

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL



**ATIVIDADES MUSICAIS E CORPORAIS ENTRE JOVENS E
ADOLESCENTES NA ESCOLA PÚBLICA: PERTENCIMENTO,
SUBJETIVAÇÃO E CULTURA**

Antonio Belforte Lavacca

Orientadora: Profa. Dra. Carla Regina Silva

São Carlos

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL

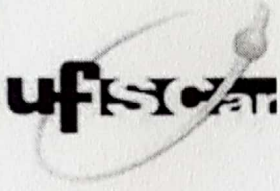


ANTONIO BELFORTE LAVACCA

**ATIVIDADES MUSICAIS E CORPORAIS ENTRE JOVENS E
ADOLESCENTES NA ESCOLA PÚBLICA: PERTENCIMENTO,
SUBJETIVAÇÃO E CULTURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos para obtenção do título de mestre em Terapia Ocupacional.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Regina Silva



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Antonio Belforte Lavacca, realizada em 26/02/2018:

Profa. Dra. Carla Regina Silva
UFSCar

Profa. Dra. Beatriz Akemi Takeiti
UFRJ

Profa. Dra. Sabrina Helena Ferigato
UFSCar

São Carlos

2018

Apoio

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à vida que me surpreende todos os dias com novas experiências. Agradeço de coração a todos os meus professores (existem tantos que passaram, passam e passarão que não caberiam aqui). Em especial ao Prof. Dr. Gabriel de Santis Feltran pela amizade e pelos ensinamentos. Ao Prof. Dr. Fernando S. Galizia pelas experiências musicais, de vida e didáticas. À Prof.(a) Dr. (a) Lúcia Zanin Shimbo pelas indicações bibliográficas para a academia. À Prof. (a) Dr. (a) Roseli Esquerdo Lopes por me abrir as primeiras portas do universo da Terapia Ocupacional, à Prof. (a) Sabrina Helena Ferigato e à Prof. (a) Dr. (a) Beatriz Akemi Takeiti pelo auxílio na construção do pensamento e das palavras textuais... E um muito obrigado (poético e afetuoso) à Prof. (a) Dr (a) Carla Regina Silva com quem pude aprender como Ser Humano e como pesquisador com a consciência do amor e da vida que valem a pena ser vividos. Muito obrigado. À terapia ocupacional por me abraçar e me mostrar seus fascínios.

Não deixaria de agradecer ao meu núcleo familiar, que me apoiou, que me subsidiou com força, amor e paciência. Meus amados pais, irmãs e avós. Amo vocês.

Meu muito obrigado aos companheiros de departamento por direta ou indiretamente me ensinarem novos caminhos e novas possibilidades frente ao mundo. Um abraço especial e simbólico para o mundo da música e dos meus alunos sobre os quais estrutura a minha essência. À Escola Professor Marivaldo Carlos Degan, aos meus alunos, à gestão e aos colegas de trabalho por demonstrarem que a escola é um espaço de possibilidades infinitas e reais.

Por fim agradeço imensamente ao Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional e à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) por me concederem a confiança e alicerces necessários para a pesquisa.

Às memórias de Antonio Lavacca, Giuseppina Lavacca, Héliide Barretta, André Evangelista de Oliveira e a todos os queridos que não correm mais comigo.

À poesia e à música que mantêm vivo.

