

A ARTE-EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE DEMOCRÁTICA NA ADOLESCÊNCIA

Aginaldo Aparecido Geremias¹

RESUMO

O presente artigo apresenta uma problematização acerca da arte-educação, a ação socioeducativa e suas contribuições na construção da subjetividade democrática na adolescência. Estabelece, de forma sucinta, um histórico das políticas para a infância e adolescência no Brasil e no município de São Bernardo do Campo. Propõe ainda uma discussão sobre o conceito de protagonismo juvenil tendo a arte como instrumento socioeducativo. Por fim, traz uma análise entre a teoria estudada e as entrevistas realizadas junto a um adolescente, cuja trajetória foi objeto do estudo, demonstrando por intermédio de um conto oral, as “confluências” entre arte-educação no processo de construção da subjetividade político-democrática na adolescência.

Palavras-chave: Arte-educação, Juventude, Protagonismo Juvenil, Subjetividade democrática

ABSTRACT

To present article presents a problematizes concerning the art-education, the action socio-educational and their contributions in the construction of the democratic subjectivity in the adolescence. It establishes, in a brief way, a report of the politics for the childhood and adolescence in Brazil and in the municipal district of São Bernardo do Campo. It still

¹ Pedagogo com formação artística em Dança, Pós-graduado em Gestão de Políticas Integradas para Infância e Adolescência. Educador Social da Fundação Criança de São Bernardo do Campo desde 2004, atuou nas áreas de proteção básica como arte-educador e como gestor de Projetos. Atualmente é membro da equipe técnica do Centro de Atendimento Socioeducativo da FCSBC, programa responsável pela execução de medidas socioeducativas em meio aberto no município de São Bernardo do Campo. E-mail:

pdfMachine

A pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Produce quality PDF files in seconds and preserve the integrity of your original documents. Compatible across nearly all Windows platforms, if you can print from a windows application you can use pdfMachine.

Get yours now!

proposes a discussion on the concept of juvenile protagonism tends the art as instrument socio-educational. Finally, it brings an analysis between the studied theory and the interviews accomplished an adolescent, whose path was object of the study close to, demonstrating through an oral story, the "confluences" among art-education in the process of construction of the political-democratic subjectivity in the adolescence.

Word-key: Art-education, Democratic Subjectivity, Juvenile Protagonism, Youth.

INTRODUÇÃO

Desde o ano de 1990, nosso país tem assistido a um fenômeno nacional de criação de novas Organizações não Governamentais (ONGs), bem como de Organizações Governamentais (OGs) que por intermédio de Projetos de cunho social, ao menos no seu discurso, sempre buscaram estabelecer estratégias que de alguma forma pudessem contribuir com a efetivação dos princípios da Doutrina de Proteção Integral às Crianças e Adolescentes consagrados na Convenção dos Direitos da Criança, na Constituição de 1988 e finalmente na lei 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Nessas Organizações, o “carro chefe” das ações sociais tem sido a arte-educação, sob a justificativa da utilização da arte como instrumento pedagógico, socioeducativo e de criação de espaços onde crianças e adolescentes, destacadamente aqueles oriundos das chamadas áreas de risco e vulnerabilidade social, tenham oportunidades de tornarem-se “protagonistas de sua própria história”.

O “protagonismo juvenil”, mais um desses “neologismos” surgido das cabeças pensantes dos intelectuais de gabinete, que imaginam que mudam o mundo simplesmente criando ou alterando palavras, traz um conceito que tem sido muito difundido desde os anos 90. Nele como num “passe de mágica” o adolescente e a criança saem da posição de problema social pra tornarem-se sua solução, isto é, realizar o “protagonismo social”.

Com efeito, sob uma ótica enviesada e ilusória do senso comum, e se concebida de forma perversa, a idéia da simples e radical troca dos cidadãos infanto-juvenis do lugar de problema para salvadores da juventude pode significar a colocação de crianças e adolescentes na condição de culpados ante a situação em que se encontram ao invés de reais vítimas do processo social.

Culturalmente falando, pregar a idéia de que deve partir desses meninos e meninas a

pdfMachine

A pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Produce quality PDF files in seconds and preserve the integrity of your original documents. Compatible across nearly all Windows platforms, if you can print from a windows application you can use pdfMachine.

Get yours now!

de colocá-los na posição de únicos responsáveis pelas condições às quais estão constantemente expostos.

Este conceito talvez traga uma falsa sensação de conforto ao poder público e provoque na sociedade um conformismo em face da crítica situação em que se apresenta a infância brasileira, porém, está longe de revelar ou mesmo de simplesmente apontar para soluções concretas no que concerne às questões sociais.

Não desejo apresentar uma postura radical de oposição ao incentivo das ações protagonico-juvenis, ao contrário, o presente estudo se fundamenta no polêmico conceito até aqui discutido o qual foi a “faísca” que compeliu este educador social que vos escreve, para a pesquisa acerca da presente temática.

Partindo da história dos Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil para chegar até a trajetória histórica de um adolescente participante de um Projeto Social em São Bernardo do Campo, percorri um caminho teórico-metodológico que me revelou diferentes aspectos entre arte e protagonismo infanto-juvenil, principalmente no que se refere à construção da subjetividade na adolescência.

Inicialmente, fundamentando-me nos conceitos teóricos de Ana Mae Barbosa busquei aprofundar-me acerca da importância da arte-educação objetivando compreender suas reais contribuições na “constituição” de um sujeito de direitos. Em seguida busquei o estabelecimento de uma relação destes conceitos com a pedagogia da Autonomia de Paulo Freire e a Pedagogia da Presença de Antonio Carlos Gomes da Costa, além de outros autores.

