, as vozes adultas serem soberanas, já que são forjadas fora da relação e do diálogo com a criança. (SALGADO, 2009, p.19)

Quando a coordenadora disse: “eu acho que se perdeu a mão da educação... Hoje em dia ninguém mais tem orgulho de dizer ‘eu vou pra escola’”; trouxe à tona uma discussão fundamental para os programas de contraturno escolar. O que se perdeu?

Instituição e objetivos. Hoje pra mim é só dado estatístico. Todas as crianças no Brasil estão na escola. Mas qual é a qualidade que estas crianças recebem? Ninguém faz esses dados. Quantos efetivamente se alfabetizam? Ou só alfabetizados funcionais, pra ler o nome? (Coordenadora)

Esse discurso diz de uma escola centrada na função de transmissão de conhecimentos reduzidos a mínimos. E até onde a ONG deve ir com relação aos objetivos pedagógicos? Até onde assumir o desenvolvimento cognitivo destes jovens? O que é preciso reinventar? Sobre esse aspecto, não há consenso.

Alguns pensam educação integral como escola de tempo integral. Outros pensam como conquista de

qualidade social da educação. Outros, como proteção e desenvolvimento integral. Alguns a reivindicam a partir das agruras do baixo desempenho escolar de nossos alunos e apostam que mais tempo de escola aumenta a aprendizagem... Alguns outros a veem como complemento sócio educativo à escola, pela inserção de outros projetos, advindos da política de assistência social, cultura e esporte. (CARVALHO, 2006, p.7)

Diante desta dificuldade na delimitação dos propósitos dos programas de contraturno escolar e a diversidade de possibilidades encontradas nesse contexto, os discursos dos educadores participantes desta pesquisa também carregam essa diversidade na configuração do programa na ONG. A coordenadora afirma:

Apoio pedagógico eu não abro mão. Eu tenho crianças de 5ª série que estão sendo alfabetizadas aqui, agora. E aí não adianta eu ter outras coisas e não ter esse suporte pra eles. Porque eu acho que é... E uma coisa que eu não abro mão, assim ó... Eu sei que a gente não pode resgatar; voltar atrás. Mas a gente pode, como é que é assim... Refazer de uma outra forma com eles. Eles não sabem o que é direito e esquerdo, eles não sabem tempo, espaço, lá no nível 3 e 4! Tá entendendo? Coordenação motora.

Em seu discurso a presença de uma repetição da escola formal ao supervalorizar a dimensão cognitiva, enfatizando a transmissão de conhecimentos (PATTO, 1997), mas também, o desejo de que um tempo maior de estudo em um espaço diferenciado permitisse a abertura de oportunidades de aprendizagem, negadas de algum modo no contexto da escola formal. Neste sentido, menciona a coordenadora: “E aqueles que têm dificuldade de escrita eles pegam separados. Não é uma criança que é jogada ali e te vira, vai fazer”.

Por outro lado, aos olhos dos jovens, são justamente estas atividades de cunho mais diretamente pedagógico e com finalidades cognitivas que não gostam na ONG. Durante os encontros conjuntos, lembraram de algumas atividades de que participam ali e explicaram que

são distribuídas no decorrer dos dias da semana: informática, dança, violão, mosaico, apoio pedagógico. E complementaram:

É chato ficar copiando do quadro. [...] Me esqueci o nome daquele negócio.. De ensino, pedagógico [...] É o apoio pedagógico. Tira isso e coloca outro no lugar. [...] Tipo a professora passa uma pergunta, a gente tem que fazer no caderno pra mostrar pra ela. Daí ela corrige, vê se tá certo, daí se não tiver... Ela passa no quadro e a gente copia. (Michele)

A preocupação da coordenadora da ONG é louvável, afinal, como as crianças passam parte significativa do tempo na ONG, ajudar nas tarefas escolares e contribuir para a efetiva aprendizagem de alguns saberes é um modo de ajudá-las a reverter suas trajetórias de fracasso escolar. Mas o que o discurso de Michele indica é a ineficácia do modo como esse apoio vem sendo realizado, pois ao invés de ajudá-las e incentivá-las ao estudo e apropriação de saberes fundamentais, como a leitura e a escrita, por exemplo, os afasta ainda mais dessas atividades.

Importante seria se o contraturno escolar se apoiasse nas demandas e interesses dos jovens, considerasse suas particularidades, potencialidades e valorizasse o seu protagonismo.

A ONG, como possibilidade de contraturno escolar, precisa reinventar-se de modo a caracterizar-se como campo de múltiplas aprendizagens, como campo privilegiado para variados saberes e tratar de questões éticas, estéticas e políticas.

Nos diversos encontros com os jovens, verifiquei se cada um podia escolher as atividades artísticas e pedagógicas. E assim me respondeu Kauê: “Se eu tô fazendo agora, eu tenho que fazer, mas se não é o meu dia de ir, aí não precisa”. Ou seja, a ONG permite que os jovens escolham um dia da semana que desejam não vir pra ONG, fazer trabalhos na escola ou simplesmente ficar em casa. E essa é a estratégia de resistência encontrada pelos jovens, conforme Kauê explica; escolhem não vir para a ONG no dia em que há alguma atividade que não gostam.

A educadora de musicalização também comenta sobre a resistência dos jovens em participar da oficina que é responsável e o modo como media essa questão:

No começo tinha muita resistência. Por quê? Quando você trabalha numa sala de aula é no meu caderninho, no meu trabalho. Quando você trabalha música ou com Artes, você tem que se expor, tem que falar, tem que passar pelo mico. Porque fazer música é mico, tudo que você estiver fazendo você vai ser visto. Então, isso pra eles era difícil. Eu encontrava essa resistência. Uns faziam, outros não queriam fazer. E se eu dissesse naquele momento “tá bom então não faz, faz se você quer,” aí eles não vão querer fazer, porque é mais legal ver do que fazer. Só que o acontecia: “não, vamos participar, vai ser importante, interessante” Sempre nessa ideia, sempre colocando isso.

Talvez o mais importante não seja o fato da atividade ser livre ou obrigatória, mas a forma como os adultos mediam as oficinas, o modo como seduzem para a participação e o quanto estão atentos e interessados em implementar atividades desejadas pelos jovens. Do contrário, o contraturno escolar acaba marcado pela cristalização, disciplinarização e pela institucionalização tão presentes no contexto da escolarização formal, conforme destacam Castro e Correa (2005).

A ONG acaba reafirmando saberes e fazeres escolares quando a escola já não é mais, nem nunca foi o único espaço de aprendizagem par os jovens. Por isso, é importante que a ONG valorize aprendizagens básicas que se deslocam da escola e a enriquecem; como as atividades artísticas, tecnológicas, esportivas, de consciência ambiental, entre outros.

Os jovens contemporâneos requerem para seu trânsito no exercício da cidadania, circular em diversos espaços de aprendizagem visando sua maior sociabilidade, o desenvolvimento da capacidade de estabelecer trocas e o exercício da tolerância na pluralidade. (ibidem, p. 11)

Mais do que “recuperar” os conteúdos escolares ou garantir a profissionalização dos jovens, as atividades desenvolvidas na ONG de contraturno escolar caracterizam-se por uma riqueza de possibilidades e podem oportunizar escolhas de trajetórias diversificadas às múltiplas juventudes.

4.1.4 Perspectivas para uma educação integral: por outro tempo de aprender

A pesquisa que se fez participante das minúcias considerou que escola e ONG constituem-se como espaços institucionais privilegiados para encontrar jovens e para que se encontrem cotidianamente.

A constituição dos sujeitos se alarga nas esferas da vida cotidiana. Uma educação integral se faz no cotidiano e produz oportunidades de aprendizagens, não necessariamente relacionadas a um currículo ou programação a ser seguida rigorosamente. As salas de aula, entendidas aqui como espaço de aprender,

são lócus de constituição de múltiplas características dos sujeitos em relação e que os singularizam enquanto corpo, cognição e emoção e ao mesmo tempo os identificam enquanto gênero, classe social, etnia. (ZANELLA, 2006, p. 36)

Para um processo educativo que se pretende “integral” é importante trabalhar com diferentes aspectos de modo integrado, não restrito ao universo cognitivo ou afetivo.

Outro aspecto fundamental: a ampliação da jornada escolar precisa considerar também o fator espaço: para além da extensão do tempo de institucionalização para jovens, considera-se fundamental a ampliação das possibilidades educativas para outros espaços além da escola; a comunidade, as associações de moradores e diversas organizações da sociedade civil.

Até porque, de acordo com o CENPEC, os projetos socioeducativos para complementação das aprendizagens escolares não nasceram pela mão do Estado: são iniciativas da sociedade civil “promovidas por organizações não governamentais que, em parceria com a prefeitura, a igreja, empresas e membros da comunidade, oferecem um serviço de atenção à infância e à juventude”. (CENPEC, 2006, p. 10).

Por isso trago no início deste capítulo, a citação de Vigotski afirmando que a vida educa e

quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. (Vigotski, 2010, p. 456)

Carvalho (2006) indica que os programas de contraturno escolar são *políticas da cidade* e não *políticas da educação*: não devem reproduzir o espaço escolar, mas sim priorizar as particularidades e potencialidades das comunidades e dos jovens, bem como a participação na vida comunitária.

Além disso, considerando que a população atendida na ONG pesquisada é constituída por jovens de famílias em situação de pobreza, o aumento do tempo de estudo deve vir acompanhado do acesso aos espaços múltiplos de apropriação da cidade e de seus saberes, para que o projeto educativo não tenha oportunidades limitadoras, produtoras de isolamento social.

Dizer que os programas de contraturno escolar precisam se constituir em políticas da cidade traz a possibilidade de os jovens poderem reaproximar-se do espaço público, da vida na urbe. Poderia então, a ONG constituir-se em espaço de resistência e criação, de emergência de um novo, de reivindicação de outras formas de se constituir sujeito e de estar com os outros?

Se tivesse essas preocupações como norte, poderia a ONG e outras entidades educativas constituírem fissuras; linhas de fuga contrapondo-se aos discursos e práticas disciplinadoras. Contribuiriam, para a criação de espaços públicos alternativos que refizessem “os sentidos e as significações que são necessárias ao processo de renovação e transformação societária.” (CARVALHO, 2006, p.18).

Poderiam as atividades artísticas no contraturno escolar contribuir para uma educação emancipadora, para uma educação que esteticizasse a própria vida? Dedico-me à análise dessas questões nos próximos capítulos desta dissertação.

4. 2. ARTE INSTITUCIONALIZADA - (im)possibilidades de criação

Não se trata de formar grandes pintores, mas homens emancipados, capazes de dizer eu também sou pintor – fórmula em que não entra qualquer orgulho mas, bem ao contrário, o justo sentimento do poder de todo ser razoável.
(RANCIÈRE, 2007)

Os jovens vão se constituindo em espaços institucionalizados e ao mesmo tempo buscam outros modos de relacionar-se, de estar com outros.

Para além de investigar questões relativas à ONG e a escola, a pesquisa incluiu a investigação sobre os sentidos das atividades artísticas para os jovens participantes do programa de contraturno escolar em questão. Ou seja, o que pensam, sentem, produzem ao participarem das atividades artísticas foco dos processo de ensinar e aprender na ONG? Quais os discursos dos jovens relativos às atividades, das oficinas artísticas que participam? Há possibilidades de estabelecerem relações estéticas com as atividades artísticas oferecidas nesse e em outros programas de contraturno escolar?

Neste capítulo, trago à tona a análise dos sentidos das atividades artísticas para os jovens com os quais pesquisei: algumas respostas às questões aqui formuladas e muitas outras perguntas. Considerei para a análise que a constituição dos sujeitos é produzida de modo idiossincrático, mas em um processo intersubjetivo, necessariamente mediado por um outro. Por isso considerei fundamental trazer os discursos de professores e jovens e também minhas observações no campo de pesquisa, compondo um (com)texto e considerando “as vozes do professor e dos parceiros, além dos enunciados de vários outros, que se interpedem no dizer desses sujeitos.” (GÓES, 1997, p. 15).

4.2.1. Arte e Educação – relações (des)encontradas

Inserir atividades artísticas em programas de contraturno escolar pode ser interessante para os sujeitos que delas participam. Oportunizar o acesso aos conhecimentos estéticos por meio dos espaços educativos formais e informais é uma alternativa para a educação estética.

A escolarização é espaço privilegiado e obrigatório de circulação de jovens, lugar em que se “deveria aprender a fazer a leitura de códigos imagéticos, sem a qual não se tem acesso ao conjunto do patrimônio estético.” (OLIVEIRA, 2007, p. 42). Porém, há que se perguntar: estas atividades artísticas oportunizam a educação estética e a atividade criadora? Com que propósito incluiu-se atividades com arte nestes programas de contraturno escolar? Divertir? Ocupar?

A ONG pesquisada não consegue explicitar nem nos documentos institucionais, nem por meio das conversas com os professores, os motivos da inclusão da arte nas atividades desenvolvidas. Por exemplo: porque a escolha de oferecer o mosaico, a música e não outra atividade artística, esportiva ou profissionalizante. Mas algumas leituras foram possíveis na análise do discurso, na relação dialógica estabelecida com os participantes desta pesquisa.

A coordenadora contou que procuravam um professor para trabalhar a oficina de violão, seguindo as propostas que outras ONGs da cidade vinham desenvolvendo. Pretendiam oferecer aula de violão e a professora veio com uma proposta de iniciação musical. Assim comenta a coordenadora: “Aí eu amei! Porque eu não tinha o intuito de formar um coral. É bonito é... mas... sabe. Tinha algumas divergências quanto a isso”.

Ao falar do modo como se constituiu a oficina de música, ela revela uma abertura importante para o aprendizado também de quem constrói, dirige e ensina naquele espaço, como mestre ignorante que se permite emancipar-se em uma sociedade pedagogizada, de ensino hierarquizado (RANCIÈRE, 2007). A ONG, recentemente fundada, ainda não apresentava tantas rotinas e projetos institucionalizados em comparação a outras instituições mais antigas; o que possibilitou a abertura para modalidades artísticas diversas e a reinvenção do próprio ato educativo.

Apesar disso, o capítulo anterior já indicou a preocupação da ONG em recuperar nos jovens os conhecimentos e aprendizagens que não ocorreram na escola. E não de modo diferente, a inclusão das atividades artísticas também foi marcada por essa intencionalidade.

A coordenadora destacou as contribuições das atividades artísticas para o desenvolvimento cognitivo e escolar, como concentração, paciência, motricidade, tempo, espaço, lateralidade, etc. Comentou a professora: “Eu sei que a gente não pode resgatar; voltar

atrás. Mas a gente pode, como é que é, assim... refazer de uma outra forma com eles.”

Compreendida como “outra forma”, a arte, assume uma função de trabalhar conhecimentos e habilidades que o ensino regular “não deu conta”.

Existe de modo geral, em organizações educativas que o ensino de arte se faz presente, uma expectativa de que o trabalho com arte reflita na escolarização, nas condições de aprendizagem, na formação dos jovens ou ainda, contribua para a diminuição do fracasso escolar. (FERNANDES et. all, 2006) Essa expectativa também é presente no discurso da coordenadora:

Eu achava que o mosaico era só um monte de quadros bonitos. E ele veio me mostrar a função pedagógica dele. [...] E assim aí veio a dança esse ano e o sapateado, que é ótimo. Não quero sapateadores exímios. Mas que eles saibam. E assim para coordenação. Tem criança que bate o pezinho, mexe a cabecinha e a gente vê que é um processo de concentração. E de prazer. Eu acho que é.

Do mesmo modo, no discurso de outra educadora destaca-se na atividade artística intencionalidades outras que não propriamente a artística:

Eu não to formando artista. Não é essa a intenção. É trabalhar aquelas coisas que eu falei: coordenação, movimento, expressão... E isso reflete onde? Não é só na musica. Reflete em tudo. [...] E a música trabalha isso, a comunicação, a linguagem. Coordenação pra trabalhar com serviços manuais. Isso tudo é trabalhado com a música.

O discurso da educadora tem relação com a citação de Rancière (2007) presente no epílogo deste capítulo, ao afirmar que o acesso a arte não deve objetivar formar artistas ou profissionalizar. Mas de certo modo ela impõe à estética, problemas e objetivos morais, sociais e cognitivos. (VIGOTSKI, 2003), tornando a arte meio de atingir resultados pedagógicos estranhos à estética; servindo como recurso para “educar o conhecimento, o sentimento ou a vontade moral”(VIGOTSKI, 2010, p. 324).

Importante, portanto, refletir sobre o objetivo de oficinas artísticas em atividades de contraturno escolar como meio de ampliar ou de favorecer o conhecimento escolar dos jovens.

Contemporaneamente, diversos projetos educativos vinculados à ONG's apresentam a atividade artística como “carro-chefe” em suas propostas: o Projeto Axé Bahia, Projeto Travessia em São Paulo, Projeto Sempre Viva, Projeto Cais do Porto em Recife, entre outros (BARBOSA, 2007). Há, portanto, uma relação socialmente reconhecida entre Arte e combate à violência e exclusão.

Concordo com autores que apontam o inesgotável potencial da arte no âmbito educacional no que se refere aos projetos de inclusão social (BAY, 2007). Porém, para além das possibilidades de alargamento da prática educativa com a presença da atividade artística, é importante problematizar o modo como estas atividades são oferecidas aos jovens.

Por vezes a inclusão das atividades artísticas na ONG seguiu a “moda” de tantos outros programas sociais que objetivam prevenir situações de risco. Por vezes se configurou de modo utilitarista, com oficinas repetitivas, desvinculadas da realidade e das necessidades dos jovens e de suas comunidades.

Deste modo, a Arte na ONG investigada assim como na maioria dos programas sociais e educativos, se configura como ocupação, prevenção dos “perigos da rua”. Destaco nesse sentido, o discurso de atividades artísticas como salvadora, de garantia de direitos aos jovens, negligenciados por toda uma rede social.

Mas acho que é isso... Pra dar uma outra opção pra eles, pra vida deles. Eles não têm que ser os coitadinhos, eles não tem que ser as crianças que não sabem as coisas. Tem que ter uma coisa pra eles fazer. Algo que são bons naquilo. Que eles

tenham algo pra dizer: eu sei! Isso eu sei fazer algo diferente. Na aula de violão. Na musicalização assim, que eu te falei de ritmo, e também mostrar algo novo pra eles. Às vezes eles vivem num ambiente que só tem aquilo, que a mãe ouve todo dia a mesma rádio, eles ouvem a música das novelas e o ambiente musical deles é aquilo. Eles não sabem o que é.

Na fala da educadora de música, a atividade artística aparece como possibilidade de intervenção social, exercício da cidadania e configura-se proteção social e para além da educação estética.