RESUMO

A partir do desenvolvimento de oficinas de atividades, que abarcavam os universos da música e da expressão corporal, para alguns estudantes de uma escola pública da periferia de uma cidade de médio porte, elencaram-se alguns eixos principais: sobre o campo do pertencimento, da subjetivação e da cultura, buscou-se dialogar com algumas práticas artísticas realizadas coletivamente, com o objetivo de analisar as possíveis contribuições das práticas nas vidas cotidianas dos participantes. A faixa etária desses adolescentes e jovens se efetiva entre os 8 e 18 anos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que contou com um hibridismo de procedimentos metodológicos: uso de diários de campo, uso de questionários para auxiliar na caracterização dos participantes, entrevistas com docentes, direção escolar, uma mãe e a materialidade de criações e produtos artísticos realizados pelos adolescentes e jovens participantes que simbolizaram em resultados práticos parte das ações em campo. As próprias oficinas de atividades, por sua vez, se justificaram como parte dessa metodologia. Os resultados analisaram elementos constitutivos dessas oficinas de atividades e demonstram que ocorreram mudanças no cotidiano dos alunos no que se refere ao pertencimento do coletivo, no afeto e na construção de si através da experiência, das relações humanizadas e do diálogo. Sob a ótica dos funcionários, gestores e pais, as práticas musicais e de expressão corporal, as oficinas de atividades contribuíram para além dos encontros, em outras disciplinas, na comunidade e na escola, de maneira geral, no que se refere às habilidades de socialização, de raciocínio lógico e comportamentais, por exemplo. As considerações finais pontuaram quais foram os efeitos das práticas musicais coletivas na vida dos participantes. Observou-se que houve uma melhora na relação consigo mesmos e com os colegas, com a família, além de demonstrarem maior interesse por compartilharem experiências e afetos. O espaço onde ocorreram as oficinas de atividades se tornou um espaço de pertencimento e cuidado coletivo: onde os adolescentes e jovens puderam existir e demonstrar suas particularidades, acolhidas entre todos os envolvidos.

Palavras-chave: Terapia Ocupacional; Juventude; Coletividade; Práticas Musicais; Socialização.

ABSTRACT

From the development of activity workshops that encompassed the universes of music and body language, some students of a public school in the periphery of a medium-sized city have set out a few main axes: on the field of belonging, subjectivation and culture, we sought to dialogue with some artistic practices carried out collectively, with the goal of analyzing the possible contributions of the practices in the daily lives of the participants. The age range of adolescents and young people goes from 8 to 18 years old. It is a qualitative research that had a hybrid methodological procedure: the usage of field diaries, the usage of questionnaires to assist the characterization of the participants, interviews with teachers, school management, a mother and materiality of criticisms and artistic products made by adolescents and young participants that symbolized in practical results part of the actions in the field. The activity workshops are justified as part of the methodology. The results analyzed constitutive elements and workshops of activities and demonstrated that changes occurred along the students' daily lives when it comes to the collective meaning, affection and the construction of self through experience, the humanized relations and dialogue. From the point of view of employees, managers and parents, such as musical and corporal expression practices, such as workshops for contributory activities other than meetings, in other disciplines, in the community and at school, the socialization skills are generally unknown, of logical and behavioral reasoning, for example. The final considerations punctuated which were used in the practices of collective musical practices in the life of the participants. It has been observed that there has been an improvement in the relationship among themselves and colleagues, family, and they have shown a greater interest in sharing experiences and affections. The space where the workshops took place turned into a space of caring and collective belonging: a place where adolescents and young people could live and demonstrate their particularities, welcomed among all members.

Keywords: Occupational Therapy; Youth; Collectivity; Musical Practices; Socialization.

RESUMEN

A partir del desarrollo de talleres de actividades, que englobaban los universos de la música y de la expresión corporal, para algunos estudiantes de una escuela pública de la periferia de una ciudad mediana, fueron listados algunos ejes principales: acerca del campo de pertenencia, de la subjetivación y de la cultura, se buscó dialogar con algunas prácticas artísticas realizadas colectivamente, con el objetivo de analizar las posibles contribuciones de las prácticas en las vidas cotidianas de los participantes. La edad media de esos adolescentes y jóvenes se efectiva entre los 8 y 18 años. Se trata de una investigación cualitativa que contó con un hibridismo de procedimientos metodológicos: uso de diarios de campo, uso de cuestionario para auxiliar en la caracterización de los participantes, entrevistas con docentes, dirección escolar, una madre y la materialidad de creaciones y de productos artísticos realizados por los jóvenes participantes que simbolizaron en resultados prácticos parte de las acciones en campo. Los propios talleres de actividades a la vez se justificaron como parte de esta metodología. Los resultados analizaron elementos constitutivos de esos talleres de actividades y demostraron que ocurrió cambios en el cotidiano de los alumnos con relación a la pertenencia del colectivo, en el afecto y en la construcción de sí a través de la experiencia de las relaciones humanizadas y del diálogo. Bajo la óptica de los funcionarios, gestores y padres, las prácticas musicales y de la expresión corporal, los talleres de actividades contribuyeron para allá de los encuentros, en otras disciplinas, en la comunidad y en la escuela, de manera general, en lo que se refiere a las habilidades de socialización de raciocinio lógico y comportamentales, por ejemplo. Las consideraciones finales demarcaron cuáles fueron los efectos de las prácticas musicales en la vida de los participantes. Se observó que hubo una mejora en la relación con ellos mismos y con los compañeros, con la familia, además de la demostración de interés por compartir experiencias y afectos. El espacio donde ocurrieron los talleres de las actividades se convirtió en un espacio de pertenencia y cuidado colectivo: donde los adolescentes y jóvenes pudieron existir y demostrar sus particularidades, acogidas entre todos los involucrados.