Tendo como “ambiente perguntativo norteador” questões relacionadas à importância da arte-educação na vida de um adolescente que vivenciou um programa social, sua avaliação do programa enquanto sujeito de direitos, bem como a interferência deste na constituição de sua subjetividade, com vistas ao conceito de protagonismo juvenil, a pesquisa em formato exploratório-descritivo, culminou com o presente texto.

Primeiramente trago de forma sucinta um resgate histórico dos marcos legais, dos ramos e avanços referentes ao campo das políticas para a infância e adolescência no Brasil. Ainda aqui, busco de forma breve historicizar o Programa CACJ (Centro de Atendimento à Criança e Juventude) da Fundação Criança de São Bernardo do Campo.

Vale ressaltar que embora a referida Organização tenha sido o “lócus” inicial escolhido para este estudo, não se trata do foco da pesquisa, tampouco tem este trabalho a pretensão de realizar uma avaliação Institucional.

Em seguida, proponho uma discussão acerca do conceito de protagonismo juvenil e da arte como instrumento socioeducativo e mediador para constituição e fortalecimento da subjetividade democrática nessa etapa da vida.

Por fim, inspirado no trabalho da escritora e pesquisadora norte americana Mary Stokrocki, procuro demonstrar as “confluências” entre arte-educação e a construção da subjetividade político-democrática durante o processo socioeducativo. Para tanto, utilizo um texto em forma de conto oral elaborado a partir da transcrição das entrevistas realizadas junto ao adolescente, cuja trajetória foi objeto deste estudo.

1 O PROGRAMA CENTRO DE ATENDIMENTO À CRIANÇA E JUVENTUDE – CACJ – NO CONTEXTO BRASILEIRO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

1.1 A Infância Brasileira: o diálogo entre os tempos – passado/presente/futuro - tecendo uma nova política pública

Do Brasil colônia até o início do século XX crianças e adolescentes sempre foram tratados legalmente sob a ótica penal, punitiva e do controle social. Portanto, o conceito de menoridade sempre predominou como fundamento de uma política destinada à infância brasileira. A “Doutrina da Situação Irregular”, política adotada entre 1927 e 1988, ano em que ocorreu a promulgação da nova Constituição Brasileira acabou por gerar uma criminalização da pobreza. As crianças pobres, por serem consideradas em situação irregular e, portanto, elemento da intervenção do Estado da mesma maneira que o “menor infrator” eram submetidas às unidades de atendimento das chamadas FEBEMS.

A Constituição de 1988 trouxe em seu artigo 227 os conceitos e princípios básicos para a elaboração da lei 8069/90, conhecida como ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente - promulgada em 13 de julho de 1990. Considerada por especialistas como um dos instrumentos mais avançados no que se refere à defesa dos Direitos da Criança no mundo, o ECA traz em seu bojo a proposta de uma nova sociedade que objetiva colocar, a criança como prioridade absoluta, embora, em minha opinião, “burocraticamente” até o presente momento.

Explico: Bem adequado ao capitalismo, um sistema burocrático perfeito só encontrará um terreno fértil onde houver total ausência de uma conduta humana, amor, ódio, em resumo, aspectos emocionais racionais ou irracionais não passíveis de cálculo. (WEBER, apud

Trata-se de uma forma de organização da sociedade pautada na racionalidade, ou seja, na adequação dos meios aos objetivos pretendidos, com o intuito de garantir a maior **eficiência** possível no alcance desses objetivos. Indicadores de **eficiência** por sua vez dizem respeito a um campo da avaliação qualitativa e buscam uma “mera equação entre custos os mais reduzidos possíveis e resultados os melhores (mensuráveis) possíveis.” (ARRETCHE, 1998, p. 7)

Ora, se infância e adolescência no Brasil são claramente assuntos de urgência e que, portanto deveriam fazer parte da agenda estatal com prioridade e a primazia absolutas, não há como conceber a mínima possibilidade de efetivação da lei sob o “olhar da eficiência”. Para Dowbor,

Criou-se no Brasil uma estranha separação, entre economistas formais que tratam de coisas "sérias", como taxa de juros, câmbio, investimentos, e os cientistas sociais que se preocupam com a tragédia social e se concentram em denunciar o drama das crianças, dos pobres, dos excluídos. Uns se preocupam com a taxa do PIB, e outros trazem o “bandaid” para as vítimas do processo. (DOWBOR, 2005, p.1).

Assim, talvez, pela infância no Brasil ainda não ter sido efetivamente considerada como uma questão de fato “séria”, estabelecer de forma concreta um Sistema de Garantia de Direitos (SGDCA) que “garanta” - faço questão do pleonasma - a efetivação dos princípios nele consagrados ainda continue sendo um desafio para o Poder Público, bem como para toda sociedade brasileira. Para tanto, faz-se mister encontrarmos outros caminhos que nos tirem deste lugar colocado entre o “cinismo pragmático e o idealismo ingênuo” (DOWBOR, 2005, p.1)

De toda sorte, face à necessidade de um rompimento de paradigmas ligados a uma cultura repressora secular, o governo brasileiro, deu início, ainda que lentamente, à criação e implementação de políticas públicas, programas, projetos e ações sociais, que, de forma integrada visam mediar o trânsito de crianças e adolescentes, bem como o de suas famílias em diferentes serviços e permitir que estes usufruam de benefícios e direitos sociais e culturais.

1.2 Arte-Educação e socioeducação em busca da superação da política de coerção: o

pdfMachine

A pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Produce quality PDF files in seconds and preserve the integrity of your original documents. Compatible across nearly all Windows platforms, if you can print from a windows application you can use pdfMachine.

Get yours now!

Durante o processo de criação e implementação das políticas públicas com vistas à efetivação do ECA, a arte-educação tem sido utilizada como um importante instrumento de mediação para que crianças e adolescentes, participantes sejam alvo de um conjunto de ações que possibilitem o acesso à formação de habilidades sociais, à inclusão na dinâmica social e comunitária, à construção de identidade e à formação cidadã.