Mas por outro, também no discurso da professora, a preocupação de ampliação do repertório, o conhecimento da diversidade sonora. O contato com a música oportuniza processos de conhecimento de si, de descoberta do outro, de domínio da linguagem musical e, de “expressão cognitivo-afetivo na constituição das relações com os outros” (STEIN, 2001, p.110).

E hoje é difícil alguém que não quer fazer. Eles já tem essa ideia que a aula de música não é cantar, só cantar. [...] Lógico que eu trabalho canto. O canto é uma das principais. Eu tenho alunos que não cantam, ou canta bem baixinho. Mas você dá um instrumento, qualquer coisa, o copo, por exemplo: nossa!

Mais do que salvação, ou olhares de “coitadinhos”, atividades artísticas que tem como público jovens com dificuldades de renda, escolarização, em situação de trabalho infantil, violência ou negligência, também podem proporcionar a ampliação da experiência estética. E assim, oferecer aproximação com as manifestações artísticas não hegemônicas, dos meios de massa e da mídia eletrônica, aos quais são invadidos o tempo todo. (BAY, 2007)

De outro modo, a atividade artística poderá tornar-se contra a condição humana e a capacidade de intervenção no mundo, serve apenas como instrumento de adaptação da pobreza à lógica de funcionamento da sociedade. (COIMBRA, 2001). É como se aos jovens pobres, oriundos de uma classe social mais vulnerável, fosse necessário consolidar valores morais e afastá-los de lugares como as ruas.

Sabe-se que a vivência estética, como qualquer outra vivência intensa, “cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento.” (VYGOTSKI, 2010, p. 342).

Pode-se afirmar que, de certo modo, a inclusão das oficinas de mosaico e musicalização, possibilitou outras relações dos jovens consigo mesmos. A inclusão da arte, no processo de ensinar e aprender, no contraturno escolar, desacomodou o lugar do aluno problema, daquele que não aprende. Digo isso porque conheci jovens que carregavam as marcas de quem não se sai bem no processo de aprender na escola formal e que, na ONG, puderam experimentar atividades de potência, de capacidade, de sucesso. Com essas experiências puderam resignificar as relações de ensinar e não aprender vividas na escola, o que certamente não passará sem deixar vestígios em suas trajetórias.

Assim ocorreu com um menino de 10 anos que conheci na ONG. Apesar de contar com alguns anos de escolarização, ainda não estava alfabetizado e carregava o rótulo de aluno problema. A professora de musicalização comentou: “Ele tem muitos problemas. Ele tem, não é autismo, É leve. É um tipo de autismo, mas é leve. Então assim é complicado”.

Apesar de reafirmar os rótulos impostos ao menino e a medicalização em meio ao ensino, a mesma professora vislumbrou reinvenções em meio à arte:

Mas ele tem uma noção de ritmo, de coordenação... Incrível! [...] se eu preciso de um apoio rítmico é ele que eu vou procurar. Quando eu tava tocando na apresentação com as crianças ele é que tava no pandeiro. Mas por quê? Porque eu confiava nele ali no pandeiro. Ele dizia: professora, eles tão indo muito rápido, professora. Sabe. Então ele tem essa percepção... [...] Ele é o único que toca pandeiro. (Educadora)

Ser o único a tocar pandeiro, em meio a tantos jovens, lhe conferiu outro lugar social, lugar simbólico que implica necessariamente a consideração de um outro³⁰. Audiência que lhe conferia o lugar

³⁰ Zanella (2011) fundamenta-se nas reflexões de Mikhail Bakhtin (1990) e Werstch (1993). Compreende lugar social a partir das discussões sobre a dialogicidade das relações sociais e dos processos comunicativos.

incapacidade. O lugar de quem é capaz de aprender atividades difíceis e complexas.

A vivência estética trabalha com a complexificação da realidade e não um modo facilitado de trabalhá-la. (VYGOTSKI, 2010) A relação do ser humano com a arte se baseia em processos complexos e com um trabalho intelectual também complexo. Por isso, reafirmo que “criar exige um difícil e árduo trabalho psíquico, de grande gasto de forças, descarga de energia que estrutura e organiza o psiquismo”. (VIGOTSKI, 2003).

Se aprender a tocar um instrumento musical é tarefa complexa, como explicar o paradoxo do menino ter dificuldades de aprendizagem na escola e ao mesmo tempo “alfabetizar-se” na linguagem musical?

Ser o único a tocar pandeiro, violão, fazer sons com os copos de cozinha confere aos jovens o lugar de potência. “Então a aula de música é isso. A aula de música é o que? É valorizar a capacidade dele”, esclarece a educadora, que continua:

O violão é um pouco mais complicado, porque tem toda uma posição corporal. [...]Ah! Porque assim você tem que ter noção de ritmo, altura, de velocidade, de intensidade, certo? [...] Pra depois entrar no instrumento. [...] E o violão assim. Não é um instrumento fácil. É dolorido mesmo, dói, incha os dedos, marca os dedos. E cansativo tem que ficar repetindo, repetindo.

Vigotski (2010) escreve sobre a importância do desenho para a ascensão ao psiquismo. Entendo que assim como o desenho, a atividade musical, a produção de ritmos contribui para os processos psicológicos em suas dimensões cognitivas, afetivas e sociais. Transponho a ideia de Vigotski sobre o desenho para a atividade criadora de aprender a tocar violão e pandeiro, em que o menino tem a possibilidade de dominar o sistema das suas vivências, vencê-las e superá-las. Sobre isso comenta a

Apresenta o conceito de lugar social em substituição ao conceito de papel, apontando a inadequação deste último por não considerar a dialogicidade ou pluralidade de vozes características dos processos comunicativos.

coordenadora valorizando a potência dos jovens em aprender a fazer ritmos com os copos:

Os copos, aquilo, eles [os jovens] são maravilhosos naquilo ali. Eu não conseguiria, eu fico olhando, meu Deus! Minha filha tava aqui outro dia e ela disse: “mãe eu ia acabar batendo com esses copos na cabeça”.

Esses discursos evidenciam que também foi possível encontrar na ONG a arte para além dos conteúdos escolares: a arte em si, como condição e potência para o psiquismo humano. Conhecimento musical, novo repertório linguístico aprendido sem que tivessem que copiar no caderno. Como as atividades de apoio escolar discutidas no capítulo anterior, aversivas aos olhos dos jovens e que pouco contribuíram para saltos qualitativos em seus desempenhos.

Assim, ao mesmo tempo em que destaca as possibilidades da arte para a escolarização, a coordenadora valoriza a atividade artística por ela mesma, posiciona-se criticamente sobre o uso da atividade artística como modo de dar visibilidade social à ONG e até mesmo vincular o violão e a música a uma função, finalidade.

Ela [a professora] trabalhou com eles o som, exercícios vocais, brincadeiras, conhecimento dos instrumentos, o que é a música. E isso assim, no começo eu também tinha uma certa resistência. Porque todo mundo quer um coral bonito pra ir lá fora e mostrar. (Coordenadora)

Outro educador complementa:

A gente usa muito pra questão pedagógica deles aqui, desconstrução, reconstrução. Então você, pra você conseguir uma coisa nova na vida, vai ter que em determinado momento, você vai ter que desconstruir, entendesse? E aí esse caquinho acontece na tua vida, você vai virar caquinho e você vai fazer o que com esse caquinho? Você vai ter que reorganizar esse pensamento. *Isso tem muito no mosaico, reorganização mental das ideias.* [...] Como uma forma artística, mas de

trabalhar os sentimentos, as emoções, a organização do pensamento. (grifo meu)

Interessante analisar as possibilidades contidas na arte para a constituição do psiquismo humano, destacadas pelo professor de mosaico. O ato de desconstruir para reconstruir, selecionar, elaborar, modificar um conhecimento conforme a necessidade consiste em processos criadores, presentes no fazer Arte e também no ver Arte (BARBOSA, 2007) – este último menos explorado nesta pesquisa, porém ambos fundamentais para a vida cotidiana.

É como se nosso comportamento representasse apenas uma parte do que existe de possibilidade, e por meio da arte encontra uma possibilidade de dar vazão, de elaborar e resolver questões complexas (VIGOTSKI, 2001).

Então, se há uma questão pedagógica na inclusão da atividade artística na ONG, que seja essa em que “a arte não dá simplesmente vazão e expressão a essa ou aquela emoção, mas sempre resolve e libera o psiquismo da sua influencia sombria.” (VIGOTSKI, 2010, p. 360).

A educadora de musicalização consegue tensionar em seu discurso o uso da arte com finalidades estranhas a seus fins, como por exemplo par a educação moral, o que é criticado por Vigotski (ibidem). Ela compreende a arte como possibilidade para a condição humana e aposta na vivencia estética.

Eu vejo que eles precisam de algo pra sair um pouco daquela vida tão dura deles. Chegar um dia num churrasquinho com os amigos e tocar uma música... Não importa que música seja, sabe. Às vezes eles trazem música pra mim: Vamos tirar? Vamos! vamos tirar!

Ao mesmo tempo em que demonstra entusiasmo com seu trabalho e as possibilidades que a aprendizagem da linguagem musical em termos psicológicos promove; a professora de música queixa-se do pouco reconhecimento das artes no contexto da escolarização formal: “A arte é sempre vista como momento da criança se divertir. Como a educação física, por exemplo”.

A atividade artística muitas vezes é considerada como vivência de sentimento agradável, entretenimento ou atividade de recepção, de passividade, de gozo do sujeito que dela participa. Mas a arte opera

com sentimentos híbridos, intensificados pela fantasia e suscita emoções fortes, para além daquelas elementares e comuns. (VIGOTSKI, 1999).

Vigotski (ibidem) retoma de Aristóteles o conceito de catarse, para esclarecer a relação estética presente na arte. Para o autor, “as emoções angustiantes e desagradáveis são submetidas a certa descarga, à sua destruição e transformação em contrários, e de que a reação estética como tal se reduz, no fundo a essa catarse, ou seja, a complexa transformação dos sentimentos.”(ibidem, p. 270)

Porém, há que se ter o cuidado na leitura da obra de Vigotski quando ele afirma que a arte se transforma em um poderosíssimo meio para atingir as *descargas de energia nervosa mais úteis e importantes*. Pois no contexto educacional, muito facilmente corre-se o risco de uma compreensão superficial e mesmo adaptativa da arte em programas sócio educativos.

Atividades artísticas são subestimadas se inseridas com a finalidade de recrear, divertir, domesticar ou docilizar os jovens participantes de programas de contraturno escolar. A arte não é regida pela lei do menor esforço, e ao invés de recrear e divertir, seus efeitos são muito complexos. A arte consiste num “dispêndio tempestuoso e explosivo de forças, num dispêndio de psique, numa descarga de energia.” (VIGOTSKI, 1999, p. 314).

A vivência estética da arte é, portanto, processo complexo que envolve a transformação do sentimento comum e ampliação das possibilidades não realizadas em vida. Trata-se, portanto de ato criador de superação em que a arte “recolhe da vida o seu material mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material.” (VIGOTSKI, 1999, p. 308)

4.2.2. Entre arte e artesanato

Ao analisar as atividades artísticas oferecidas na ONG aos jovens, as oficinas de Musicalização e de Mosaico foram se impondo como atividades artísticas significativas aos olhos dos jovens e com lugar definido na proposta da ONG.

A experiência de produzir ritmos musicais com copos de cozinha, sintonizados com violão e diversas vozes e transformar cacos de azulejo em obras de arte foi foco dos jovens em seus discursos.

Ao analisar as imagens da conversa conjunta com o grupo de jovens da manhã observei que falar do mosaico foi um dos momentos em que o grupo mais participou, envolveu-se. Com as fotos dispostas na mesa e colocadas durante a conversa no centro da roda de cadeiras, aproximaram-se das fotografias e ao mesmo tempo dos colegas e da própria atividade proposta. Envolveram-se na análise das fotografias, que serviram de dispositivo de rememoração de experiências, de vivências afetivas.

Conversamos sobre o contato com esta linguagem artística e o processo de construção do mosaico. E assim contaram: “quebra a peça, depois desenha e aí cola as peças. Cola tenaz. É fácil fazer. É só desenhar o desenho e quebrar as peças e colar ali.”. “Eu fiz aquele do mural, o inteirão do canto”.

Ao comentarem que “nem sabiam que existia isso”, ao se referirem ao mosaico, os jovens revelaram tratar-se a oficina de mosaico, uma oportunidade importante oferecida a eles. E assim também outros discursos foram indicando a importância do acesso à atividade artística:

Antes tinha aula de violão aqui daí eu e o Miguel falamos pra professora se nós formos tocar em algum lugar, a gente quer ir tocar junto. E aproveitou pra nós. (Kauê)

O diálogo com Kauê indica o modo como ele e os colegas se apropriam do novo conhecimento, da linguagem aprendida e passam a socializá-la em outros espaços que circulam. Aprenderam a tocar violão e pediram para a professora convidá-los quando houvesse algum evento cultural.

Da experiência desses jovens com a música na ONG evidencia-se que não basta incluir no contraturno escolar, atividades culturais ou artísticas que os jovens não teriam acesso por outros meios, é preciso

“tocar, encantar as pessoas, fornecer-lhes ferramentas para que adquiram um novo repertório cultural e se apropriem da cultura em um sentido largo, decifrando códigos e transformando suas vidas a partir de uma educação que não se aprende na escola.” (TURINO, 2006, p.114).

Ao continuar a discussão sobre os sentidos das atividades artísticas aos jovens, trago a foto produzida durante os ensaios na oficina de musicalização em 2009. A foto 11 foi produzida exatamente no momento em que movimentavam os copos. Na lateral esquerda há uma janela encoberta com a cortina branca e Michele com o copo nas mãos; os olhos atentos à professora que não aparece na imagem e o sorriso apertado entre os lábios ao perceber o equipamento fotográfico. Diego, no centro da foto, sorri diante do registro fotográfico de sua atividade, sem perder o ritmo da música. No fundo da foto é possível ver uma prateleira com as objetivações artísticas de mosaico produzidas pelos jovens.

Ao mostrar a foto para Michele no momento da conversa individual, ela permaneceu por um tempo quieta, observou a imagem, os detalhes. Perguntei se não chegava a cansar, considerando que observei que ensaiavam constantemente. Ela respondeu com a cabeça que não e continuou a olhar a foto. Falou com frases curtas: “Na primeira vez eu já peguei. [...] Agora a gente tá aprendendo outros ritmos”. E complementou contando com gestos como produziram os sons com o copo: “a gente ia virar. É bate assim. [na mesa] Daí ele ia virar [o Diego]. Quando bate, pega o copo de volta.”.

E assim foi contando da satisfação e da habilidade em desenvolver os ritmos com os copos, não indicando que houvesse dificuldades nesse processo de aprendizado. Mas num outro momento da conversa, reconheceu as dificuldades da atividade ao falar sobre esta outra foto 12, também produzida no mesmo dia da oficina de musicalização na ONG:

A gente já tava apoiado na mesa. A professora tava falando como tinha que cantar direito, o ritmo do copo, do violão. Tinha gente que cantava um pouco antes... Às vezes ela mandava tipo, alguém que não tava cansada. Tipo do Diego já tava cansado, daí Eu e comeci a tocar e ele ficou um pouco. Daí um pouco de cada vez descansava.



Foto 11: Oficina de musicalização
Fonte: Arquivo Pessoal de 2009



Foto 12: Jovens na oficina de musicalização
Fonte: Arquivo Pessoal de 2009

Ao participar da oficina de musicalização, nesse dia em que produzi estas imagens fotográficas, observei que a oficina, ao ocupar-se de ensaio para a apresentação de final de ano da ONG, acabou se tornando mecânica, pouco motivadora para os participantes. Ensaíram várias vezes a mesma música, sem entusiasmo, dispersos. A professora tentou, ao invés de tocar violão, regê-los, mas apresentavam estar cansados.

Essa observação depois reapareceu, quando acompanhei o trajeto com Kauê: “Ah! Só tem música que eu não gosto, só música infantil.” No que questionei: “Como, não gosta? Vocês não estão ouvindo música?” Ele e seus vizinhos conversavam sobre as músicas que ouviam no celular: “*every body dance now!*” E ele justificou: “Ah! Mas é outro tipo de música. Só a professora de Hip Hop toca as músicas que a gente gosta. Break, funk... Essas músicas que a gente gosta!”.

As conversas com os jovens indicam a importância de se ter o cuidado, na escolha das atividades artísticas oferecidas aos jovens no contraturno escolar, de considerar aquelas que vão ao encontro de seus interesses. Necessário criar espaços na ONG de diálogo e avaliação coletiva com os jovens sobre os projetos e as atividades ali desenvolvidas.

Afinal, como pode instituições educativas definir que atividades ou programas são mais importantes para os jovens, se não conhecem o contexto em que vivem e as relações que estabelecem com o entorno? No próximo capítulo abordo com maior profundidade algumas dessas relações e tantas outras vozes com que dialogam estes jovens, para além dos espaços institucionalizados.

Ao falarmos da oficina de mosaico, também o cansaço aparece como parte da atividade. Seria repetição, ato mecânico, desprovido de sentido? Disse Michele: “cansa ficar quebrando azulejo, colocar direitinho as pecinhas.”. Mas Estela tensiona, defendendo o mosaico como atividade criadora. Mesmo com uma postura mais diretiva do educador para ela, não se fecham as possibilidades de (re)criar nas atividades artísticas:

O mosaico pra mim não se torna igual não. Porque a gente faz qualquer coisa que a gente queira fazer. Só se a gente quer fazer igual. Mas só que daí o professor traz o lap top dele daí a gente escolhe, tem um monte de desenho, daí o professor faz o negocinho pra gente pintar... [...]

Aí a gente inventa coisa. Como aqui podia ser outra coisa.

O Mosaico e a música foram se configurando como atividades que circulam entre a criação e a repetição, refletindo as intencionalidades cognitivas, pedagógicas e oportunizando vivências criadoras aos jovens. Há, portanto, uma tensão na execução dessas atividades: ao mesmo tempo em que existem queixas e desgostos com relação ao modo como as atividades artísticas são desenvolvidas, há uma valorização das possibilidades criativas ali encontradas.

O discurso do educador de mosaico auxilia nessa compreensão:

Aqui a gente não tá nem no artístico nem no artesanato, aqui a gente tá no intermediário. Trabalho artístico, às vezes. Trabalho artístico não necessariamente tem que ser uma figura, você pode fazer uma questão abstrata. Que nem tenho ali na revista, um rapaz de SP faz um trabalho muito interessante, mosaico. Ele molda formas, de concreto, formas até orgânicas, depois ele reveste com mosaico, com várias cores e coisas, esculturas, trabalho artístico. Nós não estamos nem no artesanato, nem no [artístico].

