

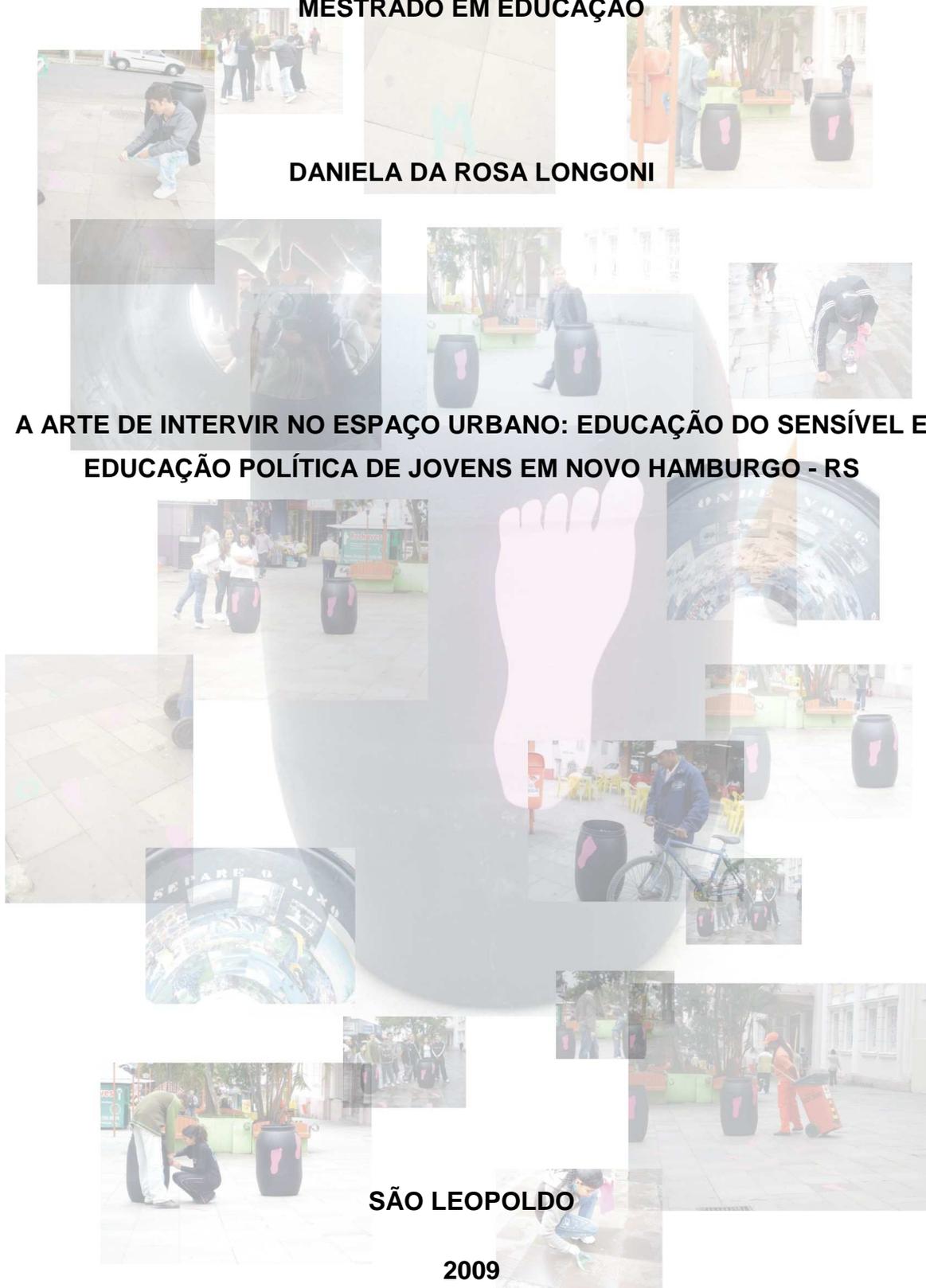
**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**DANIELA DA ROSA LONGONI**

**A ARTE DE INTERVIR NO ESPAÇO URBANO: EDUCAÇÃO DO SENSÍVEL E  
EDUCAÇÃO POLÍTICA DE JOVENS EM NOVO HAMBURGO - RS**

**SÃO LEOPOLDO**

**2009**



**DANIELA DA ROSA LONGONI**

**A ARTE DE INTERVIR NO ESPAÇO URBANO: EDUCAÇÃO DO SENSÍVEL E  
EDUCAÇÃO POLÍTICA DE JOVENS EM NOVO HAMBURGO - RS**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para a obtenção do título de Mestre em Educação,  
pelo Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rute Vivian A. Baquero

**SÃO LEOPOLDO**

**2009**

Ficha catalográfica

L856a Longoni, Daniela da Rosa  
A arte de intervir no espaço urbano: educação do sensível e educação política de jovens em Novo Hamburgo - RS / por Daniela da Rosa Longoni. – 2009.  
125 f. : il. , 30cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.  
“Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rute Vivian A. Baquero, Ciências humanas”.

1. Educação de jovens. 2. Educação política. 3. Arte – Ensino.  
I. Título.

CDU 374.3/.7

Catálogo na Fonte:  
Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

**Daniela da Rosa Longoni**

**A ARTE DE INTERVIR NO ESPAÇO URBANO: EDUCAÇÃO DO SENSÍVEL E  
EDUCAÇÃO POLÍTICA DE JOVENS EM NOVO HAMBURGO - RS**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para a obtenção do título de Mestre em Educação,  
pelo Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Aprovado em 28/08/2009.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dr<sup>a</sup> Rute Vivian Angelo Baquero – UNISINOS (orientadora)

---

Dr<sup>a</sup> Susana Rangel Vieira da Cunha – UFRGS

---

Dr<sup>a</sup> Rosane Maria Kreuzburg Molina - UNISINOS

## DEDICATÓRIA

*Às pessoas que deram mais significado a esta pesquisa e à minha vida.  
Às que acreditam que um mundo mais sensível pode ser construído pelos caminhos da educação.  
Às que buscam construí-lo.*

## AGRADECIMENTOS

Aos pais – Clóvis e Irma –responsáveis pelas minhas primeiras experiências de ensino-aprendizagem e que me ajudaram a (re)significar a palavra *amor*.

À Professora Rute Baquero, que, mais que sua orientação a esta pesquisa, ofereceu sua amizade e me ajudou a (re)significar a palavra *coragem*.

À amiga Karine Santos, que incentivou o início deste estudo e me ajudou a (re)significar a palavra *parceria*.

À coordenadora do Projeto Vencer-Comércio/Fundação Semear, Ana Paslauski, que colaborou com a realização desta pesquisa e ajudou a (re)significar a palavra *acolhimento*.

Ao querido Robion, que com seu amor (re)significou a palavra *companheirismo*.

À Vó Nilda, que me perguntava sobre este estudo e partiu antes da pesquisa acabar, (re)significando a palavra *saudade*.

Aos jovens, que ajudaram a (re)significar muitas palavras e sensações.

Aproximar-se. Pensar o pensado. Deixar em suspenso.

Deter-se. Elaborar uma compreensão (provisória).

Será isso pesquisar?

## RESUMO

Considerando a importância da (re)visão dos processos formativos voltados para as diferentes juventudes e a importância da educação política e da educação do sensível neste contexto, o presente estudo buscou realizar uma análise acerca das contribuições de uma experiência expressiva de intervenção urbana, construída dentro de um processo formativo em arte, com a educação política de jovens em Novo Hamburgo-RS. Esta investigação, através de uma proposta de intervenção-formação, desenvolveu uma experiência formativa situada na interface dos campos do ensino da arte e da educação política, analisando o processo de problematização de noções sociopolíticas compartilhadas pelos jovens ao longo do processo. A pesquisa identificou que as problematizações juvenis foram mediadas pela produção expressiva que pensa o cotidiano; pela tomada de decisões do coletivo na produção expressiva coletiva; pelos atravessamentos da atualidade trazidos para o espaço da oficina; pela leitura de imagens que fazem pensar o cotidiano; pela apropriação de informações e pelo sentido da produção expressiva construída no coletivo. Este estudo considerou os trânsitos que os jovens fizeram entre diferentes orientações do pensamento político, no modo de compreender democracia, cidadania e participação, enquanto indícios das problematizações por eles realizadas e não como mudanças categóricas a respeito de suas noções sociopolíticas.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens – ensino da arte – educação política – intervenção urbana.

## ABSTRACT

Taking into account the importance of the (re)vision of formative processes related to different kind of youth and the importance of political education and sensitive education in this context, this study analysed the contributions of a urban intervention expressive experience, built within a formative process in art, on the political education of young people in Novo Hamburgo-RS. By way of a formative-intervention design, this research generated a formative experience at the interface of political education and art education, analyzing the problematization process of sociopolitical concepts shared by young people throughout the process. The research demonstrated that the juveniles problematizations were mediated by the expressive production that stresses daily life thinking, by the collective decision making process on the collective expressive production; by the influence of the context on the development of the workshop; by the image reading that stimulates daily life thinking; by the gathering and interpreting information and by meaning of the expressive production built within the group. This study considered the different ways young people express their comprehension about democracy, citizenship and participation, not as a categorical changes respect of their social ideas, but as ways of problematize those notions.

**Keywords:** Education of youth – art education - political education - urban intervention.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mundo Louco (detalhe) – trabalho construído por jovens .....	59
Figura 2. Pig (Sewell, s/d). .....	59
Figura 3. Jovens em exercício de leitura de imagens .....	59
Figura 4. Trilha da Arte – imagem 1 .....	60
Figura 5. Trilha da Arte – imagem 2 .....	61
Figura 6. Trilha da Arte – imagem 3 .....	61
Figura 7. Enxurrada de Letras (PORO, 2004) .....	62
Figura 8. Montagem com desenhos do Mapa Afetivo. ....	63
Figura 9. Cotidiano (Selister, 2002) .....	65
Figura 10. Jovens trabalhando na produção do material da intervenção .....	68
Figura 11. Jovem trabalhando na produção do material da intervenção .....	68
Figura 12. O Caminho (Intervenção Urbana) - Imagem 1 .....	69
Figura 13. O Caminho (Intervenção Urbana) – Imagem 2 .....	70
Figura 14. O Caminho (Intervenção Urbana) - Imagem 3 .....	70
Figura 15. O Caminho (Intervenção Urbana) - Imagem 4 .....	71
Figura 16. O Caminho (Intervenção Urbana) - Imagem 5 .....	71
Figura 17. O Caminho (Intervenção Urbana) - Imagem 6 .....	71

Figura 18. O Caminho (Intervenção Urbana) - Imagem 7 .....	72
Figura 19. O Caminho (Intervenção Urbana) – Imagem 8 .....	72
Figura 20. Mapa afetivo de Cristian.....	82
Figura 21. Jardim (CAMPBELL, 2003).....	95
Figura 22. Cotidiano (SELISTER, 2002) .....	97
Figura 23. O Caminho (Intervenção Urbana) – Imagem 9 .....	108
Figura 24. Jovens produzindo o material da intervenção - imagem 1.....	109
Figura 25. Jovens produzindo o material da intervenção - imagem 2 .....	110

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>1 PASSOS, PISTAS E TRAÇOS - A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA</b> .....	<b>14</b>
<b>1.1. CONTEXTOS</b> .....	<b>14</b>
1.1.1. Retratos da caminhada: o contexto pessoal da investigação .....	14
1.1.2. Cenário juvenil no Brasil .....	20
1.1.3. Da cidade aos jovens da pesquisa - O contexto local da investigação.....	22
<b>1.2. DELINEANDO O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>25</b>
<b>2 VISITA A OUTROS TRAJETOS</b> .....	<b>29</b>
<b>2.1. INVENTÁRIO DE ACHADOS</b> .....	<b>29</b>
<b>3 INTERAÇÕES NO PERCURSO</b> .....	<b>36</b>
<b>3.1. DIÁLOGOS COM O CAMPO DE ESTUDOS SOBRE JUVENTUDE</b> .....	<b>37</b>
<b>3.2. DIÁLOGOS COM O CAMPO DA EDUCAÇÃO POLÍTICA</b> .....	<b>42</b>
<b>3.3. DIÁLOGOS COM O CAMPO DO ENSINO DA ARTE</b> .....	<b>47</b>
<b>4 CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>54</b>
<b>4.1. A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO-FORMAÇÃO E PESQUISA</b> .....	<b>55</b>
<b>4.2. DE UM PONTO A OUTRO - O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO</b> .....	<b>57</b>
<b>4.3. NA BAGAGEM – OS INSTRUMENTOS</b> .....	<b>73</b>
<b>4.4. CONEXÕES EM ZIGUEZAGUE</b> .....	<b>78</b>
<b>5 PONTOS DE CHEGADA E PONTOS DE PARTIDA - O ENSINO DA ARTE E A EDUCAÇÃO POLÍTICA NO PROCESSO FORMATIVO COM JOVENS</b> .....	<b>79</b>
<b>5.1. NOÇÕES DE DEMOCRACIA PARTILHADAS NO GRUPO</b> .....	<b>79</b>
<b>5.2. (RE)PENSANDO O PENSADO</b> .....	<b>82</b>
5.2.1. A problematização pela produção expressiva que pensa o cotidiano.....	82
5.2.2. A problematização pela tomada de decisões do coletivo na produção expressiva coletiva..	84
5.2.3. A problematização pelos atravessamentos da atualidade trazidos para o espaço da oficina	86

<b>5.3. NOÇÕES DE CIDADANIA PARTILHADAS PELO GRUPO.....</b>	<b>90</b>
<b>5.4. (RE)PENSANDO O PENSADO .....</b>	<b>94</b>
5.4.1. A problematização pela leitura de imagens que fazem pensar o cotidiano .....	94
<b>5.5. NOÇÕES DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL PARTILHADAS NO GRUPO .....</b>	<b>101</b>
<b>5.6. (RE)PENSANDO O PENSADO .....</b>	<b>103</b>
5.6.1. A problematização pela apropriação de informações.....	103
5.6.2. A problematização pelo sentido da produção expressiva construída no coletivo .....	106
<b>6 CONCLUSÕES PROVISÓRIAS – HORIZONTES PARA AS PRÓXIMAS VIAGENS .....</b>	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>118</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>124</b>

## INTRODUÇÃO

Ser jovem assume diferentes contornos, em face da diversidade dos modos de se vivenciar a juventude no Brasil e no mundo. O campo de estudos sobre juventude e educação representa uma área de muitas tensões e desafios. Entre os desafios, há a necessidade de (re)visar processos formativos direcionados às diferentes populações juvenis.

O objeto desta investigação focaliza um processo formativo com jovens situado na interface dos campos do ensino da arte e da educação política. Isso pressupõe a existência de importantes colaborações a serem construídas pelo diálogo entre diferentes campos e pelos desafios que cada um reivindica.

Este estudo se constituiu a partir da minha trajetória pessoal de experiências, percepções e desejos, de minha formação no campo do ensino da arte e de minha experiência profissional junto a jovens em processos de educação não formal – o que possibilitou visualizar a necessidade de investimentos nos referidos campos. Assim, a partir de um projeto de intervenção-formação junto a um grupo de jovens, esta pesquisa analisou as contribuições de uma experiência expressiva de intervenção urbana, construída dentro de um processo formativo em arte, com a educação política de jovens em Novo Hamburgo - RS.

Este investimento, e suas possíveis contribuições à pesquisa na área da educação, é apresentado da seguinte forma:

No capítulo um, *PASSOS, PISTAS E TRAÇOS: A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA*, situo o objeto da investigação na sua relação com a minha trajetória,

com o cenário juvenil no Brasil e com o contexto local vivenciado pelos jovens, explicitando o problema de pesquisa e os objetivos.

No segundo capítulo, *VISITA A OUTROS TRAJETOS*, apresento uma revisão de literatura, apontando alguns achados significativos para esta pesquisa.

O capítulo *INTERAÇÕES NO PERCURSO* apresenta o diálogo com três diferentes campos de estudo: os estudos sobre juventude, a educação política e o ensino da arte. Autores desses campos de estudo, assim como outros autores que, por pensarem a sociedade e o seu momento, foram resgatados no diálogo, constituíram o referencial teórico que contribuiu para a construção das concepções que orientaram esta pesquisa.

No capítulo seguinte, *CAMINHOS METODOLÓGICOS*, descrevo a proposta de intervenção-formação e pesquisa e narro a caminhada no campo, evidenciando o que nos guiou de um ponto ao outro no processo formativo. Apresento também os instrumentos de pesquisa e de formação e a forma como realizei o tratamento dos dados coletados.

No capítulo *PONTOS DE CHEGADA E PONTOS DE PARTIDA - O ENSINO DA ARTE E A EDUCAÇÃO POLÍTICA NO PROCESSO FORMATIVO COM JOVENS*, analiso os dados com vistas a uma compreensão das contribuições do processo de intervenção-formação face aos objetivos deste estudo.

Por último, no capítulo *CONCLUSÕES PROVISÓRIAS – HORIZONTES PARA PRÓXIMAS VIAGENS*, teço algumas considerações a respeito deste estudo, retomando o que acredito serem as contribuições para investigações futuras.

## **1 PASSOS, PISTAS E TRAÇOS - A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA**

### **1.1. CONTEXTOS**

#### **1.1.1. Retratos da caminhada: o contexto pessoal da investigação**

*retrato de lado  
retrato de frente  
de mim me faça  
ficar diferente  
(Paulo Leminski)*

*O mundo, antes de ser tomado como matéria  
inteligível, surge a nós como objeto sensível.  
(João-Francisco Duarte Jr.)*

Conectar-me às coisas do mundo, compreender o mundo, reinventá-lo. A experiência expressiva, através do desenho, da colagem, entre outras formas de produção visual, teve um especial papel na minha relação com o mundo, durante a infância. Horas desenhando eram horas de conversa com tudo o que chegava até mim e por mim era percebido com os sentidos.

Entretanto, em minha trajetória escolar, as concepções vigentes no ensino da arte orientavam um trabalho desconectado com aquela singular experiência infantil. A educação em arte que vivenciei transitou entre a concepção de ensino da arte como técnica – visando o desenvolvimento de certas habilidades e restringindo o ensino da arte à preparação para outras disciplinas, sem ter um fim em si mesmo – e

como atividade – baseada no desenvolvimento de práticas e procedimentos para simples realização de atividades, muitas vezes vinculadas a datas comemorativas. Ambas as concepções orientavam um modelo de ensino-aprendizagem restrito ao fazer e esvaziado de reflexão sobre a arte e sobre a vida. Também no período escolar, o contato, por outra via, com a história da arte apresentou-se em blocos, sem conexões entre os períodos ou com a arte produzida naquele momento, reforçando a fragilidade da experiência escolar. Na verdade, o ensino da história da arte tratava-se da reprise do ensino tradicional da história geral - ensino em blocos, sem conexão, com pouca reflexão, um *copiar-colar* de conteúdos, antes da popularização dos comandos *Ctrl C - Ctrl V* na informática.

No bojo desse modelo de educação, a arte poderia ser tudo, menos uma expressão singular da experiência estética. No entanto, o que eu via na arte, mesmo sem conseguir elaborar muito bem minhas reflexões, transcendia o ensino ao qual tive acesso e me fez seguir esse campo de conhecimento no ensino superior.

Iniciei, em 1996, meus estudos em Artes Plásticas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, movida pela curiosidade e o interesse pela arte. No Instituto de Artes, uma experiência mais sedutora começou a se delinear. No vocabulário que ecoava pelos corredores, escadarias, salas de aula, ateliês, pinacoteca ou no bar, entravam novos conceitos ajudando a construir novas concepções de arte. Falava-se em gesto, processo, poética, suporte, leitura, materialidade, experimentação.

O currículo, naquela época, se apresentava dividido em áreas que levavam o nome das linguagens (pintura, escultura, gravura, fotografia, desenho) que definiam as ênfases de formação, juntamente com a ênfase em teoria e crítica de arte. No entanto, na prática das disciplinas do currículo, assumíamos a perspectiva contemporânea que permite o atravessamento dessas linguagens na construção da obra – rompendo os limites entre escultura e pintura, desenho e gravura e assim por diante – e a liberdade total de experimentação de suportes. A arte mostrou-se um fazer reflexivo e um campo de produção de conhecimento. Observávamos a preocupação com desenvolvimento da produção e da reflexão na área das Artes

Plásticas<sup>1</sup> - através da articulação teoria-prática. O exercício da leitura era constante, pontuando a importância da educação do olhar, mas o currículo já não refletia a prática. Lembro dos alunos questionando o sentido da disciplina de desenho geométrico e geometria descritiva. Os professores enfatizavam a discussão da arte contemporânea e a formação do artista contemporâneo. Por outra via, não havia debate sobre o ensino da arte dentro do Instituto – a não ser nos contatos com a professora Iara Rodrigues, entusiasta do Movimento das Escolinhas de Arte no Brasil, de orientação expressivista. Essa discussão se restringia àqueles que buscassem a formação em Licenciatura em Educação Artística, cujas disciplinas relativas ao ensino aconteciam na Faculdade de Educação da UFRGS.

Ao concluir o bacharelado, algumas situações me estimularam a conduzir, naquele momento, meus estudos para o ensino da arte. Uma delas foi a observação de grupos de crianças e adolescentes em Bienais em Porto Alegre e São Paulo. Percebi as leituras de imagens que os estudantes eram capazes de produzir quando provocados por mediadores que conseguiam problematizar, sensibilizar, estimular, enfim, um encontro, entre obra e espectador, e, por outro lado, a perplexidade ou sensação de estarem sendo enganados diante da arte contemporânea, quando a mediação não facilitava tal aproximação. Evidenciava-se ainda mais a fertilidade da área da educação em arte enquanto campo de investimentos e, lembrando minha vivência escolar, a necessidade de novos modelos de ensino e de profissionais capacitados para atuarem na área, cuja docência, muitas vezes, era realizada por professores com outra formação.

As relações possíveis entre leituras de imagens e leituras de mundo me instigavam: Uma pessoa que está mais sensível aos signos da arte estará mais sensível aos signos do mundo? Será capaz de produzir leituras de mundo mais elaboradas? Esse questionamento, entre outras possíveis conexões, pode nos levar a um elo entre a arte contemporânea e os princípios educativos de Paulo Freire na medida em que aquela nos exija a superação da passividade diante dela; a nossa capacidade de ler e interagir para conhecê-la; exija um posicionamento frente a ela. Um princípio em Freire (1984) é a leitura como aprendizado para além da

---

<sup>1</sup> Posteriormente a instituição assumiu o termo Artes Visuais, que abrange mais satisfatoriamente as expressões contemporâneas.

memorização das letras, pois implica a leitura do mundo para operar transformações sobre o mesmo. Esta perspectiva remete à idéia de educação em arte comprometida com a educação do sensível, que, segundo Duarte Jr. (2001) não prescinde da arte, embora deva atuar num nível anterior de simbolização estética (p.26).

A partir dessas reflexões, em 2001, solicitei permanência na UFRGS para cursar a Licenciatura em Educação Artística. Os estágios curriculares do curso, um trabalho como professora estagiária no Colégio Militar de Porto Alegre, em 2003, e a experiência como mediadora na IV Bienal do MERCOSUL, no mesmo ano, fortaleceram minha aproximação com a educação.

Na IV Bienal do MERCOSUL, tive contato com uma proposta pedagógica que nos desafiava enquanto mediadores a construir novas estratégias para estimular o “diálogo” do espectador com a obra, sua leitura e, sobretudo, criar fios condutores para o percurso no espaço da mostra. Assim, me aventurei criando jogos e propostas de interação que estimulassem a percepção e a curiosidade de crianças e adolescentes sobre as obras. Percebi o quanto cada grupo era único e, por isso, eu não poderia, por exemplo, com dois grupos de crianças, aplicar um jogo da mesma forma. Era preciso recriá-lo a cada turma para ele ter sentido. Do mesmo modo, com público adulto, o percurso proposto sempre era diferente de um grupo para o outro, considerando as características do grupo: profissionais de determinada área de conhecimento, moradores do interior do estado, da periferia ou do centro da capital, entre outras.

Essa experiência teve um intenso significado na minha trajetória e constituiu, em grande parte, a educadora que eu seria a partir dali, pois aprendi a valorizar cada olhar, gesto ou palavra, me alimentando da diversidade de saberes, nem maiores nem menores (como bem nos apontam os princípios freireanos), mas saberes diferentes, interagindo com eles, buscando, ao invés de um “saber para”, um “saber com” os educandos.

Em 2004, com a Licenciatura concluída, comecei a construir um percurso profissional em espaços educativos formais e não-formais<sup>2</sup> mediante a atuação como professora de arte, em duas escolas da rede pública de Porto Alegre e mediante a atuação como educadora na Casa da Criança e do Adolescente (CCA) – programa<sup>3</sup> do Círculo Operário Leopoldense (COL), uma organização do terceiro setor, com atuação em São Leopoldo-RS. A proposta do COL era avançar em discussões internas e com o município sobre questões como desenvolvimento local, trabalho em rede, políticas públicas, entre outras. A experiência me mobilizou a focar minha trajetória nos espaços não-formais de educação.

Nesse percurso, minha primeira aproximação com juventude aconteceu em 2005, face à oportunidade de trabalhar com o projeto Consórcio Social da Juventude, vinculado ao Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego, do Governo Federal, executado pelo Círculo Operário Leopoldense mediante convênio. Assim, comecei a construir um olhar para o campo da juventude.