Nesta corrente, com ações e metodologia focadas em atividades lúdico-pedagógicas fundamentadas na arte-educação, a Fundação Criança de São Bernardo do Campo, Fundação Pública de Direito Privado, com diretrizes e missão focadas na garantia dos direitos da infância e da adolescência, implementou no ano de 1990 o Programa “Centro de Atendimento à Criança e Juventude” (CACJ).

Instituída por meio da lei municipal nº 4683, a Fundação Criança de São Bernardo do Campo substituiu a antiga FUBEM (Fundação do Bem Estar do Menor). Com diretrizes e missão focadas na proteção integral da infância e da adolescência, a FCSBC deu início à criação de programas, serviços e projetos com vistas à inclusão social, o estímulo ao protagonismo e o empoderamento pessoal de crianças, adolescentes, jovens e seus familiares. (FCSBC, 2006). Destacarei aqui o Centro de Atendimento à Criança e Juventude (CACJ), atualmente conhecido como Programa Integrado de Garantia de Direitos (PIGD).

Criado em 1990 como um programa voltado para o acompanhamento de crianças e adolescentes de 7 a 18 anos de idade, em situação de risco e vulnerabilidade social, sob a perspectiva da educação integral, o PIGD promove atividades de arte-educação e/ou esportivas em cinco espaços localizados em bairros periféricos do município e traz como um de seus principais objetivos o de: “por meio da arte-educação [...] ampliar o universo cultural da criança e do adolescente desenvolvendo a sociabilidade, conhecimentos, valores e habilidades exigidas na vida cotidiana.” (FCSBC, 2006), aspectos que compõem o conceito de “protagonismo infanto-juvenil”, objeto da temática que veremos adiante.

2 ARTE, PROTAGONISMO E SUBJETIVIDADE

2.1 Olhares sobre Protagonismo Juvenil

Segundo sua origem, “a palavra protagonismo é formada por duas raízes gregas: proto, que significa o primeiro, o principal e agon, que significa luta. Agonistes, por sua vez,

pdfMachine

A pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Produce quality PDF files in seconds and preserve the integrity of your original documents. Compatible across nearly all Windows platforms, if you can print from a windows application you can use pdfMachine.

Get yours now!

O conceito artístico, diz que protagonista trata-se do personagem cuja história de todos os outros personagens se encontram atreladas à sua, e, em torno do qual se desenvolve todo o enredo, a temática central de uma película cinematográfica ou peça teatral.

Sob o olhar da participação cidadã, de acordo com Ribas Jr.(2010), o termo protagonismo se trata da capacidade do sujeito de participar e influir no curso dos acontecimentos, exercendo um papel decisivo e transformador no cenário da vida social.

Portanto, um adolescente protagonista seria aquele que fosse capaz de fazer valer os seus direitos, se responsabilizasse pelos seus deveres, e que, de forma consciente fosse capaz de criar espaços para o exercício da cidadania, tomar decisões no que se refere ao seu futuro e enfrentar a realidade de frente, superando todas as adversidades.

Ora, se esse “super-herói” do qual tratamos é atendido por um programa social, tem idade entre 12 e 18 anos de idade, vive numa comunidade chamada de “carente”, sem respaldo familiar, nem acesso a boas escolas nem a boa educação ou a cultura, nem moradia digna, ou transporte de qualidade, tampouco perspectivas de inserção no mercado de trabalho; que protagonismo é esse que pautados no senso comum teimamos em cobrar-lhe?

Não estaríamos na realidade arremessando-lhe a responsabilidade por um sistema falho que ao relegá-lo à condição de protagonista o coloca na situação de culpado ao invés de vítima pelas desigualdades às quais se encontra exposto? Para CAMPOS (2008):

Os saberes sobre a “adolescência” têm sido instituídos por intelectuais que ao ocupar o lugar de saber-poder se iludem pensando que mudando os nomes podem mudar a realidade. Assim foi feita a introdução do protagonismo juvenil nos anos 90. Se o “adolescente” num determinado momento histórico ocupou o lugar do problema, num outro momento passou a ser olhado como uma *solução* para os problemas da sociedade [...] Dessa nova invenção surgiu o “adolescente protagonista”, que vai se enquadrar no “Protagonismo Juvenil” e com isso ganhar um novo *status*. Esta captura da “adolescência” a ingressa numa nova discursividade, aprovada e conclamada como a salvação da ‘juventude’ e passando a fazer parte das plataformas governamentais, dos projetos de ONGs, das manchetes de jornal etc. [...] No protagonismo juvenil não se fala no sujeito coletivo, a ênfase está no sujeito protagonista, herói de si

que mudando o indivíduo, muda-se o mundo. [...] (CAMPOS, 2008 p. 60)

Buscando uma postura crítica ante esse conceito ainda hoje tão presente nas justificativas dos projetos sociais pretendo a seguir possibilitar uma reflexão sobre a arte-educação, seus benefícios ao adolescente no que concerne ao “desenvolvimento de competências e habilidades que o ajudem a viabilizar-se como pessoa, como trabalhador e como cidadão.” (COSTA, 1999 p. 107), bem como acerca de e seu potencial de estímulo ao exercício de uma verídica ação protagônica juvenil.

2.2 Arte-Educação, Adolescência e Socioeducação

Para Barbosa (apud Read, 2002), nas atividades com arte-educação existem três aspectos passíveis de destaque:

- A **auto-expressão**, necessidade inata do indivíduo em compartilhar com outros indivíduos seus pensamentos;
- A **observação**, desejo de registrar na memória e de classificar seu conceito de mundo por intermédio de suas impressões e sentidos;
- A **apreciação**, sua resposta aos modos de expressão de outros indivíduos, bem como aos valores do mundo.