Palabras-clave: Terapia Ocupacional; Juventud; Colectividad; Prácticas Musicales; Socialización.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

TABELAS

Tabela 1: Relação entre cursos de educação artística e formação docente
.....63

Tabela 2: Legenda para caracterização de todas as vozes que compõe os dados de pesquisa, quando presente no texto.....104

GRÁFICOS

Gráfico 1- Atividades culturais de lazer apontadas pelos participantes-105

IMAGENS:

Foto 1.....	20
Foto 2.....	41
Foto 3.....	53
Foto 4.....	72
Foto 5.....	79
Foto 6.....	91
Foto 7.....	94
Foto 8.....	97
Foto 9.....	98
Foto 10.....	99
Foto 11.....	100
Foto 12.....	102
Foto 13.....	104
Foto 14.....	110
Foto 15.....	117
Foto 16.....	118
Imagem 1- Mapa corporal.....	120
Imagem 2- Mapa corporal.....	121
Foto 17.....	123
Foto 18.....	129
Foto 19.....	120
Foto 20.....	133

Foto 21.....	136
Foto 22.....	136
Foto 23.....	146
Foto 24.....	147
Foto 25.....	149
Foto 26.....	153
Foto 27.....	155
Foto 28.....	159
Foto 29.....	161

SUMÁRIO

<i>Resumo</i>	5
<i>Apresentação do pesquisador</i>	12
<i>Apresentação da pesquisa</i>	15
CAPÍTULO 1: Reflexões sobre os conceitos e dimensões da cultura.	20
<i>1.1: Os conceitos de cultura segundo Zygmunt Bauman</i>	21
<i>1.2: Os estados do capital cultural segundo Pierre Bourdieu</i>	28
<i>1.3: As dimensões da cultura</i>	33
CAPÍTULO 2: Adolescência e Juventudes no Brasil: conceitos, potências e expressões.	41
<i>2.1. Potência De Criatividade e Criação</i>	44
CAPÍTULO 3: Identidades, pertencimento e cultura como direito.	49
<i>3.1 Pertencimento e subjetivação</i>	
<i>3.2 Diversidade Cultural como Direito</i>	56
<i>3.3. A Escola Pública: um espaço de pertencimento e criação.</i>	64
CAPÍTULO 4: A arte como linguagem e expressão do ser: música e corpo na escola.	70
CAPÍTULO 5: Procedimentos da pesquisa	83

<i>5.1 O campo de pesquisa: a escola pública Professor Marivaldo Carlos Degan</i>	86
<i>5.2 Procedimentos, instrumentos e estratégias de construção de dados</i>	89
<i>5.2.1 Oficinas de atividades</i>	89
<i>5.2.2 Diários de Campo</i>	94
<i>5.2.3 Questionários</i>	96
<i>5.2.4 Entrevistas</i>	97
<i>5.2.5 Registros imagéticos e criações</i>	99
<i>5.3 Composição de estratégias para a construção dos dados de pesquisa</i>	100
CAPÍTULO 6: Resultados e Discussão	
<i>6.1: Perfil e características dos adolescentes e jovens participantes: expressões durante as dinâmicas e encontros.</i>	104
<i>6.1.2. Características dos adolescentes e jovens participantes expressas durante as dinâmicas e encontros</i>	109
<i>6.2: O formato, as estratégias e o como fazer.</i>	115
<i>6.3: Das criações e repertório cultural dos aprendizes.</i>	121
<i>6.4: Socialização e pertencimento.</i>	132
<i>6.5: Relações humanas e construção de afetos.</i>	141
<i>6.6: Experimentações e o impacto nos cotidianos juvenis.</i>	144
<i>6.7: A ausência e a importância das artes na escola.</i>	148
Considerações finais	154
REFERÊNCIAS.....	162
APÊNDICES.....	177

APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR

Aos 12 anos de idade comecei a lecionar aulas particulares de violão e guitarra: ao passo que eu aprendia, também ensinava. Depois de concluir o curso de guitarra e violão da escola de música Allegro Vivace, no município de Indaiatuba - SP, comecei a trabalhar oficialmente como professor da escola. Na época eu buscava unir conceitos específicos e técnicas de instrumentos com a teoria musical que recebi da professora Vera Lúcia Sartorello na mesma escola. Concomitantemente, continuei os estudos de guitarra com os professores Maurício Moreira e Diogo Peixoto. Sempre me dividindo entre ser estudante e professor de música. Aos 14 anos, ainda no ensino fundamental montei a minha primeira banda e tocávamos dentro de um estúdio na casa de um colega.

Anos mais tarde, passei a tocar MPB e jazz pela necessidade de ampliação do repertório como músico educador. Dividia a função entre aulas particulares de violão e guitarra e apresentações em eventos pela cidade. Foi quando, ainda durante o terceiro ano do ensino médio, que recebi o convite de uma colega para trabalhar com crianças na escola de educação infantil. Diante das crianças, tive uma experiência singular e tive como grande desafio ensinar música para alunos ainda não alfabetizados. Neste mesmo período, iniciei também como professor de violão, guitarra e musicalização infantil em escolas de música e conservatórios da cidade.

Em 2008, ingressei no curso de Licenciatura em Música da UFSCar São Carlos afim de ampliar meu arcabouço teórico/metodológico acerca do universo da educação e da educação musical. Já em 2009, fui convidado para trabalhar em uma escola particular do município de Brotas-SP. Nesta escola eu desenvolvi, além de aulas de música com as crianças do ensino infantil e do ensino fundamental ciclo I, aulas extracurriculares com os alunos do ensino fundamental ciclo II e do ensino médio. Práticas que eram optativas para os estudantes, mas que delinearão todo o meu pensar sobre cultura e identidades.

No início das atividades, eu havia montado diferentes turmas para teclado, canto, percussão, flauta doce e guitarra. Todavia, ainda no ano de 2009, pude perceber a falta de interesse dos alunos com as atividades. Por se tratar de adolescentes e jovens que tinham grande respeito por mim e pelas aulas, decidi juntar todos os envolvidos, para que propuséssemos a formação de um conjunto musical. Ao todo eram 20 alunos que se empolgaram com a ideia e fundamos então um conjunto musical.

A partir disso, elencamos um repertório que fosse do gosto de todos os envolvidos e elegemos músicas que fizessem parte do universo musical dos alunos, mas também

passavam por adaptações no que se refere à técnica e a execução uma vez que estávamos no início do contato com os instrumentos. A composição do instrumental se dava por: um teclado, vozes, bateria, guitarras e contrabaixo e o repertório era composto por bandas como Capital Inicial, Legião Urbana, *Deep Purple*, *The Offspring*, dentre tantas outras. A seleção das músicas, bem como seu arranjo eram feitos por mim e posteriormente levados até os jovens para uma discussão de como e onde poderíamos tocar aquelas músicas. Com a constante procura de novos alunos pelas aulas e o nosso empenho com as atividades, passamos a abrir eventos da escola, organizar festivais em praça pública e a receber convites para tocarmos em festas da cidade.

Ao passo que estudamos um repertório prático, tendo como didática principal a execução musical, aos poucos íamos introduzindo novas técnicas para cada instrumento e teorias específicas como a leitura de cifras, tablaturas e partituras. Como eram poucos instrumentos próprios, foi necessário um rodízio entre aqueles que a escola dispunha, contribuindo com a socialização do grupo nas aulas, experiência que muito me interessou enquanto estudante de graduação. Com o passar dos meses, a maioria dos estudantes se envolveram fortemente com as atividades e ganharam de seus familiares instrumentos e amplificadores, que facilitaram a condução das atividades.

Além do caráter social das atividades, começamos a discussão sobre gostos e predileções: se por um lado, os meus alunos inicialmente, traziam canções dos seus cotidianos, por outro eu incentivei e ampliei o repertório, passamos a estudar repertório e discutir sobre o universo dos sons.