No início de 2006, a entidade fez outro convênio para a execução do Programa Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano – proposta desenvolvida para jovens de 15 a 17 anos em situação de vulnerabilidade e risco social, no qual passei a atuar como educadora. Desde o processo de adequação do programa – voltado ao estímulo do protagonismo juvenil – às especificidades dos jovens da comunidade da zona oeste de São Leopoldo (em especial do bairro Vicentina e Vila Paim – Bairro São Miguel) – muitas discussões na equipe de trabalho ocorreram. Tais discussões apontaram a necessidade de olhar e perceber o jovem enquanto sujeito, e não como uma moratória do adulto que virá a ser; de refletir sobre sua condição social e sobre as representações<sup>4</sup> sobre juventude presentes em nossa cultura. Além disso, percebi o quanto a arte – embora presente

---

<sup>2</sup> Uso o termo para fazer referência aos espaços de projetos e programas sociais.

<sup>3</sup> Programa de apoio socioeducativo em meio aberto, que trabalha com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco social e com suas famílias.

<sup>4</sup> No estudo coordenado por Sposito (2002) sobre as produções discentes no Brasil, no campo da juventude e escolarização, realizadas entre 1980 e 1998, a autora identifica que a fala do jovem pouco aparece. O que se evidencia são concepções sobre o jovem como problema, reforçando uma negatividade desta fase. Desaparece o sujeito e entra a imagem do problema social (o problema da gravidez, da violência, o uso de drogas, o desemprego, etc.), ou a imagem do jovem consumista e alienado.

como instrumento de ação pedagógica nesse processo formativo cujo objetivo era trabalhar questões relacionadas com cidadania, projeto de vida, entre outros – se mostrava significativa. Essa experiência oportunizou muita aprendizagem e auto-conhecimento, impulsionando um desejo: aprofundar meus conhecimentos na área da educação focando o campo da juventude.

O ano de 2007 me trouxe outra oportunidade com o mesmo projeto: a atuação como coordenadora do Agente Jovem no COL, que possibilitou visualizar nosso trabalho por outros ângulos, assim como trouxe novas questões, inquietudes e a certeza da vontade de avançar na compreensão das relações entre juventude, exclusão social e educação. A formação de um grupo de reflexão com as famílias (pais e mães dos agentes), que se reuniam uma vez ao mês com nossa equipe de trabalho, também contribuiu para a multiplicação desses ângulos de compreensão.

No bojo desse processo, tive, a partir de 2008, a possibilidade de me experimentar na elaboração de projetos para a área da infância e da juventude, onde tenho vivenciado de forma mais intensa o planejamento, a sistematização, a captação de recursos. Enfim, venho enfrentando os desafios para colocar em ação um projeto social e construindo um olhar sobre a gestão de tais projetos, o que me conduz a problematizar cada vez mais as nossas ações, intenções, diante de um cenário em constante e rápida transformação: o da vida contemporânea.

Considerando minha trajetória e a crença em que ação e teoria precisam caminhar juntas, iniciei o Mestrado em Educação na Unisinos em 2007, na perspectiva de avançar meu processo de construção de conhecimento, de auto-construção como educadora e pesquisadora, contribuindo para as pesquisas no campo de estudos sobre juventude e educação.

Projetos e desafios, palavras que se comunicam. Este projeto que ora me proponho enquanto pesquisadora, busca a possibilidade de unir alguns pontos que considere importantes na minha caminhada. As perguntas que me fiz foram: De que forma contribuir para as pesquisas sobre juventude no campo da educação, explicitando as questões latentes na minha trajetória acadêmica e profissional? Que

problema de investigação seria não só um problema de pertinência acadêmica, mas também um problema pertinente à minha história pessoal?

Uma das percepções importantes neste processo de questionamentos foi a de que a arte, com frequência, aparece como instrumento que serve a outros objetivos pedagógicos, nos projetos sociais. Mesmo reconhecendo a importância de tais objetivos, não seria o caso de nos questionarmos sobre um maior investimento por parte dos projetos nas questões específicas desse campo do conhecimento, como por exemplo, a educação do olhar? Se vivemos num mundo permeado por imagens, por que não investimos esforços na questão da visualidade na perspectiva de estarmos mais sensível ao mundo? Compreendo que a arte tem um importante papel na educação do olhar no sentido de propor um fazer-pensante, questionador do mundo, crítico e sensível, que aproxime os educandos das possibilidades de ressignificar, poeticamente, o próprio viver.

No trabalho com juventude, uma das preocupações que permearam minha intervenção e ainda permeiam<sup>5</sup> é a compreensão da necessidade vigente de pautar o debate sobre a participação juvenil na ocupação de espaços sociais como sujeitos atores de sua história, nos processos educativos com os jovens. Os dados sociais sobre os jovens brasileiros sustentam esta preocupação.

### **1.1.2. Cenário juvenil no Brasil**

Segundo dados do IBGE de 2004, a população entre 15 e 29 anos que vivia no território brasileiro representava uma parcela de 27,8% do total da população. Já a pesquisa *Perfil da Juventude Brasileira* (2004), iniciativa do *Projeto Juventude/Instituto Cidadania*, investigou a faixa etária entre 15 e 24 anos e apontou que 32% dos jovens em idade para trabalhar estavam desempregados. Além deles, 8% dos jovens brasileiros nunca haviam trabalhado e estavam procurando emprego. Dos 36% que estavam trabalhando, 60% ocupavam o mercado informal. A pesquisa indicou também que 42% dos jovens brasileiros viviam em famílias com renda mensal de até dois salários mínimos e que 42% dos jovens pararam os estudos no

---

<sup>5</sup> Iniciei recentemente a coordenação de um projeto com jovens, vinculado ao Pronasci - Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania.

ensino fundamental.

O cenário de desvantagem em que se encontra o jovem no Brasil requer atenção. As políticas públicas que temos para esse segmento da população não têm sido eficazes na proposição de soluções ao contingente de jovens que estão à margem dos direitos sociais. Nesse contexto, surge a necessidade da educação política dos jovens, para que tenham condições de assumir seu papel social nessa discussão.

Contudo, conforme Rute Baquero (2008), as pesquisas apontam baixos índices de participação juvenil em atividades políticas de natureza convencional e não convencional (fora da arena institucional), ao mesmo tempo em que revelam um envolvimento crescente na participação comunitária. Segundo a autora, parecem estar surgindo novos padrões de participação juvenil, que se encaminham na *construção de um novo paradigma, baseado não mais em parâmetros político-ideológicos, mas em parâmetros ético-existenciais, nos quais a mudança pessoal faz parte da mudança coletiva* (BAQUERO, 2008, p. 139).

Uma recente pesquisa sobre os valores da juventude em São Leopoldo-RS (DICK, 2006) revelou alta rejeição por participação em movimentos de orientação claramente política e o crescimento do interesse de participação em movimentos de natureza cultural. Uma participação gradativa, em percentuais ascendentes, vem surgindo nos novos movimentos sociais, bem como em atividades de natureza comunitária.

No mesmo sentido, a pesquisa *Perfil da Juventude Brasileira* (2004), realizada com 3.500 entrevistados em 198 municípios, apontou a cultura e o lazer como os assuntos que mais interessam aos jovens depois da educação e do emprego, representando 27% das indicações. Nesse universo, 34% indicaram gostar de discutir artes. O levantamento identificou que 15% dos jovens entrevistados participam de grupos de jovens e que as atividades musicais estão entre as mais importantes neles desenvolvidas. Assim, é possível observar que o campo da arte e seu ensino pode ser considerado estratégico na formação juvenil, neste cenário que aponta para a necessidade de (re)visão dos processos formativos voltados para jovens.

### **1.1.3. Da cidade aos jovens da pesquisa - O contexto local da investigação**

Novo Hamburgo, município da região do Vale do Rio dos Sinos, distante 40 km da capital, possui, segundo estimativas do IBGE (2008), 255.945 habitantes. A cidade, conhecida como "Capital Nacional do Calçado", embora apresentasse um IDHM elevado no levantamento do PNUD (2000), possui bolsões de pobreza decorrentes do processo de industrialização, como podemos identificar percorrendo sua história.

As primeiras povoações da região, que deram origem à cidade de Novo Hamburgo, datam do século XVIII, quando imigrantes açorianos se instalaram na parte noroeste da cidade, no bairro hoje conhecido como Rincão dos Ilhéus. Em 1824, a primeira leva oficial de imigrantes alemães chegou ao Brasil, enviada por Dom Pedro I, com a intenção de povoar a região. Os imigrantes alemães chegaram na Colônia Alemã de São Leopoldo e logo desenvolveram uma próspera sociedade rural na região do Vale dos Sinos. Pouco depois, surgiram pequenos núcleos urbanos nas colônias, uma delas localizada na área de Hamburger Berg (que hoje é o bairro Hamburgo Velho), de onde se desenvolve a cidade de Novo Hamburgo atual.

No início dos anos 1920, começou a se delinear um movimento para Novo Hamburgo se emancipar de São Leopoldo, o que ocorreria em 5 de abril de 1927. Com isso, a industrialização se acelerou, tornando a cidade um dos pólos econômicos do Vale do Sinos. Durante muito tempo, a indústria foi praticamente formada apenas pela cadeia coureiro-calçadista, com várias empresas de destaque.

O crescimento trazido pelo calçado atraiu inúmeros imigrantes, inchando a cidade a partir da década de 1960 e originando problemas sociais. Até o início da década de 1990, preponderou a indústria coureiro-calçadista na economia, com forte caráter exportador. Contudo, a forte crise econômica, a partir do governo de Fernando Collor de Mello, impulsionou uma diversificação econômica. A situação foi agravada com a concorrência chinesa nos mercados internacionais e, a partir do ano de 2003, pela valorização do real que ocasionou o fechamento de diversos curtumes

e fábricas de calçados e a demissões em massa. A crise dos anos 1990 estancou o crescimento populacional hamburguense, contudo, agudizou os problemas mais graves da cidade, como a favelização, transporte insuficiente e deficiências na infraestrutura.

Nesse cenário, a juventude encontra especial dificuldade de ingresso no mundo do trabalho, pois sem experiência e com pouca ou nenhuma qualificação profissional, as oportunidades são muito reduzidas. Há, nos últimos anos, um aumento das políticas públicas para juventude no Brasil voltadas para quadros como este, bem como de projetos propostos por organizações sociais focados no segmento juvenil. Nesse sentido de ação, encontra-se o projeto Vencer-Comércio, proposto pela Fundação Semear<sup>6</sup> e realizado no Centro de Vivência Redentora (CVR), entidade mantida pela Fundação desde 1998, localizada no bairro Diehl, na região periférica da cidade de Novo Hamburgo-RS.

O Centro de Vivência Redentora é um local de atendimento socioeducativo para 250 crianças e adolescentes na faixa etária de 6 a 18 anos, provenientes dos bairros São José (Vilas Kephas; Colina da Mata; Esperança e Pedreira), Diehl (Vila Redentora) e São Jorge, comunidades formadas por famílias com vulnerabilidade sócio-econômica. Entre as atividades que a instituição oferece no contraturno escolar estão as oficinas de dança, artes plásticas, informática, teatro e percussão. O trabalho desenvolvido busca favorecer o desenvolvimento das habilidades, valores, saberes e experiências que contribuam para a construção de um projeto de vida, visando proporcionar o desenvolvimento pessoal e social desse público, na tentativa de mantê-los afastados dos riscos de trabalho infantil, das drogas e da violência.

O projeto Vencer-Comércio é uma iniciativa da Fundação Semear, que se realiza desde 2004, no Centro de Vivência Redentora. O projeto nasceu a partir de uma preocupação com a dificuldade de inserção de jovens em situação de vulnerabilidade social no mercado de trabalho, além da preocupação com a falta de qualificação profissional desse segmento. É uma proposta de formação para o

---

<sup>6</sup> Organização comunitária, de origem empresarial e sem fins lucrativos, constituída pela livre adesão de 33 empresas e empresários e com a parceria da Associação Comercial, Industrial e de Serviços de Novo Hamburgo, Campo Bom e Estância Velha.

trabalho, voltada para jovens com idade entre 15 e 18 anos, em situação de vulnerabilidade social, residentes nas comunidades periféricas<sup>7</sup> de Novo Hamburgo com as quais o Centro de Vivência Redentora está comprometido.

Para ingressar no projeto, o jovem deve atender alguns critérios: estar na faixa etária estipulada (15 a 18 anos); ser estudante de escola pública, municipal ou estadual (caso não esteja freqüentando as aulas, será estimulado a voltar a estudar); ser encaminhado por escolas do zoneamento, associação de moradores ou outras entidades sociais; ser oriundo de famílias de baixa renda.

Segundo a coordenação do projeto, não há uma definição acerca da renda per capita máxima na avaliação sócio-econômica, por compreenderem que a situação de vulnerabilidade implica vários outros fatores, assim cada caso é avaliado individualmente. Em relação a essa questão, Abramovay (2002) refere que,

apesar do uso histórico do termo vulnerabilidade em diversos estudos sociais, as aproximações analíticas à vulnerabilidade social datam apenas dos últimos anos, período em que se levou a cabo maior reflexão a respeito das limitações dos estudos sobre a pobreza e sobre os escassos resultados das políticas associadas a eles na América Latina. Tais enfoques da pobreza – apesar de servirem à identificação dos setores mais desprovidos da população a serem atendidos pelas políticas sociais – não deram conta das complexas raízes desse fenômeno, já que se baseavam apenas no uso de indicadores de renda ou carências que delimitam a insatisfação de necessidades básicas (p. 23).

O trabalho de Abramovay (2002) nos dá pistas para pensar a vulnerabilidade.

A autora continua:

Os primeiros trabalhos ancorados na perspectiva da vulnerabilidade social foram desenvolvidos, motivados pela preocupação de abordar de forma mais integral e completa não somente o fenômeno da pobreza, mas também as diversas modalidades de desvantagem social (p.23).

O conceito de vulnerabilidade que esta investigação acolhe, reitera a idéia das diversas modalidades de desvantagem social. Assim, entra no bojo da reflexão o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou

---

<sup>7</sup> O projeto atende jovens dos bairros São José, Diehl e São Jorge.

simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores (VIGNOLI, 2001; FILGUEIRA, 2001 *apud* ABRAMOVAY, 2002, p.24).

Em 2008, em sua quarta edição, o projeto Vencer oferecia 16 vagas e aconteceu de março a novembro, por meio de oficinas diárias que compreendem aprendizagens específicas em comércio, atendimento, apresentação pessoal, português e matemática e o desenvolvimento de temas como ética e cidadania, meio ambiente e segurança no trabalho.

Embora 11 jovens tenham concluído o projeto Vencer<sup>8</sup>, nesta pesquisa trabalhamos com 8 jovens, com idade entre 15 e 17 anos, considerando o critério de participação do início ao término do processo. Participaram deste estudo 5 jovens do sexo masculino, que serão identificados como João, Lauro, Roberto, Cristian, Leandro, e 3 jovens do sexo feminino, identificadas como Andreia, Janaína e Débora.

## **1.2. DELINEANDO O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO**

Visando contribuir com o campo de estudos sobre juventude, esta pesquisa trabalhou com os jovens do Projeto Vencer-Comércio. Desde modo, uma proposta de intervenção-formação foi apresentada à coordenação deste projeto, no intuito de integrar-se ao seu quadro formativo, por meio de uma oficina semanal. Tal proposta buscou construir um processo formativo na interface entre educação em arte e educação política de jovens, investigando dimensões do campo educativo que possam ajudar a ressignificar a participação social e política do jovem.

Assumindo tal pressuposto, a intervenção formativa recorreu à arte contemporânea como esfera privilegiada de reflexão, por acreditar que esta

---

<sup>8</sup> Um grande desafio para os projetos sociais voltados para jovens é a permanência do jovem no projeto. Diversos são os fatores que os levam a abandonar o percurso formativo, entre eles, destaca-se: necessidade de trabalhar (a maioria dos casos trata-se de inserção em trabalho informal), o envolvimento com drogas e a maternidade.

apresenta inquietações atuais dos indivíduos e da sociedade, e à Intervenção urbana – uma tendência da arte contemporânea, que pensa o lugar como suporte, o que implica pensar a cidade em toda sua complexidade histórica, social, econômica, política, cultural, etc. – na elaboração de um projeto artístico.

Intervir é interagir, causar reações diretas ou indiretas, em síntese, é tornar uma obra inter-relacional com o seu meio, por mais complexo que seja (BARJA, 2006). É importante salientar que o suporte/cidade é um espaço não-passivo, mas variável (modificado pelo fluxo, pelo clima, pelas interações, entre outros), portanto, o espaço da intervenção é em si um espaço participativo.

Assim, esta pesquisa buscou investigar o seguinte problema:

**Como uma experiência expressiva de intervenção urbana, construída dentro de um processo formativo em arte, pode contribuir com a educação política de jovens em Novo Hamburgo-RS?**

Salientamos que este estudo trabalha na interface entre educação em arte e educação política e situa a importância de ambas no processo formativo juvenil, não elegendo a prioridade de uma sobre a outra. O objeto de investigação se vincula à idéia de experiência. Trata-se de várias experiências - de formação, de participação, estética e expressiva – numa perspectiva emancipatória. Assim, a noção de experiência em Freire (1984) pode ser sintetizada como leitura e intervenção no mundo concreto.

A pesquisa, desenvolvida com jovens em idade entre 15 e 17 anos, participantes do Projeto Vencer-Comércio no Centro de Vivência Redentora em Novo Hamburgo-RS, integra-se também à proposta do Observatório Cívico da Juventude. A implantação do Observatório é uma ação da pesquisa *Construindo a cidadania: um estudo sobre a educação política de jovens*, que está em desenvolvimento, sob a coordenação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rute Baquero. O objetivo do Observatório é desenvolver um processo de formação juvenil na área da participação social e política ao mesmo tempo em que realiza pesquisa no campo da juventude em educação, na perspectiva de pesquisar-formando, formar-pesquisado.

Com esta pesquisa buscar-se-á contribuir na consolidação de um maior espaço para o jovem nos estudos no campo da educação, pois a discussão acerca da *juventude* vem se tornando fundamental para o entendimento de um público cada vez mais presente nas salas de aula de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A presença intensa da juventude nas classes de EJA expressa o que Brunel (2001) denomina de *fenômeno da juvenilização* e foi, em grande parte, motivada pela redução da idade mínima dos alunos para ingresso nas turmas de EJA e realização de exames supletivos. Conforme a LDB 9394/96, de 18 anos baixou para 15 anos a idade no Ensino Fundamental e de 21, para 18 anos no Ensino Médio.

Desse modo, a investigação realizada, embora tenha no espaço educativo não-formal o *locus* de realização, pode trazer também contribuições para os espaços formais de educação pensarem seus sentidos e ações, uma vez que tem como sujeitos de investigação jovens que têm revelado insatisfação com o modo da escola operar, conforme dados apresentados posteriormente nesta investigação.

O Quadro 01, a seguir, apresenta o objetivo geral de pesquisa e o objetivo geral de formação, bem como seus desdobramentos em objetivos específicos de pesquisa e objetivos específicos de formação:

**Quadro 1. Objetivo geral e objetivos específicos de pesquisa e de formação**

<b>A ARTE DE INTERVIR NO ESPAÇO URBANO: EDUCAÇÃO DO SENSÍVEL E EDUCAÇÃO POLÍTICA DE JOVENS EM NOVO HAMBURGO-RS.</b>	
<b>OBJETIVO GERAL DE PESQUISA</b>	<b>OBJETIVO GERAL DE FORMAÇÃO</b>
Analisar o processo de ressignificação de noções sociopolíticas partilhadas jovens, oportunizado por uma experiência de formação situada na interface dos campos do ensino da arte e da educação política.	Desenvolver um processo formativo em arte, provocador de processos participativos e da leitura e experiência sensível do cotidiano, que favoreça a problematização, pelos educandos, de noções sociopolíticas.
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE PESQUISA</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE FORMAÇÃO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar noções sociopolíticas partilhadas por jovens participantes da pesquisa;</li> <li>- Problematizar o que contribui para que os jovens ressignifiquem essas noções ao longo das vivências nas oficinas de arte;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentivar o protagonismo juvenil e as construções coletivas nas (e das) oficinas de arte;</li> <li>- Provocar a construção de um olhar mais sensível (sobre o objeto artístico e sobre o entorno) e o exercício da “relação” que a arte contemporânea propõe ao espectador;</li> <li>- Incentivar a experiência expressiva e estética dos educandos, numa proposta de produção coletiva de uma Intervenção Urbana;</li> </ul>

## 2 VISITA A OUTROS TRAJETOS

### 2.1. INVENTÁRIO DE ACHADOS

O trajeto de uma investigação é interceptado por outros trajetos. Nossas trilhas não estão sozinhas e é necessário reconhecer e visitar outros percursos, para que possamos nos situar no mapa do universo da pesquisa. A revisão de literatura refere, inicialmente, estudos que buscaram indicar algumas tendências a partir da década de 1980 no campo de estudos sobre juventude, situando neste campo a produção referente a juventude e participação política. Num segundo momento, busca, no mesmo sentido, estudos realizados no campo do ensino da arte que apontam as tendências do mesmo. Finalmente, apresenta investigações<sup>9</sup>, que apresentam pontos de contato com esta pesquisa.

Segundo Sposito (2002), coordenadora do estudo *Estado do Conhecimento sobre Juventude*, que examinou pesquisas realizadas no âmbito da produção discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação, no Brasil, no período de 1980 a 1998, as produções de pesquisa no campo Juventude e Educação representavam um número reduzido. As pesquisas que traziam o jovem como objeto de estudo não atingiam mais de 4,4% das investigações (a autora catalogou 387 trabalhos, entre teses e dissertações). Contudo, os números apresentavam um crescimento nos últimos anos investigados, particularmente na segunda metade da década de 1990.

---

<sup>9</sup> A revisão abrange as produções acadêmicas do período de 1998 e 2008, localizadas a partir das bases de dados IBICT -Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – e SCIELO. Assim, contempla a produção discente de pós-graduação stricto sensu (teses e dissertações) da área da Educação e artigos publicados em periódicos brasileiros.

As pesquisas, conforme identificação da autora, foram agrupadas pelas seguintes temáticas: jovem, trabalho e escola; aspectos psicossociais do adolescente; adolescentes em processo de exclusão social; estudantes universitários; juventude e escola, jovens e participação política; e temas emergentes (mídia e juventude; jovens e violência; grupos juvenis, jovens e adolescentes negros, entre outros).

O tema *Jovens e Participação Política*, significativo na produção das Ciências Sociais na década de 1960, tem fraca presença nos estudos educacionais sobre juventude no período investigado. Constam apenas 23 trabalhos publicados entre 1980-1998, conforme apontou Carrano (2002), sendo que nenhum situava-se dentro do período 1980-1984 – os primeiros anos de redemocratização no Brasil. O foco dos trabalhos apurados eram basicamente a análise da participação política do jovem estudante, as práticas, valores e representações, a partir de moldes observados nos anos 1960 e 1970. Um grupo de pesquisas referidas, principalmente na década de 1990, investigam os motivos pelos quais os jovens se envolvem ou não em questões de organização social e política, focalizando a socialização política e o desenvolvimento da cidadania. O autor reafirma a necessidade de maiores investimentos em tais questões, tendo em vista a presença pública e política do jovem, que aparece timidamente (ou, algumas vezes, não ocorre) na sociedade brasileira no final da década de 1990.

Olhando para o campo das pesquisas em Arte-Educação, um estudo organizado por Barbosa (1999) sobre as influências estrangeiras na mudança do ensino da arte no Brasil – que passa de um modelo modernista para o ensino pós-moderno – localizou 80 pesquisas de mestrado e doutorado, no período de 1981 a 1993. Foram analisadas 79 produções (62 dissertações e 17 teses). Esse trabalho enfocava as influências estrangeiras de autores como Hebert Read, Ernest Gombrich, Rudolf Arnheim, Edmund Burke Feldman, Eliot Eisner ou Brent Wilson. O estudo, que identificou a presença de citações desses autores na maioria das pesquisas (50 investigações traziam citações no corpo do trabalho e outras 16 nas referências bibliográficas), também apresentou um dado importante: no início dos anos 1980, os trabalhos investiam em territórios mais amplos, passando a um direcionamento, no final da década de 1980, para temas mais específicos.

MONTEIRO (2005) realizou um estudo da arte sobre as tendências de produção científica em Arte-Educação nas instituições de ensino superior brasileiras, no período de 1995-2004. A autora selecionou 98 resumos de dissertações e teses nas bases de dados bibliográficos brasileiros no período. Os resultados apontam que os anos de 2000 e 2001 foram os mais produtivos, com 35 e 26 trabalhos respectivamente. As temáticas identificadas foram: currículo (32 produções); apreciação estética (29 produções); estética filosófica (13 produções); formação de professores (13 produções); epistemologia (7 produções); e psicologia da arte (4 produções). A pesquisa indicou que os dois temas em destaque na categoria Currículo – o emprego das Tecnologias de Informação e Comunicação e a Releitura de Obras – deram a dimensão da inserção da Proposta Triangular baseada nos estudos de Ana Mae Barbosa em dez das 98 produções.