Já para SANTOS (2009), a arte-educação, ao ser utilizado como um instrumento estimulante das competências transversais pode proporcionar ao adolescente o desenvolvimento de capacidades essenciais. Dentre elas a de lidar com a resolução de problemas cotidianos. Para a autora este seria um dos principais aspectos que compõem a **função educativa** da arte enquanto integradora de novos saberes.

Destaca ainda sua **função social**, na qual a arte, na medida em que proporciona ao participante seu autoconhecimento e uma maior capacidade de livre expressão, torna-se um instrumento de estímulo às relações no que se refere ao conhecimento e ao respeito das diferenças sociais e culturais.

Por fim a autora aponta a **função crítica** da arte, a qual proporciona ao adolescente um espaço para a conscientização dos problemas coletivos, fortalece seu sentimento de pertencimento e o senso de responsabilidade nos movimentos de transformação da sua

Ao fazermos um contraponto desses conceitos com o crescimento dos projetos sociais na atualidade, o que se verifica é quase que um senso comum aonde a arte-educação vem sendo tratada de forma enviesada como um instrumento “infalível”, no que concerne à conscientização, politização e transformação da realidade de crianças e adolescentes das chamadas áreas de risco e vulnerabilidade.

Não podemos descartar a hipótese de que, a forma ou a metodologia, por intermédio da qual, os programas sociais venham sendo implementados, destacadamente no que se refere às ações socioeducativas pautadas em arte, estejam sendo equivocadamente alienadoras ao invés de libertadoras.

O projeto social que ao ser implantado em uma comunidade não tiver antes um mínimo conhecimento do contexto cultural que a envolve, que não levar em conta a riqueza dos saberes ali presentes, com a desculpa de “levar arte até a periferia”, estará reproduzindo nada mais, nada menos do que uma ação alienadora colonial praticada a mais de quinhentos anos. Para Barbosa (2010), “Embasamento teórico e exame das práticas são necessários para o avanço da arte comunitária, evitando á manipulação, que pode transformá-la em simples auxiliar de campanha política.”

Assim, se a arte que esse projeto ou ação oferece não proporciona nenhuma interface com um processo reflexivo que busque no adolescente uma atitude libertadora e autônoma, esse projeto ou ação estará apenas reforçando a ideologia da classe dominante disfarçada de uma falsa “sensação protagônica”, como destaca Paulo Freire:

Nos processos culturais alienados, que caracterizam as sociedades dependentes ou sociedades-objetos, o mesmo pensamento-linguagem é alienado. Resulta daí que estas sociedades, durante os períodos de alienação mais intensos, não possuem um pensamento autêntico que lhes seja próprio. A realidade, tal como ela é sentida, não corresponde à realidade objetivamente vivida, aras à realidade na qual o homem alienado imagina que se encontra. Este pensamento não é um instrumento válido, nem na realidade objetiva, à qual o alienado não está ligado enquanto sujeito pensante, nem na realidade imaginada e esperada. Este modo de pensar, dissociado da ação que supõe um pensamento autêntico, perde-se em palavras falsas e ineficazes. Atraído irresistivelmente pelo estilo de vida da sociedade dirigente, o

homem alienado é um homem nostálgico, nunca verdadeiramente comprometido com seu mundo. (FREIRE, 1979 p. 44).

Portanto, um projeto que se diz “social”, e que pretende utilizar arte-educação como “instrumento provocador do protagonismo” deve pensar suas ações no sentido de combater práticas alienadoras. Não se trata de usar a arte apenas como ferramenta de “subversão”, mas sim, como instrumento pedagógico, de criação de oportunidades e de espaços reflexivos que proporcionem ao adolescente reconhecer-se dentro do processo social, identificar as ideologias dominantes e agir conscientemente e de forma autônoma dentro de suas limitações sem, no entanto, afastar-se de uma utopia norteadora.

Tal modalidade de ação deve, portanto, durante o processo de ensino-aprendizagem, possibilitar ao adolescente uma ampliação de seu olhar estético, de sua criatividade e de sua capacidade de expressar-se, de forma que ele possa atuar na, ou contribuir criativamente com a solução de problemas. Deve proporcionar uma expansão da sua capacidade de atuar em grupo, de ensinar e de aprender com os outros, de ser capaz de motivar e manter-se motivado, enfim, capaz de torná-lo polivalente e flexível. (COSTA, 1999)

Em suma, a arte-educação, se aplicada não de forma paralela ou incorporada, mas conscientemente e de forma convergente e complementar pode ser um incomparável instrumento potencializador de desenvolvimento humano.

Podemos destacar uma aplicação prática destes aspectos, por exemplo, no que se refere à inclusão do adolescente no mercado de trabalho, vez que o sistema capitalista conduz a humanidade cada vez mais para uma realidade onde o sujeito que possui apenas uma especificidade laboral, e que, não se encontra capaz de articular com formas mais criativas de atuação pode estar fadado, se não ao fracasso, pelo menos ao enfrentamento de inúmeras dificuldades profissionais, como destaca Barbosa (2010),

[...] no futuro da arte-educação no Brasil, haverá uma outra linha centrada na orientação da arte-educação em direção à iniciação ao design [...]. A consciência de que o artefato trará mais qualidade à vida se não tiver somente propriedades funcionais, mas, ao mesmo tempo, apelar para a imaginação, está começando a vir à tona. Esta idéia desponta, junto com a certeza de que o produtor do artefato será mais eficiente se tiver algum conhecimento de arte, (BARBOSA,

Logicamente não são estes os únicos, contudo, são aspectos importantes da participação cidadã com vistas a uma pedagogia da autonomia, que a arte-educação pode provocar junto aos adolescentes, participação esta que veremos mais detalhadamente.

2.3 Estímulo e ação protagônica

Embora um movimento protagônico juvenil, obviamente deva partir dos adolescentes e jovens, dificilmente surgirá sem a participação de um agente estimulador. Nesse caso o educador. Este por sua vez, não pode deixar de levar em conta a razão política do estímulo ao Protagonismo Juvenil, qual seja: possibilitar um aumento da participação cidadã e democrática da população.