Discurso que apresenta uma importante tensão no ensino de artes: há que se ter o cuidado para não vulgarizar a atividade artística em contextos educativos, com práticas superficiais, banalização da cultura, nivelando por baixo o acesso aos bens culturais. O que obstrui a educação estética e torna a inclusão da atividade artística mera estratégia de controle e dominação social, quando o que se pretende é democratizar o acesso aos bens artísticos culturais.

Ou seja, o contato com a arte não garante o seu acesso! É importante que a inclusão da atividade artística forme jovens capazes de dialogar com as linguagens artísticas, com variados interlocutores - e não apenas espectadores - capazes de produzir significados e recriar o objeto artístico (OLIVEIRA, 2007).

Kauê comenta sobre a atividade de tocar violão acompanhado de seus três amigos da ONG:

Eu tinha que ficar olhando o Miguel. É que eu toco junto com o Miguel. Eu toco na mesma

velocidade que ele [outro menino], aí eu tinha que ficar olhando ele. Tem que ficar bem concentrado pra não perder o ritmo.

O discurso de Kauê revela a importância da sintonia com outro, a cumplicidade na produção de ritmos musicais, a construção conjunta de mosaicos. Dimensão alteritária, evidenciada na atividade estética e que destaca o importante lugar da arte no processo de constituição do sujeito em suas dimensões cognitiva, afetiva, estética, social.

4.2.3 Perspectivas para uma educação estética

Para além das atividades socialmente reconhecidas como arte e recomendadas no ensino de Artes (BRASIL, 1997), também outras atividades foram significativas aos olhos dos jovens, na medida em que possibilitaram vivências estéticas e atividades criadoras.

Tem muita coisa que a gente aprende. Às vezes a gente vê uma pessoa com aquela maquiagem, as unhas a gente pode fazer igual também. As bolsas de crochê, a gente pode criar alguma coisa, começar a pintar. [...] Se a gente vai fazer um trabalho no colégio, alguma coisa assim que a gente saiba fazer a gente pode fazer. (Estela)

Afirma Vigotski que

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” (2003, p. 352).

Essa elaboração criadora das vivências cotidianas está presente no discurso de Estela. Quando falou do que aprendeu na ONG, ela mostrou o crochê que confeccionou para guardar seu celular. Esta é a tarefa da educação estética

introduzir a educação estética na própria vida. A arte transfigura a realidade não só nas construções da fantasia, mas também na elaboração real dos objetos e situações. A casa e o vestuário, a

conversa e a leitura, e a maneira de andar, tudo isso pode servir igualmente como o mais nobre material para a elaboração estética. (VYGOTSKI, 2010, p. 352)

A importância da educação estética está onde a arte torna-se mecanismo que acompanha toda a existência humana. Arte como método de construção da vida, não só como complemento, mas como resultado daquilo que excede a vida do ser humano. (VIGOTSKI, 2003).

Porque a gente pode levar isso pra nossa vida, pode fazer isso também quando a gente crescer. Como, tipo, a gente pode entrar em alguma empresa que trabalha sobre isso [...] Antes eu não sabia pintar, agora eu já sei um pouco bem. Fico olhando meus trabalhos de artes, já tão bem melhores. (Estela)

Uma educação estética problematiza os estereótipos, experimenta outras formas de escutar, sentir e de objetivar-se criativamente no mundo. Estética é do campo das relações. Relações sensíveis em que a vivência intensa cria um “estado muito sensível para as ações posteriores e, nunca passa sem deixar marcas no sujeito em sua vida posterior”. (VIGOTSKI, 2003, p. 234).

Apesar de significativas diferenças da ONG em relação ao espaço formal de educação, em virtude de suas iniciativas inovadoras, a pesquisa considerou que o contraturno escolar ainda manteve práticas de domesticação e controle, reafirmando-se como espaço instituído.

Mas é importante ressaltar que não aprendemos necessariamente apenas nesses territórios. Se a arte em organizações educativas aparece por vezes institucionalizada, na cidade poderia a vida ser reinventada?

Durante a pesquisa, conforme apontei no método, considerei importante conhecer as inúmeras situações de aprendizagens apresentadas aos jovens no trajeto que percorrem entre a ONG e a escola.

A grande maioria dos jovens desta pesquisa utiliza o transporte público para locomover-se dos bairros em que vivem até a ONG diariamente. E assim, transitam de um lado ao outro da cidade, inserem-se em outros territórios, encontram novas articulações práticas, novas formas e normas de vida social.

Seria possível aos jovens destes programas aproveitarem o trânsito pela cidade como margens, interstícios para “configurarem outros devires” ao ritmo e ao modo de vida hegemônico? (CASTRO e CORREA, 2005, p. 16). É sobre este aspecto que me debruço no próximo e último capítulo de análise dos resultados desta dissertação.

4.3. FOTOGRAFIA NA CIDADE: Olhares em movimento

*No mercado, nas oficinas, nas ruas,
nos hotéis de viagem.
São coisas todas elas,
Cotidianas como bocas
E mãos, sonhos, greves, denúncias,
Acidentes, do trabalho e do amor.
Coisas de que falam os jornais
Às vezes tão rudes
Às vezes tão escuras
Que mesmo a poesia as ilumina com dificuldade.
Mas é nelas que te vejo pulsando,
Mundo novo ainda em estado de solução e esperança.
(Ferreira Gullar, 2000)*

Ao buscar os olhares, os movimentos dos sujeitos, voltei-me para um acontecimento no processo desta investigação: o espaço urbano como lugar de encontro com jovens. Embora inicialmente eu pretendesse realizar entrevistas individuais, a entrada no campo trouxe um novo foco para a pesquisa. A experiência coletiva de transitar pela cidade não poderia ficar de fora da discussão sobre educação estética, nem tampouco ser compreendida individualmente.

A opção por conversar com os jovens acompanhando o seu trânsito pela cidade provocou aberturas ao imprevisível. Abertura para a investigação a respeito dos olhares estéticos na cidade, novos olhares dos jovens pesquisados e da pesquisadora.

Deste modo, apresento neste capítulo resultados de uma pesquisa que se fez no trajeto, em dois sentidos: o encontro com os jovens em um trajeto no espaço da cidade, destacando o andar pela cidade como experiência humana, sensorial, cognitiva, corpórea e emotiva; e uma pesquisa em curso, que se fez no caminho, por um caminho.

Caminho delineado também pela trajetória do NUPRA (Núcleo de Pesquisa em Práticas Sociais, Relações Éticas, Estéticas e Processos de Criação) que, na discussão sobre relações estéticas e atividade criadora, tem também pesquisado a cidade, o espaço urbano como lugar de constituição do sujeito (ZANELLA e MAHEIRIE, 2010a).

A ideia de conversar com os jovens no trajeto da ONG até a escola transformou-se em participar do trajeto, tal como ele acontece, viver as dificuldades e diversões que ocorrem nesse caminho. Essa experiência trouxe elementos de análise que eu não conseguiria conhecer se não fosse acompanhando-nos seus deslocamentos pela

cidade. Ocupei-me então de desnaturalizar o próprio processo de pesquisa e o objeto instituído no campo da pesquisa e, em decorrência, as entrevistas inicialmente previstas foram transformadas em conversas, em acontecimentos com os jovens, numa imersão no imprevisível. Passei então, tal qual Fonseca e cols. (2006) recomendam com base em Foucault, a acontecimentalizar a pesquisa

[...] como um procedimento analítico e de produção de conhecimentos implicado com uma posição teórico-política de desnaturalização. Tal procedimento de desmultiplicação causal consiste em analisar as práticas não como um fato de instituição ou efeito de ideologia, mas desde os múltiplos processos de práticas simultâneas que concorrem para criar condições de sua emergência. (FONSECA e cols. 2006, p.658)

Acompanhar como jovens vivenciam e constroem sentidos sobre o que ocorre nos lugares em que circulam permitiu o confronto com a vida cotidiana em experiências singulares e coletivas; com a coexistência da diversidade na cidade.

Os jovens participam de processos educativos na escola e na ONG, mas a cidade também participa na educação desses sujeitos. (CARRANO, 2003). Se o sujeito é considerado “um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo” (VIGOTSKI, 2000, P. 33), isso significa dizer que as relações vividas na cidade, das quais os sujeitos participam, são constitutivas de suas características singulares.

Deste modo, a cidade, contexto de vivência de diferentes pessoas, transforma os sujeitos e vice-versa. Cidade entendida como espaço onde ocorrem práticas educativas que também participam na constituição dos sujeitos. Por isso, assim como Tiron (2008), considerei importante compreender as relações que os jovens estabelecem com os espaços onde circulam, conhecer diferentes sentidos sobre essas experiências e, de tal modo, estabelecer relações com a educação estética.

4.3.1. Bairro e centro – diferentes (im)possibilidades na cidade

Os jovens que conheci nessa pesquisa frequentam a escola e os serviços de saúde disponíveis em seu bairro. A Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional - LDBEN 9.394/1996, a Lei 8080/90 que regulamenta o SUS - Sistema Único de Saúde e o SUAS - Política Nacional de Assistência Social, asseguram ao cidadão o direito de acessar os serviços de saúde, o ensino regular obrigatório e os programas de assistência social em seu território de moradia. A justificativa está na importância de potencializar a família e a comunidade como unidade de referência, de fortalecer vínculos de solidariedade por meio da oferta de um conjunto de serviços locais.

Tratam-se de legislações e documentos oficiais carregados do discurso de que as políticas sociais devem priorizar ações territoriais e locais, o fortalecimento familiar e comunitário. Direito assegurado que, de certo modo, restringe a mobilidade no contexto urbano e a circulação das pessoas em lugares do bairro em que residem. Circulação essa que normalmente ocorre por meio da bicicleta ou caminhando.

Circular pela cidade, portanto, tem tonalidades diferentes para estes jovens - filhos de trabalhadores e operários comparados os movimentos de outros jovens que residem em contextos sociais diferentes.

Estela, Michele, Kauê e Beatriz³¹ frequentam a ONG no contraturno da escola regular e estudam em escolas públicas localizadas próximas de suas residências, distantes da região central. Lugares pouco conhecidos pelos turistas que visitam a cidade na Oktoberfest³².

Mas como estes jovens foram morar lá? Como foram se constituindo estas regiões distantes do centro da cidade?

Ao longo do século XX e, recentemente, o processo brasileiro de urbanização revela uma crescente associação com a pobreza, cujo lócus passa a ser, cada vez mais, a cidade (COIMBRA, 2001). As reformas urbanas foram deslocando a população trabalhadora para os espaços da periferia à medida que são valorizados economicamente determinados territórios da cidade. Constituem-se assim áreas residenciais como “territórios de pobres” (COIMBRA, 2001). Estela, Michele, Beatriz e Kauê são moradores dos tais “territórios de pobres”.

³¹ Reafirmo que os nomes dos jovens participantes foram substituídos por estes, fictícios, criados por eles no início dos procedimentos de pesquisa conforme descrito anteriormente.

³² Inspirada na Oktoberfest de Munique, a versão blumenauense teve sua primeira edição em 1984. Consagrada como a segunda maior festa alemã do mundo, acontece em 17 dias de outubro com desfiles, participação dos clubes de caça e tiro, apresentação dos grupos folclóricos. Mais informações em <http://www.oktoberfestblumenau.com.br>.

Considerarei pertinente compreender como esse processo de deslocamento foi ocorrendo no município de Blumenau, principalmente porque nasci nessa cidade e, como moradora, sou por vezes tomada por um olhar naturalizado sobre a cultura da cidade.

Blumenau é cidade alemã, reconhecida como ordeira, trabalhadora. Porém, trago a pesquisa publicada pelo historiador Ricardo Machado³³ (2008) que traz outra versão não tão conhecida dessa cidade. O autor fez uma leitura crítica sobre a história de Blumenau, investigou a forma como transcorreu a gestão do espaço e o fazer do espaço da cidade. Considerou que houve um investimento na concepção e construção da cidade, assim como na demarcação entre público e privado. Então Blumenau nem sempre foi assim tão organizada e limpa, imagem orgulhosamente difundida pela mídia local e preservada por seus habitantes.

Desde a colonização em 1850, havia em Blumenau a necessidade de “plantar” uma ideia de cidade e de sujeito, como demonstra Machado ao analisar um dos documentos da época.

Se hoje um estrangeiro chega a Blumenau de vapor vê a cidade primeiramente pelos fundos. Latrinas quase caindo, currais de porcos é o que se vê primeiro. [...] A população de Blumenau é conhecida como ordeira e trabalhadora. [...] Blumenau deverá desenvolver [...] ruas amplas e largas, certo numero de lugares públicos, com arvores plantadas, bem como algumas comunicações com o rio são de grande importância. (MACHADO, 2008, p.111.)

No processo de urbanização da colônia constata-se a presença de um investimento na mobilidade e na arquitetura de uma cidade limpa, higiênica. Investimento também em um sujeito específico: trabalhador e

³³ A pesquisa realizada por Machado(2008) foi publicada em forma de livro sob o título: “Entre o Público e o Privado – Gestão do espaço e dos indivíduos em Blumenau (1850-1920)”, foram analisados aproximadamente 150 documentos de processos judiciais disponíveis no Arquivo Histórico Jose Ferreira da Silva na cidade de Blumenau. Documentos que possibilitaram ao autor identificar aspectos da trajetória da cidade desconhecidos do público em geral.

ordeiro. E a urbanização foi compulsoriamente deslocando para os subúrbios e encostas dos morros as outras cidades, “onde a miséria, a insalubridade, os pardieiros, as ruas mal traçadas e pavimentadas se fazem presentes.” (COIMBRA, 2001, p.98).

Esse deslocamento intensificou-se nas últimas seis décadas, em decorrência do um processo de crescimento econômico de Blumenau. Este crescimento ocorreu de modo desordenado, sem planejamento urbano para sua população e como consequência, empurrou 45 mil pessoas para submoradias em lugares mais afastados da região central da cidade. Este foi o assunto da reportagem publicada pelo Jornal de Santa Catarina³⁴, em 25 de fevereiro de 2007, na série de reportagens “Cidade Escondida”.

Apresento duas imagens publicadas no Jornal: a primeira em preto e branco (Foto 13) da década de 40, e a segunda, do ano de 2000, já em cores. (Foto 14) Ambas trazem a mesma paisagem da margem do Rio Itajaí-Açú, e comparam as transformações do espaço urbano decorrentes do movimento de urbanização da cidade. É possível ver a ponte de ferro sobre o Rio Itajaí-Açu em ambas as imagens, porém apenas na Foto 13, se vê, na margem esquerda do rio, os casebres de madeira construídos em meio à vegetação e sem infraestrutura habitacional.

³⁴ Jornal de maior circulação na região do Vale do Itajaí.

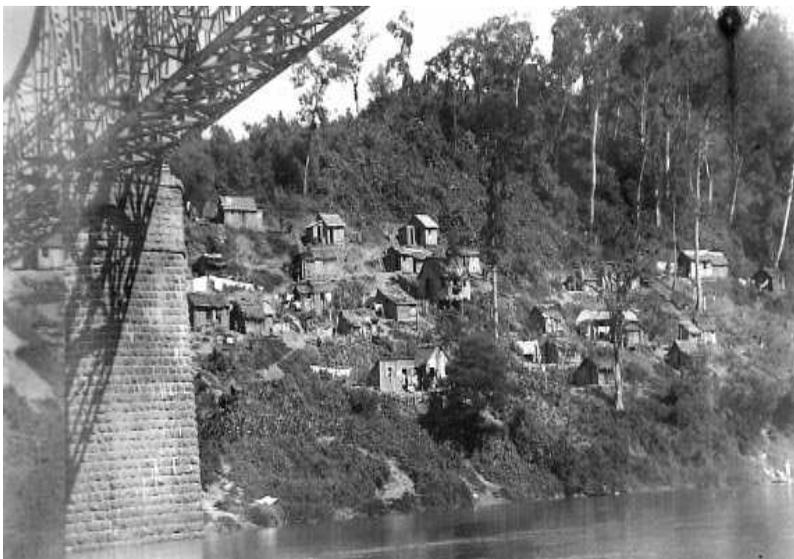


Foto 13 - Vista dar Margem do Rio Itajaí-Acú em Blumenau na década de 40
Fonte: Arquivo Histórico José Ferreira Da Silva – Blumenau.



Foto 14 - Vista dar Margem do Rio Itajaí-Acú - Blumenau em 2000.
Fonte: Arquivo Histórico José Ferreira Da Silva – Blumenau.

Na Foto 14, por sua vez, evidencia-se na presença das cores e a vegetação, o verde na margem esquerda do rio, agora sem as moradias. Sobre essa diferença o jornal comenta:

O crescimento desordenado dos bairros desafia o poder público há mais de 60 anos, quando a cidade tinha 40 mil habitantes e a fama de centro industrial já corria o país. [...] A maior parte dos operários que desembarcava nas terras onde a indústria têxtil se fortalecia alojava-se à margem direita do Rio Itajaí-Açu, próximo à foz do Ribeirão da Velha, no Morro Boa Vista. (JSC, 2007)

Conforme o jornal, foi a programação festiva que marcaria o aniversário de 100 anos da cidade, em 1950, que fez com que o então prefeito Frederico Guilherme Busch Júnior decidisse por remover a favela daquela localidade. Uma ordem judicial proibiu a construção de outra favela na área e o morro foi reflorestado, não por motivos ecológicos ou ambientais, mas sim por questões econômicas e higienistas.

O Bairro em que reside Kauê, jovem que participou desta pesquisa, é apontado como fruto desse processo de remoção de moradias do centro da cidade³⁵. O bairro está cercado pela mata, com casas construídas nos morros. Seus habitantes, deslocados da região central, foram se desenvolvendo à margem, afastados dos bens e serviços disponíveis na cidade..

E assim a cidade não conta sobre o seu passado, “ela o contém como as linhas da mão, escrito nos ângulos das ruas, nas grades das janelas, nos corrimãos das escadas, nas antenas dos para-raios, nos mastros das bandeiras [...]” (CALVINO, 1995, p.15).

Aproximadamente 15 mil famílias de Blumenau moram em 46 favelas em moradias precárias localizadas em regiões invisíveis para ao habitantes da região central da cidade. Conforme indicou a reportagem do jornal, equivale a 45 mil habitantes de um total de 300 mil pessoas³⁶.

³⁵ Outros 12 bairros também resultam desse processo de remoção.