Lançando um olhar sobre a produção acadêmica no Brasil, nesta década, na busca de aproximações com o estudo que esta pesquisa se propõe, cabe referir os trabalhos desenvolvidos por:

- 1- Mesquita (2008). Insurgências poéticas – arte ativista e ação coletiva (1990-2000);
- 2 – Junior (2008). Arte-educação: leitura de obras e elaboração de propostas poéticas a partir do acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo;
- 3- Souza (2006). Percepções e intervenções na metrópole: a experiência do projeto Arte/Cidade em São Paulo (1994-2002);
- 4- Magro (2006). Estética no cotidiano educacional: um estudo etnográfico com adolescentes;
- 5- Alvares (2006). Arte e educação estética para jovens e adultos: as transformações no olhar do aluno;
- 6- Sousa (2006). Leitura de imagens na sala de aula: relações entre saberes, práticas de professores de arte e grupos de estudos;
- 7- Stoppa (2005). Ta ligado mano: o hip hop como lazer e resgate de cidadania;

- 8- Lelis (2004). Poéticas visuais em construção: o fazer artístico e a educação (do) sensível no contexto escolar;
- 9- Mendonça (2008). Práticas discursivas sobre a participação política juvenil: entre os prazeres, orgulho e sacrifícios;
- 10- Villas-Bôas (2008) Os sentidos da participação cidadã no PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão dos Jovens (2005-2006);
- 11- Reis (2007). O sentido do movimento estudantil contemporâneo pela voz dos estudantes da saúde;
- 12- Silva (2007). Olhares Juvenis: estudo sobre a sociabilidade e participação social dos jovens da pastoral católica de Parobé;
- 13- Mesquita (2006). Identidade, cultura e política: os movimentos estudantis na contemporaneidade;

Estes estudos, realizados a partir de diferentes áreas do conhecimento, apresentam reflexões a serem colocadas em diálogo com os achados desta pesquisa. Destaco algumas produções relacionados acima, diante da relevância dos achados e reflexões para a minha investigação.

Na investigação *Insurgências poéticas – arte ativista e ação coletiva (1990-2000)*, Mesquita (2008) apresenta uma reflexão sobre as interseções entre práticas artísticas e ativismo contemporâneo, especialmente nas décadas de 1990 e 2000. A partir de diferentes contextos, o estudo investiga os conceitos e objetivos de uma arte coletiva e engajada socialmente, considerando seus modos de experimentação estética e expressão política.

Segundo Mesquita (2008), coletivo é a possibilidade de se constituir como sujeito ativo. O autor afirma que o coletivo artístico é paradoxal e dinâmico, negando a idéia de gênio individual, demonstrando as possibilidades criativas de diferentes sinergias: células, grupos de afinidades, grupos temporários, mitos coletivos. Mas sinaliza que esta manifestação também ocorre no dia a dia de milhões de pessoas, o que não coloca o ativista num lugar privilegiado pela sua atuação.

O coletivo como premissa e não como sentido ou ponto de chegada: como aquele 'lembrete' que emerge de um esforço renovado de escuta. O coletivo como nível de produção política e acompanhante das experiências de uns e de outros (BADLEY *apud* MESQUITA, 2008, p.287).

A dissertação de Souza (2006) abordou o desenvolvimento do projeto Arte/Cidade – uma iniciativa cultural de grandes eventos de intervenção artística em espaços urbanos, na cidade de São Paulo. O autor focalizou o período de 1994 à 2002, a partir de um questionamento sobre as relações entre arte, política e estética, e sobre os potenciais e problemas atuais que a arte urbana teria para se configurar como instância crítica.

Entre as questões identificadas por Souza (2006) a partir da experiência do Arte/Cidade, que o autor considera importantes para se pensar as relações entre estética, política e cidade, estariam: o fato das atividades artísticas táticas – experimentais, críticas e de resistência – poderem ser utilizadas por âmbitos institucionais e estratégicos e ganharem no Brasil significados de “modernização”; o problema do uso da arte para ressemantizar ou reencantar a cidade, mesmo com intenção de crítica, poder transformá-la em entretenimento, e também o problema de tal iniciativa poder tornar-se instrumentalização (mesmo indireta) da arte e da cidade por interesses de lucro; a dificuldade (num contexto de espetáculo cultural e de segregação e desigualdade sociais impressionantes e de uma política “esvasiada” e descoletivizada) de diferenciar a crítica pela arte aos problemas urbanos e sociais de uma estetização dos mesmos, assim como distinguir e traçar limites entre possíveis ações políticas alternativas no campo da arte e uma assistencialismo artístico.

LELIS (2004) em *Poéticas visuais em construção: o fazer artístico e a educação (do) sensível no contexto escolar*, propõe o diálogo educação e arte ao conceber a leitura da obra como processo de compreensão do mundo, desmistificando a arte como luxo, adereço ou disciplina não-séria no currículo escolar da educação básica.

Ao investigar a estética no cotidiano educacional, Magro (2006) analisou fotografias de adolescentes a partir de uma proposta de registros do “belo”, e identificou que o que consideravam “belo” esteve ligado ao cotidiano e às

lembranças do social. A autora conferiu à estética um caráter facilitador que pode nos ajudar a compreender e a interpretar o passado, a realidade presente e a nós mesmos em processo de auto reflexão.

Ao discutir sobre a socialização política de jovens universitários, focalizando alguns dos seus desejos e formas de participação no espaço público, Keil (2004) aponta que os jovens investigados apresentam na sua maioria: um grande desinteresse pela política; pouca ou nenhuma confiança nos políticos; descrédito nas grandes transformações sociais; confiança em pequenas ações voluntárias de ajuda social e movidas pelo sentimento de solidariedade; importância do voto para a continuidade democrática e tendência à esquerda. Segundo a autora *os jovens parecem viver hoje tempos de apatia social, de desistência da vontade e paralisia de projetos políticos* (p. 29). Estas características configuram um paradoxo, uma vez que as crises que se desenrolam na sociedade afetam, enormemente, os jovens.

SILVA (2007), a partir da experiência de Parobé - RS, analisa as formas que atualmente os jovens se inserem em seu contexto social, a sua forma de manifestação em quanto indivíduo comunitário e a sua sociabilidade tanto dentro como fora do grupo. O autor afirma que os movimentos sociais clássicos possuíam um viés teórico e de ação mais amplo, que influenciava de maneira contundente as manifestações coletivas e individuais. Já os “novos” movimentos sociais são mais autônomos, buscando objetivos muito específicos e com uma ação mais focada.

Com um olhar voltado para a Pastoral da Juventude de Parobé, este estudo identificou que os jovens que atualmente militam no grupo investigado, continuam ainda próximos as lutas sociais, mas sem o mesmo embotamento ideológico de outrora. O autor toma como parâmetro jovens que iniciaram o grupo na década de 80. Se antes as formas de ação estavam na linha dos grandes movimentos sociais, atualmente está na trajetória das campanhas assistenciais.

STOPPA (2005) analisa como se processa a organização de grupos de hip-hop no desenvolvimento de suas ações, com base na análise central dos significados do lazer dos seus participantes, na busca de uma nova perspectiva de inserção social para os membros da comunidade. Embora o autor enfoque o lazer,

alguns resultados são importantes a esta pesquisa, à medida que a investigação buscou conhecer e entender os espaços estudados, como uma possibilidade de atuação a partir das brechas que o sistema oferece, no caminho para a implantação de uma nova ordem social, que permita às pessoas a autopromoção por meio da efetiva participação sociocultural. Através de um estudo de caso, como forma de analisar as ações e a participação dos integrantes da Organização dos Novos Quilombos (ONQUI), o autor afirmou que o lazer, desenvolvido por meio das atividades relacionadas ao movimento hip-hop, contribui para a busca da cidadania das pessoas na periferia da cidade. No entanto, o autor destaca que, no caso específico da pesquisa em Guarulhos, tal situação é fruto de ações e de processos formais e informais de associativismo, dada à falta de políticas sociais adequadas, por parte do poder público, que tratem a questão do lazer como prioridade, como direito social.

A respeito de pesquisas que enfoquem a formação docente voltada para o campo juvenil, uma situação preocupante é identificada por Santos (2007), a respeito do período de 1995 a 2005:

No âmbito da formação docente voltada para o público juvenil, não foi encontrada nenhuma produção específica. O material identificado refere-se à problemática de forma geral, com algumas observações quanto à especificidade que se apresenta como desafio às classes de EJA e a necessidade de um olhar específico para essas populações. O tema mais problematizado é juventude e escola de uma maneira bastante generalizada (p. 24).

### **3 INTERAÇÕES NO PERCURSO**

No caminho, nunca estamos sozinhos. Há encontros que nos fazem refletir a própria caminhada. Há encontros que nos mobilizam a tomar diferentes decisões frente aos desafios que se mostram no percurso: Desviar? Parar? Implicar-se? Levar junto? Há sempre um novo desafio. Há sempre muitos encontros por acontecer.

No desenvolvimento desta pesquisa, desde a sua concepção até a escrita da dissertação, aconteceram interações no percurso, que me desacomodaram: do pensar sobre ao pensar com. Pensar, (re)pensar, (re)pensar. Dar um ponto final ao texto é atender a uma lógica da produção científica. A pesquisa nunca acaba! A estrada permanece a frente, guardando os próximos encontros. Mas é sobre os encontros que aconteceram até aqui e o que eles me ajudaram a construir – um pensamento, as compreensões sobre o tema que pesquisei e as primeiras conclusões provisórias – que este capítulo trata.

Para analisar as contribuições de uma experiência expressiva de intervenção urbana, construída dentro de um processo formativo em arte, com a educação política de jovens em Novo Hamburgo-RS, foi necessário colocar em movimento e realizar um diálogo com três diferentes campos de estudo: o de estudos sobre juventude, da educação política e do ensino da arte.

As reflexões a seguir contaram com a contribuição não somente de autores dos referidos campos, mas também com a de autores que, por pensarem a sociedade e o seu momento, foram resgatados no diálogo.

### 3.1. Diálogos com o campo de estudos sobre juventude

Reflexões teóricas e históricas são importantes para compreender o fenômeno juvenil. Tal empenho é necessário para a construção de uma ótica contemporânea que não imponha expectativas pré-definidas baseadas em alguma visão fechada sobre o que é ser jovem na atualidade.

Numa aproximação histórica sobre o fenômeno juvenil, Sandoval (2002) afirma:

La juventud tal cual la concebimos hoy día es un fenómeno típicamente moderno, solo a partir de la aparición de la Escuela, como institución especializada en la educación, comienza a considerarse una determinada etapa de la vida como "*juventud*", entendida como constructo sociológico (p.95).

O surgimento da juventude como categoria social encontrou condições históricas, políticas, econômicas e culturais no século XX, a partir da década de 50, conforme Carrano (2007):

Com o pós-guerra surgem efeitos que incidiram decididamente sobre o campo das gerações: uma nova ordem internacional geográfica e politicamente redesenhada na qual os vencedores puderam impor estilos de vida e valores (p.58).

A necessidade de um mercado de consumo para uma cultura jovem que atenda às suas especificidades é fator importante para o surgimento desta categoria. Quem preconiza a juventude enquanto categoria social é o sociólogo Edgar Morin (1969). Em seu livro, nos anos 1960, ao falar sobre a cultura de massas e a emergência do fenômeno juvenil, o autor afirma que juventude é uma categoria social.

Historicamente, podemos observar uma heterogeneidade nas formas de ser jovem através dos tempos. Contudo, estudos como o de Sandoval (2002) apontam que esta heterogeneidade não é somente empírica, mas também teórica.

En el campo teórico las diferencias están marcadas por las distintas corrientes psico-sociológicas que se preocupan del tema y en campo empírico es posible advertir diferencias según el lugar geográfico donde se viva, la época histórica, la pertenencia a un determinado sector social, las características de la cultura imperante, etc. (p. 159).

Na análise teórica do fenômeno juvenil, Sandoval (2002) identifica três aproximações, a partir dos marcos conceituais analíticos: juventude como categoria etária, juventude como etapa de maturação e juventude como subcultura.

Como categoria etária – numa perspectiva sócio-demográfica, são jovens aquelas pessoas que têm entre 15 e 24 anos, conforme definição da ONU, em 1983, aceita universalmente. No entanto, existem diferentes definições, conforme cada país ou órgão internacional. O problema é que, ao término desta etapa, os jovens deveriam inserir-se no mundo adulto, compreendido como obtenção de trabalho estável e constituição de uma família, assumindo posição específica num jogo de papéis sociais. Certamente esta inserção não se dá de forma tranqüila para muitos jovens, haja vista que o momento contemporâneo é de grandes mudanças, sobretudo, no que tange ao mundo do trabalho. Frente a isso, temos observado o alargamento da faixa etária. As políticas públicas para os jovens no Brasil têm considerado jovens as pessoas entre 15 e 29 anos.

SANDOVAL (2002) chama a atenção para o fato de que o processo acima não é generalizado e que precisamos situar a etapa juvenil no contexto espaço-temporal, caracterizando as condições particulares que esta se desenvolve, se quisermos conhecer como vivem os jovens a sua juventude e os resultados deste período. Para o autor, embora esta questão pareça evidente, existe uma imagem estandarizada, de sentido comum, que considera juventude igual em todas as partes, que se afina com um estereótipo de juventude de classe média, difundida vertical e transversalmente na sociedade.

Como etapa de maturação – perspectiva que coloca ênfase nos processos fisiológicos e psicológicos que repercutem na forma de ser jovem – surge a discussão de identidade juvenil e do desenvolvimento integral dos jovens a partir das áreas: sexual, afetiva, social, intelectual e físico-motora, como processos que contribuem na configuração de identidade. O perigo que se apresenta nessa

perspectiva fica expresso na afirmação de Sandoval (2002): *Así, no hay otra etapa del ciclo vital em la cual la promessa de encontrar-se a sí mismo y la amenaza de perderse están tan íntimamente relacionadas* (p.161).

Para efeito de análise posterior, o autor opta por considerar a juventude como uma etapa específica caracterizada por fatores próprios e que não se repetem, em processo de maturação. Configurariam-se, como específico desta etapa, as mudanças biológicas e psicológicas que acompanham os processos de identidade, construção de sentido e gestão de si.

Contudo, a pergunta sobre quando termina a juventude é complexa e as respostas são relativas. Sandoval (2002) afirma não ser suficiente identificar o término da juventude com a finalização do desenvolvimento biológico ou ao começo dos deveres e direitos adultos, pois não significam uma inserção exitosa no mundo social adulto. Um exemplo seria pensar nos jovens com reduzidas possibilidades e oportunidades, que, devido à baixa ou escassa capacitação para o trabalho, obtêm um tipo de inserção marginal e esporádica. Nesses casos, a busca pelo trabalho se constitui como condição de sobrevivência e satisfação de necessidades materiais e simbólicas. Isso demarca um modo particular de vivência do tempo de juventude que não se identifica com aquilo que o senso comum construiu como o modelo do jovem, com o direito de viver a *moratória social*, período dedicado à formação, ao associativismo e ao lazer.

A visão de juventude como etapa de transição tem sido objeto de crítica por alguns autores. Dayrell (2003) aponta que, nessa perspectiva, o jovem é considerado um *vir a ser*, ficando a mercê de uma expectativa do adulto e negando o seu tempo presente. Podemos considerar tal perspectiva como adultocêntrica.

Para Sandoval (2002), a perspectiva cultural permite compreender o fenômeno juvenil mais integralmente. Como subcultura, a juventude é concebida como portadora de um conjunto de formas de ver, sentir, pensar e fazer, que guiam sua conduta e a caracterizam, diferenciando-as de outros grupos sociais. Nessa perspectiva, o autor destaca:

El periodo juvenil asume características diferentes según la época en que se viva, por lo tanto, al analizarla diacrónicamente surge el concepto de "generación", es decir, el conjunto de marcas, símbolos, ideas, aspiraciones, objetivos y sentidos que caracterizan a la juventud de una determinada época. En este fluir histórico, los jóvenes adoptan conductas, modos, lenguajes, modas, etc., que los van caracterizando y haciendo diferentes de jóvenes de otras épocas y lugares (p. 164) [grifos do autor].

Para uma compreensão a respeito da juventude não podemos deixar de considerar sua heterogeneidade em termos de condições de vida e de sociabilidade.

Ser jovem assume contornos diferentes quando se é rico ou pobre, homem ou mulher, se reside em meio urbano ou rural, no centro ou na periferia, se é negro, branco ou índio, se tem ou não tem acesso à educação, à cultura e ao lazer (INSTITUTO CIDADANIA, 2003).

Logo, ser jovem na periferia do município de Novo Hamburgo-RS possui características próprias, é diferente de ser jovem em outros espaços (culturais e geográficos) do país, pois, conforme apontam estudos na área, as expressões juvenis são respostas que se dirigem ao contexto social. Portanto, não existe uma essência juvenil.

Segundo Peralva (1997), a juventude é uma condição social e, ao mesmo tempo, um tipo de representação. Se, por um lado, temos as transformações do indivíduo numa determinada fase, por outro, diferentes construções históricas e sociais relacionadas a esse tempo vão criando imagens sobre o que é ser jovem.

Três imagens ganharam força nas últimas décadas: a idéia de problema social (pensar a juventude a partir do problema da droga, do problema da gravidez, do problema da violência, faz com que o sujeito desapareça e apareça o problema); a idéia de juventude rebelde e contestadora (esta imagem confunde as características de jovens num contexto específico – nos anos 1960/1970 – ao considerar que tais características são inerentes à condição juvenil) e a idéia de juventude alienada e consumista - considerando o *jovem standard*, isento de conflitos e problemas, que responde a um padrão físico e é consumidor.

Segundo Sandoval (2002), o *paradigma do jovem standard*, está determinado desde uma matriz produtivo-consumista, privilegiando ações

*individuais/individualistas, em constante interação com o mercado* (p. 176). O autor adverte que essa é a imagem ideal de jovem que o modelo econômico neoliberal necessita para a sua reprodução: um jovem a-crítico, conformista e consumidor.

Representações sobre ser jovem carregadas de estereótipos condicionam o olhar e influenciam o modo dos jovens viverem sua juventude. Sob influência dessas representações, corremos o risco de esconder os sujeitos e visualizar “o problema”.

Contudo, num mundo de constantes e aceleradas transformações, a juventude não estaria assumindo um papel fundamental, que, em razão destas visões, deixa de ser percebido?

O novo significado dos estudos sobre juventude emerge ao que parece desse conjunto de transformações. Enquanto o adulto vive ainda sob o impacto de um modelo de sociedade que se decompõe, o jovem já vive em um mundo radicalmente novo, cujas categorias de inteligibilidade ele ajuda a construir. Interrogar essas categorias permite não somente uma melhor compreensão do universo de referências de um grupo etário particular, mas também da nova sociedade transformada pela mutação (PERALVA, 1997, p.23).

Ora, como sujeitos do presente, construtores de culturas juvenis, de linguagens, etc., os jovens podem contribuir para decifrar as tendências sociais de nosso tempo e apontar proposições para elas. Emergem as necessidades apontadas pelos jovens, voltadas para a vivência do momento presente, bem como cresce a necessidade da compreensão, proposta pelas ciências sociais, de juventude como pluralidade.

A compreensão de juventudes plurais, sujeitos do presente, é acolhida nesta pesquisa. Porém, para além das discussões sobre a compreensão da categoria juvenil, interessa compreender como os jovens situam-se enquanto atores de seu tempo, num determinado contexto. Além disso, refletir, a partir do campo educativo, o que a educação tem a ver com isso.

### 3.2. DIÁLOGOS COM O CAMPO DA EDUCAÇÃO POLÍTICA

Se as crises que se desenrolam na sociedade afetam particularmente os jovens, tendo em vista os dados sobre o cenário juvenil no Brasil, nada mais apropriado que considerarmos a discussão sobre a educação política de jovens nesse cenário. Contudo, esta encontra desafios ocasionados pelo desinteresse em relação à política e pela falta de confiança nas instituições políticas, além da descrença sobre as possibilidades de transformação da realidade que os jovens manifestam na atualidade. Identificar o que constitui os comportamentos juvenis hoje e quais reflexões estão emergindo no campo teórico contribuirá para delinear o que significa uma ação no sentido da educação política junto ao grupo investigado.

O que significa uma ação no sentido da educação política junto ao grupo investigado? Quais concepções e compreensões estão presentes nessa ação, orientando-a e servindo de parâmetros para a pesquisa?

Após a promulgação da constituição de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, percebemos o aumento dos debates sobre a importância da educação política para o desenvolvimento da democracia brasileira. A reflexão sobre a importância da educação política e cidadã para a consolidação da democracia parece ter encontrado um consenso. Na seção dedicada à educação, a constituição revela especial cuidado com a questão e inova em relação à carta anterior, ao explicitar que o preparo para o exercício da cidadania é fruto do processo educativo.

**Art. 205.** A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A constituição de 1967 não relacionava o termo “cidadania” a contextos educativos. Salientamos que os termos construção de cidadania e educação política se atravessam e se confundem, pois aprender a ser cidadão seria uma tarefa essencial da educação política, afinal *ser cidadão não é algo que cresce naturalmente nos homens, é preciso aprender a sê-lo* (KEIL, 2004, p. 17).

Na perspectiva freireana toda a educação é política, assim como toda a política é educativa, não existindo neutralidade. Neste sentido,

Como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que [...] implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante, quanto de *desmascaramento* (FREIRE, 1996, p.98) [grifo do autor].

Com essa afirmação, Freire (1996) nos conduz a pensar acerca das escolhas que tomamos nos processos educativos. No bojo desta reflexão sobre educação política – e contribuindo para a construção da concepção de educação política que direciona este trabalho –, é preciso trazer para a discussão a compreensão da palavra política, que melhor dialoga com este trabalho.

A concepção de política que proponho aqui é, numa perspectiva ampla, ligada à condução das relações humanas. Demo (2002) salienta a politicidade como uma condição fundamental da existência humana. A politicidade estaria vinculada à habilidade humana de saber pensar e intervir, na conquista de níveis cada vez maiores de autonomia individual e coletiva, como também a possibilidade de conduzir a própria história, de intervir e imaginar inovações no processo histórico. A perspectiva deste autor retoma a política como todo tipo de ação coletiva no espaço público.

Hannah Arendt (2002), filósofa alemã, atribui ao sentido da palavra a idéia de liberdade. Para a autora, a política se refere à convivência entre diferentes, devendo organizar e regular o seu convívio, pois baseia-se na pluralidade dos homens. A igualdade a ser alcançada através deste exercício de interesses é a liberdade, não a justiça. Assim, o sentido da política é a liberdade.

Contudo, Keil (2004) diz que

falar em politização, é referir-se a apropriação de valores (não morais) e códigos cognitivos, que possibilitam a cada um privilegiar certos comportamentos e acontecimentos e recusar outros (p.19).

Seria esta a contribuição da educação política? O período que vivemos de baixo exercício de cidadania juvenil ou transformação do mesmo, e, por outro lado, a situação juvenil no Brasil e no mundo estimularam autores a produzirem reflexões e chamaram a atenção para a importância da educação no campo político, mas também nos exige pensar sobre o fenômeno da baixa participação juvenil nos processos que se propõem a trilhar os caminhos de uma educação política.

Pode-se discutir o fenômeno da baixa participação à luz de Michel Maffesoli e refletir, no diálogo com este pensador, sobre uma perspectiva contemporânea de compreender o (des)interesse pela política. Em ***A transfiguração do político: a tribalização do mundo***, Maffesoli (2005) afirma que o tempo da política passou:

Se a política torna-se objeto de desconfiança geral, o político não parece mais capacitado para enfrentar os desafios do momento. (...) Se, no século XIX, num eco ao “Deus está morto” (Nietzsche), respondia a forma substitutiva da “política como forma profana de religião” (Marx), atualmente o atestado de óbito diz mesmo respeito à prótese divina (p. 15).

O autor afirma também que

estas duas entidades perderam força de atração, pois não dá mais resultado o adiamento do gozo: a espera messiânica do paraíso celeste ou a ação urdida para um amanhã que canta, ou outras formas de sociedades futuras reformadas, revolucionadas ou mudadas. Somente o presente vivido, aqui e agora, com outros, importa (MAFFESOLI, 2005, p. 15).

Compreender e problematizar tais afirmações faz-se necessário. Maffesoli defende que, ao longo da História humana, é possível perceber uma força imaterial, imaginal que dá sustentação ao político. Na origem de qualquer coletividade, há uma idéia fundadora: mito, história racional, fato legendário, que serve de cimento social e de substrato à legitimação da dominação do Estado. Entretanto, a “essência do político” não é intangível e pode ter, conforme as épocas, significações diferentes. Desse modo, *O político é uma instância, que, na sua acepção mais forte, determina a vida social, limita-a, constrange-a e permite-lhe existir* (MAFFESOLI, 2005, p. 23). Quando alguém (ou um grupo) reina absoluto, a coerção é a sua marca. Contudo, todo poder, que tem sua origem legitimada por uma espécie de contrato ou consentimento pode até mesmo impor a coerção, mas, nesse caso, se trata,

paradoxalmente, de coerção consentida. Qualquer imposição repousa sobre uma forma de aceitação. Um regime político sobreviverá enquanto corresponder às aspirações da base.

O que ora parece ter-se rompido é, para o autor, o pacto que sustentou o político ao longo da modernidade. De diversas formas, nesse período, o político se baseou na razão monovalente e numa visão teleológica da história que não comporta a pluralidade da vida social (a sua base). A pluralidade e a diferença são necessárias para a existência de uma sociedade sadia. Quando a unidade quer atingir a perfeição, negando as diversidades e pluralidades de gostos e interesses, o conjunto social se degrada e isso provoca a intolerância.

MAFFESOLI (2005) identifica o surgimento de um movimento subterrâneo baseado na não-ação, na atualidade, onde o político cede lugar à contemplação, numa espécie de orientalização do mundo. Este seria um tempo social mais descontraído, que deixa correr as coisas e permite também a cada um ser a si mesmo. O fim e o sentido da existência humana não seriam mais procurados numa utopia exterior, mas seriam encontrados no presente, na vida cotidiana. Trata-se menos de agir sobre o mundo e mais de aceitá-lo como é. Para o autor, o consentimento é um desprezo discreto à opressão e dinamita um elemento central da sustentação do poder através dos tempos, a fascinação. Isso estaria acontecendo com os regimes democráticos, uma reação orgânica do corpo social que não se reconhece mais nos seus representantes e busca um novo equilíbrio capaz de traduzi-lo melhor.