Assim sendo, como destaca Costa (2001), os padrões de relacionamento mais comuns entre adultos e adolescentes no curso de uma ação protagônica, são caracterizados por três ações: **dependência, colaboração e autonomia**.

A primeira consiste numa ação onde o educador assume o lugar de tutor, e os adolescentes limitam-se em seguir suas orientações. Na segunda, tanto educador quanto educandos compartilham idéias, reflexões e decisões durante todo o processo de criação, execução e avaliação da ação. Por fim, na ação autônoma, os adolescentes tomam a frente em todo o processo de desenvolvimento da ação protagônica.

Fazendo uma analogia deste conceito com o processo de desenvolvimento humano, durante a primeira infância, naturalmente pelo fato de sua primeira relação de convívio social estar limitada ao núcleo familiar, um indivíduo passa por um período onde sua sobrevivência se encontra totalmente atrelada ao mundo dos adultos. (KNOBEL, 1986, p. 61) – o que podemos chamar de um **período de dependência**.

Em seguida, durante sua adolescência, por intermédio da tentativa de substituir a identidade do seu núcleo familiar por outra mais individual ele vive um período de busca pela autonomia, pela identificação de outras figuras fora do âmbito familiar. (KNOBEL, 1986, p. 62-63) – o que podemos chamar de um **período de independência**.

Finalmente, na fase juvenil as noções de julgamento e justiça concebidas durante a infância são aperfeiçoadas, haja vista a presença nesse período das relações cooperativas, de autonomia e de construção democrática. (MENDONÇA e PAULA, apud PIAGET, 2007, p. 71) Ou seja, nesse movimento para se estabelecer de forma autônoma frente à sociedade, o

período de interdependência. Este ciclo pode ocorrer durante toda a existência do indivíduo, nesta ou em outra ordem e quando ocorrerem mudanças nas suas relações.

Sendo este, portanto, um movimento inerente ao ser humano, trazendo esta reflexão de volta ao universo relacional do adolescente, ao reproduzir analogicamente este ciclo na sua relação de parceria com o educador, o educando pode encontrar um ambiente propício e fértil para a conquista de sua autonomia, o estímulo para o protagonismo e o consequente exercício da cidadania.

Assim sendo, fazer parte da elaboração de projetos de ações de protagonismo, de maneira participativa e democrática, pode proporcionar ao adolescente a aquisição da “confiança em si mesmo e na sua capacidade de intervir construtivamente em seu entorno social.” (COSTA, 2001, p. 183)

Tal movimento de participação pode possibilitar ao adolescente a retomada de sua condição de sujeito e agente do seu direito à voz, à opinião, enfim tudo que lhe diz respeito e, que, portanto, imprime uma subjetividade político-democrática.

3 CONTO ORAL - TRAJETÓRIA DE UM ADOLESCENTE PARTICIPANTE DO CENTRO DE ATENDIMENTO À CRIANÇA E JUVENTUDE DA FUNDAÇÃO CRIANÇA DE SÃO BERNARDO DO CAMPO

Com o objetivo de estabelecer uma relação dialógica entre a fundamentação teórica construída e a pesquisa de campo realizada, o presente capítulo traz, por intermédio de um conto oral, um resgate da trajetória de “Beca” (nome fictício), educando que Ingressou no Centro de Atendimento à Juventude no ano de 2006, e atualmente se encontra freqüentando as oficinas da Usina Socioeducativa, ambos programas da Fundação Criança de São Bernardo do Campo.

Tal forma de apresentação foi inspirada na leitura do artigo “Um dia escolar na vida de uma menina Navajo” de autoria da Professora de Arte-educação da Universidade do Arizona em Temple, Mary Stokrocki, parte integrante da obra organizada por Ana Mae Barbosa, “Arte-educação: Leitura no Subsolo”.

Baseado nas entrevistas realizadas apresento, a exemplo da linha metodológica adotada por Stokrocki, a história do educando, onde, por meio de um texto narrativo, pretendo demonstrar valores emocionais, relacionais e significados de sua vida real.

Minha vida foi sempre assim: Brincadeira e arte... Lembro-me de quando minha mãe e eu íamos ao banco pagar as contas. Sabe aqueles envelopes que as pessoas usam pra colocar cheques dentro? Eu pegava um “bolo assim” e colocava no bolso. Eles tinham um lado branco, e aí eu usava pra desenhar.

Naquela época passava muito tempo na rua. Meus pais haviam se separado e como eu e minha irmãzinha ficamos com a mãe, morávamos num lugar bem humilde, pois ela não podia pagar aluguel. Lembro-me como se fosse hoje, cheguei a pedir prá minha mãe se separar. Já não agüentava mais vê-los brigando. No dia da separação meu pai disse que estava passando mal do coração. Preocupado, acabei ficando com ele, enquanto minha mãe foi embora com minha irmã.

Morei na companhia de meu pai por três meses, mais ou menos. Depois, sem mais nem menos ele “entregou minha guarda”. Recordo-me que ele disse pra minha mãe: “Toma esse menino aí que eu não agüento mais.”

Nossa casa ficava lá em baixo, na chamada “área de risco” próxima a um córrego, onde hoje existem os prédios construídos pela prefeitura, havia ratos por toda parte. Bem pertinho havia também uma “biqueira”, que o pessoal da vila chamava de “Caveirinha”. Minha mãe não deixava a gente nem passar por lá. Ela dizia que ficava “com o coração na mão” quando saía pra trabalhar, pois éramos apenas duas crianças, um cuidando do outro.