³⁶ Em 2000, ano da última pesquisa nacional, 5,87% dos habitantes de Blumenau viviam com renda mensal inferior a R\$ 75,50. Ou seja, eram considerados miseráveis em comparação ao

Com pouca ou nenhuma estrutura urbana e de moradia, os jovens que residem nesses territórios permanecem segregados do centro da cidade, espaço com maior estrutura e onde se localizam os bens culturais e de consumo.

O bairro em que a organização educativa, lócus desta pesquisa, está localizada fica próximo ao centro e caracteriza-se por residências antigas, marcadas pela arquitetura de colonização alemã e impostas no período de urbanização da cidade, conforme apontado por Machado (2008). Casas grandes, com jardins floridos e bem cuidados. As crianças que frequentam a ONG, porém, não residem próximo da ONG. Ao contrário, moram em localidades distantes, periféricas, como foi possível visualizar nas imagens apresentadas no capítulo anterior desta dissertação.

A cidade dividida por distâncias territoriais é também dividida por uma grande distância social – a separação espacial e simbólica em que realidades que não se encontram. Bairro e centro oferecem diferentes (im)possibilidades de acesso à cultura, de consumir e usufruir seus bens materiais, equipamentos e aparatos sociais e simbólicos.

Na conversa com a coordenadora da ONG sobre a sua implantação naquele bairro e o fato dos jovens não residirem próximo dali, destaco o discurso presumido. Conta ela: “daqui perto não tem como, porque aqui já é uma região mais né...” (Coordenadora). Talvez diria ela: região mais... Rica, em que não vivem pessoas que dependem de políticas de assistência social, como os jovens pesquisados. Presumido está em seu discurso a naturalização da divisão espacial e simbólica presente nos territórios valorizados social e economicamente.

Na história da fundação da ONG houve resistência dos moradores para a sua instalação naquela rua.

Primeiro teve um embargo do alvará. Aí, fui conversar e a gente achou que era algum vizinho. Realmente era uma vizinha que ficou com medo, depois veio conversar com a gente. Porque aqui é

salário mínimo vigente na época. Fonte: IBGE e Diretoria Municipal de Regularização Fundiária.

uma rua residencial, sem saída. Uma paz! Era só dos passarinhos. (Coordenadora)

O relato diz do encontro com o outro, com o desconhecido, com o diverso, com aquele que está em condições desiguais de existência. Encontro que por vezes possibilita experiências que desestabilizam, confrontam o sujeito com a diversidade de modos de vida. Jovens pobres que invadem um território que não lhes é permitido e moradores que veem seu espaço invadido por estrangeiros que podem vir a representar algum perigo.

Ao longo dos três últimos séculos, para o modelo capitalista de produção compreende-se hegemonicamente que pobreza é identificada como “classe perigosa” (COIMBRA, 2001). E assim, a desigualdade acaba sendo tomada como inferioridade, configura segmentos sociais ou grupos de sujeitos de quem se desconfia, se acusa e que não se reconhece como igual, mas com traços de caráter indesejável e com potencial de violência que os torna pouco humanos. (MELLO, 2009, p.131).

Os vizinhos da ONG, distantes da convivência com pessoas em outra condição socioeconômica, tiveram que problematizar a sua própria condição social e refletir sobre a condição do outro, o que implica na relação de alteridade³⁷. “Hoje eles são muito elogiados. E eles (os vizinhos) cuidavam da casa, quando a gente não tinha alarme”, concluiu a coordenadora com o desfecho do relato.

A ONG travou diálogos com a rua; trouxe à tona algumas vozes emudecidas na cidade ao insistir em instalar-se ali e provocou novos posicionamentos daquela vizinhança com relação às “classes perigosas”. Provocou deslocamentos nos modos de ver e viver a diversidade na cidade. Provocou embates entre vizinhos e jovens, estes desconhecidos que “resistem a estas formas de exclusão amalgamadas à lógica racional das cidades, na ordem simbólica que permite o que pode e não pode ser dito, visto, sentido” (ZANELLA, 2010, p.17).

A coordenadora relatou também outras situações vivenciadas pelas crianças no contato com a cidade, a respeito dos olhares que se voltavam para os jovens atendidos na ONG. Contou que certo dia um

³⁷ Alteridade é aqui entendida como encontro permanente e incessante com um outro que possibilita “reconhecer a pluralidade do que se é e do que se pode vir a ser” (ZANELLA, 2005, p.103).

homem veio fazer entregas e, na tentativa de encontrar o endereço da entidade, um morador indicou: “ah, é lá onde tem os trombadinhas”. A coordenadora, nesse momento de nossa conversa, mostrou-se irritada, indignada, assumiu postura de defesa dos jovens que acompanha diariamente. Postura de problematização e deslocamento do lugar social ocupado por aqueles jovens e definido por sua condição econômica. Contou ainda que outro dia uma das professoras, ao utilizar o ônibus com as crianças no caminho para casa, observou o modo como os passageiros olhavam para os meninos e meninas. Dizia a Professora: “parece que são bichos. Deu vontade de gritar: gente, vocês tão pensando o quê?”.

Assim também ocorreu quando acompanhei os meninos e meninas em seu trajeto. Nos ônibus que utilizamos havia muita gente. Ônibus lotados de pessoas transitando de um lado da cidade a outro e normalmente sem nenhum lugar para sentar. Mas os jovens mostravam-se bem à vontade, sentavam nos degraus do ônibus; conversavam comigo e também entre si; sem importar-se com os olhares de reprovação e de estranhamento dos demais passageiros.

Na cidade desbotada (CALVINO, 1995), os olhares diziam da massificação do corpo, do cansaço e da cristalização da vida. Pessoas enlatadas no ônibus tal qual um homem em um estojo, vivendo a cidade no abafamento e no aperto (TCHEKHOV, 2010). Aprendemos que devemos exercer o silêncio e assim nos acostumamos, tal como escreve Colasanti (1996):

[...] a gente se acostuma a morar em apartamentos de fundos e a não ter outra vista que não as janelas ao redor. E porque não tem vista, logo se acostuma a não olhar para fora. E porque não olha para fora, logo se acostuma a não abrir de todo as cortinas. E porque não abre as cortinas, logo se acostuma a acender cedo a luz. E à medida que se acostuma, esquece o sol, esquece o ar, esquece a amplidão.

Aprendemos a nos tornar passageiros que passam horas sem falar com alguém, apesar de cercados por diversas pessoas. Pessoas que se cruzam e não se olham. Passagem que ocorre com contatos breves e superficiais entre anônimos. Encontros marcados por uma indiferença, por um isolamento insensível de cada um em seus interesses privados. Encontros marcados pelo desencontro, destituídos de partilhamento, em

que não se abre possibilidades de aprendizados e nem de expectativas quanto a uma nova oportunidade (BAUMANN, 2001).

No ônibus, as pessoas enlatadas percorreram o trajeto em silêncio. Mas que vozes não ditas estavam presentes naquele silêncio se considerarmos, tal qual Bakhtin e Volochínov (1926), que no silêncio estão presentes múltiplas vozes?

A presença dos jovens provocou confrontos, desestabilizou algumas relações cristalizadas no uso cotidiano do transporte público. O ônibus, para os meninos, constituiu-se como espaço de encontro, de alteridade, de interação social, de comunicação, de usos inesperados do espaço urbano, e não somente como meio de transporte. Os jovens entravam no ônibus, riam alto, pediam para que os passageiros desconhecidos segurassem seus materiais, faziam amigos e costuravam o que a cidade fragmentou: adultos nas empresas, crianças na escola. No ônibus rompiam com uma forma habitual de convivência em que não há qualquer interação.

Romper com o habitual e problematizar as desigualdades sociais na cidade foi dando contorno ao vivido no trajeto entre a ONG e a escola. Por meio das fotografias, os jovens reconheceram diferenças entre as regiões centrais e os bairros em que vivem. No discurso dos jovens, foram evidenciadas as particularidades de morar nessa ou naquela localidade.

Michele, por exemplo, ao circular com o ônibus coletivo por uma das ruas centrais registrou essa imagem fotográfica (Foto 15) que diz das diferentes possibilidades e impossibilidades de acesso à cidade.

A foto 15 retrata uma localidade na região de Blumenau bastante valorizada social e economicamente: lugar onde ocorrem eventos empresariais e a famosa Oktoberfest, todos os anos no mês de outubro. Quando conversei com Michele sobre esta imagem, perguntei se ela já frequentou a Oktoberfest, se conhece o Parque Vila Germânica cuja fachada em estilo enxaimel é visível nesta imagem. E ela respondeu: “uma vez só, com meu amigo, com o pai do amigo meu e com o irmão do meu cunhado.” (Michele). Lugares pouco disponíveis, acessíveis a ela. Mas a fotografia vai revelando que o lugar, embora não esteja disponível, é desejado, imaginado.



Foto 15 - Parque Vila Germânica
Fonte: Produzida por Michele em 2010

Posteriormente, no momento de conversa com todas as fotografias registradas e impressas, Michele escolheu esta fotografia como uma das suas preferidas dentre todas as outras disponíveis e justificou sua escolha: o carro “é bonitinho. É o fusquinha novo.” Contou então, que seus pais não têm carro, apenas sua irmã e cunhado, e que normalmente anda de ônibus.

Ou seja, embora Michele conviva com a desigualdade de oportunidades no acesso aos bens culturais e econômicos, está exposta aos estímulos de consumo na cidade. O desejo do consumo “chega igualmente aos pobres, quiçá com mais forte poder de atração. Os objetos de desejo, sejam bens materiais, poder ou prestígio, não estão ao alcance de todos, embora sejam universalmente exibidos.” (MELLO, 2009, p.131).

Podemos falar então que Michele vivencia restrições no acesso à cidade, nas possibilidades de consumo no/do espaço urbano. Restrições que reafirmam as desigualdades sociais e desrespeitam os direitos territoriais e culturais. Fundamental, portanto, que os jovens, assim como as pessoas que vivem na urbe, tenham garantido o que chamo aqui

de “cidadania territorial”, exercício de conhecer e se apropriar do território geográfico, cultural, econômico e simbólico.

Importante contar que há aproximadamente quatro anos, antes de frequentar o contraturno da ONG, Michele frequentava outro estabelecimento de contraturno escolar. Segundo ela, assim que surgiu uma vaga na ONG optou por frequentar as atividades dali, pois conhecia mais amigos e já estava cansada das atividades da outra instituição.

Este outro espaço de contraturno escolar foi citado no método como uma das organizações visitadas durante a pesquisa exploratória. Trata-se de uma autarquia do poder público municipal que se localizava ao lado do parque onde se realizava a Oktoberfest. Depois de uma grande reforma esse parque passou a denominar-se Vila Germânica e é onde ocorrem desde 2005, além da festa de outubro, os eventos empresariais de grande porte e que movimentam a economia da cidade.

Processos como esses de requalificação e reurbanização propõem uma nova dinâmica para a cidade, adequando-a como lugar de consumo. (MAGNANI, 2002) Nesse movimento de reestruturação econômica do parque, a organização governamental que Michele frequentava foi reformulada e o Programa de Jornada Ampliada, vinculado à Política de Assistência Social que incluía o PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil), foi transferido para um bairro de periferia de Blumenau. Essa transferência redesenhou geograficamente o circuito desses jovens, que já residem em territórios segregados na cidade, e restringiu as possibilidades de acesso ao centro da cidade, limitando a circulação no bairro novamente. Redesenho geográfico, separação territorial que pode ser compreendida como dispositivo de produção de exclusão - exclusão territorial intencional na lógica do planejamento urbano³⁸.

Michele e eu conversamos também sobre a Foto 16 em que aparece um terminal de ônibus e o Mc Donald's. A lanchonete ficava entre a organização que Michele frequentava anteriormente e o Terminal

³⁸ O processo de exclusão é sutil porque é também um processo de inclusão. Dois polos no processo de inserção social injusta: “o morador excluído do direito de usufruir os bens e serviços da cidade onde mora é incluído nela subjetiva e intersubjetivamente” por meio de uma participação imaginária. (SAWAIA, 1995, p.22)

de ônibus que aparece no lado direito da foto, abaixo do edifício em construção.

A foto não é de qualquer lanchonete; trata-se de uma grande rede de *fastfood* americana, com estratégias de marketing direcionadas para o público infanto-juvenil. Em oposição, o terminal de ônibus com as pessoas enlatadas, em estojos.

Na narrativa fotográfica, que produziu no trajeto ONG-escola, Michele incluiu a organização educativa que frequentou por muito tempo, o transporte público que possibilita o acesso ao espaço urbano e no entremeio, a lanchonete como possibilidade de participar da sociedade de consumo.



Foto 16 - Região Central de Blumenau
Fonte: Produzida por Michele em 2010

Contou que quando frequentava aquela organização educativa costumava brincar naquela lanchonete todos os dias. E então Michele contou: “a gente mexia no computador lá dentro também.” Perguntei se os funcionários não achavam ruim, considerando que o computador e internet são disponibilizados aos clientes que consumiam seus lanches. E ela respondeu: “a gente pagava, ué. Enquanto ia comendo lanche podia mexer no computador.” Compravam um sorvete, produto de

menor valor, para ter o direito de usar o computador e assim criavam estratégias de sobrevivência cultural, de acessar o direito à cidade, aos bens culturais e tecnológicos de certo modo, indisponíveis a eles.

Mais do que destacar a indisponibilidade, quero aqui chamar a atenção para a resistência presente no discurso de Michele. Os jovens criam e (re)criam no espaço urbano, inventam, superam, mostram que a vida pode exceder os dispositivos que lhes pretendem dominar, controlar (ZANELLA, 2010). Ou seja:

[...] há por parte dos segmentos subalternizados resistências e lutas. Estes teimam em continuar existindo, apesar de tudo, suas resistências se fazem cotidianamente, muitas vezes invisíveis e fora dos padrões reconhecidos como organizados. (COIMBRA, 2001, p. 132)

Essa tensão entre bairro e centro por vezes ficou evidente, como em alguns momentos em que os jovens assumiram posições de defesa do seu bairro como lugar bom para se viver. Estela, por exemplo, quando fazíamos o trajeto dentro do ônibus, antecipou que passaríamos por sua rua e que gostaria de fotografá-la:

A gente vai te mostrar a rua onde a gente mora. Todo mundo diz que é perigoso morar ali, chamam de cracolândia. Só que eu sempre morei ali, eu e minha família, e nunca me aconteceu nada nem para minha família.

E assim fez, como mostra a foto 17:



Foto 17 - Rua em que mora Estela
Fonte: Produzida por Estela em 2010

A foto de sua rua (Foto 17) diz das condições invisíveis de vida nos bairros, traz em imagem os aspectos materiais e simbólicos presentes na vida das pessoas que ali vivem, diz da “lugaridade” (MAFFESOLI, 2007). Mas em seu discurso Estela assume o que Perez (2009) chama de relação ativa com a cidade. A menina defende o lugar em que vive e, assim, posiciona-se contra o estereótipo de “cracolândia” construído sobre sua rua. Apesar de o lugar carregar a marca de violento, área de risco, lugar de traficantes, Estela consegue tensionar com outros valores o lugar em que vive, e traz uma compreensão crítica sobre o que vê e vive no bairro. A foto é a antítese dessa imagem social do lugar, pois mostra uma rua de chão batido, rua praticamente deserta: somente há uma mulher; a compor com a vegetação que circunda a rua de chão batido, a cena por ela registrada. Continuei discutindo essa e outras tensões nas próximas páginas deste capítulo.

4.3.2. A cidade como potência: entremeios entre ONG e Escola

Os jovens deslocam-se diariamente dos bairros em que residem para a escola, geralmente próxima de suas residências e também

atravessam a cidade para chegar à ONG. Participam de espaços historicamente institucionalizados, que enquadram em modos de ser, vestir, comportar a infância e a juventude. Mas aproveitam os interstícios, os entremeios para problematizar sua condição de vida e a vida na/da própria cidade. Criam, inventam outros mecanismos de “sobrevivência, de luta e resistem teimosamente às exclusões e destruições de que são objetos diariamente (COIMBRA, 2001)

Os jovens se constituem em meio a territórios múltiplos, marcados pela diversidade, e envolvem-se em diferentes redes sociais para além dos espaços educativos historicamente institucionalizados. Encontram entremeios, fissuras e possibilidades de outros devires no contexto urbano.

Escola e ONG, resguardadas as diferenças e especificidades, ocupam-se com a disciplinarização da infância e juventude, com práticas higienistas e moralizantes. Mas também tornam possíveis espaços para encontros outros e inovações. Os muros escolares e assistenciais deixam brechas aproveitadas por esses jovens nos trajetos percorridos e criados diariamente.

Ao acompanhar o trajeto até a escola com Estela e Michele, observei que o grupo de jovens circulava facilmente de um ônibus para outro, de um terminal a outro com alegria, divertindo-se. E, ao perguntar para Estela como era sua rotina, se era cansativa, ela contou: “A gente acorda às 6 h e às 06h20min pega o ônibus. Às vezes enjoa, mas a gente vai se divertindo, brincando, a gente vai assim”, disse Estela sorrindo e movimentando as mãos, como se dissesse “assim, desse jeito que tu tá vendo”, considerando que fazíamos parte da mesma situação extraverbal e do mesmo horizonte espacial.

As possibilidades de linhas de fuga cunhadas pelos jovens no trajeto no espaço urbano, se contrapõem aos discursos monológicos, às práticas determinantes e ganham tonalidades diversas, refazem sentidos sobre si, sobre seus amigos, sobre as instituições educativas e sobre a própria organização social.

O trajeto permite a desinstitucionalização e a desterritorialização da condição juvenil. No trajeto, buscam novas experiências, constroem novos vínculos, abrem-se para a diferença, confrontam-se com os outros e consigo mesmos. Por isso cidade também é espaço de criação e vai se caracterizando como potência na constituição subjetiva destes jovens.

Observei no trajeto que Michele e Estela cumprimentavam as pessoas, falavam, mostravam pessoas que faziam parte da rotina, do

cotidiano. “E como vocês fazem esses amigos?” perguntei, enquanto caminhávamos de uma plataforma para outra no Terminal de transporte público para trocar de ônibus. Estela me respondeu: “Ah, às vezes eles pedem pra segurar nosso material, depois a gente pede pra eles também. Aí a gente vai conversando.”

Falávamos de alguns meninos que entravam no ônibus na região central da cidade, estudantes de uma escola técnica de ensino profissionalizante. Falávamos da possibilidade de criação de espaços heterogêneos na cidade. E presumidamente, falávamos dos afetos, paixões e amores presentes no trajeto. “Gosto quando entram os meninos do Senai³⁹, a gente fica conversando.” (Estela). E continuava Michele: “a gente tem um monte de amigos, esses caras são bem gente boa”, e mostrou alguns trabalhadores da Secretaria Municipal de Obras que trabalhavam na rua do colégio e que avistamos de dentro do ônibus. Dizia ela: “Eles dizem pra gente não se preocupar, que só querem ser nossos amigos”.