Porém, questiono se *há, de fato, um paralelo evidente a ser feito, entre a saturação do político e a reatualização do doméstico, do ecológico, que pouco a pouco contamina todo o planeta* (MAFFESOLI, 1995, p.23). Sob outro ponto de vista, podemos pensar que a transfiguração do político diz respeito a novas maneiras de exercer a atividade da polis e não propriamente ao fim da política. Além disso, há que considerar que o indivíduo não é mais considerado como uma entidade estável – provida de identidade intangível e capaz de fazer sua própria história, antes de se associar com outros indivíduos, autônomos, para fazer a história do mundo, conforme nos diz o autor – e sua pulsão gregária o faz participar

dos grupos de identificações – escorregadios, os quais o autor chama de tribos, em seu livro **O tempo das tribos** (1987). Sendo assim, não haveria, nessa socialidade, um modo diferenciado de viver o político, se entendermos este termo numa acepção ampla, relativa a condução das relações humanas?

Para abordar os padrões de participação sociopolítica de jovens na área metropolitana de Porto Alegre-RS, nas últimas duas décadas, Baquero (2008) identifica os baixos índices de participação em atividades políticas de natureza convencional e não convencional, e sua participação gradativa e ascendente em novos movimentos sociais. A autora produziu a seguinte reflexão sobre o surgimento de um novo paradigma de participação juvenil, no qual estariam inseridos os jovens do estudo realizado:

Os dados sobre os processos de socialização política de jovens porto-alegrenses na contemporaneidade são reveladores de uma outra relação com a política que vem se (re)desenhando junto à juventude, marcada por traços de participação política, que vão na contramão do apoio à política institucionalizada e se encaminham na construção de um novo paradigma, baseado não mais em parâmetros socioeconômicos e político-ideológicos, mas em parâmetros ético-existenciais, nos quais a mudança pessoal faz parte da mudança coletiva (p.139).

BAQUERO (2008) salienta que *não se trata de reforçar o discurso recorrente de que os jovens não participam, contrapondo a representação de um jovem politizado (décadas de 60 e 70) à representação atual de um jovem alienado e desinteressado* (p.142). Ao invés disso, a autora reafirma, lembrando Sandoval (2002), a crise de sentido em participar frente às ofertas das organizações existentes.

SANDOVAL (2002) questiona o sentido atribuído à participação pelo jovem em uma sociedade que insiste em compreender a juventude atual por parâmetros das décadas de 1960 e 1970. Além disso, o autor salienta que a vontade de participação cidadã possui como base a confiança nas instituições e a consciência juvenil da influência da sua opinião – ora, é justamente isso que não vem acontecendo.

Os apontamentos de Medeiros (2009) retomam o pensamento de Maffesoli (1995) sobre a pluralidade como marca contemporânea e as considerações de Baquero (2008) sobre a emergência de um novo padrão de participação juvenil. A reflexão contribui no sentido de apontar um elo entre os dois autores:

Dentre os novos temas de debate democrático surgem com força as reivindicações pelo reconhecimento das diferenças culturais, raciais, étnicas, teorizadas pelo multiculturalismo. Há um movimento de dar visibilidade ao caráter multicultural e complexo das sociedades contemporâneas (MEDEIROS, 2009, p. 25).

Sem dúvida, a educação política de jovens é um processo complexo, que implica o envolvimento de diferentes instituições sociais (a família, o grupo, a escola, etc.); pressupõe estar atento às novas demandas dos grupos juvenis, identificar o que faz sentido ao jovem na atualidade, sobretudo, sem idealizar o comportamento juvenil, mas sim contribuir para o processo de auto-reconhecimento do jovem como membro de uma sociedade na qual ele pode agir ou, ser expectador. Outro desafio aos processos educativos, é identificar as estratégias e os diálogos interdisciplinares possíveis nesse investimento.

Por tal via, a ação no sentido da educação política junto ao grupo investigado, no desafio que este trabalho pretende assumir, pode ser definida do seguinte modo: Um processo a partir da experiência expressiva que – por ser construída no coletivo e ter o contexto em que vivem os educandos como mote para criação – propicia reflexões para analisar uma dada realidade social, vivenciar situações da dinâmica do grupo, que possibilitam a cada um problematizar determinadas concepções sociopolíticas, privilegiando certos comportamentos e acontecimentos e recusando outros.

### **3.3. DIÁLOGOS COM O CAMPO DO ENSINO DA ARTE**

Pensar sobre o ensino da arte significa entrar em contato com questões que vêm sendo cada vez mais problematizadas nos últimos anos. Uma das motivações do debate é a carência, nesse campo, de maiores investimentos e reconhecimento

adequado nos espaços educativos. O que é arte? Qual é o seu papel nos processos educativos? Essas foram questões centrais que orientaram minha reflexão a respeito das concepções de arte e de ensino da arte que guiaram esta pesquisa.

É difícil definir o que é Arte, embora as pessoas, em geral, tenham alguma noção sobre a que se refere a palavra quando a ouvem. O conceito é perseguido por muitos teóricos, e várias respostas foram propostas a tal questão ao longo da História. A origem da arte se confunde com a do próprio homem, e ela se desenvolveu, assumindo, em diferentes tempos, papéis distintos.

Ao percorrer a história que chega até nós, através dos registros ou dos próprios objetos artísticos, é possível identificar alguns papéis assumidos pela arte: como parte de rituais mágicos na pré-história; como glorificação da morte, na arte egípcia; como elaboração intelectual e busca de ideais, na arte da Antigüidade Clássica; como instrumento ideológico ou de dominação, assumindo os interesses da Igreja, na Idade Média, ou da burguesia, no início do que se convencionou chamar Idade Moderna; como propagação dos valores emocionais sobre os intelectuais ou de idéias políticas e sociais no Romantismo e Realismo; como forma de elaboração intelectual e expressiva, libertas do compromisso de imitar ou reproduzir formas, na Arte Moderna, após o advento da fotografia; como ativismo político, nos coletivos artísticos do século XX; entre outros.

Cada momento da História da Arte nasce da proposição de romper com as propostas para a arte do período precedente. A Arte Contemporânea faz a ruptura com o modo de pensar a arte em categorias como "pintura" ou "escultura", na arte moderna; articula diferentes linguagens, desafiando as classificações habituais e o modo contemplativo e passivo que o espectador se relaciona com a arte moderna. A partir de artistas como Duchamp, a arte passou a questionar o espectador e chamá-lo a pensar e posicionar-se sobre a obra. Esta, colocando em questão a própria definição de arte, reinventa tendências e orientações artísticas que, apesar de distintas, partilham um objetivo comum: buscam dirigir a arte às questões do mundo vivido, à natureza, à realidade urbana, à tecnologia, questionando-as, bem como questionam o mercado e o sistema de validação da arte.

A aproximação da arte à vida cotidiana tornou-se o objetivo de muitos artistas no século XX, assim como a ampliação do conceito de Arte. Nesse contexto,

Na arte contemporânea são inúmeros os cruzamentos que criam novos sentidos entre linguagens, procedimentos e processos criativos, relações espaço-temporais, formas, suportes, objetos e elementos diversos constituintes das obras, e até mesmo entre os processos de instauração das mesmas. Os cruzamentos que suscitam relações com o conceito de mestiçagem são os que acolhem sentidos múltiplos, permanecendo em tensão na obra a partir de um princípio de agregação que não visa fundi-los numa totalidade única, mas mantê-los em constante pulsação. Esses cruzamentos tensos são os que constituem as mestiçagens nos processos artísticos atuais (CATTANI, 2007, p.11).

Portanto, a idéia de mestiçagem ajuda a compreender a estética presente na arte produzida nos dias atuais. Entretanto, sabemos que, embora esta tenha se voltado para a vida e para a cotidianidade, as pessoas não estão preparadas para dialogar com as suas formas contemporâneas – não raro, vemos a interrogação, em tom de espanto: *Isto é arte?*

A explicação de tal estranhamento talvez se encontre no que Duarte Jr.(2001) denomina de crise da modernidade, de um dado modo de conhecer (e se relacionar com) o mundo, característico dos tempos modernos. Diversos autores vêm questionando o tipo de conhecimento que se edificou na modernidade, pautado na constituição da razão instrumental, que envolve a matematização do mundo (e a maior confiabilidade em descrições quantitativas que qualitativas) e a fragmentação (bem representada pela dicotomia cartesiana, que separa corpo e mente e estabelece a prioridade da segunda sobre a primeira). O que importa na modernidade é conhecer para dominar a natureza e obter mais lucros e vantagens. Os avanços científicos e tecnológicos podem ser, por um lado, responsáveis por um importante desenvolvimento na História humana, mas, por outro lado, acarretaram muitos problemas. Assistimos a aplicação do conhecimento científico e tecnológico na destruição do ser humano através das guerras. Além disso, dia a dia, a destruição do planeta e os problemas sociais vêm se agravando. O corpo, reeducado numa lógica produtivista e fragmentado pela ciência, traz desafios que interpelam o modo de intervir da medicina e da psicologia.

Frente a tal realidade, Duarte Jr. (2001) propõe a identificação da crise da modernidade – caracterizada pela visão parcializada que temos do mundo e da vida - com a crise desse tipo de conhecimento que a engendrou e a sustentou, em detrimento de outros tipos de saberes, em especial o saber sensível. Para o autor,

*o exponencial desenvolvimento tecnológico a que estamos assistindo vem se fazendo acompanhar de profundas regressões nos planos social e cultural, com um perceptível embrutecimento das formas sensíveis de o ser humano se relacionar com a vida (p. 70).*

A crítica ao modo como o mundo de hoje desestimula o refinamento dos sentidos humanos e promove sua deseducação mereceu a atenção também de outros autores. Assim, voltamos à questão: qual é o papel da arte nos processos educativos?

Conforme algumas pesquisas na área, é possível verificar que diferentes concepções de ensino de arte não estão limitadas aos períodos históricos em que surgiram. Assim, nos dias atuais, convivem diferentes concepções que surgiram como tendências em momentos anteriores.

Na realidade educacional brasileira, conforme Silva e Araújo (2007), estão presentes distintas tendências e concepções de ensino de arte: como técnica (na tendência pré-modernista), que vem se manifestando através do ensino dos elementos da linguagem visual, de forma descontextualizada, do ensino do desenho geométrico, entre outros; como expressão (na tendência modernista) - baseada no desenvolvimento da livre expressão; como atividade (também como tendência modernista), desenvolvendo práticas e procedimentos; e a concepção de ensino da arte como conhecimento (na tendência pós-modernista) – enquanto construção social, histórica e cultural –, compreendida como importante por si mesma, e não como instrumento para fins de outra natureza.

Com um olhar voltado às práticas na educação infantil, Cunha (2008) identificou que o ensino de arte na educação infantil ainda está baseado em concepções expressivistas e pragmáticas. Logo, as aulas reproduzem, respectivamente, a visão de que as crianças são portadoras inatas de criatividade e inventividade (concepção expressivista) ou de que as atividades em artes deveriam

desenvolver habilidades visando o controle visual e manual para preparar para a escrita (concepção pragmática).

Voltando ao diálogo com Duarte Jr., vemos que este autor do campo da educação, faz parte de um grupo de pesquisadores que vêm apresentando um pensamento fluído em relação ao papel da arte na educação. *Desenvolver e refinar os sentidos, eis a tarefa, tanto mais urgente quanto mais o mundo mergulha numa crise sem precedentes na história da humanidade* (DUARTE JR., 2001, p. 14). Nesse sentido, o autor insiste na necessidade atual de se dar maior atenção a educação do sensível, a uma educação do sentimento que se pode denominar *educação estética* (DUARTE JR., 2001). Esta não seria apenas tarefa da educação em arte, embora a educação do sensível não possa prescindir da arte.

O sentido de educação estética, para Duarte Jr. (2001), remete ao retorno à raiz grega da palavra – *aisthesis*, indicando a *primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado* (p.12). Parafraseando Merleau-Ponty, o autor fala num retorno às *coisas mesmas* (p.13), que pressupõe *dedicar-se ao desenvolvimento e refinamento de nossos sentidos, que nos colocam face a face com os estímulos do mundo* (p. 13).

Contribuindo para a compreensão de estética, Meira (2003) refere que *A estética tem como consciência e reflexão o universo que chega até nós pelos sentidos, sentimentos, linguagem afetiva, o que chega pelo mundo histórico, pessoal e radical, em termos de vida* (p.24).

Desse modo, uma experiência estética pode ser considerada aquilo que

coloca a cognição em permanente desconstrução e reconstrução, pela vulnerabilidade aos acontecimentos, estados de espírito, relações com a cultura, saberes múltiplos vindos do corpo, do ambiente, da memória e da ficção (MEIRA, 2003, p. 32).

As reflexões sobre o ensino da arte dialogam com as idéias de Duarte Jr.(2002) e Meira (2003). Esse diálogo orientou a concepção de educação em arte que fundamentou a intervenção desta investigação à medida que se busca, através das oficinas e da proposta de construção de uma Intervenção Urbana, provocar o

olhar sensível sobre o entorno e o cotidiano vivenciado pelos jovens através dos sentidos – tudo o que está à sua volta, mas, muitas vezes, não é percebido devido à anestesia em que estamos submersos, na atualidade.

Conseqüente com o que esses autores vêm desenvolvendo, a intervenção formativa desta pesquisa busca a educação do sensível, a partir de provocações ao exercício de leitura de imagens e percepção do contexto que convidem à experiência estética dos educandos. Segundo Barilli (apud MEIRA, 2003), *uma experiência estética envolve as vivências e as transformações sensíveis e cognitivas que um sujeito elabora a partir dessas vivências* (p.32).

A ênfase na leitura de imagens e percepção de contexto, de forma relacionada, nos faz retornar ao princípio de Freire (1984) sobre a leitura da palavra como leitura de mundo:

(o ato de ler) não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (p.11-12).

No caso deste estudo, assumo a mesma perspectiva em relação à leitura de imagem. Ao propor a leitura de imagens contextualizada, assumo a compreensão em Freire (1986) de ensino situado.

Ao falar de leitura e contextualização num processo de ensino da arte, é possível pensá-las em relação a alguns princípios da Proposta Triangular do ensino das artes, difundida e orientada por Ana Mae Barbosa, a partir da década de 80. Consiste, basicamente, no cruzamento de três ações como componentes de ensino-aprendizagem a serem trabalhadas de forma relacionada: criação, leitura de obra de arte e contextualização. Não pretendo tomar as propostas desta autora como uma orientação central no processo de intervenção formativa neste estudo, mas destaco uma de suas considerações acerca da importância do desenvolvimento da leitura, decorrente de problematizações ao longo de sua trajetória no campo do ensino da arte:

[...] leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos. Num país onde os políticos ganham eleições através da televisão, a alfabetização para a leitura é fundamental, e a leitura da imagem artística, humanizadora (BARBOSA, 1998, p. 35).

O fazer expressivo, no sentido assumido na intervenção formativa junto aos jovens, voltou-se para a idéia de elaboração de formas e linguagens expressivas, que representassem as relações singulares dos jovens com o mundo, a partir do seu entorno e a partir das percepções do presente partilhadas no coletivo. Isso implica uma experiência estética que se comunica com uma perspectiva proposta por Maffesoli (1995): a compreensão da palavra estética em seu sentido mais amplo, o *da empatia, do desejo comunitário, da emoção ou da vibração comum* (p.11). Esse autor nos aponta uma cultura nascente que se refere à emergência da felicidade partilhada.

## 4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Mais do que nunca, seremos o que fizermos conosco e entre nós, por meio da educação que nos forma...Ou conforma.

(BRANDÃO, 2003, p.21)

Qual é a razão de ser da educação? O que dá sustentação, de uma forma ampla, aos nossos atos no campo educativo? Onde queremos chegar, afinal, com isso? Brandão (2003), com sua reflexão, nos propõe a razão de ser da educação enquanto

gesto de formar pessoas na inteireza do seu ser e de sua vocação de criarem-se a si mesma e de partilharem com os outros a construção livre e responsável de seu próprio mundo social da vida cotidiana (p. 21).

Sua proposição sugere dimensões poéticas e políticas. Destaco a noção de educação enquanto processo que visa formar pessoas para se autocriarem e criarem com os outros na medida em que partilhem a construção de seu próprio mundo social. Nosso entendimento sobre educação nos ajuda a definir o modo de operar com ela. O entendimento de educação apresentado por Brandão se aproxima do modo como procurei conduzir minha intervenção formativa junto ao grupo de jovens que participaram da pesquisa, bem como tece relações com o modo de compreender a pesquisa como um todo, afinal, não pesquisamos sozinhos. O conhecimento construído por outros nos dá sustentação ou nos interpela. Ajuda-nos a (re)direcionar. E torna-se conhecimento construído com os outros.

#### 4.1. A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO-FORMAÇÃO E PESQUISA

La forma y el enfoque que un estudio cualitativo puede tomar gradualmente están más cerca de la creación de un collage que de la construcción de un edificio. Un collage terminado depende de decisiones en proceso (...). Ao Construir um edificio se siguen las especificaciones (EISNER, 1998, p. 201).

A imagem proposta por Eisner para pensarmos o estudo qualitativo, contribui para a visualização da importância do processo neste tipo de estudo. Ao dizer que a forma e o enfoque que o estudo qualitativo pode tomar, estão mais próximos da criação de uma colagem que da construção de um edifício, o autor sugere e faz pensar sobre algumas possibilidades e implicações da pesquisa qualitativa: a flexibilidade, a criação durante o processo, a possibilidade de redirecionamentos mediante o que pode surgir no campo, entre outros. Na oposição à construção do edifício, fica claro que não é possível pensar neste tipo de pesquisa como um projeto pré-determinado, calculado, a ser seguido fielmente do início ao fim.

EISNER (1998) também afirma: *La indagación cualitativa ocupa um lugar privilegiado em lo idiosincrásico, em la explotación de los esfuerzos únicos de los investigadores, em lugar de em la estandarización y em la uniformidad* (p.197). Desse modo, não haveria prescrição no estudo qualitativo, pois os pesquisadores qualitativos conferem sua própria assinatura ao trabalho. Esta visão imbuí o pesquisador de liberdade, como também confia na sua sensibilidade ao que é significativo e em sua mobilidade no campo.

BOGDAN E BIKLEN (1982) ao discutirem o conceito de pesquisa qualitativa, defendem que o significado que as pessoas atribuem aos objetos, eventos, situações e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Estes pressupostos iniciais, de uma forma ou de outra, estiveram presentes no processo de construção e no desenvolvimento desta pesquisa; no entanto, no processo de ir e vir entre os escritos da dissertação, na análise de dados e no constante processo de significação de tudo o que aconteceu no decorrer da pesquisa, as palavras destes autores ganharam mais corpo.

A aproximação com o grupo de jovens participantes deste estudo aconteceu, inicialmente, mediante a apresentação da proposta de intervenção-formação e pesquisa para a coordenação do Projeto Vencer-Comércio. A coordenadora confirmou a possibilidade da parceria institucional com esta pesquisa. Em seguida, a proposta foi apresentada ao grupo de 15 jovens participantes do Projeto Vencer-Comércio, iniciativa da Fundação Semear, realizado no Centro de Vivência Redentora. Era igualmente importante que os jovens compreendessem o projeto para poderem decidir se concordariam ou não em participar. Um primeiro encontro foi realizado com a intenção de apresentar e discutir a proposta da oficina. Nesse momento, todos os jovens manifestaram o desejo de participar. Assim, a oficina *Arte, Intervenção e Cidadania* – que propus como parte desta pesquisa – constituiu-se na unidade de análise. Os 29 encontros, iniciados em 19/05/08 e encerrados em 28/10/08, compuseram o quadro de horário formativo dos jovens no projeto. Cada encontro tinha a duração de 3h30min.

O objetivo principal da oficina era desenvolver um processo formativo em arte, provocador de processos participativos e de leitura sensível do cotidiano que favorecessem a problematização de dimensões relacionadas à educação política pelos educandos. No bojo deste processo, buscamos a experiência expressiva a partir de construções coletivas. Buscamos também, um processo de ensino-aprendizagem construído com os jovens, estimulador do protagonismo juvenil, onde o direcionamento das oficinas fosse flexível e aberto às interações dos jovens, configurando-se um espaço de oficina caracterizado pela vivência democrática e participativa.

A culminância do processo com a experiência de realizar uma intervenção urbana na cidade era uma proposta, um convite, mas não uma obrigatoriedade. Fazia parte do próprio processo, observar de que modo o grupo lidaria com a questão, se optariam, por propor projetos de intervenção e não realizá-los ou se sugeririam outras formas de fechamento do processo. Enfim, o direcionamento da proposta dependeria da decisão do grupo, que a assumiu, possibilitando a pesquisa nos seguintes termos: o presente estudo, de natureza qualitativa, por meio de um processo de intervenção-formação, propõe-se a analisar as contribuições de uma experiência expressiva de intervenção urbana, construída dentro de um processo formativo em arte, com a educação política de jovens em Novo Hamburgo-RS.

#### 4.2. DE UM PONTO A OUTRO - O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO

Nossas concepções influenciam nossas escolhas, ações e condutas. Assim, as concepções explicitadas no capítulo anterior, certamente influenciaram minhas escolhas neste processo e o meu modo de intervenção. Descrevo, neste subcapítulo, o desenvolvimento do processo no campo.

Contar uma história, que aconteceu em cinco meses, vivenciada com o corpo inteiro, dispondo apenas do recurso da palavra, é uma tarefa difícil. Buscarei, através da imagem, viabilizar uma melhor compreensão do processo. Ainda assim, a tarefa é desafiadora, pois exige fazer recortes – nunca contamos uma história sem fazê-los, eles estão implícitos na tarefa do contador. Com vistas à compreensão deste processo, elegi um conjunto de ações que considerei as mais significativas no campo e procurei explicitar o seu fio condutor, a saber: o que nos levou (a mim e ao grupo) de um ponto a outro nesta caminhada. Saliento que a maioria dos registros de oficina e da intervenção foi realizada pelos próprios jovens, com equipamento fotográfico digital, incorporando seus olhares sobre o processo. Algumas imagens foram trabalhadas para preservar a identidade dos participantes.

O primeiro encontro, como mencionado anteriormente, teve como objetivo principal a apresentação da proposta desta investigação. Também foi o primeiro contato com o grupo, onde procurei conhecê-los a partir de uma dinâmica de apresentação que permitia aos jovens expressarem coisas que gostam de fazer. Diante da apresentação da proposta – com o auxílio de palavras-chave escritas em cartões, a partir das quais os jovens puderam visualizar um esquema de relação entre palavras – solicitei que eles rerepresentassem a proposta, incluindo palavras que considerassem necessárias e reconstruindo o esquema. Essa foi a estratégia inicial utilizada para que o grupo percebesse o papel que eu propunha que cada um assumisse e o sentido do “construir com”. Os jovens foram questionados sobre a aceitação e desejo de participação. Face às manifestações positivas, fizemos as primeiras combinações e eles assinaram o termo de participação.

No segundo encontro, realizamos a primeira coleta de dados, a partir da entrevista sobre concepções sociopolíticas. Os jovens receberam as perguntas impressas, para que pudessem refletir, fazer suas anotações e buscar imagens que

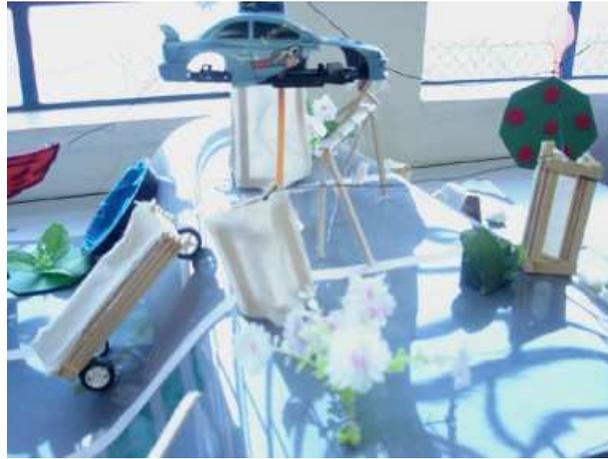
pudessem ajudá-los na explicitação de suas compreensões. A gravação das entrevistas ocorreu no encontro seguinte e no coletivo, em que as respostas de cada um puderam ser socializadas com o grupo, facilitando o início de um processo de revisão de idéias.

No terceiro encontro, após a gravação das entrevistas, uma jovem perguntou quando trabalharíamos com arte (o sentido da pergunta estava relacionada ao fazer, à produção). Construí com o grupo a proposta do encontro seguinte. Falei sobre as possibilidades e os princípios da *assemblage*<sup>10</sup> e combinamos a construção de um objeto a partir de tais princípios, no encontro seguinte. A construção seria realizada em dois grupos e seria fruto de uma idéia discutida no coletivo, a partir de uma música. Falamos sobre algumas possibilidades de músicas, e o grupo elegeu, mesmo sem ser conhecida por todos, a música *Até Quando?* do cantor Gabriel, O Pensador. Ao término da construção, eu os provoquei a pensar sobre a forma de apresentação, considerando as interferências do lugar e a possibilidade de dar um nome ao trabalho.

O trabalho foi realizado em dois grupos e chamou a atenção o fato de ambos os grupos apresentarem soluções em forte relação com a idéia de maquete (Figura 1), reproduzindo um modelo de *atividade* comumente exercitado na escola, nas aulas de arte e, conforme observei, a partir de um certo momento da produção, eles referenciavam-se ao trabalho como maquete, e não como um objeto.