Como a comunidade muito pouco tinha a oferecer para as crianças, a gente ficava do lado de casa mesmo “zoando” e brincando. A rua era “barro puro”. Nossa vida era feita de escola, casa e rua, Um dia, um amigo me disse que haviam inaugurado na vila um projeto que prometia “tirar as crianças da rua”. Achei isso interessante: “tirar as crianças da rua”. E além do mais era de graça. Mas como nem tudo que é de graça é bom...

Interessado, tomei a iniciativa. Pedi a minha mãe que fosse comigo fazer a inscrição, ela achou aquilo “uma glória”. No dia esperado, ela pediu que eu tomasse banho, separou uma roupa “bacana”, penteou meus cabelos, pegou minha irmã no colo e fomos para o Centro de Atendimento à Criança e Juventude da Fundação Criança de São Bernardo do Campo, - Esse era o nome do lugar.

Estava muito curioso e não quis me sentar. O educador que nos atendeu insistiu e acabei cedendo. Ele tentou por várias vezes “puxar papo” comigo, mas minha timidez me limitou. De qualquer forma com toda paciência e atenção ele nos mostrou o espaço todo e nos apresentou para a equipe de educadores.

Logo me adaptei. As brincadeiras com os amigos na rua passaram a ficar cada vez mais raras. Ia pra escola pela manhã e passava as tardes no Programa. Eu achava o máximo, poder sair sozinho e ir para um espaço que era considerado pela comunidade como “o espaço” de convivência para as crianças.

Participávamos em atividades de teatro, dança, música e leitura que colocavam a criançada pra pensar. Diversão, cultura, vivência... Até Don Quixote de La Mancha a gente representou. Só que o nosso Don Quixote era diferente. Ao invés de ficar louco com as novelas de Cavalaria o que o levava a loucura era a televisão. Naquele ano, 2006, fui o personagem principal da peça de teatro, Ravengar, o nome que escolhemos para o nosso cavaleiro andante. Era um musical. Cantei, sapateei e dancei com a criançada, especialmente ao lado de Everton, meu melhor amigo que interpretou “Juca Pança”.

Chegava a casa e contava tudo o que acontecia pra minha mãe. Queria de qualquer forma que ela ensaiasse as falas da peça comigo. Ela achava tudo muito engraçado.

Fiz amigos. Uns tinham a cara fechada, outros eram meio alegres, outros até alegres demais. Com alguns a amizade continua até hoje e de quando em vez vou a casa deles pra brincar, digo jogar vídeo-game. Poucos já estão trabalhando. Outros continuam correndo atrás. Outros nem estão mais entre nós...

Carrego muitas memórias da vivência que tivemos. Foi tudo muito intenso, mas passou. No ano de 2007, minha irmã começou a freqüentar o programa também, porém, a troca da equipe de educadores provocou em mim um grande desinteresse. Não sei ao certo porque, mas não me identifiquei com a forma como as atividades passaram a ser desenvolvidas, nem com as modalidades oferecidas. Sentia que precisava “sair daquele meio”. Minha irmã, entretanto, continuou por lá.

Foi então que me contaram sobre a Usina Socioeducativa. Outro projeto da Fundação Criança localizado no Centro da cidade. Um espaço cultural que oferecia oficinas de formação em música erudita e tecnologia, dentre as quais desenho animado, algo que queria aprender desde pequeno.

Não perdi tempo, Fiz minha inscrição em companhia de minha tia. Comecei a freqüentar as oficinas de desenho animado e de Viola da Gamba, um instrumento de cordas do período barroco e pouco conhecido. O mais legal é que os educadores me ouviam. Durante as aulas, dava pra conversar e até desabafar algumas coisas.

As oficinas de desenho animado aconteciam as segundas e as de Viola da Gamba as terças e quintas. No final do primeiro ano passei a fazer parte da Orquestra de Câmara do

Um CD gravado. Nunca pensei que pudesse gravar um CD. Fizemos uma apresentação até para o Presidente Lula. Todos acharam o máximo. Gostei muito, mas ao contrário dos meus amigos eu o encarei como uma pessoa normal. Até mesmo quando ele falou comigo. Apesar de ele ser o Presidente, estar no comando, ser importante e coisa e tal, toquei para ele como eu tocaria para o meu vizinho. Puxa... Acho que já tenho algumas coisas para contar aos meus filhos e netos.

Nos dias que vou para as oficinas acordo às cinco e meia, tomo um bom banho e o café da manhã. Minha mãe sai pra trabalhar. Enquanto isso eu me arrumo, pego meu material escolar, levo minha irmã até a Escola, espero ela entrar e depois vou pro colégio. Saio da escola e vou direto pra Usina.

Pago caro por uma passagem de ônibus, apesar de não ter onde me sentar. Paro no ponto do Shopping do Coração, no Centro de São Bernardo. Vejo aquelas lojas brilhando com roupas e sapatos que um menino como meu dificilmente pode ter. É o capitalismo. Está em toda parte.

Só volto lá pelas seis e meia, por que o ônibus demora. Como não vai mais para o CACJ, minha irmã volta pra casa e fica sozinha até eu voltar. Desde o ano passado, os educadores disseram pra minha mãe que as vagas para crianças da idade dela estavam esgotadas, pois as crianças participantes do Programa PETI, agora teriam preferência no atendimento. Minha mãe ficou indignada.

Quando chego, damos um jeito na casa. Aí eu estudo e fico esperando minha mãe chegar do serviço.

Infelizmente, hoje as coisas não são mais como no começo. Algumas oficinas já nem existem mais. Até a Orquestra deixou de atuar. Muitos de meus amigos que faziam as oficinas desistiram. Talvez seja porque agora só tenhamos uma aula de música por semana e isso os tenha desestimulado.

As oficinas de desenho animado ainda continuam interessantes. Continuo me dedicando, pois isso pra mim é “profissão”. Pretendo nos próximos anos me formar em Artes Gráficas e Artes Visuais. Meu pai é contra. Ele acha que eu tenho que fazer outra coisa e não acredita que seja possível “vencer na vida” trabalhando com arte.