Para além das ruas vistas como território de perigo, o bairro foi se impondo como espaço de bons encontros, de participação social. Participação social como potência de ação, “capacidade de ser afetado pelo outro, num processo de possibilidades infinitas de criação” e de entrelaçamento nos bons encontros (SAWAIA, 2002, p. 125).

Os jovens foram configurando novos usos para o espaço urbano, “possibilidades de sistemas de trocas de outra escala, com parceiros até então impensáveis, permitindo arranjos, iniciativas e experiências de diferentes matizes.” (MAGNANI, 2002, p. 49)

Caminhando para a escola, já fora do ônibus, um homem vestido de branco, com botas brancas, aparentemente com quarenta e poucos anos de idade passou por nós. Michele e Estela disseram: “Oi, Hugo”. Bateram a mão com as mãos dele, cumprimentando-o, e explicaram: “Esse aí é o Hugo, o açougueiro lá perto de casa.”

A aventura de atravessar a cidade tinha sabores compartilhados, possibilidades não permitidas a estes jovens nos espaços institucionalizados. Para além da cristalização do olhar, do modo

³⁹ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

apático e nada interativo com que os transeuntes circulavam pela cidade, estas meninas exploram novidades, impuseram outro ritmo à vida.

No caminho buscam caminhos outros; inventam e reinventam-se como sujeitos. Fazem do existir uma prática constante de reinvenção de si e das próprias condições de vida, tecem novas articulações práticas para a vida social e afetiva. Os jovens buscam outras possibilidades para os lugares de passagem, fazem de um lugar transitório um espaço próprio. A cidade, do ponto de vista dos jovens, não é a mesma que o urbanista projeta, ou presente nos mapas, mas um lugar experimentado na caminhada. (COIMBRA, 2001).

A ONG nesse movimento foi se configurando apenas como pedaço junto a tantas manchas presentes no trajeto urbano. Por trajeto compreende-se os fluxos recorrentes no espaço mais abrangente da cidade, os deslocamentos por regiões distantes e não contíguas. E pedaço entende-se como espaço intermediário entre o privado e o público, interação básica, rede de relações mais significativa e estável dentre outras relações formais. Manchas: por sua vez, são espaços institucionais e tradicionais, que ofertam determinados bens ou serviços, com um número maior e diversificado de pessoas. Manchas que trazem alguma possibilidade de encontro, mas carregam a marca do não pertencimento. (MAGNANI, 2002)

Os jovens constituem-se como sujeitos por meio de acontecimentos engendrados em processos de criação diversos em experiências singulares e coletivas de participação no espaço urbano. Reinventam a própria cidade e a si mesmos, como no conto “Pirlimpisique” de Guimarães Rosa (2005) que retrata a invenção e a recriação da juventude diante do rigor dos ensaios na responsabilidade em apresentar uma peça teatral no colegial. Zé Boné e Gamboa transvivem no teatro, assim como Estela e Michele transvivem na cidade, e com isso emergem possibilidades criativas que não encontram nos espaços institucionalizados.

Na cidade, os jovens participam do trânsito, circulam em diversos espaços, aprendem e vivem experiências de modo peculiar, difuso e descentrado. Mas há, porém, nesse circular pela cidade, experiências ali engendradas e algumas delas são foco da continuidade desta discussão.

4.3.3 Perigos e desventuras

A cidade, diferente da escola, da ONG e da localidade de residência, é espaço de descoberta, de coexistência da diversidade, provocadora de encantamentos, diversões, novas amizades e aventuras. Mas o trajeto mostrou que a cidade é também espaço de responsabilidades, inseguranças e perigo aos jovens.

O Sistema Único de Assistência Social (SUAS) define programas de contraturno escolar como “serviços socioeducativos para crianças, adolescentes e jovens na faixa etária de 6 a 24 anos, visando sua proteção, socialização e o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.” (BRASIL, 2004. p. 36).

Mas no trajeto os jovens estão expostos a tantas pessoas e situações. Escola e ONG possuem regras e normas, práticas de controle e vigilância, mas ali estavam no trânsito louco de pessoas, carros, bicicletas. E então fiquei pensando: como pode o programa de contraturno escolar que frequentam constituir-se num espaço de proteção social?

Particpei de cenas que diziam das aventuras mas também dos riscos que esses jovens correm todos os dias nessa travessia e que considerei importante problematizar.

Destaco para a discussão a exposição na cidade e a responsabilidade assumida por pequenos jovens nesse cotidiano. Como por exemplo, a responsabilidade de Estela, de dez anos, ao cuidar da irmã de mais ou menos seis anos no caminho até a escola.

Algumas cenas: em um momento, no ônibus com Michele e Estela, duas outras crianças, irmãos menores das duas jovens, foram comprar bala e tiveram que voltar correndo pra pegar o ônibus. Foi aquele corre-corre pra chamá-los a tempo. E no final algumas gargalhadas... Depois, a irmãzinha de Estela disse que perdeu o calçado. Estela ficou assustada e rapidamente se virou para procurar o calçado da irmã. Um tempo depois a irmã começou a rir e disse que era brincadeira. Estela ficou irritada e suspirou aliviada.

Perguntei se ela sempre cuidava da irmã. Ela levantou a sobrancelha e torceu os lábios para o lado, com entoação de indignação: “é né, fazer o quê”. E no meio da conversa disse que não gosta de nenhuma das irmãs, só gosta do menino porque é um bebê e não incomoda. Embora Estela tenha usado poucas palavras, seus lábios e sobrancelhas contaram, por meio de outra linguagem, por meio de

gestos, sua condição. O gesto dizia da responsabilidade de uma menina em cuidar de outra criança de seis anos, sem que lhe restasse alternativa de escolha. Gestos que dizem das condições sociais e econômicas de sua família e as impossibilidades de organização familiar. Embora o Estatuto da Criança e do Adolescente priorize à criança e ao adolescente a proteção contra o trabalho infantil, quantas crianças estão expostas à sobrecarga e aos riscos ao cuidarem de seus irmãos menores?

No segundo momento, com as fotografias impressas na ONG, conversamos sobre o cansaço dessa rotina diária de ir para ONG, para escola. E Estela contou que às vezes fica cansada no ônibus e chega a dormir: “Eu tenho que acordar 5h porque eu fico cuidando do meu irmãozinho até a hora dele ir pra creche. Aí depois eu me arrumo, pego o ônibus e venho pro curso.” A mãe sai logo cedo para trabalhar e incumbe Estela de cuidar do bebê. E continuou: “Tem o berçinho dele e a cama da minha mãe. Aí, quando ela sai pra trabalhar ela bota ele na cama dela e eu vou pra lá junto com ele”.

Além das responsabilidades, o próprio bairro tradicional onde se localiza a ONG tem sido motivo de preocupação e medo das jovens que por ali transitam – o mesmo lugar que é social e economicamente valorizado e em que foram chamados de trombadinhas.

[...] agora tão falando que a gente tem que andar em dupla. Porque falaram que um cara aqui na rua, tinha um carro, de tarde. Daí o cara tava dentro do carro, falaram que ele se mexeu todo, abriu a porta e saiu pelado assim no meio da rua. (Michele)

Apesar da complexidade da situação relatada por Michele, a cena que quero destacar nesta discussão sobre os perigos e desventuras no trajeto é a cena do encontro com o cobrador. Já no primeiro dia em que acompanhei Beatriz e o grupo de crianças de diversas idades, no ponto de ônibus, um menino de cinco anos, irmão de Michele, falou: “Sabia que tem um homem tarado dentro desse ônibus?” E questionei: “como assim?” E ele me respondeu: “é um homem, negro, é tarado”. Logo que entramos no ônibus ele apontou e disse: “é esse aí, ó”. Era o cobrador, e as meninas explicaram: “Ele fica só olhando a bunda das mulheres e mandando beijinho”. Beatriz estava com a máquina fotográfica nas

mãos nesse dia, pois eu iria acompanhar o seu trajeto, e então ela tirou uma foto dele nesse momento.⁴⁰

No dia seguinte, acompanhei Michele e Estela nesse mesmo ônibus e novamente, fizeram aquele alvoroço e fotografaram o cobrador. Ele percebeu a denúncia do “tarado” e disse: “olha lá, não vão me meter em confusão, hein?”. Naquele momento, apenas orientei que não tirassem fotos das pessoas sem pedir autorização, conforme descrevi no capítulo anterior.

Depois, no caminho, retomei a história denunciada. Não era o foco da minha pesquisa, mas não consegui fechar os olhos para a história que me contaram, principalmente porque em minha trajetória profissional atuei com crianças vítimas de violência sexual e conhecia bem os usos e abusos que adultos fazem de jovens. Perguntei se ele as assediava. Elas responderam: “sim, ele diz pra gente: por que vocês não vêm de saia?”. E ainda contou Michele:

[...] a gente ia passar o cartão ele colocava a mão em cima da nossa. Daí quando a gente senta, a Jana senta e coloca a mochila e ele fica só olhando as pernas dela. Um dia desses, ele falou pra ela por que ela não vinha de saia. Um monte de coisa.

O discurso de incômodo com a situação de assédio foi se repetindo durante as entrevistas. E foi me incomodando, ganhando o foco do meu olhar e do meu afeto. O risco foi se fazendo presente no decorrer da pesquisa, fui participando destes momentos e aprendendo a vivenciar os meus próprios medos e temores sobre a cidade.

Na conversa com Beatriz diante das fotos impressas, ela destacou a foto em que aparecia o cobrador, chamou-o de “cafajeste” e riu. Depois contou que ele é tarado, que mandava beijinho e pedia para namorá-las. Foi se tornando explícito o desconforto e o posicionamento de enfrentamento das jovens com aquela situação:

Um dia desses a Estela falou pra ele que não era mais pra mexer com a gente senão ele ia se ferrar. Daí uma senhora ouviu lá, desceu junto com a

⁴⁰ Em respeito aos aspectos éticos da pesquisa a imagem fotográfica do cobrador não foi inserida nesse texto.

gente no terminal e foi lá e perguntou por que a gente falou isso pra ele, daí a gente falou o que ele fazia com a gente aí ela disse: tem que xingar mesmo. (Michele)

O contexto urbano vai se impondo com suas tensões, sentimentos e atitudes desencontrados. Segundo Baumann (2001), o risco traz certo temor de sofrer danos ou derrotas, mas há também a possibilidade de ganho ou de vitória. É o que pode ver acontecer no trajeto: o ônibus foi se configurando como lugar de risco e ao mesmo tempo de ganho, de potência de vida.

Estela justificou que a fotografia do cobrador teve uma intencionalidade. Ela contou: “Ah, porque a gente queria tirar pra mostrar pra professora o cobrador”.

Se desde o início a pesquisa já tinha por definição o pressuposto da pesquisa-intervenção, o ato de fotografar o cobrador interveio efetiva e concretamente na realidade daquelas jovens. Fotografar o cobrador de ônibus caracterizou-se como ferramenta para mostrar o que as meninas não estavam conseguindo tornar visível a outras pessoas.

Já fazia alguns dias da entrevista no trajeto em que ela fotografou o cobrador, quando a reencontrei na ONG. Então perguntei se ele ainda as incomodava. E Estela respondeu:

E: Não, agora ele não incomoda mais. Esses dias o motorista veio perguntar o que ele tava fazendo.

N: O motorista perguntou?

E: Aham. Daí eu falei. Ele falou que o cobrador falou que a gente tirou foto dele. Daí o motorista perguntou pra quê... Aí a gente falou que queria mostrar pra professora porque às vezes ele ficava mexendo com a gente. Agora ele não tá mais lá.

A fotografia se configurou como dispositivo de denúncia: revelou a situação de incômodo, deu visibilidade para o abuso exercido de um adulto sobre as jovens no trajeto. O pesquisar no trajeto mediado pela fotografia criou, como se evidencia com essa situação relatada, situações objetivas e oportunidades aos jovens e a mim, pesquisadora, de exercer uma tomada de posição sobre o olhar e os modos de estar no mundo. Michele comentou:

M: A gente nunca mais viu ele no ônibus.

N: ele não tá mais?

M: depois que a professora (pesquisadora) foi junto com a gente, ele nunca mais foi.

Esse episódio dá visibilidade ao fato de que institucionalizar a infância e a juventude em espaços físicos e em tempos delineados, quadriculados, não garante proteção aos riscos e vulnerabilidades, (BRASIL, 2004) aos quais estão expostos no processo de exclusão. O ato de fotografar desconstruiu a compreensão de que as práticas educativas institucionalizadas ofereceriam proteção às crianças e adolescentes. A “infância em perigo, a que deveria ter suas virtualidades sob controle permanente” (COIMBRA, 2001, p.92), continuou em perigo no entremeio entre ONG e Escola.

Mas a questão não é estarem nas ruas! Afinal a defesa não é pelo enclausuramento institucional, lugar em que violências várias também encontram terreno fértil. O fundamental, no meu entender, é ponderar que espaços de escuta são oferecidos a estes jovens para que as violências de variadas ordens sejam visibilizadas e, assim, seja possível a elas se opor.

Apesar do aparente final feliz da situação de assédio vivenciada, os jovens continuaram expostos aos riscos e perigos na cidade. A cena analisada no ônibus, em que as meninas sofreram assédio sexual, talvez não se repita, somente quando constituir-se em foco de políticas públicas, quando a violência sexual cometida contra elas torne-se preocupação social, foco da saúde pública, por exemplo,

Esses jovens, marcados pelos estigmas sociais, “estão nas ruas, transitam pelas vielas e constituem modos de ser na intrincada trama de relações tecidas com outros” (TITON, 2008, p. 25). O ônibus foi contando da pluralidade da arte de viver dos jovens e das estratégias de sobreviver entre perigos e aventuras, entre instituições e suas margens.

4.3.4. Relações estéticas possíveis – grafias e novidades na cidade

Circular pela cidade permitiu reinvenções em meio à institucionalização, possibilitou amizades, aventuras, desventuras, riscos e experiências diversas. A pesquisa foi se configurando nesse circular e a investigação acabou por abordar também possíveis relações estéticas

estabelecidas pelos jovens com o espaço urbano, para além do vivido nas instituições educativas.

O próprio ato de caminhar pode ser motivo de estranhamento e admiração na observação das paisagens urbanas, na contramão de olhares cristalizados na espontaneidade do vivido cotidianamente. Ao habitar a cidade e circular pelas ruas, os jovens puderam construir novas formas de apropriação do espaço.

Kauê, Beatriz, Michele e Estela construíram narrativas com as imagens fotográficas produzidas que proporcionaram, na sequência das imagens, uma leitura visual sobre os seus trajetos. Entrelaçadas com olhares, imagens, palavras, experiências e afetos, os jovens produziram, na interlocução com a pesquisadora, sentidos para o seu cotidiano. (TITTONI, 2009). Os registros fotográficos mostraram espaços (im)possíveis de circulação aos jovens, aventuras e desventuras e relações interpessoais que estabeleceram com as pessoas e territórios.

Retomo uma fotografia (Foto 18) já comentada anteriormente na discussão sobre as desigualdades entre o bairro e o centro, para falar desse processo.



Foto 18 - Rua em que mora Estela
Fonte: Produzida por Estela em 2010

Naquele momento, discutia o olhar de Estela no ato de fotografar sua rua quando o ônibus estava próximo à sua escola, ressaltada a defesa sobre o lugar em que vive e sua contraposição ao rótulo historicamente construído de “cracolândia”.

Agora, destaco a relação estética que Estela estabeleceu com a imagem da sua rua. Inicialmente o ato de fotografar tinha a intencionalidade de mostrar a rua conhecida como “cracolândia – a sua rua. Estela foi observando a fotografia e descrevendo detalhes que não estavam ali visíveis para leitores que desconhecem os presumidos daquele contexto, as várias vozes em tensão que o constituem como lugar de perigo. Dizia ela: “Ah! Essa aqui é da minha rua. Como eu falei pra ti. Aqui é a padaria, tem o salão, daí anda e a rua do lado”. A narrativa do não visível na imagem, nesse momento, confrontou Estela com o que ali se evidenciava, como o que a imagem apresentava para ser visto. “Só tem uma mulher na rua.” – disse Estela e riu.

Estela ficou surpresa ao se dar conta de que sua rua é “deserta”. Falou com surpresa, admiração: “só tem uma mulher na rua.” A fotografia permitiu estranhamento em relação ao cotidiano, permitiu outra sensibilidade ao analisar a imagem.

A entoação de Estela ao dizer que só havia uma mulher vinha banhada, amalgamada de julgamentos, valores presumidos, compreendidos por nós duas, coparticipantes daquela situação extraverbal. Só uma pessoa na rua, em contraposição ao vivido há poucos minutos no terminal de ônibus lotado, esbarrando com pessoas, dividindo calçadas, enlatadas dentro do transporte urbano. A fotografia dizia das diferenças em circular no bairro e no centro, da multidão que circula no centro e do vazio no bairro, das ruas calçadas ou esburacadas e também, da imagem social daquela rua.

Para além de uma imagem ou registro, a fotografia pode ser tomada como discurso que inclui uma situação para além do discurso imagético, além da visibilidade física impressa na foto. (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 1926). Um enunciado concreto como um todo significativo compreende duas partes: “a parte percebida ou realizada em palavras e a parte presumida” (ibidem p.5). As avaliações presumidas para Bakhtin e Volochínov:

estão na carne e sangue de todos os representantes deste grupo; elas organizam o comportamento e as ações; elas se fundiram, por assim dizer com os

objetos e fenômenos aos quais elas correspondem, e por essa razão elas não necessitam de uma formulação verbal especial. (ibidem, p.6)

Depois que ela conheceu e observou cada fotografia, propus que escolhesse aquelas de que mais gostou ou que chamassem a sua atenção. Então Estela novamente retomou essa fotografia e justificou:

Porque quase todas as ruas têm carros andando, carro parado. Essa daqui não. Nenhum carro parado. E também sempre tem um monte de gente andando, fazendo compras.[...] Só uma mulher andando na rua.

Visibilidade não possível com o olhar cotidiano, cristalizado e limitado na relação prático-utilitária estabelecida com a rua. A rua vista como lugar de passagem tornou-se, por meio da fotografia, lugar de “olhagem”, de reaprender a olhar. Criou condições para que Estela se distanciasse de suas experiências e vislumbrasse a partir de um olhar alheio outras relações possíveis com o cotidiano. Em lugar de uma relação prático-utilitária, Estela estabelece uma relação estética com a sua rua.