---

<sup>10</sup> O termo *assemblage* foi incorporado às artes na década de 1950, cunhado por Jean Dubuffet para fazer referência a trabalhos que, segundo ele, transcendem das colagens. O princípio que orienta a *assemblage* é a estética da acumulação, em que todo e qualquer tipo de material pode ser incorporado à obra de arte, numa perspectiva de ruptura de fronteiras entre arte e vida cotidiana.



**Figura 1. Mundo Louco (detalhe) – trabalho construído por jovens**

Realizamos um exercício de leitura de imagens no encontro seguinte, para o qual eu apresentei algumas imagens de obras realizadas por artistas a partir da estética das *assemblages* (Figuras 2 e 3).



**Figura 2. Pig (SEWELL, s/d).**



**Figura 3. Jovens em exercício de leitura de imagens**

As falas livres, em momentos de descontração, também são material para trabalho. Nesse dia, a fala dos jovens a respeito de jogos de computador aos quais tinham acesso nas oficinas de informática que freqüentavam no mesmo local, uma vez por semana, demonstrou seu grande interesse por jogos.

Pensei no jogo como uma estratégia de aproximação e lembrei da minha experiência na bienal na construção de algumas mediações a partir de jogos. Perguntei ao grupo sobre a sua disponibilidade de realizarmos algumas reflexões a partir de jogos, em situações propostas por mim e, em outras, por eles. Diante da manifestação positiva, construí, para o encontro seguinte, um jogo, o qual chamei de “Trilha da Arte” (Figuras 4, 5 e 6). A idéia era trabalharmos reflexivamente, através de desafios (relacionar imagens e palavras a afirmações e questionamentos), algumas manifestações artísticas na história. Mas, sobretudo, o jogo buscava uma primeira aproximação dos jovens com conceito de Intervenção Urbana, de uma forma contextualizada. Essa pode ser considerada a primeira ação no processo de construção da intervenção se elegermos as ações que abordem a questão mais diretamente. Livros, palavras e algumas imagens impressas de trabalhos artísticos foram disponibilizados para consulta, e os jovens jogaram divididos em dois grupos. Ao término do jogo, os jovens continuaram manipulando os livros e observando as imagens.



**Figura 4. Trilha da Arte – imagem 1**



**Figura 5. Trilha da Arte – imagem 2**



**Figura 6. Trilha da Arte – imagem 3**

No sétimo encontro, uma segunda proposta enfocava Intervenções Urbanas, por meio de um segundo exercício de Leitura de Imagens. A partir da observação de um conjunto de imagens fotográficas de intervenções urbanas, cada jovem deveria fazer uma escolha individual de uma imagem. A partir disso, deveriam: atribuir um título à intervenção retratada; fazer uma “chuva de palavras” a partir da imagem; e tentar responder à questão *O que é Intervenção Urbana?* Após a socialização das anotações e reflexões de cada um, estimei o grupo a discutir sobre Intervenção Urbana, tentando delinear o conceito a partir da dialogicidade no coletivo. A Figura 7 apresenta uma das imagens trabalhadas.



**Figura 7. Enxurrada de Letras (PORO, 2004)**

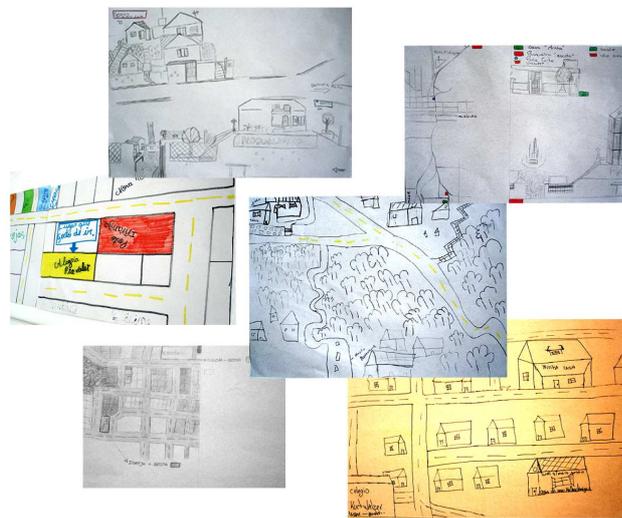
Esta proposta produziu dados utilizados na análise.

Novamente, fui questionada sobre o lugar da produção visual dos jovens em nossas oficinas. Retomei a proposta como um todo, falei um pouco sobre a importância das nossas aproximações com a arte de outras formas e os desafiei a proporem o trabalho na oficina seguinte.

Alguns jovens propuseram a produção de desenhos, outros não gostaram da idéia sugerida pelos colegas. No entanto, porque a maioria concordou com a proposta, no encontro seguinte eles trabalharam com desenhos. A minha intervenção foi no sentido de sugerir a realização de um desenho coletivo, dentro da dinâmica de um circuito, que possibilitasse a realização e a continuidade a partir dos últimos traços do colega anterior. Aprovaram a idéia, que foi realizada. Ao término da oficina, debatemos sobre as dificuldades e os pontos positivos do trabalho coletivo, a partir de uma pequena escrita a respeito. As respostas apontaram algumas sensações: o distanciamento da idéia inicial sobre o desenho, depois distorcida pelo colega; o descontrole sobre o resultado; o medo de “estragar” o desenho; a surpresa diante de um resultado “agradável”.

No encontro seguinte, um painel com fotos da oficina, começou a ser construído, para colaborar na retomada de alguns assuntos sempre que fossem necessários, com a colaboração dos recursos visuais. Nesse mesmo dia, ligando o interesse pelo desenho apresentado pelos jovens no encontro anterior, com a

intenção de iniciar uma aproximação de questões da cidade, convidei-os a produzir desenho individual, o qual chamei: Mapa Afetivo (Figura 8). A proposta era pensar no lugar de que mais gostam na cidade e o de que menos gostam, cartograficamente, visualizando a relação entre eles (caminho que liga, proximidade/distância, etc.) na cartografia da cidade ou do bairro. A discussão dos mapas, que aconteceu no encontro posterior – estimulada por um jogo do tipo giraseta, que propiciou que cada jovem fizesse perguntas ao outro, gerou um amplo debate a partir da imagem da escola e suas relações com os educandos, cujos dados serão apresentados no capítulo seguinte.



**Figura 8. Montagem com desenhos do Mapa Afetivo.**

No décimo encontro, o instrumento *Produzindo Leituras da Cidade* procurou dar um passo a mais, na aproximação dos jovens com o entorno, a partir de trechos da obra **Cidades Invisíveis**, de Ítalo Calvino (1991), abordando as dimensões: historicidade, visibilidade/percepção, qualidade de vida e política. Para socializar as respostas os jovens propuseram um jogo de trilha, inspirados pelo jogo *Trilha da Arte*, no qual cada número inserido nas “casas” correspondia a uma pergunta do instrumento e havia casas extras que remetiam a perguntas-surpresa, a serem sorteadas na hora, sobre a cidade. Desafiei-os a criarem regras para que o jogo (que naquele momento partia das respostas individuais ao instrumento) pudesse ser jogado em dois grupos.

A proposta propiciou que eles apresentassem uma resposta previamente reelaborada no grupo a partir de suas análises, encontrando alguns consensos ou simplesmente entrando em acordo. A dinâmica do jogo (que envolve o estabelecimento de tempo), não permitiu uma discussão mais aprofundada a partir do instrumento. Contudo, as respostas dos jovens aos instrumentos trouxeram dados que foram analisados e originaram outros encaminhamentos. Diante da percepção da necessidade de se aproximarem de dados gerais (informações) sobre a cidade, perguntei se concordavam em combinar que, daquele dia em diante, os jovens trariam, a qualquer momento, materiais que contivessem dados sobre a cidade para socialização e discussão na oficina. Eles aceitaram a idéia.

O início da construção de projetos de intervenção aconteceu no décimo segundo encontro, a partir de um exercício realizado em trios ou duplas. Os jovens foram desafiados a pensar propostas a partir de seus mapas afetivos e de perguntas orientadoras: *Para qual questão queremos chamar atenção, a partir da intervenção? Queremos provocar as pessoas a pensar sobre o quê? Qual é a forma para apresentar essa idéia? Queremos convidar as pessoas a realizarem alguma ação (interagir de algum modo específico), quando passarem pela intervenção? Qual será o local e a duração da intervenção? De quais materiais precisaremos?* Após as apresentações dos projetos, no encontro seguinte, foi discutida a viabilidade de cada proposta.

No décimo terceiro encontro, propus um outro exercício de leitura de imagens de intervenções, selecionadas no livro de Selister(2002), intitulado **Cotidiano – Intervenções na Trensurb**, considerando a percepção que tive acerca da construção de propostas no encontro anterior: os jovens precisavam de maior aproximação com a tema e com processos de construção de intervenções, para pensar propostas mais consistentes. Além disso, o refinamento na leitura de uma obra foi uma busca que permaneceu durante todo o processo. O investimento sobre o trabalho de Selister (Figura 9) propiciou a problematização de noções sociopolíticas e agregou dados para esta pesquisa.



**Figura 9. Cotidiano (SELISTER, 2002)**

A saída pelo bairro como um exercício de construção de um olhar interventor aconteceu no encontro seguinte. Estimulei os jovens a olharem com mais atenção o seu entorno e conversarem a respeito das suas observações no retorno à sala. Houve pouca disposição em olhar com atenção aquilo que vivenciavam todos os dias, mesmo assim discutimos as colocações que eles fizeram.

No mesmo sentido de ação, no décimo quinto encontro, foram apresentados dois vídeos extraídos da internet, que apresentavam intervenções urbanas: *Documentário Intervenção Urbana EIA e Cidade ex-tinta*, de Rodrigo Paglieri (extraídos do site YouTube). Os jovens demonstraram bastante interesse nos vídeos e foi possível perceber um acréscimo na compreensão sobre esta linguagem, manifestada nas suas falas livres.

No debate sobre os vídeos, questionei-os se *Uma intervenção Urbana* poderia ser, além de uma expressão artística, uma forma de fazer política. Os jovens que se manifestaram responderam que sim e elegeram alguns motivos, entre eles, o fato de estarem em espaço público e a aproximação que fizeram das imagens com a manifestação do tipo protesto.

Neste encontro percebi que havia uma predisposição em retomar os projetos de intervenção surgidos. De uma jovem veio a proposta: Por que não fazemos algo relacionado ao ambiente na cidade? Entre as propostas anteriores, uma delas, que tinha apresentado viabilidade de execução, propunha uma ação dentro de uma escola do bairro e convidava a pensar sobre os hábitos em relação ao lixo na escola; a maioria dos jovens discordou em realizá-la porque queria propor algo no centro da cidade. A partir da fala da jovem, houve algumas interações, procurei apenas mediar

a organização das idéias. A idéia assumida pelo grupo retomou a questão do lixo, pensando-a em termos do seu tratamento na cidade, pensando nos hábitos de quem percorre apressadamente as ruas do centro, entre outros. Assim, criaram o pano de fundo do trabalho e realizaram uma pré-definição sobre a forma que ele assumiria... Nesse momento, combinamos uma visita ao centro da cidade para observação e definições a serem tomadas.

No décimo sexto encontro, aconteceu a visita quando a dificuldade na definição do local gerou reflexões importantes, registradas para análise posterior. Houve também uma constatação importante: a quase inexistência de cestos coletores para lixo separado. O grupo encontrou apenas um em todo o percurso realizado no centro.

No encontro seguinte, realizamos a análise dos locais pré-definidos a partir dos registros fotográficos feitos no dia da visita, refletindo sobre as vantagens e desvantagens de cada local. Nesse momento, os jovens optaram pelo calçadão da cidade<sup>11</sup> e iniciaram a sistematização do projeto através de desenho e algumas anotações. Durante o processo, procurei ajudá-los a questionar cada idéia de modo que percebessem que o planejamento precisaria estar vivo mesmo durante a produção do material propriamente dito, pois muitas percepções os fariam retomar as decisões.

No décimo oitavo e no décimo nono encontros, os jovens continuaram o planejamento através da sistematização e de combinações sobre como conseguir o material.

No vigésimo encontro propus uma produção visual no coletivo que explorasse o espaço, intitulada *Desenho no Espaço*. Com fios de lã, o grupo “desenharia” no espaço da sala, fixando pontos nas paredes ou onde fosse necessário para ocupar com as linhas o local desejado. A intenção era propiciar a experiência de uma realização visual num espaço amplo, dialogando com ele, observar desafios e fazer opções em grupo. Combinamos também, para o encontro seguinte, a aproximação com a temática do lixo. Questionei o grupo sobre a forma como fariam esta

---

<sup>11</sup> A solicitação de autorização para ocupação do espaço público junto a Prefeitura, foi encaminhada pela Fundação Semear, que estabeleceu que este procedimento deveria ser feito pela instituição, uma vez que as ações desta pesquisa se integraram a um projeto da Fundação.

aproximação. Um jovem sugeriu que todos coletassem qualquer tipo de material que abordasse o assunto. Os colegas concordaram.

No entanto, no vigésimo primeiro encontro, apenas uma jovem levou um pequeno recorte de jornal. Questionei-os sobre qual é a importância do comprometimento em processos como este, que pressupõem um direcionamento estabelecido pelo coletivo, lembrando-os que já havia uma combinação de aproximação de dados gerais sobre a cidade, a partir da mesma dinâmica. Eu levava um texto que encontrei em uma revista e uma reportagem sobre a situação do lixo no mundo, extraída de um site na internet. O material foi lido e discutido. A evidência sobre a importância da separação de lixo para o futuro do planeta foi salientada por alguns. Ao observar uma imagem presente na reportagem, uma jovem fez conexões com *assemblages* em arte. Iniciamos uma discussão sobre o lixo na arte e suas percepções sobre o assunto. A percepção que mais chamou a atenção do grupo foi que uma obra feita com lixo teria necessariamente menor valor financeiro. Conversamos um pouco sobre aspectos que entram em jogo na definição do valor financeiro da obra. Sugeri que continuassem investigando a questão do lixo, com um olhar especial sobre a realidade local, e que trouxessem a qualquer momento dados para socializar e discutir. Orientei sobre possíveis fontes sobre o tema.

No encontro seguinte, alguns materiais para a construção da intervenção foram apresentados por uma jovem, que conseguiu, através de doações, um espelho e um tonel. Outros jovens coletaram, dentro do próprio Centro de Vivência Redentora, revistas e jornais velhos dos quais seriam extraídas imagens. Havia alguns tonéis no CVR que eram usados na oficina de percussão, mas os jovens só pensaram na possibilidade de pedi-los emprestados após dois encontros. Como contribuição ao trabalho, forneci o papel adesivo e as tintas, mas procurei evitar intervenções nesse processo de construção, deixando-os encontrar os caminhos com a maior autonomia possível, no coletivo.

No vigésimo segundo encontro, além de seguirem na produção do material para a intervenção, questionei o grupo sobre um redirecionamento da proposta de aproximação de dados sobre a cidade e sobre a questão do lixo, que aconteceria através de movimentos de cada um, em trazer materiais a respeito do assunto para o coletivo, mas que não foi realizada da forma combinada. Após a discussão, surgiu

a proposta de uma atividade no formato de gincana, pois o grupo considerou que deveria ser através de um método ágil, tendo em vista os poucos encontros que restavam pela frente. Pedi que sugerissem dados que achavam importantes aos desafios da gincana e incluí alguns, devolvendo a eles uma folha impressa com os desafios. Os jovens dividiram-se em duas equipes. Tanto o processo de organização desta atividade, quanto a apresentação das respostas aos desafios, no terceiro encontro após este, ofereceram dados para a análise nesta investigação.

O vigésimo terceiro e o vigésimo quarto encontros foram totalmente dedicados à produção do material da intervenção (Figuras 10 e 11);



**Figura 10. Jovens trabalhando na produção do material da intervenção**



**Figura 11. Jovem trabalhando na produção do material da intervenção**

No vigésimo quinto encontro, foi realizada a apresentação dos desafios da gincana, além da continuidade da produção do material da intervenção.

No encontro seguinte, foi aplicado o instrumento *Contando a história da construção da Intervenção* e foram feitas combinações para o dia seguinte, quando aconteceria a Intervenção no centro da cidade. Nesse momento, surgiu entre os jovens a proposta de distribuição da presença dos mesmos em dois horários diferenciados (compreendendo manhã e tarde), para a montagem do trabalho, acompanhamento e desmontagem. Estabelecemos no coletivo os compromissos de cada grupo e a troca de turno entre 12h30min e 13h.

A Intervenção Urbana, que recebeu do grupo o título *O Caminho* (Figuras 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18), foi realizada no vigésimo sétimo encontro. O grupo atribuiu esse título em face da proposta de pegadas que sugeriam um caminho até os tonéis que são comumente usados para armazenagem de lixo. Contudo, ao se aproximarem dos tonéis, as pegadas se separam levando a um ou outro tonel. Olhando para o interior deles, o espectador encontraria ou uma imersão em imagens que remetem a um ambiente limpo e bem cuidado ou uma imersão em imagens de um ambiente adoecido. Tal imersão era possível pelos espelhos colados na base interna dos tonéis e pelas frases que se encontram dentro de um e de outro: *Onde você quer viver?* (dentro do ambiente adoecido) e *Separe o Lixo* (dentro do ambiente sadio).



**Figura 12. O Caminho (Intervenção Urbana) - Imagem 1**



**Figura 13. O Caminho (Intervenção Urbana) – Imagem 2**



**Figura 14. O Caminho (Intervenção Urbana) - Imagem 3**



**Figura 15. O Caminho (Intervenção Urbana) - Imagem 4**



**Figura 16. O Caminho (Intervenção Urbana) - Imagem 5**



**Figura 17. O Caminho (Intervenção Urbana) - Imagem 6**



**Figura 18. O Caminho (Intervenção Urbana) - Imagem 7**



**Figura 19. O Caminho (Intervenção Urbana) – Imagem 8**

A avaliação da Intervenção, no encontro seguinte, foi orientada por algumas provocações: *O que senti e o que percebi na realização da intervenção urbana? O que senti e o que percebi nas reações que o trabalho causou nos expectadores? O que poderia ter sido diferente?* A avaliação forneceu importantes dados para a análise. Nesse dia, também iniciamos a última coleta de dados, através da Entrevista sobre concepções sociopolíticas, que foi refeita. Nesse momento, foi realizada a primeira etapa, que envolve a distribuição das perguntas impressas, para os jovens iniciarem algumas elaborações.

No vigésimo nono encontro, gravamos as entrevistas e realizamos uma confraternização de encerramento da oficina.

### 4.3. NA BAGAGEM – OS INSTRUMENTOS

La serie de eventos e instrumentos que pueden utilizarse como fuente de datos está limitada sólo por la sensibilidad y la intuición de los investigadores (EISNER, 1998, p.217).

Para apresentar os instrumentos de investigação que utilizei, a reflexão de Eisner é pertinente por abordar a amplitude de eventos e instrumentos que podem ser utilizados como fonte de dados. Atenta às colocações que os sujeitos e as situações me apresentavam, construí os instrumentos utilizados no desenvolvimento desta investigação: *Entrevista sobre concepções sociopolíticas, Produzindo leituras da cidade, Contando a história da construção da Intervenção e Diário de campo*. Destaco algumas práticas em oficina que, no bojo do processo formativo de construção da Intervenção Urbana, se constituíram em significativas fontes de dados: *o desenho do Mapa Afetivo e os exercícios de leitura de imagens*. Por tal razão, elas serão trazidas junto aos instrumentos de pesquisa e de formação no Quadro 02, que aproxima os instrumentos aos objetivos deste estudo, para fins de visualização.

**Quadro 02. Objetivos e instrumentos de pesquisa e de formação**

<b>A ARTE DE INTERVIR NO ESPAÇO URBANO: EDUCAÇÃO DO SENSÍVEL E EDUCAÇÃO POLÍTICA DE JOVENS EM NOVO HAMBURGO-RS</b>		
<b>OBJETIVO GERAL DE PESQUISA</b>	<b>INSTRUMENTOS DE PESQUISA E DE FORMAÇÃO</b>	<b>OBJETIVO GERAL DE FORMAÇÃO</b>
Analisar o processo de resignificação de noções sociopolíticas partilhadas jovens, oportunizado por uma experiência de formação situada na interface dos campos do ensino da arte e da educação política.	<b>Entrevista com jovens sobre concepções sociopolíticas</b>	Desenvolver um processo formativo em arte, provocador de processos participativos e da leitura e experiência sensível do cotidiano, que favoreça a problematização, pelos educandos, de dimensões sociopolíticas.
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE PESQUISA</b>	<i>Produzindo leituras da cidade</i>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE FORMAÇÃO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar noções sociopolíticas partilhadas por jovens participantes da pesquisa;</li> <li>- Problematizar o que faz os jovens resignificarem suas noções sociopolíticas ao longo das vivências nas oficinas de arte;</li> </ul>	<p><b>Contando a história da construção da Intervenção Urbana</b></p> <p><b>Diário de campo</b></p> <p><b>Desenho do Mapa Afetivo</b></p> <p><b>Exercícios de leituras de imagens</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentivar o protagonismo juvenil e as construções coletivas nas (e das) oficinas de arte;</li> <li>- Provocar a construção de um olhar mais sensível (sobre o objeto artístico e sobre o entorno) e o exercício da “relação” que a arte contemporânea propõe ao espectador;</li> <li>- Incentivar a experiência expressiva e estética dos educandos, numa proposta de produção coletiva de uma Intervenção Urbana;</li> </ul>

Entre os instrumentos apresentados, com exceção do diário de campo, os demais se constituíram, ao mesmo tempo, como instrumentos de formação e de pesquisa.

A entrevista, que pretendia mostrar concepções sociopolíticas partilhadas pelos jovens da pesquisa, foi composta de duas etapas: na primeira, considerada preparatória, os jovens receberam as questões e deviam fazer uma elaboração prévia de respostas (escrita), bem como eram desafiados a lançar mão de imagens (desenhos e colagens) para ajudar a explicitar sua compreensão sobre a questão; na segunda etapa, realizamos a gravação da entrevista. Nesse momento, os jovens apresentavam as respostas e ampliavam a explicitação de suas idéias a partir de meus questionamentos sobre as respostas iniciais e as imagens apresentadas. Esta entrevista foi repetida ao término dos trabalhos, após a Intervenção Urbana, colaborando com os dados coletados durante os processos que buscaram identificar o modo como os jovens problematizaram, ao longo do processo, suas idéias iniciais. Saliento que, para fins de análise, foram selecionadas três dimensões: Democracia, Cidadania e Participação. A escolha, para fins de análise desses três termos decorre do nível de implicação entre as referidas noções. Abaixo, apresento o roteiro da entrevista.

#### **Entrevista sobre concepções sociopolíticas**

1- O que entendo por **democracia**?

1.1- Que imagem vem à cabeça quando penso em **democracia**?  
(apresente esta imagem através de desenho e/ou colagem)

2- O que entendo por **governo**?

2.1- Que imagem vem à cabeça quando penso em **governo**?  
(apresente esta imagem através de desenho e/ou colagem)

3- O que entendo por **política**?

3.1- Que imagem vem à cabeça quando penso em **política**?  
(apresente esta imagem através de desenho e/ou colagem)

4- O que entendo por **cidadania**?

4.1- Que imagem vem à cabeça quando penso em **cidadania**?  
(apresente esta imagem através de desenho e/ou colagem)

5- O que entendo por **direitos**?

5.1- Que imagem vem à cabeça quando penso em **direitos**?

6- O que entendo por **participação**?

6.1- Que imagem vem à cabeça quando penso em **participação**? Apresente esta imagem através de desenho e/ou colagem.

6.2- Exercito alguma forma de participação social? qual(quais)? (participo de algum grupo/ organização / movimento?) Apresente esta imagem através de desenho e/ou colagem.

O instrumento *Produzindo leituras da cidade*, visou contribuir com a construção de um olhar sobre a cidade, provocando uma reflexão sobre Novo Hamburgo, a partir da história, visibilidade/percepção, qualidade de vida e política. Neste sentido, este instrumento também contribuiu com o processo de pensar a Intervenção Urbana. Apresento a seguir o referido instrumento.

#### **Produzindo leituras da cidade**

**“Mas a cidade não conta o seu passado, ela o contém como as linhas da mão (...)” (CALVINO, 1990, p. 14).**

- 1) Olhando para a sua cidade, que marcas do passado você consegue reconhecer?
- 2) A partir dos relatos da sua família, reportagens, entre outros, o que você ficou sabendo sobre o passado da sua cidade?

**“No centro de Fedora, metrópole de pedra cinzenta, há um palácio de metal com uma esfera de vidro em cada cômodo. Dentro de cada esfera, vê-se uma cidade azul que é o modelo para uma outra Fedora. São as formas que a cidade teria podido tomar se, por uma razão ou por outra, não tivesse se tornado o que é atualmente. Em todas as épocas, alguém, vendo Fedora tal como era, havia imaginado um modo de transformá-la na cidade ideal, mas enquanto construía o seu modelo em miniatura, Fedora já não era mais a mesma de antes e o que até ontem havia sido um possível futuro, hoje não passava de um brinquedo numa esfera de vidro” (CALVINO, 1990, p. 32).**

- 3) Como é NH atualmente? (Pense em diversos aspectos, ex.: arquitetura, trânsito, população, áreas de lazer, emprego, zonas onde se encontram mais recursos, compare bairros entre si e com o centro.)
- 4) Se você pudesse transformá-la em cidade ideal, como seria NH?

**“A três dias de distância, caminhando em direção ao sul, encontra-se Anastácia, cidade banhada por canais concêntricos e sobrevoada por pipas” (CALVINO, 1990, p. 16).**

- 5) Imagine que um viajante está chegando em NH pela primeira vez. Como você acha que a cidade é vista por quem vem de fora?