Minha mãe, por sua vez me dá o maior apoio. Ela sempre me disse que eu tenho que fazer o que gosto. E se o que eu gosto é desenho, é isso que eu vou fazer. Já pensou? Com vinte e dois anos, acordo cedo, dou um beijo na esposa abraço meu filho e vou pro comando do meu próprio estúdio. Esse é meu sonho...

Já se passaram cinco anos desde que comecei a frequentar o Programa. Continuo ficando com meu pai nos finais de semana. Confesso que não gosto de ficar um período maior do que dois ou três dias longe de casa, longe da minha mãe e de minha irmã.

Hoje tenho a cabeça mais centrada, ao contrário de muitos adolescentes que só dão trabalho. Eu busco meus objetivos. Sei que existem coisas que não posso realizar agora, mas sei também que se me dedicar posso conquistar o que desejo. Creio que tenho talento, mas como diz minha mãe: talento só não basta, preciso estudar muito, principalmente se quiser me formar na UNESP.

Reconheço que a arte tem contribuído com minha formação. Acho que se eu não tivesse me envolvido com isso talvez não “trouxesse essa cabeça” e não pensasse as coisas que penso. Praticar arte me tornou mais seguro e criativo. Na escola, por exemplo, durante as tarefas em grupo sou eu quem sempre acaba ficando no comando. Mesmo quando não tem nada a ver com arte meus colegas sempre confiam que eu vou saber como fazer. Acho que eles dizem isso pelo fato de saberem que eu conheço muitas coisas que eles não conhecem. Não entendo: muitos deles têm internet em casa, mas não têm interesse em buscar conhecimento. Eu não tenho internet, mas busquei ajuda nos livros. De qualquer forma, a gente acaba trocando conhecimento e um aprende com o outro. É legal essa história de convivência.

Meu professor de Viola da Gamba sempre me conta histórias dos artistas da antiguidade. Nas cortes eles tiveram que escrever músicas, pros reis, os “chefões” da época e precisaram superar inúmeros obstáculos para poder divulgar seu trabalho. Para eles, conquistar esse objetivo era extremamente difícil, pois não havia meios de comunicação. Nenhum músico daquela época conseguiria nada sem muito esforço. Histórias como essa me estimularam e têm me feito refletir muito. Se quiser conquistar algo na vida tenho que me comunicar, fazer amigos, superar obstáculos e persistir nos meus desejos e sonhos.

3.2 Considerações Finais

Ao vivenciar essa história de sucesso, bem com as oportunidades de integração e desenvolvimento humano proporcionadas a um adolescente por meio da arte-educação pude, entretanto observar que, programas e projetos sociais, sobretudo os implementados pelo poder público se encontram permanentemente vulneráveis aos interesses político-partidários, os quais estabelecem quebras cíclicas nos processos iniciados em gestões anteriores

Por intermédio de iniciativas tomadas sem fundamentação, talvez simplesmente pelo desejo de se alcançar visibilidade política, ou com o propósito de travestir uma ação já existente como proposta inovadora, tais interesses não levam em conta os vínculos já estabelecidos entre comunidade e programa social, tampouco a necessidade de manutenção de um processo de construção coletiva e dialógico nas ações a serem (re) implementadas, o que na maioria das vezes resulta numa sensação de insatisfação da comunidade atendida.

Esses processos de mudanças, constantes nas diretrizes de atuação de programas sociais, sem a devida abertura para a participação ou opinião da sociedade local podem se traduzir em desestímulo ao participante, na medida em que os vínculos estabelecidos entre os educadores e a comunidade são quebrados em momentos de troca das estratégias de ação socioeducativa, ou da equipe executora.

Estratégias de ação por sua vez, necessitam, anteriormente a sua implementação, estabelecer uma interface com a comunidade com o intuito de construir propostas pedagógicas de forma coletiva, a fim de que se estabeleça a priori, um espaço de intersecção com a cultura local e a posteriori, novas propostas e oportunidades de desenvolvimento social.

Para que a riqueza de tal processo de construção se mantenha viva, necessita ainda de uma avaliação processual e coletiva para que juntos, programa e sociedade civil, busquem um realinhamento periódico das ações com vistas à contemplação das demandas e anseios da comunidade atendida.

Não obstante, os projetos sócio-culturais não necessitam ser somente locais de produção artística do ponto de vista acadêmico, mas também, ou talvez simplesmente, lugares onde se possibilite a multiplicação do reconhecimento dos direitos ao exercício da cidadania. Através desse movimento, talvez os Programas Sociais possam ser entendidos pela sociedade como direito conquistado ao invés de “ajuda, e, como ações mediadoras da proteção integral a crianças e adolescentes ao invés de simplesmente como locais criados com o intuito de “tirar crianças da rua”.

Embora a presente pesquisa não possa garantir que a arte-educação seja uma possibilidade infalível no processo de criação, implementação e desenvolvimento de ações socioeducativas, o que se observa com clareza no caso do adolescente alvo deste estudo é que a arte teve um papel fundamental no direcionamento de sua trajetória.

A predisposição ou “talento” do adolescente para a prática artística, inegavelmente contribuiu para sua adesão inicial e acabou por garantir seu desenvolvimento, o que, contudo de nada adiantaria sem as oportunidades proporcionadas pelo programa, tampouco sem o

Outro aspecto importante a ser destacado é o processo de superação imbricado na prática de artes. Ao galgar um maior nível de desenvolvimento artístico o adolescente percebe-se capaz de suplantar suas dificuldades, e, na medida em que essa se torna uma atitude consciente, pode ocorrer um processo de transferência dessa capacidade de superação para as outras áreas do conhecimento bem como para as dificuldades cotidianas.