Sanchez Vazquez (1999) indica diversas relações que o homem pode estabelecer com o mundo:

- Relação teórico-cognoscitiva, que objetiva a compreensão da realidade;
- Relação prático-produtiva, em que a produção de objetos visa à satisfação das necessidades vitais.
- Relação prático-utilitária, onde ocorre o uso e consumo dos objetos.
- E a relação estética, relação de sensibilidade com o mundo, polissêmica, menos normatizada e direcionada institucionalmente, que permite estranhamentos e deslocamentos do vivido.

É sobre esta última possibilidade de relação com o mundo que busquei investigar, no encontro com os jovens - assim como os demais pesquisadores do NUPRA que vêm trabalhando com as discussões presentes nas obras de Vigotski sobre Psicologia e Arte. O termo relação

estética é conceito atualizado de reação estética,⁴¹ elaborado por Vigotski (2010), que trata do estético presente na vida cotidiana, a qualquer hora ou lugar, quando superamos a unilateralidade funcional dos objetos e os enriquecemos com uma função extraestética.

Estela estabelecia relações utilitárias com sua rua, transitava por ela diariamente sem observá-la em seus detalhes e peculiaridades. Essas relações foram tensionadas com a visibilidade que se fez possível na foto produzida de dentro do ônibus.

Conversamos sobre o contorno interessante que a janela do ônibus foi dando à fotografia: como uma moldura. Estela chamou a atenção para a “linha”, na verdade os fios do poste que do ângulo do ônibus tornavam-se mais visíveis. A fotografia gerou discussões interessantes, relações dialógicas que abriram novos campos de análise. Aspectos que não podiam ser evidenciados verbalmente nem mesmo visualmente no momento de fotografar. Só com as fotografias impressas nas mãos foi possível ver para além dos discursos insistentes sobre sua rua.

Deste modo, o registro fotográfico possibilitou a exotopia: permitiu que se tornasse visível a Estela o que do ângulo de sua visão, implicada em um lugar e tempo, não era possível. (BAKHTIN, 1992)

O falar-fotografar-olhar-falar ampliou as possibilidades de expressão, possibilitou esse movimento exotópico de que fala Bakhtin (ibidem). Permitiu acessar dados dos sentidos que não mais estavam presentes, lembrou das sensações passadas, preservando e prolongando algumas experiências (COSTA E MAUTONE, 2009). Palavras e pensamentos, expressão e transformação foram configurando estes momentos de conversa e objetivando novas relações com o entorno.

A fotografia assim devolveu imagens não reveladas aos jovens do seu ângulo de visão. Permitiu outros olhares não possíveis quando se está dentro da rua. Deste modo, a fotografia é entendida como forma de reconstruir e reinventar um cotidiano já vivido e o ato fotográfico pode ser considerado uma escrita com uma câmera digital. Escrita em que as palavras estão “impregnadas de qualidades presumidas e não enunciadas” (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV 1926, p. 9).

⁴¹O conceito de reação estética estava marcado pelo léxico característico do contexto social e histórico em que vivia Vigotski e é marca da ciência vigente naquele momento.

A escrita fotográfica traz as considerações sobre o mundo, manifesta as ideias de quem a utiliza no simples ato de fixar uma imagem, dar um foco, ter uma intencionalidade ao fotografar. Por isso, para além da apreensão da realidade, a fotografia tem uma noção de autoria, é fruto de um investimento do ser humano. É resultado do processo de envolvimento entre um sujeito e o mundo mediado pelo equipamento fotográfico (TITTONI, 2009). A fotografia compreendida como enunciado, como discurso imagético, carrega potencialidades para a análise da constituição do sujeito no contexto contemporâneo.

A câmara fotográfica mediou outras relações com o cotidiano, “recuperou sensações que cessaram de se dar aos sentidos” (COSTA E MAUTONE, 2009, p.31) e possibilitou relações estéticas. Estética compreendida não como disciplina do belo, do harmonioso, do clássico, perfeito ou agradável – questão superada nas discussões de Vázquez (1999) e Vygotski (1999). Relação estética como tipo de relação humana em contraposição à repetição, às relações estereotipadas e cristalizadas. Estética é do campo do estranhamento, dimensão sensível, um modo específico de relação com a realidade que permite reconhecer a polissemia da vida (ZANELLA, 2006).

Estela estabeleceu relações estéticas com várias imagens de seu trajeto e, com as fotografias em mãos, construiu uma narrativa interessante. Contou que o prédio que fotografou, que se encontra ao fundo da Foto 19, é um “negócio novo” que estavam construindo e explicou que ficava perto da Apae, que se localiza no outro lado da rua. Tratava-se de um prédio que por muito tempo permaneceu abandonado e que naquele momento passava por reformas para alguma atividade comercial.

Ao olhar a foto atentamente, observa-se o prédio novo no lado esquerdo, com tijolo à vista, com toldo sobre a entrada, paredes com pequenas janelas horizontais. Pessoas também aguardam no estacionamento. Ao fundo há um grande edifício residencial em uma localidade mais elevada da região. Ao centro da imagem, chama atenção a árvore que ganhou como direito um quadradinho de grama, um pequeno espaço verde no pavimento cinza e vermelho.



Foto 19 - Trajeto com Estela
Fonte: Produzida por Estela em 2010

Estela vinha acompanhando aquela obra desde o início, durante o seu trajeto ONG-escola e aguardando o momento em que a cerca de tapume fosse retirada para que ela descobrisse o que aconteceria ali. E contou: “Antes eles estavam fazendo. Só tinha um barro, uma placa na frente.” [...] Eu queria tirar (a fotografia) assim pra ver, porque é bonito aquela parte assim. Ficou legal assim também porque só tem uma árvore. “Ficouuuu!!” – e levantou a sobrancelha pra demonstrar sua admiração com a única árvore presente na cena.

Na conversa destaca-se o discurso imagético de uma menina atenta ao seu entorno, às transformações do espaço urbano. E por isso compreendo que Estela estabeleceu relações estéticas com esse espaço. Estabeleceu um olhar inovador ao observar cuidadosamente um pedaço de uma rua onde transita todos os dias.

Inicialmente, com a máquina fotográfica havia a intencionalidade de captar a novidade na cidade. Mas com a imagem impressa nas mãos, chamou a atenção para o fato de apenas uma árvore fazer parte daquela paisagem. Escolheu a fotografia como uma dentre as suas preferidas “porque tem bastante prédio atrás, dá pra ver bastante prédio e só uma árvore na rua. Ficou bonita a pintura também.”

Só uma árvore em meio a tijolos, cimento, calçadas, construções. Árvore que sobrevive ao crescimento econômico da cidade e à ausência de políticas públicas ambientais sustentáveis. Estela foi assim estabelecendo relações entre o espaço e o tempo ao transitar pelo urbano. O antes e o depois, o cimento e a árvore. Tensões postas pelo cotidiano que provocam relações dialógicas do sujeito com a cidade, com o espaço urbano.

O território, os lugares, a paisagem vão dialogando com as pessoas, convidando-as a participar do processo na vida urbana. Isto porque o ato de participação do sujeito é [...] determinado pelos modelos dominantes de participação social, mas é organizada num contexto de subjetividade como experiência existencial, impregnada de emotividade. (SAWAIA, 2002, p.123)

O prédio e a árvore suscitaram uma experiência estética, um olhar (in)tenso. Isso significa dizer que é possível estabelecer relações estéticas ou viver uma situação estética também no que não é considerado objeto artístico, a obra de arte. Estela foi estabelecendo relações estéticas com árvores, tijolos, calçadas. Estética no plano do sensível, estética na natureza, na vida pública ou privada, na casa ou na rua.

Estela vivenciou uma relação diferenciada com aquele espaço, antes mesmo do ato de fotografar. Desde a curiosidade por descobrir o que seria construído ali, na observação cuidadosa da cidade.

Assim também ocorreu com outra foto produzida por Estela e que tinha como tema a paisagem, o ambiente natural (Foto 20). A jovem explica: “quase todo dia eu passo lá, aí eu fico olhando as árvores em frente dessa empresa.” Contava de uma empresa localizada a caminho do seu bairro, na região norte, lugar industrializado da cidade e em fase de crescimento que vem recebendo investimento do poder público para deslocar a grande concentração de pessoas e prestadores de serviços da região central para a região norte, em desenvolvimento. Estela contava de um lugar que fazia parte do seu cotidiano e não passava despercebido aos seus olhos.

Novamente se observa, na foto 20, natureza e cimento dividindo o espaço da imagem. Na parte inferior da foto uma grama incomum, pouco utilizada nos jardins, separada de duas árvores pela cerca de arame que deixa claro a entrada proibida com a placa da empresa de vigilância. Arbustos baixos contornando a parede do galpão da empresa.

Na parte superior da foto, a copa de várias árvores, completando a imagem intercalada de verde e cimento.



Foto 20 - Prédio próximo do bairro de Estela

Fonte: Produzida por Estela em 2010

Para Estela, o ato de fotografar tinha, outra vez, a intencionalidade de registrar algo que já era foco de seu olhar no cotidiano. E continuou: “Meu! atrás é cheio de árvores.” Fiquei curiosa por saber: será que Estela já conhecia o espaço físico da empresa? E perguntei: “dá pra entrar lá?”. E novamente Estela surpreende com seu olhar sensível e cuidadoso com o cotidiano: “Não sei, mas tem um portão. Acho que dá. Atrás, atrás não dá pra ver, mas dá pra ver que tem árvore lá também.” Ou seja, não dá pra ver, mas dá pra imaginar...

Imaginar. Quando para muitas pessoas os olhos já estão cansados, quando a cotidianidade não possibilita olhares estéticos para/com o contexto urbano, Estela surpreende e se utiliza de umas das características próprias e exclusivas do ser humano: a imaginação. Imaginação como condição especificamente humana, para além da

atividade repetitiva e que está relacionada à atividade criadora do homem, a atividade combinatória. Escreve Vygotski que:

O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. (VYGOTSKI, 1999, p.14)

A característica dominante da vida cotidiana é a espontaneidade, a regularidade da vida, em que o pensamento é regido pelo imediato. “A vida cotidiana [...] é a verdadeira essência da substância social” (CERTAU, 1994, p. 20). “O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia ou que nos cabe em partilha (ibidem, p. 31)”, é o fluxo de fragmentos corriqueiros e acontecimentos em micro-lugares.” (SPINK, 2008, p.70).

Mesmo na pequena novidade, a criação; condição necessária na existência do sujeito, também se faz presente no cotidiano. “O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo, nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos [...] (ibidem, p. 17)

Estela participa de processos de criação da cidade: em meio à rotina, vislumbra inovação e criação. Mostra um olhar sensível, estabelece relações estéticas com os lugares em que passa cotidianamente. Chama a atenção o modo como ela presta atenção aos detalhes, às minúcias do trajeto entre ONG e escola. Estela produziu suas fotografias do ângulo do ônibus, o que favoreceu um olhar distante, estrangeiro para o seu cotidiano.

Diferente de Kauê, que fotografou com o pé na estrada, a caminho da ONG – como descrito anteriormente no capítulo do método. Por isso o momento de análise das imagens impressas foi significativo para que conseguisse enxergar o seu cotidiano com maior distanciamento que o “estar lá” não propriamente favorece.

Primeiro olhamos todas as fotos produzidas; depois, sentados no chão, conversamos sobre cada uma de forma mais espontânea e por fim, (re)construímos o trajeto por meio das fotografias. Trago aqui a foto 21, dentre várias produzidas por Kauê, com o objetivo de discutir os sentidos sobre o espaço urbano que foram produzidos naquela situação de interlocução com a pesquisadora.

Na foto do caminho da casa de Kauê destaco à esquerda uma ponte tipo “pinguela”, construída com tábuas de madeira envelhecidas pela ação do tempo e cordas – daquelas suspensas que, quando se atravessa, balança. Sobre ela os vizinhos de Kauê passam de uma margem do ribeirão a outra margem. Na parte inferior da foto observa-se o capim crescido à margem da água. Na outra margem, árvores inclinadas sobre o ribeirão que apresentava uma camada de espuma suja sobre a água. Na lateral direita, novamente árvores e arbustos completam a moldura verde da imagem.



Foto 21 - Trajeto com Kauê
Fonte: Produzida por Kauê em 2010

Quando os jovens, vizinhos de Kauê que também voltavam da escola, percorreram a ponte, passaram pulando e brincando. No momento em que viviam a experiência de atravessar a ponte, a diversão marcava o vivido.

Só em outro momento, com as fotografias impressas e as imagens supostamente conhecidas a Kauê, conversamos novamente sobre aquele trajeto. Ele se deu conta então, de aspectos não visíveis quando na rua, mergulhado no cotidiano. E pode ver o rio que atravessa todos os dias e que talvez só seja foco do olhar quando transborda, nos momentos em

que há riscos de enchente na região de Blumenau. Disse ele: “aqui o rio. Ele enche mais, ele encosta na ponte às vezes.” Kauê contou-me que a ponte sobre a qual atravessamos chegou a cair certo dia.

O ribeirão e a ponte carregam o sentido do risco, produzido pelas constantes enchentes em Blumenau, em especial a tragédia de 2008, ainda presente na memória dos habitantes da cidade. Suas fotografias contaram portanto, além do dito na imagem, fizeram emergir uma situação vivenciada pelos habitantes daquela cidade.

Kauê comentou com estranhamento: “Não, não sei assim. O rio não é assim, rasinho. Não é assim, normalmente ele é mais cheio.” Não era o mesmo rio, era outro... O rio que durante o trajeto era encoberto por brincadeiras na ponte, no momento do encontro com a imagem, ganhou destaque, virou foco de outros olhares de Kauê.

Em outro momento da conversa pedi que ele escolhesse algumas fotografias que mais lhe chamaram a atenção. Kauê logo destacou as fotos do riacho e justificou que foram as primeiras fotografias produzidas logo que saímos do colégio. (Foto 22)

Esta foto, também produzida do ângulo da margem do ribeirão, permite visualizar melhor os detalhes da água. Na parte inferior da foto pouco aparece o corrimão da pinguela e uma mão apoiando-se sobre ele. Dentro da água, um guarda-chuva abandonado pelo seu proprietário traz um colorido ao ribeirão marrom. A imagem permite ver o espaço de terra, galhos e pedras na lateral esquerda da foto, que provavelmente ficam encobertos quando o ribeirão enche. E é na parte superior da fotografia que se pode ver a espuma que acompanha a correnteza.

No foco do olhar de Kauê, o estranhamento com um rio que normalmente transborda e de repente se apresenta raso e sujo. Assim conversamos:

N: Sujo? Isso aqui será que é sujeira? Essa camada que fica em cima?

K: É.

N: E antes tu falou que também tá muito raso.

K: Ele é fundo. Enche tudo aqui. Passa tudo por cima do barro.



Foto 22 - Ribeirão do bairro em que reside Kauê
Fonte: Produzida por Kauê em 2010

Kauê contou também de coisas que nem notava quando transitava por sua rua e que diante da imagem fotográfica foi possível enxergar. Disse ele: “esse monte de areia. Não vi. Quando eu tirei a foto eu não vi.”, comentou sobre a foto presente no capítulo três (Foto 8). Só com a mediação da imagem fotografada Kauê conseguiu enxergar coisas que não eram reconhecidas no cotidiano.

As conversas foram se configurando como relação dialógica em que uma resposta emergia de uma nova pergunta, compondo uma engrenagem que movimentou a construção do conhecimento nessa pesquisa (BAKHTIN, 2003).

Algumas fotografias produzidas pelos jovens trouxeram a compreensão de que a imagem fotográfica não é cópia do real, e sim construção que carrega intencionalidades, mas também imprevisibilidades recorrentes. Como naquelas fotos produzidas com o ônibus em movimento, resultando em imagens instigadoras de novas relações com o espaço urbano.

É possível observar no recorte da conversa com Kauê a tentativa de descobrir os lugares registrados na fotografia e desconhecidos no momento de análise:

A: Essa daqui eu não lembro.

N: Será que não é na entrada da tua rua, no asfalto? Onde passa o ônibus.

A: Não. Acho que não.

N: Deixa eu ver, vira pra mim.

A: Porque não tem barro.

N: Ali tem barro, mas ali em cima não é asfalto?

A: Não, lá em cima não tem. É só uma calçadinha. Essa aí já é lá em cima. Tem a casa do homem e aí já é a minha. Não sei onde tirei.

Michele também se mostrou incomodada por não reconhecer o lugar registrado por ela de dentro do ônibus no trajeto para a escola. (Foto 23). Observei na foto o asfalto percorrendo toda a imagem e na lateral esquerda o muro de contenção de pedras e carros trafegando da direita para a esquerda. Além disso, nenhuma calçada que facilitasse a passagem de pedestres e capim crescendo à beira do asfalto, com exceção de um gramado no canto superior direito da foto.



Foto 23 – Trajeto com Michele
Fonte: Produzida por Michele em 2010

No incômodo ao tentar identificar a localidade que a foto registrou, Michele comenta: “que é isso?” e “sei não. Parece um mato, grama” e “Eu não lembro daqui”. Algum tempo depois recordou: “é perto da rua onde eu queria tirar uma foto, mas eu não consegui tirar. É perto da rua lá de uma amiga que eu queria tirar.” Ou seja, mesmo quando havia intencionalidade de registrar algo significativo pra Michele, a imprevisibilidade se impunha como condição no ato fotográfico. A jovem justifica que o objetivo era registrar o lugar próximo da casa de uma amiga, mas a imagem produzida ficou desconhecida e, por outro lado, tornou conhecido aquele pedaço do trajeto nunca visto.

A dificuldade de Kauê e Michele para identificar os lugares por onde passam todos os dias indica também alguns espaços em que não há circulação de pessoas, paisagens vazias de significados – lugares que se configuram como não-lugares (BAUMANN, 2001) Os não-lugares são marcados pela impessoalidade de quem percorre o trajeto; espaços que servem apenas para a passagem, para o deslocamento, não remetem a qualquer possibilidade de parada, descanso ou encontro (MIZOGUCHI e FONSECA orgs, 2004).

Por outro lado, nos lugares em que Michele circulava com maior frequência, conseguiu localizar o contexto da imagem e descrever detalhadamente seus vários aspectos, inclusive aqueles não presentes na fotografia e que podem ser considerados extraimagéticos. Mesmo quando a fotografia não deixava claro que lugar era aquele, Michele descrevia objetos, lojas e ruas que existiam no trajeto para além do que estava evidente na fotografia. Como fez ao comentar a foto 24.

A foto apresenta diferentes texturas e textos: grama verde e macia; asfalto preto e rígido. Mostra também o movimento do fotógrafo e do ônibus na outra pista da avenida, seguindo em direção oposta. Não traz muitos elementos que permitissem ao leitor da imagem identificar qual localidade foi produzida a fotografia, mas ainda assim Michele rapidamente conclui:

M: aqui é lá na feira.