**“Uma paisagem invisível condiciona a paisagem visível”**

**(CALVINO, 1990, p. 24).**

- 6) O que existe ou acontece em NH, que você considera que um recém-chegado (ou mesmo alguns moradores da cidade) não conseguem enxergar?

**“A cidade é redundante: repete-se para fixar alguma imagem na mente”**

**(CALVINO, 1990, p. 23).**

- 7) Se você fechar os olhos e pensar em NH, qual é a primeira imagem (lugar, paisagem ou cena) que vem à sua mente? Que significado tem esta imagem para você?

**“(...) quanto mais Leônia se supera na arte de fabricar novos materiais, mais substancioso torna-se o lixo, resistindo ao tempo, às intempéries, à fermentação e à combustão. É uma fortaleza de rebotalhos indestrutíveis que circunda Leônia, domina de todos os lados como uma cadeia de montanhas” (CALVINO, 1990, p. 106).**

- 8) Você percebe preocupação com o ambiente natural na sua cidade? De que forma?
- 9) Que outras preocupações você percebe que as pessoas em NH têm? Aponte e exemplifique.

10) Classifique os fatores da lista abaixo em ordem de importância (do 1º ao 8º), quando o assunto é qualidade de vida:

- ( ) Lazer
- ( ) Remuneração satisfatória
- ( ) Serviços públicos de qualidade na área da Educação
- ( ) Cuidado com o ambiente natural
- ( ) Serviços públicos de qualidade na área da Saúde
- ( ) Prática de esportes
- ( ) Hábitos saudáveis
- ( ) Melhor distribuição de renda

**“Dizem que cada vez que descem (a confraria dos vivos) encontram alguma mudança na Eusápia de baixo; os mortos apresentam inovações em sua cidade; não muitas, mas certamente fruto de uma reflexão ponderada” (CALVINO, 1990, p. 102).**

11) Você percebe que as mudanças que acontecem em NH são fruto de uma reflexão? Quem você acha que pode discutir e quem discute sobre as mudanças? Em quais lugares?

O instrumento *Contando a história da construção da Intervenção* propôs uma produção textual aos jovens, desafiando-os a situar onde se deu o início do processo de construção da Intervenção realizada e relatando seu desenvolvimento. Este instrumento visou identificar aprendizagens marcantes no processo e reflexões sobre a experiência. A seguir, explicito o modo como foi apresentado:

**Amanhã é o dia da realização da Intervenção Urbana. Se alguém se interessar em saber como foi a construção desta intervenção, como você contaria esta história? Que momento, ação ou atividade você identifica como o início do processo desta intervenção? Construa um texto contando a história da construção da Intervenção. Inclua suas percepções sobre o processo.**

Com o instrumento *Diário de campo* busquei fixar aspectos fugidios, falas espontâneas, ações e respostas que os jovens dão aos desafios da formação, nas discussões sobre a prática, a partir das minhas observações durante o processo.

A respeito das práticas que mereceram destaque, no bojo do processo da construção da intervenção, enquanto fonte de dados, o desenho do *Mapa Afetivo* visou identificar relações dos jovens com os lugares do seu cotidiano e problematizá-las; os *exercícios de leitura de imagens* visavam a educação do olhar, sensível, e contextualizada nas próprias relações com o mundo.

#### 4.4. CONEXÕES EM ZIGUEZAGUE

La información se convierte en dato sólo cuando un investigador es capaz de hacerla significativa (EISNER, 1998, p. 217).

Eisner nos faz pensar sobre a importância do olhar do investigador na análise de dados. Ser capaz de converter uma informação em dado, através do olhar que torna significativa a informação – eis o desafio do investigador. Nesse sentido, é necessário refletir sobre o olhar pensante:

[...] o olho, fronteira móvel e aberta entre o mundo externo e o sujeito, tanto recebe estímulos luminosos (logo, pode ver, ainda que involuntariamente) quanto se move à procura de alguma coisa, que o sujeito irá distinguir, conhecer ou reconhecer, recortar do contínuo das imagens, medir, definir, caracterizar, interpretar, em suma, pensar (BOSI, 1988, p. 66).

Desse modo, *quem diz olhar diz, implicitamente, tanto inteligência quanto sentimento* (BOSI, 1999, p.10). Busquei caminhar no desafio de olhar para o material coletado no campo, construindo um percurso de tratamento de dados para esta pesquisa. Primeiro um olhar flutuante, deixou emergir palavras-chave, termos que indicassem haver informações significativas (relacionadas aos objetivos da pesquisa). Em seguida, identifiquei e analisei através das palavras-chave, as falas significativas, que foram destacadas e agrupadas indicando aproximações entre as falas dos jovens, em cada instrumento. Posteriormente, o olhar trabalhou em ziguezague, buscando novamente (num exercício de ir e vir) aproximações entre as falas nos diferentes instrumentos (análise compreensiva).

## **5 PONTOS DE CHEGADA E PONTOS DE PARTIDA - O ENSINO DA ARTE E A EDUCAÇÃO POLÍTICA NO PROCESSO FORMATIVO COM JOVENS**

As experiências descritas no capítulo anterior provocaram aproximações que, por sua vez, remeteram às categorias de análise vinculadas à identificação sobre o modo como os jovens problematizam suas noções de democracia, cidadania e participação. Os dados coletados foram assim definidos: a problematização pela produção expressiva que pensa o cotidiano; a problematização pela tomada de decisões do coletivo na produção expressiva coletiva; a problematização pelos atravessamentos da atualidade trazidos para o espaço da oficina; a problematização pela leitura de imagens que fazem pensar o cotidiano; a problematização pela apropriação de informações; a problematização pelo sentido da produção expressiva construída no coletivo.

Desse modo, o propósito deste capítulo é aprofundar a análise dos dados coletados e agrupados, conforme as tendências acerca das noções sociopolíticas partilhadas e o processo de (re)pensar o pensado.

### **5.1. NOÇÕES DE DEMOCRACIA PARTILHADAS NO GRUPO**

Ao percorrer os instrumentos, identifiquei algumas tendências iniciais no modo como os jovens participantes da pesquisa entendem democracia, bem como as problematizações dessa compreensão elaboradas ao longo do processo. Meu trabalho de pesquisadora procurou apontar tais tendências iniciais e, a seguir, o

modo como os jovens problematizaram seu pensamento inicial e o que os motivou a repensar e introduzir outros elementos para definir o termo.

Inicialmente, surgiram, na *Entrevista sobre noções sociopolíticas*, duas tendências sobre a compreensão de *democracia* a partir dos questionamentos: *O que entendo por democracia?* e *Que imagem vem à cabeça quando penso em democracia?* Tais tendências podem ser relacionadas com duas correntes de pensamento: liberalismo e republicanismo.

Os depoimentos a seguir são ilustrativos de noções juvenis que se aproximaram da corrente liberal:

*Na minha opinião democracia é **poder pensar o que penso**.* (João)

*Democracia é **cada um poder lutar pelos seus direitos e objetivos**.*

(Lauro)

*Democracia é poder **defender o que a pessoa quer e tem direito**.* (Andreia).

*Democracia é o ato de **defender seus objetivos e opiniões**, é uma forma de defender o que pensa.* (Roberto).

Janaína inicialmente teve dificuldade de explicitar verbalmente sua compreensão de democracia. No entanto, ao apresentar a imagem que lhe vinha à cabeça diante do termo, trouxe um recorte de revista que retratava uma pessoa votando:

*Acho que esta imagem tem a ver. **Democracia tem a ver com voto**.* (Janaina)

Essas falas enfatizam as liberdades individuais de opinião e expressão, bem como salientam os direitos e objetivos individuais, aproximando-se de uma visão liberal. Segundo Gutierrez (2006),

El liberalismo admite que el ser humano busca la felicidad, y afirma que esta búsqueda es siempre individual, siendo la función de la sociedad organizada construir un estado de derecho que proteja al ciudadano en su trayectoria individual en busca del bien (p.38).

Na visão liberal, a ênfase está na proteção da vida privada e dos direitos individuais, de modo que os indivíduos contribuem somente em certo grau para a perpetuação do Estado, como contrapartida por permanecerem como membros da organização. Consoante com esta visão está a promoção de uma democracia representativa.

Por outro lado, encontramos na fala de Débora, traços de uma visão relacionada ao Republicanismo:

*Democracia é o povo que está na busca de seus direitos.* (Débora)

A fala da jovem se diferencia da maioria ao sugerir a idéia de coletividade e remeter à tradição republicana, definida por Gutierrez (2006) do seguinte modo: *En ella se considera que todos los hombres buscan conjuntamente el bien.* (p.26). Essa corrente de pensamento promove a democracia participativa, *una democracia fuerte, cuya inspiración está en la antigüedad clásica y en las revoluciones americana y francesa* (GUTIERREZ, 2006, p. 42).

Entre os participantes da pesquisa, dois jovens (Cristian e Leandro) explicitaram dificuldade em expressar uma noção de democracia, diante das perguntas formuladas. No entanto, um deles buscou situar a palavra no campo político:

*Não entendo de democracia.* (Cristian)

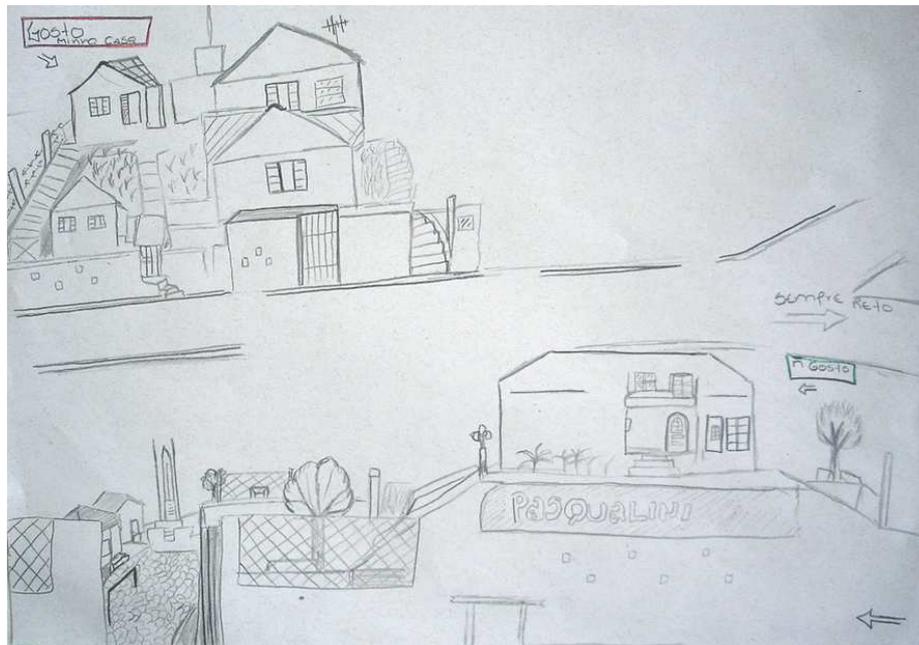
*Na minha opinião eu acho que a democracia tem a ver com política. Mas não entendo e não sei o que é democracia.* (Leandro)

A partir da análise dos dados da entrevista, é possível perceber a preponderância do entendimento liberal sobre democracia, por parte dos jovens e a dificuldade em relação ao termo, por parte de alguns entrevistados. Além disso, as respostas em geral foram bastante sucintas, apesar do tempo disponível para a elaboração – os jovens receberam com antecedência os questionamentos propostos na entrevista.

## 5.2. (RE)PENSANDO O PENSADO

### 5.2.1. A problematização pela produção expressiva que pensa o cotidiano

A discussão sobre o desenho do *Mapa afetivo* (Figura 20) – proposta que visou identificar relações dos jovens com os lugares do seu cotidiano, traz dados importantes sobre a reflexão dos jovens a respeito de democracia.



**Figura 20. Mapa afetivo de Cristian**

No mapa afetivo de Cristian, há um retângulo, no canto superior esquerdo, com a inscrição *gosto minha casa*, próximo à seta que aponta para a casa e no lado direito, próximo à metade da altura do suporte, outro retângulo com a inscrição *não gosto*. A seta junto a este retângulo aponta para uma construção que tem, à sua frente, a inscrição *Pasqualini*, que se refere ao nome da escola em que estuda. Ao ser questionado por um colega sobre o motivo da indicação da escola como o lugar de que Cristian não gosta, ele respondeu:

Os **professores** são uns **chatos**. As **aulas** são **chatas**. (Cristian)

A fala do jovem despertou outras interações:

**Não pode nada**. (Andreia)

***Não se aprende muita coisa lá.*** (Leandro)

Neste momento, minha intervenção procurou suscitar a continuidade do debate entre os participantes, perguntando: “*Não há nada de bom na escola?*”

Provocados pelo questionamento, os jovens assim se manifestaram:

*Sim, encontrar os amigos.* (Cristian)

*Eu acredito que sem a escola não teremos condições de encontrar um bom emprego.* (Débora)

***É necessária, a gente aprendeu a ler e escrever onde? Quem quer aprende várias coisas na escola.*** (Roberto)

*Mas não é boa; A gente não pode decidir nada na minha escola, só obedecer.*(Cristian)

Nesta última frase, é reafirmado um saldo negativo à escola, justificado pelo viés da pouca participação dos alunos nas decisões.

Diante da pausa nas falas, fiz mais uma intervenção: *Todos concordam com esta visão [que na escola os estudantes não podem decidir nada] ou alguém pensa diferente?* Obtive a seguinte resposta:

***Na maioria das vezes a gente não decide nada. A gente só decide coisas sem importância” [...]. Nem nos grêmios estudantis [...]. Na minha escola o grêmio funciona mal e não tem poder sobre coisas importantes [...] em muitas escolas nem existe grêmio.*** (Andreia)

Os jovens foram questionados se entendiam estar falando sobre democracia ao discutirem o seu poder de decisão na escola e defenderem que o mesmo deveria estar nas mãos de todos os estudantes. Após responderem positivamente, foram questionados sobre quem são os responsáveis pela inexistência de uma escola mais democrática. O grupo dividiu-se em torno de duas posições: para uns, a responsabilidade é atribuída exclusivamente à direção; para outros, a responsabilidade é atribuída à direção e aos professores. Apenas uma jovem disse:

*Os alunos são muito responsáveis também, porque a maioria não se interessa em participar de tudo que seja sério. (Débora)*

É possível perceber que a problematização do entendimento de democracia foi estimulada por uma produção expressiva - o Mapa Afetivo - que provocou nos educandos a reflexão sobre o cotidiano. Ao se aproximarem da discussão através da imagem que abordou a escola e, por consequência, a vivência escolar, vimos os jovens pensarem o funcionamento dos grêmios estudantis. Desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 –, as instituições de ensino foram desafiadas a uma nova realidade, a gestão democrática. No entanto, para que a escola democrática exista de fato, é necessário o papel da organização estudantil. Os grêmios têm, entre outros, o papel de lutar pela democracia permanente na Escola, através do direito de participação nos fóruns internos de deliberação escolar. Porém, vemos nas falas dos jovens a confirmação do que apontam alguns autores, ou seja, que os grêmios estudantis ainda não se firmaram e não participam efetivamente das decisões pedagógicas da unidade escolar. Contudo, o que nos interessa nesta pesquisa é a problematização acerca da noção de democracia, que inicialmente apontava as compreensões liberais, como tendência preponderante nas falas dos jovens, e, que teve tal compreensão problematizada quando questionaram sua participação na escola.

### **5.2.2. A problematização pela tomada de decisões do coletivo na produção expressiva coletiva**

O diário de campo apresenta outras situações que apontam para a problematização das noções iniciais de democracia. A respeito da visita ao centro da cidade, no processo de planejamento da intervenção urbana, os jovens divergiam sobre o lugar ideal para a realização da intervenção urbana.

O projeto de intervenção já estava pré-definido pelo grupo – a proposta era provocar reflexões ambientais, através de um trabalho que apresentaria imagens inseridas em dois tonéis, dentro dos quais os espectadores poderiam se ver no ambiente sugerido pelas imagens através de espelhos no fundo. O grupo, naquele momento, buscava identificar o local que melhor dialogaria com a idéia inicial e

registrá-lo em fotografias para seguir construindo o projeto. No entanto, encontraram dificuldade em decidir. Diante do impasse, sugeri que os jovens se perguntassem sobre o tempo necessário para a tomada de decisão. O grupo resolveu fotografar os lugares possíveis e combinou que a decisão seria feita no encontro seguinte, no Centro de Vivência Redentora, *lócus* do desenvolvimento do projeto desta pesquisa.

Se enfocarmos os relatos dos jovens sobre o processo de construção da intervenção, através do instrumento *Contando a história da Intervenção*, leremos:

*Foram **três tardes discutindo** até chegar até uma idéia que amanhã vamos botar em prática [...] Antes de começar a construção, **fomos até o centro ver aonde seria o melhor local** para fazer a intervenção. (Andreia)*

Durante a socialização deste instrumento no grupo, ao ser consultada sobre a sua opinião a respeito do tempo de que necessitaram para decidir, Andreia completa:

***Se não tivéssemos discutido, teríamos feito a idéia de um de nós apenas, ou nem teríamos feito nada, talvez. Foi difícil, mas foi importante para o trabalho ser de todos.** Essa era a idéia. (Andreia).*

A identificação da discussão como algo importante ao processo da construção coletiva da Intervenção Urbana remonta a princípios democráticos participativos, de inclusão, do pluralismo e da igualdade participativa e que advoga que a legitimidade das decisões políticas advém de processos de discussão.

Nas sentenças da jovem, percebi a vivência, embora com dificuldades, de um processo democrático, o que se confirma nas falas de outros jovens:

*Surgiram idéias muito boas, **mas nós decidimos** que teriam dois tonéis, um com idéias ou figuras boas para as pessoas terem idéia de como seria bom ter um ambiente limpo para viver e, no outro, a idéia de sujeira, feio, para que as pessoas se imaginassem em um lugar todo cheio de lixo. (Lauro)*

O paralelo entre a experiência e os processos democráticos parecem legítimos, à medida que os jovens vivenciam situações em que precisam decidir e

refletem que o poder de decisão é comum a todos os integrantes do grupo, bem como a forma como o exercitarão depende de suas escolhas.

### **5.2.3. A problematização pelos atravessamentos da atualidade trazidos para o espaço da oficina**

Os fatos do dia-a-dia da comunidade ou em esferas mais amplas (nacionais e globais), de uma forma ou de outra, invadem os espaços formativos. É importante que o educador preste atenção neles e os transforme em instrumento de trabalho.

Como educadora, sempre busquei dar atenção a tais fatos ou *atravessamentos* (como os nomeei) da atualidade no cotidiano. Em 2008, tais atravessamentos foram estratégicos aos processos que envolvem educação política, pois era ano eleitoral. Nesse sentido, registros no diário de campo pontuaram algumas situações de oficina, algumas falas trazidas e a reflexão sobre as mesmas.

Em uma oficina, ao escutar algumas falas relativas a candidatos, perguntei como eles estavam percebendo a campanha no bairro. Uma jovem narrou a situação de um homem que fora procurado por um candidato, que pediu para pintar uma propaganda da sua candidatura no muro de sua residência. O homem concordou. No dia seguinte, outro candidato lhe procurou, com proposta semelhante, porém prometendo que daria tinta para ele pintar a casa por fora, em “agradecimento” pela cedência do muro. Diante da proposta que o beneficiaria mais, o homem acordou com o segundo candidato.

Esse relato desencadeou o seguinte diálogo:

*E o que ele vai fazer agora?* (Débora)

*Não dá nada! Pode **dizer para o primeiro dar alguma coisa também e colocar a propaganda dos dois.*** (Cristian)

*Acho que ele vai dizer para o outro que não vai deixar mais.* (Janaína)

Face a essas considerações, lancei o seguinte questionamento: *O que vocês acham sobre um candidato oferecer algo em troca de colocar sua propaganda no muro ou na casa de alguém?*

Acho **normal**, eles **são todos safados mesmo**. Se não derem agora, não dão nunca mais. (Cristian)

Acho **errado. É como comprar voto**. O cara que ganhou algo provavelmente vai votar no candidato que deu. **Mas isso é muito normal**, acontece toda hora. (Andreia)

A partir desses posicionamentos, perguntei: *De que forma vocês percebem que a compra de voto pode prejudicar a democracia?*

Os jovens assim responderam:

Acho que tem **gente que pode deixar de votar em um bom candidato pra votar num mal candidato e depois todo mundo é prejudicado com um representante ruim**. (Andreia)

O problema é que **não existe político bom**. (Cristian)

Busquei estimular a discussão: *Todos pensam como o Cristian ou alguém pensa diferente?*

Diante da questão, outras manifestações aconteceram:

É bem **difícil encontrar um político bom**. (Roberto)

**Pode ser que procurando com uma lupa, encontre**. (Lauro)

Não, isso **não existe**. (Leandro)

Também acho que é **difícil de encontrar**, mas, falando sério, **deve ter um ou outro**. (Andreia)

Novamente, busquei estimular a problematização orientando o diálogo, a partir da questão: *Mas o que é ser um bom político?*

*Fazer o que deveriam fazer, **ao invés de roubar, defender os interesses do povo.*** (Débora)

*E o que ele deve fazer para defender os interesses do povo?* (pesquisadora)

*Deve **ouvir as pessoas, saber o que elas estão precisando nos bairros, por exemplo, debater com as pessoas.*** (Débora)

A descrença nos políticos está evidente nas falas. Em um retorno ao que os autores apresentados neste estudo postularam, tal descrença, entre outros fatores, vem modificando sensivelmente o modo de viver o político em nossa sociedade.

Também é possível perceber algumas concepções que se referem ao papel que deveria ter quem assume um cargo político, numa democracia. Andreia fala em *representação*. Débora ressalta a defesa dos interesses públicos, advinda de um diálogo com as pessoas da sociedade. A fala de Débora, ao acrescentar a idéia de debate aponta uma perspectiva participativa de democracia.

A percepção que emerge a partir das problematizações nos aponta que, embora as falas da entrevista inicial se vinculassem a uma visão republicana sobre o modo de compreender democracia, os jovens apresentaram visões preponderantemente liberais (individualistas) em suas noções, como também alguns apresentaram dificuldade de definir o termo. Durante o processo formativo, houve um trânsito maior entre os modos de compreender o termo, que evidenciam processos participativos na busca do bem comum, ou, conforme Gutierrez (2006), afinados com a corrente ideológica republicana. Vale lembrar, que não é possível afirmar o caráter transitório ou permanente de uma mudança no modo de compreender. Por isso, a expressão *transitaram em* ajuda a demonstrar o que é possível argumentar a partir desta investigação.

A percepção acerca do trânsito em uma noção mais participativa de democracia pode ser observada também na entrevista final, em que solicitei aos jovens responderem as mesmas perguntas da entrevista inicial (*Entrevista sobre noções sociopolíticas*), porém, os estimulei a valerem-se da experiência na oficina para pensarem suas concepções. Suas respostas são apresentadas a seguir:

*Democracia para mim é um **grupo de pessoas lutando por um objetivo**.  
Exemplo: aumento de salário. (João)*

*Democracia é um **monte de pessoas lutando pelos seus direitos**, ou outra coisa, que eles querem muito. (Lauro)*

*Fazer algo melhor para a **sociedade**. (Roberto)*

*Significa **pessoas pensando juntas, não uma só pensando sozinha**.  
(Janaína)*

*Acho que é quando as **pessoas decidem juntas** as coisas para melhorar.  
(Cristian)*

*Acho que significa que é quando **mais de um ajuda a decidir**. (Leandro)*

*Democracia é **discutir em sociedade**, é o povo unido fazendo protesto por algo melhor. (Débora)*

*Eu entendo que democracia é **poder escolher quem irá governar sua cidade, país, estados** e, além de escolher, poder **cobrar o que foi proposto durante a campanha eleitoral**. Além de protestar se os projetos propostos durante as eleições não forem cumpridas. (Andreia)*

Os depoimentos acima enfatizam o coletivo na ação política do cidadão em uma esfera pública. Assim, partindo de noções próximas ao modelo liberal, a percepção de que ocorreu um trânsito em noções mais participativas de democracia, a partir da problematização pela produção expressiva que pensa o cotidiano, pela tomada de decisões do coletivo na produção expressiva coletiva e pelos atravessamentos da atualidade trazidos para o espaço da oficina é reforçada pela entrevista final. Além disso, é importante destacar a concepção trazida por Andreia, que acrescenta à idéia de direito de voto e de democracia representativa a noção de controle social, própria do modelo participativo.

### 5.3. NOÇÕES DE CIDADANIA PARTILHADAS PELO GRUPO

Em relação à compreensão de cidadania, na entrevista inicial sobre noções sociopolíticas, as falas se relacionam com duas correntes ideológicas: o comunitarismo e o republicanismo.

Antes de apresentar as falas que remetem à corrente comunitarista, no entanto, é importante fazer algumas considerações no que se refere a uma forte idéia assistencialista perpassando a maioria das compreensões dos jovens. A idéia de *ajuda* no sentido assistencialista, reproduzida pelos jovens ao responderem a questão *O que entendo por cidadania?*, não é preconizada pela corrente comunitarista, mas sim a colaboração que resulta dos laços comunitários. Porém, ao serem estimulados a falar mais a respeito, durante a entrevista, os jovens fazem ponderações que permitem aproximar a sua compreensão à visão comunitarista.