Este fenômeno de “encorajamento” para a superação de desafios nitidamente observado deixa claro que a participação no processo socioeducativo promovido pela instituição o estimulou a elaborar um projeto de vida. Seja ele (o projeto) tangível ou não, demonstra uma ampliação do seu olhar sobre o mundo que o cerca, no qual se percebe como sujeito, reconhece seu potencial e estabelece objetivos claros para seu futuro a curto, médio e longo prazo.

Pudemos ainda averiguar que a sua participação em espaços de construção artística e coletiva pôde contribuir com sua percepção como sujeito de direitos, Tal aspecto se expressa quando ele reconhece que, enquanto artista, não necessita se preocupar com o nível de “autoridade” do público para o qual se apresenta. Observa-se que o adolescente tem total consciência do seu papel social no momento de sua atuação como artista, bem como de seu direito à liberdade de expressão enquanto sujeito participante e atuante de um processo democrático.

A pesquisa demonstrou em contrapartida que, na medida em que o resultado de um trabalho socioeducativo, destacadamente quando realizado por meio de ações protagônico-juvenis, culminem com sua expressão em produtos capazes de serem demonstrados ou expostos, estes podem contribuir para o fortalecimento da auto-estima e para o processo de desenvolvimento dos participantes.

Talvez seja esse, um aspecto que deva ser levado em conta durante a idealização de novos projetos e propostas socioeducativas. O acesso aos meios de comunicação com o intuito de proporcionar a pesquisa, a promoção do conhecimento, bem como a divulgação das ações, seus resultados e seus produtos podem ser motivadores da adesão dos educandos e consequentemente contributos para o seu desenvolvimento sócio-político-cultural.

Quanto à práxis dos educadores sociais, estes devem reconhecer que sua ação socioeducativa se trata de uma intervenção no mundo. Para tanto é essencial exercitar a disposição para ouvir o outro. Quando digo o outro não se trata exclusivamente do adolescente ou da criança atendida, mas também seu companheiro de equipe e todos os atores da comunidade. Este rico exercício pode proporcionar maior clareza e entendimento de que,

ações educativas verticalizadas nunca farão sentido e que justamente a horizontalização desse processo pode caracterizar a linha divisória entre o seu sucesso ou fracasso.

São inegáveis os avanços trazidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, dentre eles a criação e implementação de políticas públicas específicas para a população infanto-juvenil. No entanto, um rompimento de paradigmas, capaz de possibilitar uma sociedade que reconheça culturalmente a criança e o adolescente como verdadeiros sujeitos de direitos se encontra ainda num lento processo de internalização onde, metaforicamente falando, pouco conquistamos além dos “alicerces”. Entretanto, é a partir destes que necessitamos “edificar” nosso discurso, ações e provocações, a fim de estimularmos a reflexão de toda sociedade no que se refere à “construção” de um novo olhar sobre a infância e a adolescência no Brasil.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, M. T. S. Tendências no Estudo Sobre Avaliação. In: **Avaliação de Políticas Sociais: Uma Questão em Debate**”. São Paulo, Cortez. 1988.

BARBOSA, A. M. **Arte-Educação no Brasil: Realidade hoje e expectativas futuras**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>. Acesso em: 10 de Out. 2010.

BARBOSA, A. M. **Ana Mae Barbosa: Arte na veia**. Entrevista concedida a Agência Repórter Social (jornalista Flávio Amaral) e Museu de Arte Contemporânea da USP.

BARBOSA, A. M. Parâmetros Internacionais dos Pesquisadores em Arte-educação. In: _____ . **Arte-educação: leitura no subsolo**. 4 ed. São Paulo: Cortez. 2002. Cap. 1, p. 9-25.

BRASIL. **Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

pdfMachine

A pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Produce quality PDF files in seconds and preserve the integrity of your original documents. Compatible across nearly all Windows platforms, if you can print from a windows application you can use pdfMachine.

Get yours now!

CAMPOS, M. T. A. **A Adolescência Inventada e os Sujeitos que se Inventam na Participação Social: Capturas e Rupturas.** 2008. 187 f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

CARVALHO, A. B. de. **Burocracia e Educação Moderna: Anotações a partir de Max Weber.** Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-eestudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais7/Trabalhos/xBurocracia%20e%20Educao%20Moderna.pdf>>. Acesso em 2 de Nov. 2010.

COSTA, A. C. G. da. Educação Artística, Trabalho e Vida. In: _____. **A presença da Pedagogia: Teoria e prática da ação socioeducativa.** 2. ed. São Paulo. Global Editora e Distribuidora Ltda. 2001.

DOWBOR, L. **Gestão social e transformação da sociedade.** Portal Setor3. Disponível em: <http://www.setor3.com.br/>. Acesso em: 20 jun. 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa.** 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 146 p.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação,** uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. 53 p.

FUNDAÇÃO CRIANÇA DE SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Projeto Transformando Olhares e Revelando Talentos** – elaboração São Bernardo do Campo, 2009.

KNOBEL, M. Desenvolvimento Psicológico. In: **Adolescência e Saúde**/Comissão de Saúde do Adolescente. São Paulo: Paris Editorial. 1988. Cap. 4, p 58-69.

PAULA, E. M. A. T. de; MENDONÇA, F. W. **Psicologia do Desenvolvimento**. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2007. p. 70-71.

RIBAS JR., F. B. R. **Educação e Protagonismo Juvenil**. Disponível em:<<http://prattein.publier.com.br/prattein/dados/anexos/95.pdf>>. Acesso em: 04 de outubro de 2010.

SANTOS, A. P. Arte e as artes no trabalho sociocultural: estudo das ações e representações em ONGs mineiras. In BARROS. (Org.). **As mediações da Cultura: Arte, Processo e Cidadania**. 1 ed. Minas Gerais: PUC Minas, 2009. cap. 8, p. 170-197.