N: como tu sabes?

M: porque dá pra ver, aqui é a feira e aqui é a Vila Germânica, vai reto. Aqui é o terminal de ônibus e aqui é o MC Donald's.



Foto 24 – Rua no trajeto com Michele até sua escola
Fonte: Produzida por Michele em 2010

Michele foi compondo o mapa da cidade com os lugares conhecidos e significativos a partir de uma foto-rastro do seu cotidiano. Ou seja, as fotografias deram visibilidade a um confronto: lugares de passagem, esvaziados de sentido, e lugares de encontro, prenes de sentidos. Cidade como um “símbolo complexo que exprime a tensão entre a racionalidade geométrica e o emaranhado de existência humana.” (SAWAIA, 1995, p.21)

Portanto, há na cidade lugares de convivência, “lugares de freio”, como o ônibus em que os jovens tecem relações mais próximas com a cidade (MIZOGUCHI E FONSECA, 2004, p.174) e a rua, que traz amalgamada com a calçada e o cimento as relações concretas entre sujeitos.

Na conversa com Estela também aparece a composição de um mapa imaginário, conhecido e reconhecido na leitura da foto da sua rua. (Foto 25)

E: Ah, essa daqui é da padaria. Tem a padaria, daí anda um pouquinho, daí o São Roque, anda mais um pouquinho e aí é a minha rua. Onde quando o mercado tá fechado a gente vem aqui comprar pão. [...] Eles pintaram de um jeito diferente. Daí aqui do lado tem um fusquinha

assim. Eu queria tirar, mas o ônibus passou muito rápido.

N: não é um automóvel?

E: Não. Não é de verdade, é um fusca pintado assim de amarelo, contornado de preto por fora.

Mesmo na foto da padaria emoldurada pela janela do ônibus Estela descreve detalhadamente o que faz parte do seu cotidiano, traz elementos extraimagéticos no seu discurso. E fala do que Ferreira Gullar diz em sua poesia no epílogo desse capítulo: que é nas coisas cotidianas, nas ruas, no mercado e nos ônibus que a vida segue e pulsa.



Foto 25 – Comércio no bairro de Estela
Fonte: Produzida por Estela em 2010

Com essas e tantas outras imagens produzidas pelos jovens, nos encontros em que sentidos outros sobre os lugares por onde transitam foram cunhados, foi possível compreender que a cidade objetiva-se como possibilidade de educação estética. Até porque é “nos bastidores da existência que encontramos a verdadeira mola propulsora de tudo que é [...] É lá que reina soberana a autenticidade” (MAFFESOLI, 2007, p.17).

A rua torna-se lugar de “fazer arte”, de encontro, de potência de vida, de sensibilidade diante da vida na cidade, diante das pessoas com suas particularidades, do espaço em que interagem, diante do ônibus, da rua, da calçada. Ao estabelecer relações estéticas com o contexto urbano, a rua constitui-se como possibilidade de invenção de outros modos de ensinar e aprender, de constituição dos sujeitos, de construção de outros olhares para o vivido, menos cristalizados, menos normatizados.

Neste sentido, a fotografia se apresentou como grande aliada na educação estética do olhar; possibilitou aos jovens a construção de um olhar crítico e desperto, em vez de passivo e disperso com o seu entorno. (GUSMÃO E SOUZA, 2008).

Outro aspecto que foi possível compreender com a pesquisa é que no contexto urbano os jovens experimentam a plasticidade da vida e aventuras frequentemente não permitidas nos espaços institucionalizados.

5. CONSIDERAÇÕES NO TRAJETO

Na cidade do futuro provavelmente não haverá um único prédio em que apareça o letreiro “Escola”, porque escola, que no pleno sentido da palavra significa “lazer” e destinou pessoas especiais e um edifício especial para ocupações com “lazer”, estará toda incorporada ao trabalho e à vida e se encontrará na fábrica, na praça pública, no museu, no hospital e no cemitério.
(Vigotski, 2010)

A pesquisa aqui apresentada tinha por interesse inicial a investigação dos acontecimentos que caracterizam os encontros de jovens com a arte em programas de contraturno escolar. Buscou iniciativas que descolassem práticas educativas institucionalizadas de seus lugares de conforto, que retirassem o “letreiro” dos espaços educacionais tal como sonhado por Vigotski na epígrafe deste último capítulo. Investigação que tinha como base afetivo-volitiva as questões levantadas por mim nas várias experiências com Psicologia Social e Educacional.

O contexto da educação era, portanto, foco principal na definição dos objetivos e dos conceitos teóricos aqui explicitados. Foco de investigação que foi se reconfigurando à medida que os procedimentos de pesquisa previstos no método foram acontecendo, e também sendo reconfigurados. Impossível seria considerar apenas os “achados” no contexto institucionalizado da educação e fechar os olhos e os ouvidos para os outros microlugares de que participavam os jovens com quem realizei esta pesquisa. A experiência da pesquisa que se fez de perto e de dentro, acompanhando os jovens no deslocamento em um trajeto do mapa urbano redefiniu o próprio ato de pesquisar.

O encontro com jovens em uma pesquisa que assume uma perspectiva dialógica trouxe como resultado a necessidade de abrir mão do campo cristalizado da juventude, da divisão em faixas etárias, e assumir uma posição em favor da opção de compreendê-los em suas interações com a cidade, seus espaços, trajetos e a possibilidade de uma educação estética também no contexto urbano. Esse encontro permitiu a construção de um objeto não determinado a priori, mas que no percurso da pesquisa pode ganhar contornos inesperados.

Inscrita dentro da pesquisa-intervenção, a investigação instaurou possibilidades discursivas em que a voz do pesquisador e dos jovens foi

se entretecendo e (re)(de)formando olhares. Deste modo, a educação de jovens, cada vez mais institucionalizada por meio de políticas públicas, não impediu que o espaço urbano se constituísse também como espaço de encontro e de diálogo. Pois foi justamente ao institucionalizar estes jovens em contextos físicos bem definidos, com práticas educativas cristalizadas, que se abriram fissuras para outros devires.

O trajeto diário ONG-escola foi se configurando como modo alternativo de construção de novas redes de significação. Se a arte na ONG é institucionalizada, na cidade a vida é reinventada. E vice-versa. Contraditoriamente, ao participarem da organização educativa os jovens ampliaram as possibilidades de acesso a diferentes espaços urbanos. Ao deslocarem-se até a ONG diariamente tiveram acesso à cidade, emanciparam-se dos limites locais e conheceram lugares até então desconhecidos.

Foi nessa tensão que os jovens foram se constituindo: inseridos em instituições que se caracterizam como espaços de sujeição, mas que ao mesmo tempo apresentam fissuras, aberturas que possibilitam modos outros de relacionarem-se, de estar com outros, de reinventar a vida. Ainda que possam trazer as marcas da institucionalização, espaços educativos alternativos ao ensino regular, como a ONG investigada, representam uma oportunidade, uma possibilidade de reapropriação de tempos e espaços para bons encontros.

O programa de Jornada Ampliada desenvolvido na ONG pode caracterizar-se para além de uma política de educação: é uma política da cidade, pois ao ampliar o tempo de escolarização, permitiu a reapropriação de espaço urbano e novas relações dos jovens com seu entorno. Participar da escola, da ONG e do trajeto traçado entre esses espaços abriu oportunidades e possibilidades de reapropriação não só de tempos, mas também de espaços de encontros dos e com os jovens.

A pesquisa apontou, portanto, para a possibilidade de extensão qualitativa do tempo educativo. Instituições educativas podem contribuir para a construção de um espaço coletivo, de potência com a juventude, o que por sua vez não é tarefa simples: importante se faz considerar na composição dos programas de contraturno escolar, os interesses dos jovens e priorizar uma educação estética que considere os sujeitos na sua potência criadora. Conhecer também as relações que estabelecem com a arte institucionalizada, com a escola formal e com o espaço urbano, participando da produção de sentidos, permitiu a produção de

conhecimentos considerando as questões éticas, estéticas e políticas que marcam o objeto de estudo da Psicologia.

Assim, a pesquisa possibilitou compreender a dificuldade de se produzir conhecimentos sobre a própria condição juvenil por meio das instituições tradicionais. Descobri, ao pesquisar, a importância de considerar os vários processos sociais e a diversidade da experiência de jovens na cidade que habitam e que os habita. Olhar para os entremeios, em que novas topologias se instalam; os novos horizontes de potência encontrados pelos jovens.

O passeio pela cidade revelou mapas urbanos diversificados, móveis, transitórios. Mapas não apenas geográficos, mas principalmente cartografias emocionais de um contexto social e histórico experimentado pelos jovens. A pesquisa que se fez no trajeto ensinou que o circular na cidade permite deslocamentos e abre novas possibilidades de apropriação da cidade.

As imagens fotográficas auxiliaram nesse processo de desnaturalização das práticas cotidianas e do próprio ato de pesquisar, potencializando um olhar até então pouco exercitado pelos sujeitos envolvidos. A fotografia se consolidou como produção discursiva no campo de pesquisa em Psicologia; ato que, na imprevisibilidade, incluiu o sujeito que se movimenta e a cidade que se reconfigura a todo instante, aumentando a potência de ação no enfrentamento de múltiplas questões.

Posso considerar que a pesquisa desacomodou olhares normativos da pesquisadora e dos sujeitos pesquisados, permitiu diálogos em que ambos foram transformados. O fato de Kauê dizer que queria “guardar de lembrança” uma foto em que eu aparecia no centro da imagem contribuiu para meu entendimento da investigação como encontro que, por sua vez, reinventou meu modo de compreender o ato de pesquisa, concretizado na escrita desta dissertação.

Configurada como acontecimento, a pesquisa se fez engendrada por processos de criação diversos em experiências singulares e coletivas. Apresentei nesta dissertação uma produção coletiva de conhecimentos a partir de uma pesquisa viva, com uso de tecnologias e de recursos imagéticos. Contudo, na certeza do inacabamento desta pesquisa e de mim pesquisadora, encerro esta escrita evidenciando a provocação imposta a mim para aprofundar novos estudos que discutam a mobilidade urbana destes jovens na cidade e relações estéticas possíveis. Apesar de não carregar o letreiro de escola, conforme apontou Vigotski (2010), a cidade é onde a vida se revela; lugar de tensão e superação de

novas formas de interação. É, portanto, lugar onde a pesquisa em psicologia pode acontecer...



Foto 26: Pesquisa como mosaico
Fonte: Montagem com o arquivo pessoal

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena. “A visão da juventude no Brasil: um panorama histórico” In COSTA, Antonio Carlos Gomes (org). *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

ARDOINO, Jacques, LOURAU, René. *Pedagogias Institucionais*. Trad. de João Batista Martins e Heliana de Barros Conde Rodrigues. São Carlos: Rima, 2003.

AMORIM, Marília. *Vozes e Silêncio no Texto de Pesquisa em Ciências Humanas*. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, pg. 7-19, julho de 2002.

ARENDT, Hanna. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel Gonzales. *O direito ao tempo de escola*. *Cadernos de Pesquisa*, n. 65, p. 3-10, 1988.

ASSIS, Neiva de. *Classe de Aceleração ou Remediação*. (mimeo) FURB: Blumenau, 2001.

BAY, Dora Maria Dutra. *Resgatando Arte, incluindo a Arte*. In: ZANELLA, A. V; COSTA, F. C. B; MAHEIRIE, Kátia; ROS, Sílvia Zanatta da (Orgs.). *Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso*. 1ª. Ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. *Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)*. In: _____. *Freudianism. A marxist critique*. New York: New York Academic Press, 1976. (Trad. do russo de I. R. Titunik - Texto russo publicado em 1926) Trad. FARACO, C. A.; TEZZA, C. (Texto para uso didático).

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. Arte/Educação e diferentes conceitos de criatividade. In: ZANELLA, A. V; COSTA, F. C. B; MAHEIRIE, Kátia; ROS, Sílvia Zanatta da (Orgs.). Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso. 1ª. Ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007.

BARROS, Manoel de. Retrato do Artista Quando Coisa. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.

BAUMANN, Zygmunt. Sociedade individualizada. Traduzido por José Maurício Gradel. Jorge Zahar Editor, 2001.

BAUMANN, Zygmunt. Modernidade Líquida. Traduzido por Plínio Dentzien. Jorge Zahar Editor, 2001.

_____, Zygmunt. Confiança e medo na cidade. Relógio D'água Editores, Lisboa, 2006.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996

BRASIL, Ministério de Desenvolvimento Social. Política Nacional de Assistência Social. Brasília: 2004.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Programa Mais Educação. Passo a Passo. Brasília: 2009.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CACCIA-BAVA, Augusto, PÁMPOLS, Carles Feixa e CANGAS, Yanko Gonzáles. Jovens na América Latina. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

CALVINO, Ítalo. As cidades invisíveis. Trad. Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CANEVACCI, Massimo. A comunicação entre corpos e metrópoles. REVISTA SIGNOS DO CONSUMO – V.1, N.1, 2009. P 8 – 20.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventudes e cidades educadoras. Petrópolis: Vozes, 2003, 180p.

CARVALHO, Livia Marques. O Ensino de Artes em Ongs: Tecendo a Reconstrução Pessoal. Universidade de São Paulo. Tese de Doutorado em Artes, 2005.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de Carvalho. O lugar da educação integral na política social. In: CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Educação Integral. Cadernos CENPEC. No. 2. Segundo semestre de 2006.

CASTRO, Lucia Rabelo e CORREA, Jane. Juventude Contemporânea: Perspectivas nacionais e internacionais. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ, 2005.

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Guia de Ações Complementares à Escola para Crianças e Adolescentes. – São Paulo-SP, 2002.

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Educação Integral. Cadernos CENPEC. No. 2. Segundo semestre de 2006.

CERTEAU, Michel de, A invenção do cotidiano. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994

COIMBRA, Cecília. Operação Rio – o mito as classes perigosas. Um estudo sobre a violência urbana, a mídia impressa e os discursos de segurança pública. Rio de Janeiro: Oficina do Autor; Niterói: Intertexto, 2001.

COIMBRA, Cecília Maria B. e COSTA, Eduardo Antonio de Pontes. Nem criadores, nem criaturas: éramos todos devires na produção de diferentes saberes. Psicologia & Sociedade; 20 (1): 125-133, 2008.

COLASANTI, Marina. Eu sei, mas não devia. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

CORTEZ, Alejandro Mario Chagua. Escola Integral: Implantação e Avaliação de uma Proposta de Lazer para a mudança do cotidiano escolar. Universidade Estadual Paulista/Campinas. Tese de Doutorado, 1999.

COSTA, Alexandre Santiago da. O Teatro-Educação no Cria: Saberes e Ações de Jovens Artistas para o Exercício da Cidadania. Universidade Federal Da Bahia. Dissertação de Mestrado em Educação, 2005.

COSTA, Ângelo Brandelli, MAUTONE, Guilherme. As Imagens e as Coisas: Fotografia e Produção de Conhecimento. In: TITTONI, Jaqueline. (org). Psicologia e Fotografia: Experiências em intervenções fotografias. Porto Alegre: Ed. Dom Quixote, 2009.

COSTA, Cristiano Bedin da, COSTA, Luciano Bedin da. Bando. In: AQUINO, Julio Groppa, CORAZZA, Sandra Mara (orgs). Abecedário – educação da diferença. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

COSTA, Fabíola C. Búriço. O Olho que se faz olhar: Os sentidos do Espaço Estético do Colégio de Aplicação da UFSC para alunos do Ensino Fundamental. Florianópolis, 2004. Dissertação (mestrado em Psicologia) – Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina.

DA ROS, Silvia Zanatta, MAHEIRIE, Kátia, ZANELLA, Andréa. Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.

FERNANDES, Ângela Maria Dias. Cidadania, trabalho e criação: exercitando um olhar sobre projetos sociais. Revista do Departamento de Psicologia - UFF, v. 18 - n. 2 p. 127-143, Jul./Dez. 2006.

FONSECA, Tânia Maria Galli. et all. Pesquisa e Acontecimento: o toque no impensado. Psicologia e Estudo, 2006, vol. 11. n.3.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários a prática educativa. 12ª. edição. Paz e Terra, 1999.

FUGANTI, Luiz. Aprender. In: AQUINO, Julio Groppa, CORAZZA, Sandra Mara (orgs). Abecedário – educação da diferença. Campinas, SP: Papirus, 2009.

GALEANO, Eduardo. O livro dos abraços. Tradução de Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM,1991.

GÓES, Maria Cecília Rafael de, CRUZ, Maria Nazaré da. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. Revista Pro-Posições, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago 2006.

_____, Maria Cecília Rafael de, As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. IN: GÓES, Maria Cecília Rafael de, SMOLKA, Ana Luiza B. (orgs) A significação nos espaços educacionais. Campinas, SP. Editora Papirus, 1997.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. IN: Cadernos Cenpec – Educação, Cultura e Ação Comunitária. n.º 2 – Educação Integral – 2º semestre 2006.

GUARÁ. Isa M. da R. Educação, proteção social e muitos lugares para aprender. IN: CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Muitos Lugares para aprender. UNICEF, 2003.

GUARÁ. Isa M. da R. É imprescindível educar integralmente. CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Educação Integral. Cadernos CENPEC. no. 2. 2006.

GULLAR, Ferreira. Toda a Poesia. Rio de Janeiro: Ed.José Olimpio, 2000.

GUSMÃO, Denise Sampaio Gusmão; SOUZA Solange Jobim. A estética da delicadeza nas roças de Minas: sobre a memória e a fotografia como estratégia de pesquisa-intervenção. Psicologia e Sociedade. Vol. 20. Porto Alegre, 2008.

HELLER, A. Sociologia de la vida cotidiana. 4ª.ed. Barcelona: Península, 1994.

HERKENHOFF, Maria Beatriz Lima. Entre A Proteção, A Educação e Emancipação: Análise da Contribuição das Ações Complementares À Escola. PUC/SP. Tese de Doutorado em Serviço Social, 2004.

HINKEL, Jaison; Maheirie, Kátia Rap-rimas afetivas da periferia: reflexões na perspectiva sócio-histórica. Psicologia e Sociedade, 2007, vol.19, p.90-99.