*Ser cidadão é **ajudar os outros**, principalmente os mais velhos e as pessoas deficientes. [...] tem muita gente perto precisando de ajuda, no nosso bairro mesmo, não precisa ir longe.* (Janaína)

*Uma pessoa cidadã **se dedica mais aos outros** [...] e **tem a boa vontade de ajudar**.* (Roberto)

Na imagem que Roberto apresentou, estimulado pela pergunta *Que imagem vem à cabeça quando penso em cidadania?*, aparecia um grupo de jovens em uma atividade de escalada em parede. No registro fotográfico apresentado pelo jovem, enquanto uma jovem subia, outra pessoa no solo, controlava uma corda, colaborando com a segurança do colega. Outras pessoas se envolviam com a preparação do jovem que subiria em seguida. Diante da imagem, pedi que Roberto falasse mais a respeito da relação que ele identificou entre a imagem e a palavra cidadania. O Jovem respondeu:

*A imagem mostra uma atividade que precisa de **colaboração**. Um precisa do outro aqui. O **cidadão faz isto – colabora**. Uma hora é o outro que vai ser mais beneficiado, outra hora é o cara que ajudou primeiro.* (Roberto)

Perguntei se ele poderia imaginar qual vínculo teriam as pessoas da imagem, caso houvesse algum vínculo. Roberto falou:

*Para mim eles estudam na **mesma turma** na escola.* (Roberto)

Para ampliar a discussão entre os demais, questionei: *E vocês, na escola, com quem colaboram?* As falas dos jovens explicitaram que os vínculos estimulam a colaboração:

*Colaboro **com meus amigos**.* (Lauro)

***Colaboro com minha turma e também com gente de outras turmas, vez em quando.*** (Débora)

*Depende o que é colaborar. Já emprestei minhas coisas pra gente que eu nem conhecia de outra turma, **mas ajudar mesmo em uma tarefa, só na minha turma**, e com **aqueles com quem eu gosto de fazer trabalho junto**. A gente já tem que fazer o trabalho, se for fazer com quem não gosta, daí é bem chato! Eu não faço!* (Leandro)

As falas de Roberto, Lauro, Débora e Leandro enfatizam a importância do vínculo para vivência da cidadania.

Outras respostas para o questionamento o que entendo por cidadania? seguem:

*Cidadania é a **convivência com os vizinho e respeito**.* (Débora)

***Respeito com todos** que estão **à sua volta**.* (Cristian)

Nos posicionamentos de Débora e Cristian, emerge um valor que vinculam ao termo: *respeito*. Ambos pressupõem um viver em comunidade pautado por este valor, para definir cidadania.

Implicada na visão comunitarista está a noção de capital social. Não existe um conceito homogêneo para o termo, mas alguns indicadores, como confiança interpessoal, pertencimento a uma rede de cooperação, tolerância, respeito mútuo e

solidariedade, contribuem para analisar a construção de capital social, conforme Hammes (2008).

Evidenciando esta questão, está a fala de Leandro:

*Cidadania é **trabalhar juntos para realizar coisas importantes para todos, como por exemplo, arrumar a praça.*** (Leandro)

O conjunto de falas evidencia relações com a corrente comunitarista na compreensão de cidadania partilhada entre os jovens. Segundo Gutierrez (2006),

para los comunitaristas el fundamento de la ciudadanía está en los lazos que vinculan el individuo a la colectividad. La identidad individual también estaría fundada en la integración del sujeto en una comunidad, y no en la noción liberal de autonomía (p.40).

Nessa visão, ninguém pode reconhecer a si mesmo como cidadão fora de um contexto intersubjetivo. Putnam (1996) defende que numa *comunidade cívica* os cidadãos *buscam o interesse próprio que é “esclarecido” e não “míope”, o interesse próprio que é sensível ao interesse dos outros* (p. 102) [grifos do autor]. Desse modo, o interesse próprio é definido no contexto das necessidades públicas gerais.

Conforme destaca Gutierrez (2006),

una de las mayores contribuciones del comunitarismo a la democracia contemporánea es la afirmación de que una comunidad basada solamente en una concepción racional de justicia y en el individualismo no es capaz de desarrollar sentimientos de pertenencia que sostengan sociedades democráticas (p.41).

O que se evidencia nesta visão são os laços comunitários e de identidade de um coletivo, orientando a ação cidadã. Numa perspectiva comunitarista, os sentimentos de pertença sustentam a sociedade democrática.

Observando o conjunto das falas, é possível perceber também traços de uma visão republicana convivendo com a visão comunitarista, na definição do termo cidadania, como na reflexão que seguiu à fala de João:

*Cidadania é **ter direitos e deveres. E quando você ajuda os outros dando algo que ele precisa.*** (João)

No entanto, a imagem apresentada por João para a questão *Que imagem vem à cabeça quando penso em cidadania?* trazia um grupo de adolescentes sentados em círculo e um adulto. No meio do círculo, uma cartolina em branco. Pedi que o jovem falasse tudo o que viesse ao pensamento, olhando para a imagem escolhida. João assim respondeu:

*Eles são cidadãos porque tem direito de estudar. Eles são uma turma com um professor e **estão discutindo e decidindo** o que colocar na cartolina. (João)*

Questionei se discutir e decidir, na situação apresentada na imagem, também poderia ser entendido como algo relacionado à cidadania, e, neste caso, poderia ser entendido como um exercício de cidadania na escola. O jovem concluiu:

*Sim, porque nesse caso, **um colabora com o outro**. (João)*

Observa-se que ao sentido de ajuda, que João inicialmente remete à doação, João acresce a idéia de colaboração em uma decisão.

Segue outra fala:

*Cidadania é **fazer parte da sociedade contribuindo com ela, fazendo coisas para ajudar a sociedade, como ajudando o próximo, limpando as ruas, cuidando dos patrimônios públicos**. (Andréia)*

Questionada por mim sobre as formas de cuidar dos patrimônios públicos, Andréia falou: **Não pixar, não destruir, exigir que o governo recupere os prédios históricos**. (Andréia)

Na sequência, Lauro apresentou uma visão aproximada: *Cidadania é **cuidar de sua cidade, não pixando os muros, os patrimônios públicos, e ter o direitos, como o direito de votar**. (Lauro)*

Na visão republicana está presente a submissão às leis (previamente discutidas e acordadas) e a busca pelo bem comum. Nesse sentido, quando a expressão *deveres* aparece nas falas, remete à submissão às leis como um compromisso do cidadão. Ao mesmo tempo, percebemos uma responsabilização do cidadão na sociedade, contudo, é uma visão cooperativa que se evidencia. As falas

revelam uma fragilidade na ação política do cidadão. Este, na visão dos jovens, tem uma ação ativa na vida comunitária, mas pouco política. Ele ajuda, cuida, preserva, relaciona-se, colabora, mas aparece fragilmente como ator em espaços de decisão.

Desse modo é possível reafirmar em uma análise da entrevista inicial, alguns traços das correntes de pensamento comunitarista e republicana nas falas dos jovens em relação ao seu entendimento sobre o termo cidadania. Mas, sobretudo, é importante destacar as visões assistencial e cooperativa do papel do cidadão, presentes em grande parte das falas.

#### **5.4. (RE)PENSANDO O PENSADO**

##### **5.4.1. A problematização pela leitura de imagens que fazem pensar o cotidiano**

Uma proposta realizada em uma oficina como exercício de leitura de imagens a partir da observação de um conjunto de imagens fotográficas de intervenções urbanas, desenvolveu-se em 3 momentos, a partir de escolha individual de uma imagem: atribuir um título à intervenção retratada; fazer uma “chuva de palavras” e, a partir da imagem tentar responder *O que é Intervenção Urbana?*. Após a socialização das anotações e reflexões de cada um, o grupo foi estimulado a discutir sobre Intervenção Urbana, tentando delinear o conceito a partir da dialogicidade no coletivo. Alguns dados acerca desta experiência apontam a problematização do conceito de cidadania por parte dos educandos.



**Figura 21. Jardim (CAMPBELL, 2003)**

Diante da imagem escolhida (Figura 21), João apresentou as seguintes proposições:

O título é **Coração triste**. As palavras que escrevi são: **coração, mulher, rua, árvore, terra, carro, flor, vermelho**. Intervenção urbana para mim é **quando você faz uma arte e põe na rua para outras pessoas olharem e darem suas opiniões**. (João)

Busquei desafiar o jovem a desenvolver o pensamento inicial, pedindo que ele contasse como chegou naquele título. Ele relatou:

*A primeira coisa que vi na imagem foi um monte de corações. Como estavam no chão, na terra seca, pensei em tristeza, coloquei este título porque imaginei que é o coração da mulher que está triste.* (João)

Provoquei a interação dos demais: *Alguém daria um título semelhante a esta imagem? Que outros títulos poderiam ser dados?.* Outros jovens, então, se manifestaram:

*Eu também acho que a idéia tem a ver com tristeza, mas como parecem vários corações, pode estar falando de morte, de várias pessoas que morreram nesta rua talvez. O título poderia ser Corações tristes.* (Andreia)

*Eu acho que a mulher está querendo chamar a atenção das pessoas para a falta de natureza na cidade, e está plantando flores falsas pra dizer que ali poderia ter flores. (Débora)*

*Acho que isto é um protesto. Várias destas imagens tem cara de protesto. (Roberto)*

Questionei: *Por que tu achas que estas imagens têm cara de protesto?*

Roberto respondeu: *Não sei explicar direito. Acho que é porque tá na rua, talvez. (Roberto)*

Naquele momento, busquei outro caminho para os jovens desenvolverem a questão: *Vamos imaginar que temos mais informações sobre esta mulher. Quem seria ela? Onde mora? Qual a sua profissão?* Algumas das respostas foram as seguintes:

*Acho que ela é uma artista que vive na cidade. Fez esta obra diferente pra chamar a atenção, como eu disse, sobre a natureza que falta nas ruas. (Débora)*

*Ela pode ser uma pessoa que vive na cidade, e que não está satisfeita. Pode ter uma profissão qualquer e estar fazendo isto pra protestar. Já vi na TV protestos que as pessoas colocam um monte de coisas num lugar: cruz, objetos (...) É comum quando acontece algo ruim naquele lugar. Uma tragédia. (Roberto)*

Perguntei: *Pode ser arte e protesto ao mesmo tempo?*

*Acho que sim. (Roberto)*

Os demais concordaram com a resposta de Roberto.

A partir das falas fiz a seguinte interferência: Tem várias palavras instigantes nas falas de vocês: chamar a atenção, protesto, não estar satisfeito. Podemos enxergar ligação disso com palavras que já mencionamos aqui, como democracia, cidadania, política, entre outras? Dois jovens assim se expressaram:

*As pessoas podem se manifestar numa democracia. (Roberto)*

***Se manifestar é o direito do cidadão que percebe alguma coisa errada. Seja ele artista ou não.*** (Débora)

Destaco aqui a idéia do cidadão que percebe o seu entorno, contida na fala de Débora. A cidadania, em Freire, é compreendida como a apropriação da realidade para nela atuar (FREIRE, 2000). A fala da jovem destaca a relação com esta perspectiva freireana.

Outra experiência realizada foi a observação das imagens de intervenções de Leandro Selister, nas 17 estações e em vagões do metrô de superfície Trensurb. O projeto, intitulado *Cotidiano*, deu origem a um livro homônimo. A partir do livro os jovens tiveram acesso ao trabalho, de que faz parte a figura 21.



**Figura 22. Cotidiano (SELISTER, 2002)**

A partir das imagens registradas no livro provoquei o grupo a lançar um olhar mais atento, um olhar-pensante às imagens: *Quais são as impressões que vocês têm ao observar estas imagens?* Os jovens assim responderam:

***Que são sombras.*** (Cristian)

*Que são pessoas disfarçadas.* (Lauro)

Uma jovem respondeu com outro questionamento:

***Por que o artista colocou estas imagens lá?*** (Janaína)

Procurei desafiar Janaína – e os demais – a partir da sua questão: *Por que vocês acham que ele colocou estas imagens neste local?* Os jovens assim reagiram:

*Acho que foi para as pessoas se sentirem observadas.* (Andreia)

*Ou talvez para as pessoas tentarem se ver, se identificar com este ou aquele.* (Débora)

No intuito de oportunizar um avanço na discussão, lancei uma nova indagação que gerou o seguinte diálogo:

*O que levaria as pessoas a se identificarem com uma imagem entre estas?*  
(pesquisadora)

***Pelo jeito de parar, de andar, pelas ações que estão fazendo.*** (Débora)

*Então o título pode estar nos dando uma confirmação neste sentido, ou seja, o trabalho sugere às pessoas que elas observem mais os pequenos gestos do cotidiano?* (pesquisadora)

*Acho que sim.* (Débora)

Provoquei os demais a se manifestarem: *Vocês concordam que as pessoas não se observam no dia a dia?*

*Sim, a gente faz coisas sem observar muito o modo como faz, às vezes tem manias, e o outro é que vai dizer que a gente tem.* (Andreia)

*Acho que a gente faz muita coisa sem perceber.* (Leandro)

Propus outra via da reflexão: *E deixamos de fazer muita coisa sem perceber?*

***Claro, às vezes por distração, às vezes por não estar a fim.*** (Leandro)

Busquei a vinculação da discussão com as questões relativas à educação política: *Vocês lembram quando falamos sobre o que entendíamos sobre cidadania? Pensando nas idéias sobre o que é ser um cidadão que vocês têm, que coisas vocês fazem ou deixam de fazer relacionadas a isto, e não costumam perceber?* Os jovens se manifestaram, desenvolvendo o diálogo a seguir:

*Acho que **muita gente, de um modo geral, não percebe que participa pouco das coisas** [...] está lá só fazendo número.* (Débora)

*Às vezes **não adianta dizer nada, não vai ser considerado.*** (Cristian)

*Não é sempre assim não. Aqui na oficina, por exemplo, **muitas opiniões e idéias que eu dei foram consideradas.** Mas tem gente que não diz nada e quer que sua opinião vença. Daí é impossível.* (Débora)

*Aqui tu falas demais, Débora, nem sobra espaço para os outros, por isso **tuas idéias viram a decisão do grupo.*** (Cristian)

*Não é verdade, isso é **desculpa de quem participa pouco.*** (Débora)

Na discussão acima, nas palavras *dizer*, *opinião*, *idéias* e *decisão*, emerge uma concepção de cidadania vinculada à participação em campo de debate, de discussão e de decisão. O diálogo reforçou a idéia de cidadania enquanto exercício de participação, e, naquele momento, as falas não se vincularam à concepção que situava a cidadania refletida prioritariamente em ações de colaboração comunitária. Nelas, ser cidadão significa participar e ter poder de decisão. Tal visão dos jovens transita nos pressupostos da corrente republicana. Para Gutierrez (2006), o fundamento da cidadania para o Republicanismo está na defesa da participação ativa do cidadão. Essa idéia também é reforçada na última entrevista sobre noções sociopolíticas, embora possamos perceber a manutenção de algumas opiniões presentes na primeira entrevista.

Nas falas de Janaína e Leandro, observa-se a reafirmação das suas idéias do início do processo:

*A cidadania para mim é **ajudar quem precisa**, como ajudar os idosos atravessar a rua - isso que é cidadania. **Ser cidadão também é não jogar o lixo no chão.*** (Janaina)

*Cidadania é **colaboração.*** (Leandro)

No entanto, a fala a seguir demonstra uma apropriação da experiência problematizadora na elaboração da resposta:

*Cidadania é uma pessoa ajudando a outra a cuidar da cidade [...] ela pode fazer isso através de uma **campanha pra mudar alguns hábitos.*** (Lauro)

Após essa fala de Lauro, perguntei se isso implicaria uma maior auto-observação pelos cidadãos, lembrando a discussão produzida a partir da Intervenção de Selister (2002). O jovem respondeu afirmativamente e complementou, dizendo:

***Todo mundo tem muita coisa pra mudar, desde as coisas que parecem simples, como jogar o lixo no chão, e que não é tão simples.*** (Lauro)

Os jovens continuaram seus depoimentos, afirmando:

*Cidadania para mim é ajudar outras pessoas **a realizar algo importante para todos.*** (João)

*Cidadania é o que tem aqueles que cuidam da cidade, **cobram as coisas dos políticos, ajudam o próximo.*** (Andreia)

***Pessoas cooperando** com o próximo para transformar uma situação ruim numa boa.* (Roberto)

*São **pessoas trabalhando juntas.*** (Débora)

*Cidadania é o que tem um cidadão. [...] **Cidadão tem direitos e também tem que pagar a conta – se fizer algo errado.*** (Cristian)

Podemos supor que a leitura de imagens que fazem pensar o cotidiano pode se constituir em um canal para (re)pensarmos o termo cidadania nos processos educativos. A experiência de pesquisa evidenciou que, a partir de uma reflexão de

si, no dia a dia, estimulados pelas imagens apresentadas, que traziam (segundo a leitura dos jovens) conotações de protesto e de observação de si (hábitos, manias, etc.), foi possível observar o jovem cidadão.

### 5.5. NOÇÕES DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL PARTILHADAS NO GRUPO

Discutir processos participatórios, conforme Bordenave (1983, p.20), significa abordar atividades organizadas dos grupos com o objetivo de expressar necessidades ou demandas, defender interesses comuns, alcançar determinados objetivos econômicos, sociais ou políticos, ou influir de maneira direta nos poderes públicos. A idéia de sociedade civil organizada perpassa esse conceito.

Em Freire (1991),

a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. [...] Implica, por parte das classes populares, um “estar presente na história e não simplesmente nela estar representadas”. Implica a participação política das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado. [...] Participação popular para nós não é um slogan, mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho de realização democrática da cidade (p. 75).

Participar, segundo o autor, é bem mais do que fazer reparos na escola no final de semana; é *discutir, ter voz, ganhando-a na política educacional das escolas, na organização de seus orçamentos* (FREIRE, 1991, p.76).

A entrevista inicial sobre noções sociopolíticas questionou: *O que entendo por participação?* Diante da interrogação, os jovens se dividiram entre dois grupos: um demonstrou dificuldade diante do termo, situando-o numa dimensão ampla em que participação é interpretada como *tudo e qualquer coisa*. Este grupo também apresenta uma dimensão assistencialista, conforme se percebeu na definição de cidadania. O segundo grupo apresentou proximidades com a corrente comunitarista.

As falas a seguir explicitam a dificuldade em expressar uma noção a respeito de participação:

*Participação é **participar em todas as coisas que te pedirem.***(Lauro)

***Ajudar todos e participar dos acontecimentos.*** (Leandro)

***Compartilhar, fazer algo com alguém, como ajudar, participar em uma tarefa.*** (Roberto)

Por outro lado, Janaína, Cristian, João, Débora e Andreia, compõem o segundo grupo, em relação ao qual identifiquei proximidades com o pensamento comunitarista:

*Participar é **fazer parte dos projetos que ajudam as pessoas.*** (Janaina)

Por *fazer parte dos projetos que ajudam as pessoas* a jovem diz compreender a ação de voluntariado. A seguir, a fala de Cristian não restringe o sentido da participação a objetivos de ação voluntária:

*Participar significa diversas coisas como **trabalho em grupo ou fazer parte de clubes.*** (Cristian)

Quando pedi que ele exemplificasse o que estava querendo dizer, o jovem respondeu:

*Grupo de todos os tipos, desde uma **banda de música ou grupo da Igreja, ou time, desde que tenha um trabalho que precisa ser feito por mais de uma pessoa, isso é participação, porque um precisa da participação do outro para acontecer.*** (Cristian)

Nos exemplos dados por Cristian há um caráter identitário perpassando a sua compreensão. A partir dela podemos pensar que um grupo da Igreja é formado por pessoas que têm a mesma crença religiosa. Na mesma direção da fala de Cristian, encontram-se as manifestações de João, Débora e Andréia:

*Participação para mim é **quando faço parte de alguma coisa. Exemplo: um grupo.*** (João)

*A participação é **fundamental para o movimento de grupos.*** (Débora)

*Participação é a união de várias pessoas em prol de alguma coisa. Ninguém consegue fazer nada sozinho, sempre precisa da participação de outras pessoas.* (Andreia)

Por *alguma coisa* Andreia compreende ações diretas e concretas de melhorias na comunidade, como a limpeza de um campinho para futebol, conforme exemplo trazido pela jovem ao ser questionada.

Conforme Macedo (2005), *cabe ressaltar que os comunitaristas insistem no “bem comum”, nos deveres e na “solidariedade” para com a sociedade à qual pertencem.* (p.4) [grifos da autora]. Assim, conforme essa corrente de pensamento, os valores da solidariedade, da reciprocidade e os laços comunitários prevalecerão, naturalmente, sobre as leis do mercado e a lógica da política.

A compreensão de participação dos jovens, em síntese, apresentou inicialmente noções difusas sobre o termo ou uma visão de orientação comunitarista sobre o mesmo.

## **5.6. (RE)PENSANDO O PENSADO**

### **5.6.1. A problematização pela apropriação de informações**

O instrumento *Produzindo leituras da cidade*, que apresentava trechos de Italo Calvino (2001), seguido de questionamentos sobre a cidade de Novo Hamburgo, mostrou a necessidade de aproximar os jovens de informações sobre a sua cidade.

Um dos trechos dizia: *Dizem que cada vez que descem (a confraria dos vivos) encontram alguma mudança na Eusápia de baixo; os mortos apresentam inovações em sua cidade; não muitas, mas certamente fruto de uma reflexão ponderada* (CALVINO, 1990, p. 102).

Diante das palavras de Calvino, o item 11 do instrumento *Produzindo leituras da cidade* provocou os jovens com as seguintes questões: *Você percebe que as*

*mudanças que acontecem em NH são fruto de uma reflexão? Quem você acha que pode discutir e quem discute sobre as mudanças? Em quais lugares?*

As respostas de três jovens demonstraram uma compreensão, presente no grupo, de que as discussões sobre mudanças são ofício exclusivo dos políticos:

**Sim.** *Eu creio que seria o **presidente, prefeitos, senadores.** No ambiente adequado.* (Débora)

**São bem pensadas** e são os **deputados e prefeitos.** (Lauro)

**O governo discute** sobre as mudanças. (Cristian)

Outras três opiniões apontam que as discussões sobre as mudanças fazem parte também do papel da sociedade:

**Todas as pessoas podem discutir** sobre a mudança da cidade. Os lugares onde elas discutem são a **câmara de vereadores.** *É o que eu acho, mas não sei bem como, **acho que é marcando horário com o vereador.*** (João)

*Eu acho que **nem tudo o que acontece em NH é realmente pensado,** mas **podemos discutir na prefeitura [...] indo lá reclamar, pedir, etc. [...]** pode ser individualmente mas em grupo pode ser melhor.* (Andreia)

**Sim, a população pode fazer mudanças,** nos lugares que quiserem, só precisam de determinação. (Roberto)

Nas falas de João, Andreia e Roberto, no entanto, percebemos que, para dois deles, o espaço ainda é restrito ao espaço público governamental. O terceiro não apresenta restrição ao lugar.

Nesse sentido, é possível afirmar que os jovens apresentaram uma visão de participação sociopolítica de natureza convencional, delegando o processo de tomada de decisões para a esfera governamental.

Dois jovens tiveram dificuldades em responder às indagações acerca do modo como ocorrem os processos de discussão na sua cidade. Janaína ofereceu uma resposta evasiva. Leandro manifestou estar *por fora do assunto*.

As falas dos jovens demonstram a necessidade de aproximá-los de informações sobre a cidade, possibilitando a identificação de espaços formais de discussão entre sociedade civil e Estado, no seu município. Ao longo do processo, incentivei os jovens a se apropriarem de dados e informações da sua cidade, estimulando-os a estarem mais atentos a toda forma de informação que pudessem ter contato. A intenção era despertar o olhar para jornais, revistas, internet, ou qualquer veículo de notícias, dados, informações da cidade e socializá-las na oficina com vistas ao debate. Além disso, posteriormente houve a proposta de aproximação à questão do lixo, desde a definição do projeto de intervenção, que deveria seguir a mesma dinâmica. Diante dos poucos materiais apresentados, o redirecionamento das combinações foi definido pelos jovens, a partir de uma proposta de gincana. Os jovens optaram por este formato, devido à dinâmica que acontece. A atividade foi batizada de *NH em nomes e números*.

O grupo se dividiu em duas equipes. Sugeriram algumas questões a serem buscadas e outras foram incluídas por mim. Vale destacar uma proposta que surgiu a respeito da organização das regras. Uma jovem propôs que cada dado encontrado por uma equipe pudesse ser oferecido à outra, compartilhando-o, de modo que a outra não precisasse procurá-lo. Considerei a sugestão interessante e corajosa, do ponto de vista da disponibilidade para fazer uma experiência mais solidária em uma atividade de caráter competitivo. Contudo, outro jovem salientou que a resposta poderia estar errada, e a partilha prejudicaria a chance da outra equipe encontrar o dado correto. O grupo se dividiu em opiniões e, por fim, optou por não seguir a sugestão da jovem e não compartilhar as respostas. Porém, a idéia de premiação foi substituída pela idéia de responsabilização, ao definirem que o grupo que não ganhasse a gincana seria responsável pela confraternização do final da oficina. Duas jovens se manifestaram dizendo que independente do resultado da atividade, elas contribuiriam com o lanche da confraternização, mas salientaram que quem estivesse no grupo não-vencedor deveria estar responsável pela confraternização.

O grupo apresentou um posicionamento bastante maduro e solidário em relação à atividade. Mesmo não concretizando a idéia de partilhar as respostas durante o processo, a argumentação que sustentaram foi a valorização de se apropriarem de dados corretos, e não uma postura de competitividade e disputa.

Durante a apresentação dos resultados da gincana, as seguintes falas foram registradas no diário de campo:

*Não entendi por que, **para fornecer alguns dados, pediram um ofício. Nós não temos direito de saber?*** (Andreia)

***Nunca tinha ouvido falar em Conselhos Municipais.*** (Roberto)

***Já tinha ouvido falar na TV alguma coisa sobre orçamento participativo, mas eu não tinha a menor noção do que era. Talvez fosse bom ter aqui.*** (Cristian)

Os depoimentos de Roberto e Cristian confirmam o distanciamento entre um contingente significativo da população brasileira e as instituições mediadoras da relação sociedade civil-Estado. Por outro lado, Andreia questionou esta relação e Cristian demonstrou uma inicial reflexão sobre assunto, que nos dá indícios sobre a importância da apropriação de dados sobre o contexto em que estão inseridos, nos processos formativos, enquanto dispositivos de problematização de noções sociopolíticas.

### **5.6.2. A problematização pelo sentido da produção expressiva construída no coletivo**

No encontro seguinte à realização da Intervenção Urbana, um momento de avaliação realizado com o grupo possibilitou observar o sentido da produção expressiva construída no coletivo produzido pelos jovens. Também foi possível tecer relação com a noção de participação apresentada pelos jovens.

Como avaliação, foi proposto ao grupo pensar a experiência vivenciada no dia da intervenção, a partir das provocações: *o que senti e o que percebi na realização da Intervenção Urbana? O que senti e o que percebi nas reações que o trabalho causou nos espectadores? O que poderia ter sido diferente?*

As falas a seguir demonstram os sentimentos e percepções dos jovens em relação à realização da Intervenção:

*Achei muito legal, fiz uma coisa que antes eu nem imaginava que existia.*  
(Leandro)

*Achei show, bem legal. Nunca eu vi alguém fazer alguma coisa parecida no calçadão.* (Cristian)

*Gostei. Acho que o dia da intervenção foi o mais divertido.* (Roberto)

*O tempo passou rápido, parecia muito tempo pra ficar observando, mas foi bom.* (Lauro)

*Achei legal ficar observando as reações das pessoas.* (João)

*Todos se ajudaram no dia e deu certo. Mas antes, na construção do nosso trabalho, muitas vezes ficava na mão de dois ou três.* (Débora)

*Todos fizeram o que combinamos, por isso deu certo.* (Janaína)

*Achei que todo mundo foi bastante parceiro e responsável.* (Andreia)

Nas suas manifestações, Leandro, Cristian, Roberto e Lauro elaboraram uma análise do sentido individual da experiência, enquanto Débora, Janaína e Andreia falaram sobre a experiência no coletivo e Roberto demonstrou maior interesse pelo resultado que pelo processo.

Sobre a percepção das reações que o trabalho causou nos espectadores os jovens disseram:

*Alguns acharam que era pegadinha. Ficavam procurando a câmera.*  
(Leandro)

*As pessoas tiveram reações muito diferentes. Era engraçado.* (Cristian)

*Teve gente achando que era pegadinha, teve gente desviando, teve gente chegando perto e olhando rápido. Teve até gente pedindo informação.*  
(Roberto)

*Teve gente achando que era uma lixeira qualquer e jogando lixo dentro. Que absurdo!* (Lauro)

*Foi bem **engraçado**. (João)*

***As crianças tinham mais curiosidade. Mas vi uma mulher que não deixou a filha dela ir olhar.** (Débora)*

***Uma amiga minha foi lá para ver. Ela achou legal e me perguntou umas coisas. Falei sobre o nosso trabalho. Acho que muita gente gostou, outros podem não ter gostado, mas o que me apavorou foi muitos nem terem visto aqueles tonéis daquele tamanho, no meio do caminho.** (Janaina)*

***Legal foi quando passou os lixeiros [Figura 23]. Eles devem ter achado que a gente estava colaborando com eles.** (Andreia)*



**Figura 23. O Caminho (Intervenção Urbana) – Imagem 9**

Em geral, os níveis de aproximação e distanciamento que as pessoas se permitiram, bem como o estranhamento ou indiferença em relação ao trabalho realizado foram os aspectos que mais chamaram a atenção dos jovens.

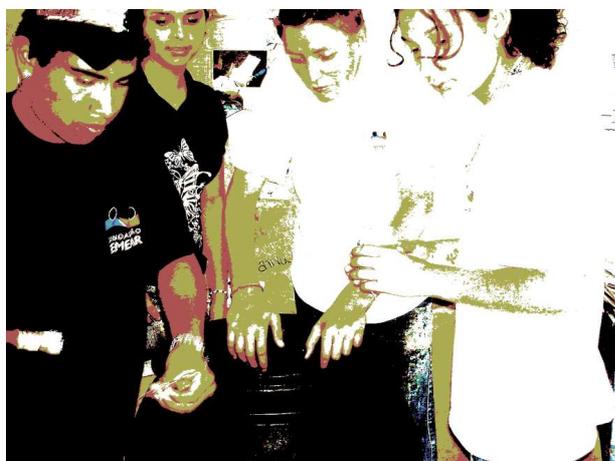
Sobre o que os jovens avaliaram que poderia ter sido diferente, ocorreu o seguinte debate:

***Se nas oficinas todos estivessem sempre juntos nas horas que a gente estava planejando, como aconteceu no dia da intervenção, poderíamos ter tido mais tempo de resolver um problema que só vimos no final.** (Débora)*

***Acho que cada um tem seus motivos, tem dias que a gente está com problemas e não consegue se concentrar nas coisas.** (Andreia)*

*Eu concordo que em alguns dias faltou alguns ajudarem mais, porque poderíamos ter terminado antes o trabalho, ter visto antes o problema que eu vi nas figuras e ter alterado. Mas acho que isso acabou não atrapalhando tanto.*  
(Roberto)

De acordo com minhas observações e percepção, o interesse do grupo oscilou do seguinte modo: quando tiveram acesso a imagens de intervenções urbanas e se viram realizando leituras, houve um grande interesse pelo assunto. No processo de planejamento (conforme observa Débora), o interesse de alguns jovens se reduziu, diante do caráter não-imediatista dos planejamentos, além da organização que o trabalho exigiu antes de começar a execução. Quando começaram a trabalhar o material para a intervenção, porém, novamente, o interesse cresceu, e, não raro, pude observar cenas dos jovens disputando o espaço para colaborar na construção do material (Figuras 24 e 25).



**Figura 24. Jovens produzindo o material da intervenção – imagem 1**



**Figura 25. Jovens produzindo o material da intervenção – imagem 2**

Diante das respostas, perguntei: *esta experiência contribuiu de alguma forma para a compreensão que vocês têm de participação?* Os jovens assim responderam:

***Sim, se todos tivessem dado a opinião e decidido na hora que precisava decidir, teríamos perdido menos tempo. É preciso todos juntos na hora de decidir, e depois colocar a mão na massa e fazer sua parte.*** (Roberto)

***A colaboração de todos na hora da decisão é muito importante.*** (Lauro)

Então, perguntei: *Isso serve pra outras situações, além desta que vocês vivenciaram? Se sim, quais?*

***Sim, pra quase todas as situações da vida, pra realizarmos melhorias na nossa cidade por exemplo, um não vai conseguir fazer tudo sozinho, precisa do outro(...). Tem que discutir, se unir e defender os interesses.*** (Débora)

Como vimos, a partir da avaliação do que poderia ter sido diferente, alguns jovens reconheceram a importância do planejamento e, por consequência, dos momentos de decisão no coletivo. Isso é um grande desafio no trabalho com os jovens, pois, muitas vezes, eles abrem mão dos processos participativos por não atenderem o seu desejo imediatista. Ao relacionarem a experiência expressiva no coletivo com suas noções de participação, alguns jovens demonstraram transportar o sentido daquela para uma compreensão mais politizada de participação. Na elaboração das respostas à entrevista final sobre concepções sociopolíticas, ao

tentarem redefinir o termo participação, os jovens apropriaram-se de elementos que surgiram na problematização da experiência na oficina.

A esse respeito, embora Cristian não tenha elaborado uma resposta e Lauro tenha mantido uma análise genérica, é possível perceber tal apropriação nas falas que seguem:

***É ser uma pessoa ativa. Acho que participação também tem a ver com fazer política. Que, como a gente estava falando, não é só coisa de político. Quando a gente participa de um grupo que defende um interesse, a gente está ajudando a construir uma mudança que pode afetar muita gente.*** (Débora)

***Participação é o que eu estou fazendo agora. Estou participando dessa entrevista. Também é fazer parte de cursos, estudos, intervenções etc.*** (Lauro)

***Quando você participa de alguma coisa, como por exemplo, a intervenção. Quando várias pessoas se juntam para realizar uma ação, ou quando você entra para um grupo que já exista.*** (João)

***Participação: é de se envolver num projeto ou atividade, participar dando opiniões e ficar no projeto até o fim, mesmo porque tu tem que se comprometer com o projeto.*** (Andreia)

***Participar de um projeto.*** (Leandro)

***Ajudar, participar do que é solicitado. Mas também é entrar em um grupo por conta própria. Exemplo: Grupo de preservação ambiental.*** (Roberto)

***É participar de um grupo de jovens.*** (Janaina)

Os sentidos da produção expressiva construída no coletivo possibilitaram a problematização do termo participação. Os jovens destacaram vários aspectos: a novidade que significou a experiência; o diálogo que perceberam estar fazendo com o público que interagiu com a intervenção; as relações entre o grupo durante o processo (a ausência sentida nos momentos de decisão e a avaliação da importância da presença nesses momentos); o sentimento de responsabilidade e parceria de todos no dia da intervenção que, segundo o grupo, garantiu o sucesso

da mesma. Acredito que essas e muitas outras sensações criaram a ponte para o surgimento de palavras e expressões como *defesa de interesses*, *grupo*, *projeto*, *comprometimento* durante a proposição das respostas à entrevista, no que se refere ao entendimento de participação.

## 6 CONCLUSÕES PROVISÓRIAS – HORIZONTES PARA AS PRÓXIMAS VIAGENS

*Da linha de horizonte a paisagem emerge sustentada por um fio sutil.*

(Edith Derdyk)

A educação política é uma educação atenta ao mundo das relações humanas. As relações que as pessoas constroem entre si e com o mundo – de contornos locais e planetários – interessam ao campo da educação política.

O mundo chega até nós através dos sentidos. A primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado constitui um saber primeiro que foi sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual. Estamos, na atualidade, submersos numa anestesia. Esse é o sentido de nossa crise, segundo Duarte Jr. (2001).

A educação do sensível significa dirigir nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro. Desse modo, há uma necessidade de darmos maior atenção à educação do sensível, de nos dedicarmos ao desenvolvimento e refinamento de nossos sentidos, que nos colocam face a face com os estímulos do mundo.

A educação do sensível, ou educação estética, tem na educação em arte um campo importante para a sua realização. O papel da arte que esta investigação defendeu é o de provocar a educação do olhar, propor um fazer-pensante, questionador do mundo, crítico e sensível, que aproxime os educandos das

possibilidades de ressignificar poeticamente o próprio viver. Tais reflexões apontam para a existência de fluidez de limites entre os campos da educação política e do ensino da arte.

Esta investigação buscou responder à questão *como uma experiência expressiva de intervenção urbana, construída dentro de um processo formativo em arte, pode contribuir com a educação política de jovens em Novo Hamburgo-RS?* Para tanto, desenvolvi uma experiência de formação situada na interface dos campos do ensino da arte e da educação política, analisando o processo de problematização de noções sociopolíticas compartilhadas pelos jovens ao longo do processo. A busca por entender o que faz os jovens ressignificarem suas noções sociopolíticas dentro das vivências nas oficinas de arte apontou que as problematizações juvenis foram mediadas pela produção expressiva que pensa o cotidiano; pela tomada de decisões do coletivo na produção expressiva coletiva; pelos atravessamentos da atualidade trazidos para o espaço da oficina; pela leitura de imagens que fazem pensar o cotidiano; pela apropriação de informações e pelo sentido da produção expressiva construída no coletivo.

Os jovens fizeram um trânsito a partir das tendências iniciais na visão das três dimensões analisadas - democracia, cidadania e participação - em diferentes orientações de correntes do pensamento político. Contudo, isso não significa que seja possível definir a existência de uma mudança nas suas concepções sociopolíticas. Por isso, a palavra trânsito é empregada para tratarmos de um processo cujo tempo não é suficiente para fazer tal afirmação. No entanto, este trânsito indica justamente que as noções foram problematizadas pela experiência do processo formativo, revelando o movimento e a desacomodação das mesmas.

Na entrevista inicial, embora tenha sido possível identificar uma fala que vinculou-se a uma visão republicana sobre a compreensão de democracia, os jovens apresentaram visões preponderantemente liberais (individualistas) em suas noções, como também alguns participantes apresentaram dificuldades em relação ao termo. Durante o processo formativo, percebi um trânsito maior em modos de compreender o termo, que dão ênfase a processos democráticos de natureza participativa na busca do bem comum, ou em modos afinados com a corrente ideológica republicana, conforme Gutierrez (2006).

No que diz respeito à cidadania, conforme é possível identificar em uma análise da entrevista inicial, alguns traços das correntes de pensamento comunitarista e republicana estavam presentes nas falas dos jovens sobre termo, perpassadas, contudo, por visões assistencialistas ou de caráter cooperativo sobre o papel do cidadão. Contudo, no processo, emergiu uma noção de cidadania vinculada à participação no campo de debate, discussão e decisão, marcando seu trânsito nos pressupostos da democracia participativa.

A entrevista inicial sobre concepções sociopolíticas, a respeito do termo participação, demonstrou que os jovens apresentaram dificuldade diante do termo - situando-o numa dimensão ampla, difusa e com características assistencialistas - e um segundo grupo apresentou aproximação com a corrente comunitarista. Identifiquei também, no processo, a tendência, presente entre os jovens, em reduzir o processo de tomada de decisões à esfera governamental. Além de uma inicial aproximação com outras possibilidades de participação, ao relacionar o sentido da experiência expressiva no coletivo com suas noções de participação, alguns jovens demonstraram transportar o sentido que assumiu esta experiência para uma compreensão mais politizada de participação.

Em síntese, é possível analisar que convivem diferentes orientações – liberal, comunitarista e republicana – nas noções sociopolíticas juvenis, contudo, há um aparente distanciamento dos pressupostos da democracia participativa, promovida pelo republicanismo. Durante o processo, houve um trânsito entre essas correntes do pensamento político, com um direcionamento maior às bases do republicanismo e aos pressupostos democráticos participativos.

Não é possível deixar de considerar que esta síntese reflete uma intervenção não neutra junto ao grupo de jovens participantes desta pesquisa. O próprio processo da construção de uma intervenção urbana dentro de um coletivo, oportuniza a experiência democrática participativa ou, ao menos, a reflexão sobre ela. Entretanto, oportunizar não significou direcionar, uma vez que existiam escolhas a serem feitas pelos sujeitos envolvidos.

Refletir sobre as simultaneidades e possíveis contradições nos modos de conceber concepções que guardam relações, tais como democracia, cidadania e

participação, implica pensarmos nas questões que emergem da baixa participação juvenil, e pensá-las em termos do que nos diz Medeiros (2009):

Democracia é um conceito histórico, construído no seio dos diferentes contextos sociais, que pode ter significados distintos e inclusive antagônicos. Também pode ter uma abordagem mais filosófica, o “dever ser”, juízos de valor acerca de determinada(s) possibilidade(s), e também uma abordagem científica, o “como é”, como se realiza empiricamente. Na vida política estes significados cruzam-se, estão mesclados e tencionam-se ainda que se possa falar de uma tendência ou característica dominante. Nos contextos sociais, vão estar em presença simultânea e contraditória essas “diferentes democracias”. É, portanto, práxis, teoria(s) encarnada(s) nas relações sociais (p. 26).

A existência dos trânsitos entre modos de compreender enquanto acomodação necessária é o que procuro evidenciar, e não um “lugar” de chegada dos jovens em termos de concepções, pois os pontos de chegada são também pontos de partida. Para onde os jovens irão a partir dali? Retornarão ao ponto de partida inicial? Encontrarão novos pontos? São muitas as possibilidades.

A arte e seu ensino como um valor em si tem um papel importante na educação no que diz respeito a um horizonte que a educação como um todo deveria assumir, conforme as palavras de Duarte Jr. (2001): *Desenvolver e refinar os sentidos* (p.21). Dar maior atenção à educação dos sentidos pode significar novas leituras sobre o mundo e a construção de outros modos de nele estar e sobre ele agir. O planeta está doente. Para ver um rio limpo, as pessoas precisam encontrar sua nascente. Laboratórios produzem a doença para vender o remédio. Políticos ganham eleições por uma imagem fabricada em agências de publicidade. Xenofobia. Homofobia. Racismo. Violência. O mundo reclama sensibilidade.

O jovem, representante de uma fatia expressiva da população, vivencia com impacto as crises do mundo atual, atraindo expectativas, enquanto busca o modo de lidar com suas aflições e novas formas de estar no mundo. Os processos educativos que trabalham com esse segmento necessitam despir-se de modos fechados de enxergar a juventude e voltar o olhar para o seu modo de viverem o período juvenil, construindo com eles possibilidades que colaborem na construção da inteligibilidade do mundo e que ressignifiquem sua participação sociopolítica enquanto atribuem novo significado aos próprios espaços formativos. Os campos do

ensino da arte e da educação política são estratégicos, e o diálogo entre eles, fundamental.

Aproveitando outra reflexão da artista que abriu este capítulo: *Por onde foi mesmo que comecei?* (DERDYK, 2001, p. 59)

Aproximar-se. Pensar o pensado. Deixar em suspenso.  
Deter-se. Elaborar uma compreensão (provisória).  
Será isso pesquisar?

Pesquisar é também desacomodar-se.

## REFERÊNCIAS

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

ALVARES, S. C. **Arte e educação estética para jovens e adultos: as transformações no olhar do aluno**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

ARENDT, H. **O que é política?** 3. ed. Trad. Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BAQUERO, R. V. A. (Org.). **Agenda Jovem: o jovem na agenda**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

BARBOSA, A. M. **Arte-educação: Leitura no subsolo**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BARJA, W. Intervenção/ Terinvenção - A arte de inventar e intervir diretamente sobre o urbano, suas categorias e o impacto no cotidiano. **Rev. Polêmica Imagem**, nº 15, 2006. Disponível em: <<http://www.polemica.uerj.br>> Acesso em: 20.05.2008.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos - a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. 26ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2006.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal de 1967**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2006.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education**. Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1982.

BORDENAVE, J. D. **O que é Participação**. 7ªed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BOSI, A. Fenomenologia do Olhar. In: NOVAIS, A. (org.) **O Olhar**. São Paulo: Cia. das Letras, 1988.

BRUNEL, C. **Ensino Supletivo: reconstituindo trajetórias**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

CALVINO, I. **As cidades invisíveis**. Tradução de Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMPBELL, B. **Jardim**. 2003. Intervenção urbana. Disponível em: <<http://poro.redezero.org/intervem.htm>>. Acesso em: 25.05.2008.

CARRANO, P. C. Jovens e participação política. In: SPÓSITO, M. P. (Coord.) **Juventude e Escolarização (1980-1998)**. Brasília: Mec/Inep/Comped, 2002. Série Estudo do Conhecimento.

CARRANO, P. C. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. In: **REVEJA - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.reveja.com.br>>. Acesso em: 10.10.2008.

CATTANI, I. B. (org.) **Mestiçagens na arte contemporânea**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

CUNHA, S. R. V. Como vai a arte na educação infantil. <http://www.culturainfancia.com.br>, São Paulo, p. 1, 12 ago. 2008. Disponível em: <[http://www.culturainfancia.com.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=503:como-vai-a-arte-na-educacao-infantil&catid=52:arte-educacao&Itemid=110](http://www.culturainfancia.com.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=503:como-vai-a-arte-na-educacao-infantil&catid=52:arte-educacao&Itemid=110)>. Acesso em: 10.01.2009.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: n. 24, p. 16-39, set/dez 2003.

DICK, H. (Coord.) Discursos à Beira dos Sinos. A emergência de novos valores na juventude: o caso de São Leopoldo. **Cadernos IHU**. Ano 4. nº 18. São Leopoldo: Unisinos. 2006.

DEMO, P. **Politicidade: razão humana**. Campinas. São Paulo: Papyrus, 2002.

DERDYK, E. **Linha de Horizonte: por uma poética do ato criador**. São Paulo: Escuta, 2001.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba, PR: Criar Edições, 2001.

EIA. **Intervenção Urbana EIA**. Documentário. Disponível em: <[www.youtube.com](http://www.youtube.com)>  
Acesso em:20.06.2008

EISNER, E. W. **El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa**. Barcelona: Paidós, 1998.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 6. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. 4ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. Prefácio de Moacir Gadotti, tradução de Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUTIERREZ, C. A. S. **El ocio-deporte como espacio de formación en la ciudadanía**. Tese (Doctorado en Ocio y Potencial Humano) – Programa de Doctorado en Ocio y Potencial Humano, Universidad de Deusto. Bilbao, 2006.

IBGE. População Jovem no Brasil. 2004. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/populacao\\_jovem\\_brasil/default.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/populacao_jovem_brasil/default.shtm). Acesso em: 03.03.2008.

INSTITUTO CIDADANIA. *Perfil da juventude brasileira*. PROJETO JUVENTUDE. Pesquisa de opinião pública. 2004. [impresso]

JÚNIOR, E. M. **Arte-educação: leitura de obras e elaboração de propostas poéticas a partir do acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2008.

KEIL, I. Dos jovens contestadores aos jovens de hoje. Uma nova forma de participação na *polis*? In: BAQUERO, Marcelo (Org.). **Democracia, Juventude e Capital Social no Brasil**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

LELIS, S. C. C. **Poéticas visuais em construção : o fazer artístico e a educação (do) sensível no contexto escolar**. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

LEMINSKI, P. **Distraídos venceremos**. 4ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

MAGRO, A. R. **Estética no cotidiano educacional: um estudo etnográfico com adolescentes**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2006.

MAFFESOLI, M. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e ofícios, 1995.

\_\_\_\_\_. **A transfiguração do político : A tribalização do mundo**. 3ª.ed. Porto Alegre: Sulina, 2005

\_\_\_\_\_. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

MEDEIROS, I. L. P. **Sentidos da democracia na escola: um estudo sobre concepções e vivências**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MEIRA, M. R. **Filosofia da criação: Reflexões sobre o sentido do sensível**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MENDONÇA, E. S. **Práticas discursivas sobre participação política juvenil: entre os prazeres, orgulho e sacrifícios**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) –

Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2008.

MESQUITA, A. L. **Insurgências Poéticas: Arte ativista e Ação Coletiva (1990-2000)**. Dissertação (Mestrado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MESQUITA, M. R. **Identidade, cultura e política: os movimentos estudantis na contemporaneidade**. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MONTEIRO, M. C. **Tendências de Produção científica em Arte e Educação e a Proposta Triangular de Ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2005.

MORIN, E. **Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1969.

PAGLIERI, R. **Cidade ex-tinta**, Documentário. Disponível em: <[www.youtube.com](http://www.youtube.com)>. Acesso em: 20.06.2008.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, n. especial, p.5-6, 1997.

PNUD. **IDHM**. 2000. Disponível em: <[www.pnud.org.br](http://www.pnud.org.br)>. Acesso em: 03.03.2008.

PORO. **Enxurrada de Letras**. 2004. Intervenção Urbana. Disponível em: <<http://poro.redezero.org/intervem.htm>>. Acesso em: 25.05.2008.

REIS, A. M. **O sentido do movimento estudantil contemporâneo pela voz dos estudantes da saúde**. Dissertação (Mestrado em Enfermagem em Saúde Coletiva) Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SANDOVAL, M. M. **Jóvenes del Siglo XXI: sujetos y actores en una sociedad en cambio**. Santiago: Ediciones: UCSH, 2002.

SANTOS, K. **A formação do sujeito e o sujeito da formação: a relação com o saber de professores de classes de educação de jovens e adultos de São Leopoldo**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

SELISTER, L. Cotidiano. In: **Cotidiano: intervenções na Trensurb**. Texto de Blanca Brites. Porto Alegre: Impressos Portão, 2002. p.46.

SEWELL, L. **Pig**. s/d. Assemblage. Disponível em: <<http://www.leosewell.net/artwork.php?which=51&slide=3>>. Acesso em: 22.05.2008.

SILVA, E. M. A. ; ARAUJO, C. M. Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da Arte-Educação. 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambu. **Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: ANPED, 2007. CD-Rom.

SILVA, C. B. **Olhares juvenis: estudo sobre a sociabilidade e participação social dos jovens da pastoral católica de Parobé**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

SOUZA, G. G. E. **Percepções e intervenções na metrópole: a experiência do projeto Arte/Cidade em São Paulo (1994-2002)**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUSA, M. M. **Leitura de imagens na sala de aula: relações entre saberes, práticas de professores de arte e grupos de estudos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

SPOSITO, M. (Coord.) **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília: Mec/Inep/Comped, 2002. Série Estudo do Conhecimento.

STOPPA, E. A. **Tá ligado mano : o hip-hop como lazer e resgate da cidadania**. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

Villas-Bôas, R. J. A. **Os sentidos da participação cidadã no PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens (2005-2006)**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

**ANEXO****TERMO DE PARTICIPAÇÃO**

Eu \_\_\_\_\_ concordo em participar da oficina *Arte, Intervenção e Cidadania*, vinculada à pesquisa de mestrado que busca analisar as contribuições entre os campos do ensino da arte e da educação política, nos processos formativos com jovens.

Novo Hamburgo, 19 de Maio de 2008.

\_\_\_\_\_  
Ass. jovem

De acordo.

\_\_\_\_\_  
Ass. responsável