HINKEL, J. 2008. A arte de ouvir Rap (e de fazer a si mesmo): investigando o processo de apropriação musical. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

JOBIM E SOUZA. A pesquisa em ciências humanas como intervenção nas práticas do olhar. IN: Imagem: Intervenção e pesquisa (organização de) Lucia Helena Correa Lenzi; Silvia Zanatta Da Ros, Ana Maria Alves de Souza e Marise Matos Gonçalves. Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED. UFSC, p, 203-217, 2006

JOBIM E SOUZA, Solange e SALGADO, Raquel Gonçalves. Mikhail Bakhtin e a ética das imagens nos estudos da infância: uma proposta de pesquisa-intervenção. IN: CASTRO, Lucia Rabello de. Pesquisa-intervenção na infância e juventude. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ,2008.

KRAMER, Sonia. Entrevistas Coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder nas ciências humanas. In: Maria Teresa Freitas, Solange Jobim e Souza e Sonia Kramer. Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

_____, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 41-59, julho/2002.

MACHADO, Ricardo. Entre o público e o privado. Gestão do espaço e dos indivíduos em Blumenau (1850-1920). Blumenau, SC: Edifurb, 2008.

MAFFESOLI, Michel. O ritmo da vida – variações sobre o imaginário pós-moderno. Rio de Janeiro: Editora Record, 2007.

MAGNAGNI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. RBCS vol. 17 no. 49, junho de 2002.

MAHEIRIE, Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. Interações, v. 7, n.3, p. 31-44, jan/jun 2002.

_____, Kátia; ZANELLA, A. V.; ROS, S. Z. ; TITON, A. P. ; WERNER, Francyne Wolff ; URNAU, L. C. ; CABRAL, Marcelo Grimm . Processos de criação em educadoras: uma experiência e suas implicações. Revista do Departamento de Psicologia (UFF), v. 19, p. 145-154, 2007.

MELLO, Sílvia Leser de. A violência urbana e a exclusão dos Jovens. In: SAWAIA, Bader (org). As artimanhas da exclusão. Análise Psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MIZOGUCHI, Luis Artur Costa e Danichi e FONSECA, Tânia Maria Galli. (orgs) Corpo arte cidade: (inten)cidades dos corpos urbanos. IN: FONSECA, Tânia Maria Galli e Engelman, Selda. (org) Corpo, Arte e Clínica. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

MOYSÉS, M. Aparecida e COLLARES, Cecília A.L. e. Preconceitos no Cotidiano escolar - ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

MOLON, S. I. . Subjetividade, sujeito e atividade criadora: questões para a formação continuada de educadores (as) na abordagem sócio-histórica. In: Silvia Zanatta da Ros; Kátia Maheirie; Andréa Vieira Zanella. (Org.). Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência. 1 ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006, v. 1, p. 95-114.

_____, Susana Inês. Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotski. São Paulo: EDUC, 1999.

MOSER, Magali. Cidade Escondida. Jornal de Santa Catarina, Blumenau, 27 de fevereiro de 2011. Geral, 10-11

MUNHOZ, S. C. D.; ZANELLA, A. V. Linguagem escrita e relações estéticas: algumas considerações. *Psicologia em Estudo*, v. 13, p. 287-295, 2008.

MOLON, S. I. . A constituição do sujeito volitivo e criativo: educação estética em Vygotsky. In: Andréa Vieira Zanella; Kátia Maheirie; Silvia Zanatta da Ros; Fabíola Cirimbelli Búrigo, Lucilene Sander. (Org.). *Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso*. 1ª. ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007, v. 1, p. 121-130.

NODARI, Karen Elisabete Rosa. Jornada Escolar. In: AQUINO, Julio Groppa, CORAZZA, Sandra Mara (orgs). *Abecedário – educação da diferença*. Campinas, SP: Papirus, 2009.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Os processos de negociação dos lugares sociais de professora e alunos no contexto da escolarização formal. *Educ. Soc.* vol.23 n°. 81. 2002.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho. Sobre leitura de imagens. In: Andrea V. Zanella. Fabiola C.B. Costa; Kátia Maheirie; Lucilene Sander; Silvia Z. Da Ros. (Org.). *Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso*. 1 ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007, v. , p. 101-120.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, S.P, T.A.Queiroz, reimpressão, 1993.

PELBART, Peter Pal. *Vida Capital, ensaios de biopolítica*. São Paulo: Editora Iluminuras, 2003.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*. Mai/Jun/Jul/Ago 1997 N ° 5 Set/Out/Nov/Dez n° 6, 1997.

PEREZ, Beatriz Corsino. Os jovens na cidade: os impasses de uma ‘relação ativa’ com os diferentes no contemporâneo. (mestrado em Psicologia) – Curso de Pós-Graduação em Psicologia, UFRJ. Rio de Janeiro, 2009.

PINHEIRO, Francisco Pablo H. Aragão. A arte e a brincadeira e suas interfaces com a dramatização em psicologia comunitária: um Estudo de processos de mediação simbólica. 2008.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. Educ. Soc. [online]. vol.21, n.71, pp. 45-78, 2000.

_____, Angel. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. Pro-Posições, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago 2006.

_____, Angel. Educação estética do sentimento e processo civilizador: ensaio sobre estética/semiótica. In: Andrea V. Zanella. Fabíola C.B. Costa; Kátia Maheirie; Lucilene Sander; Silvia Z. Da Ros. (Org.). Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso. 1 ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007, v. , p. 101-120.

_____, Angel. Imaginação e produção imaginária: reflexões em educação. In: Colóquio Memória e Imaginação, 2006, Florianópolis. Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência. Florianópolis: NUP dhyya UFSC, 2006. v.1. p. 49-76.

PROJETO INSTITUCIONAL. Blumenau, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de LÍlian do Valle – 2 ed. 1ª. reimpressão. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

REIS, Alice Casanova dos et al. Mediação pedagógica: reflexões sobre o olhar estético em contexto de escolarização formal. Psicologia e Reflexão Crítica, 2004, vol.17, n^o. 1, p.51-60.

ROSA, João Guimarães. 1908-1967. Primeiras Estórias. Apresentação de Alberto Costa e Silva. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SALGADO, Raquel. Ser criança e herói no jogo e na vida: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados. Tese de doutoramento. Rio de Janeiro: PUC-Rio. Departamento de Psicologia, 2005.

SANTOS, Nair Iracema S. dos; BARONE, Luciana Rodrigues. Uma pesquisa-intervenção em análise: militância, sobreimplicação ou ato político? In: MARCONDES, Adriana, FERNANDES, Ângela, ROCHA, Marisa da. Novos Possíveis no Encontro da Psicologia com a Educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

SANTOS, R. Estrela. Hip-Hop e Educação Popular em São Luís do Maranhão: uma análise da organização Quilombo Urbano. Universidade Federal do Maranhão. Dissertação de Mestrado em Educação, 2007.

SAWAIA, Bader B. (org) Ambientalismo e participação na contemporaneidade. São Paulo: PAPESP, 2002.

_____, Bader Burihan. Introduzindo a afetividade na reflexão sobre estética, imaginação e constituição do sujeito. In: DA ROS, Silvia Zanatta, Maheirie, Kátia, Zanella, Andréa. Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.

SAWAIA, Bader B. O Calor do Lugar – segregação urbana e identidade. São Paulo em. Perspectiva, São Paulo, Fundação Seade, v.9, n.2, p.20-24, 1995.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. Pro-Posições, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006.

_____, Ana Luiza Bustamante. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. Educ. Soc., Jul, vol.21, n^o. 71, p.166-193. 2000

SOARES. Sebastião José. Barracões culturais da cidadania: espaço de reflexão e práticas. Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo. Dissertação de Mestrado em Educação, 2004.

SPINK, Peter. O Pesquisador Conversador do Cotidiano. Psicologia e Sociedade. Vol. 20 Edição Especial. Porto Alegre: 2008.

SPOSITO, Maria Pontes. Alguns desafios para a compreensão das relações entre escola e juventude. In: JUBRA – Anais do Simpósio Internacional Sobre Juventude Brasileira. 2004.

TCHÉKHOV, Anton Pavlovitch, 1860-1904. Um homem extraordinário e outras histórias. Tradução e apresentação de Tatiana Belinky. Porto Alegre: L&PM, 2010.

TELLES, Juliana Moreira. Crítica da Cultura: Uma Investigação da Psicologia do Desenvolvimento sobre práticas educativas em Arte. Dissertação de Mestrado. Universidade De Brasília – Psicologia, 2005.

TEZZA, Cristovão. Sobre o autor e o herói. In: Diálogos com Bakhtin. Editora UFPR. 1996.

TITTONI, Jaqueline. (org). Psicologia e Fotografia: Experiências em intervenções fotografias. Porto Alegre: Ed. Dom Quixote, 2009.

TITON, Andréia Piana. Jovens de baixa renda de Florianópolis/SC e suas relações na e com a cidade. Florianópolis, 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina.

TITON, Andréia Piana. A cidade e suas configurações: trajetórias e sentidos de jovens de classes populares na/com a cidade de Florianópolis. IN: ZANELLA, Andréa e MAHEIRIE, Kátia. (orgs). Diálogos em Psicologia Social e Arte. Curitiba: Editora CRV, 2010.

TURINO, Célio. Educação não formal, jogo e brincadeira. IN: CENPEC. Cadernos Cenpec – Educação Integral, 2006.

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

VAZQUÉZ, Adolfo Sánchez, (1915) Convite à Estética; tradução Gilson Baptista Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VYGOTSKY, L. S. (1991) Obras Escogidas: Vol.2. Problemas de Psicología General. Madrid, España: Visor.

_____ (1992). Pensamiento y Palabra. Obras Escogidas II. Madri: Visor. (Trabalho original publicado em 1982).

_____ (1995). Obras Escogidas Vol.3. Problemas dell desarrollo de la psique. Madri: Espanha: Visor.

_____, Lev Semenovitch. Psicologia da Arte. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____, Lev S.. Manuscrito de 1929. Educ. Soc. [online]. 2000, vol.21, n.71.

_____, Lev S. Imaginação e criação na infância. São Paulo, Ática, 2009.

_____, L. S. Psicologia pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____, L. S. Psicologia pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZANATTA, Dione Pena. O Ballet: Uma Arte Erudita num Contexto Escolar Popular. PUC do Rio Grande do Sul. Dissertação de Mestrado, 2004.

ZANELLA, Andréa Vieira. Vygotski contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Itajaí: Ed. UNIVALI, 2001.

_____, Andréa Vieira; DA ROS, Silvia Zanatta; FRANÇA, Kelly Bedin; REIS, Alice Casanova dos. Mediação Pedagógica: Reflexões sobre o Olhar Estético em Contexto de Escolarização Formal. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2004, v.1, n.17, p. 51– 60.

_____, Andréa Vieira. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da Psicologia histórico-cultural. Psicologia & Sociedade; 17 (2): 99-104; mai/ago.2005

_____, Andréa V. Pode até ser flor se flor parece a quem o diga: reflexões sobre educação estética e o processo de constituição do sujeito. In: DA ROS, Sílvia Zanatta, MAHEIRIE, Kátia, ZANELLA, Andréa. Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.

_____, Andréa V. et al. Questões de método em Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. Psicologia & Sociedade: v. 19 n.2, p. 25-33. 2007.

_____, Andréa. Reflexões sobre a escrita da pesquisa como tecnologia de (re)criação de si. INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO: teoria & prática Porto Alegre, v.11, n.1, jan./jun. 2008.

ZANELLA, Andréa V. LEVITAN, D. BUENO, G. FURTADO, J. Sobre ReXistências. Encontro Interinstitucional UFRJ, 2010.

_____, Andréa, MAHEIRIE, Kátia. (orgs) Diálogos em Psicologia Social e Arte. Curitiba: CRV, 2010a.

_____, Andréa V. Perguntar, registrar, escrever: inquietações metodológicas. Material submetido a publicação. 2011.

CAPES. Banco de Teses do Portal. Disponível na internet no endereço: <http://www.capes.gov.br/servicos/bancoteses.html>

BLUMENAU. Mapa da cidade de Blumenau. www.blumenau.sc.gov.br

DICIONÁRIO AURÉLIO. Jornada. <<http://www.dicionariodoaurelio.com/Jornada>> acesso em janeiro de 2011.

OKTOBERFEST. <http://www.oktoberfestblumenau.com.br>

7. APENDICE

7.1.Apendice 1 Levantamento de Dissertações e teses do banco de teses da CAPES

	Autor	Título	Palavras Chave	Instituição	Ano
1	Alejandro Mario Chagua Cortez	Escola Integral: Implantação E Avaliação De Uma Proposta De Lazer Para A Mudança Do Cotidiano Escolar	Lúdico; Análise Comportamental.	Universidade Estadual Paulista Campinas Educação Doutorado	1999
2	Juliana Moreira Telles.	"Crítica Da Cultura: Uma Investigação Da Psicologia Do Desenvolvimento Sobre Práticas Educativas Em Arte"	Psicologia, Desenvolvimento, Arte, Educação	Universidade De Brasília Psicologia Mestrado	2005
3	Dione Penã Zanatta.	O Ballet: Uma Arte Erudita Num Contexto Escolar Popular..	Política Social; Educação Popular; Cultura Popular; Dança	PUC do Rio Grande Do Sul - Ciências Sociais Profissionalizante	2004
4	Maria Beatriz Lima Herkenhoff.	Entre A Proteção, A Educação e Emancipação: Análise Da Contribuição Das Ações Complementares À Escola	Criança e Adolescente ; Proteção e Educação	PUC/SP Serviço Social Doutorado	2004
5	Lívia Marques Carvalho.	O Ensino De Artes Em Ongs: Tecendo A Reconstrução Pessoal.	Artes Em Ongs; Inclusão Social, Arte Educação	Universidade De São Paulo Artes Doutorado	2005

6	Alexandre Santiago Da Costa.	O Teatro-Educação No Cria: Saberes E Ações De Jovens Artistas Para O Exercício Da Cidadania	Teatro-Educação; Adolescente Cidadania; Currículo	Universidade Federal Da Bahia Educação	2005
7	Rosenverck Estrela Santos	Hip Hop e Educação Popular em São Luís do Maranhão: uma análise da organização Quilombo Urbano	Hip-Hop. Identidade étnicoracial. Consciência crítica	Universidade Federal Maranhão Mestrado Educação	2007
8	Sebastião José Soares.	Barracões Culturais da Cidadania: Espaço de Reflexão e Práticas	Cidadania; educação; cultura; arte	Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo – educação	2004
9	Francisco Pablo Huascar Aragão Pinheiro	A arte e a brincadeira e suas interfaces com a dramatização em psicologia comunitária: um Estudo de processos de mediação simbólica	Dramatização; Psicologia Comunitária Arte; Brincadeira; Mediação simbólica.	Mestrado: Universidade Federal do Ceará, UFC	2008

7.2. Apêndice 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (participantes)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (participantes)

Eu, _____ confirmo que a pesquisadora Neiva de Assis discutiu comigo este estudo. Eu compreendi que:

1. O objetivo geral deste estudo é investigar os sentidos das atividades artísticas para jovens participantes de programas de contra-turno escolar. Ou seja, o que os jovens pensam sobre as experiências e atividades com arte em projetos de contraturno escolar.
2. A pesquisa será realizada por meio de observações registradas em diário de campo; entrevistas coletivas (em grupos) e individuais, gravadas em fita cassete, filmagens e fotografias.
3. Minha participação colaborando neste trabalho é muito importante, pois auxiliará na discussão sobre políticas públicas voltadas para os jovens.
4. Eu posso escolher participar ou não deste estudo. Minha decisão em participar desta pesquisa não implicará em quaisquer benefícios pessoais, em como não resultará em prejuízos pessoais.

5. Eu também sou livre para desistir ou não participar desta pesquisa a qualquer momento. Isto não implicará em quaisquer prejuízos pessoais. Basta avisar pelo telefone 91256133 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, posso contatara pesquisadora Neiva de Assis pelo telefone 91256133.

8. Eu concordo em participar deste estudo.

Participante: _____ Data: _____
Pesquisadora: _____ Data: _____

**7.3. Apêndice 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
(responsável legal)**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(responsável legal)**

Eu, _____, portador (a) da carteira de identidade no. _____, responsável pelo (a) _____ autorizo a sua participação neste estudo.

1. O objetivo geral deste estudo é investigar os sentidos das atividades artísticas para jovens participantes de programas de contra-turno escolar. Ou seja, o que os jovens pensam sobre as experiências e atividades com arte em projetos de contraturno escolar.
2. A pesquisa será realizada por meio de observações registradas em diário de campo; entrevistas coletivas (em grupos) e individuais, gravadas em fita cassete, filmagens e fotografias.
3. Minha participação colaborando neste trabalho é muito importante, pois auxiliará na discussão sobre políticas públicas voltadas para os jovens.
4. Eu posso escolher participar ou não deste estudo. Minha decisão em participar desta pesquisa não implicará em quaisquer benefícios pessoais, em como não resultará em prejuízos pessoais.

5. Eu também sou livre para desistir ou não participar desta pesquisa a qualquer momento. Isto não implicará em quaisquer prejuízos pessoais. Basta avisar pelo telefone 91256133 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, posso contatar a pesquisadora Neiva de Assis pelo telefone 91256133.

8. Eu concordo em participar deste estudo.

Participante: _____ Data: _____
Pesquisadora: _____ Data: _____

7.4.Apêndice 4 Roteiro Da Entrevista Coletiva (Com Jovens)

1. O que chamou a atenção?
2. Quais cenas foram mais importantes, mais significativas pra vocês?
3. Vamos analisar o filme agora:
4. Sobre quais detalhes do vídeo vocês gostariam de falar?
5. Que coisas pensou, lembrou, sentiu durante o vídeo?
6. O que mais gostaram. E menos gostaram.
7. Como foi se ver na TV? Já tinham se visto antes? Como era a imagem de vocês?
8. Há quanto tempo frequentam a instituição.
9. Como começaram a participar da ONG?
10. Quantos dias frequentam a ONG na semana?
11. Quando não vem para a ONG, o que vocês fazem?
12. Que coisas aprenderam aqui?
13. Para vocês há diferenças entre a escola e a ONG? Se sim, quais?
14. O que vocês gostam na escola e aqui na ONG? Por que?
15. O que vocês não gostam na escola e aqui na ONG? Por que?
16. Se vocês não frequentassem a ONG, o que fariam nesse horário? Que coisas gostariam de fazer?
17. Que atividades vocês fazem aqui? Quais gostam mais e menos?
18. Que atividades apareceram no vídeo? (incentivar para que falem sobre a participação nessas atividades artísticas: como foi aprender violão, aprender fazer música com os copos, quebrar o azulejo e fazer obrar de arte. Explorar detalhes do dia-a-dia).
19. Estas atividades contribuem para vida de vocês? Como?
20. O que aprenderam com as oficinas?
21. Desenvolveram com as oficinas alguma habilidade?
22. Gostariam de ter a oportunidade de participar de outras atividades? Se sim, quais e por que. Se não, por que.