Ademais, ocorreram mudanças no comportamento dos jovens e na maneira de se relacionarem com o restante da escola, comecei a ter o *feedback* dos pais e parentes que se atentaram para essas mudanças, assim como, outros colegas de trabalho.

Por isso, em 2012, pude apresentar o meu Trabalho de Conclusão de Curso sobre essa experiência. Foi possível analisar as possíveis contribuições das práticas musicais nos campos da socialização, construção de identidades e interdisciplinaridade. Ao todo entrevistei cinco alunos, seus respectivos pais, a coordenação e direção escolar e alguns professores. Ao analisar os dados e materiais coletados, senti que deveria ampliar a pesquisa e a pós-graduação poderia ser um caminho.

Como todo educador musical, saí da graduação obstinado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, por acreditar que o projeto conversaria apenas com tal área. Tive insucesso nas tentativas entre mestrado profissional e acadêmico e resolvi mergulhar a fundo no mercado de trabalho que me abria as portas e me valorizava. Contudo, o desejo

se manteve e com apoio do amigo, sociólogo e professor Dr. Gabriel de Santis Feltran e do músico e professor Dr. Fernando Galizia me incentivaram o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional (PPGTO).

Durante a minha preparação para o processo seletivo tomei contato com os textos sobre terapia ocupacional social e um de seus núcleos de atuação: a escola. Assim, em fevereiro de 2016 iniciei os estudos no programa de pós-graduação em terapia ocupacional sob orientação da professora Carla Regina Silva.

Tive, frente à essa oportunidade, a chance de estudar assuntos e temas que sempre me instigaram profissional e pessoalmente sob perspectivas inovadoras e curiosas para mim: o universo da terapia ocupacional.

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa surge da indissociabilidade entre pesquisa, extensão e ensino, afinal, desde o primeiro semestre de 2016, foram idealizadas e planejadas práticas que pudessem não apenas contemplar o campo empírico de uma pesquisa de mestrado, mas que também fosse o arcabouço teórico/prático para outros alunos do curso de terapia ocupacional da UFSCar, bem como uma atividade que tivesse na sua verve os adolescentes e jovens envolvidos como protagonistas das ações. Desta forma, observamos a necessidade do diálogo interdisciplinar de outras competências e habilidades para além do ensino da música.

Para a realização da pesquisa foram necessários os estudos e as vivenciais sobre cultura, identidades, socialização e pertencimentos. Sob a luz de diversos autores como Zygmunt Bauman, Pierre Bourdieu, Boaventura de Sousa Santos, Paulo Freire, Machado Pais, entre outros, saberes e fazeres que subsidiaram nossas ações e olhares acerca da produção de conhecimento e do fazer no cotidiano da escola pública.

A dissertação busca trabalhar com os conceitos de cultura, sob diferentes vieses: como capital cultural; sobre as dimensões da cultura, alguns planos de política cultural e sobretudo a cultura como direito.

Segundo Galheigo (2003) a Terapia Ocupacional pode dar novos caminhos aos cotidianos, buscando na cultura, nos contextos históricos sociais e nas vivências do dia a dia, a ideia de coletividade, contraponto o referencial de individualidade e singularidade. Esta pesquisa é, portanto, ancorada na terapia ocupacional no campo da cultura. Cabe evidenciar a vertente da terapia ocupacional em diálogo com a cultura, sobre a qual o cenário de ações valoriza as potências artísticas, bem como culturais de cada um de seus envolvidos: de acordo com Silva (2017), a inserção da terapia ocupacional na cultura traz para o campo da discussão a expressão do fazer, da ação e do sentir humano.

A pesquisa tem sua fundamentação na terapia ocupacional, em especial na escola pública enquanto espaço social e *lócus* privilegiado para a interação com a adolescência e juventude e se ancora em pilares nesta interface como a educação, a sociologia e o universo das artes.

O campo das práticas significou não apenas o local de coleta dos dados, mas um espaço de edificações e subjetivação de todos os envolvidos no projeto integrado entre

ensino, pesquisa e extensão. Em formato de oficinas, pudemos realizar os vínculos e atividades para apreender e produzir relações necessárias aos objetivos da pesquisa, a materialidade expressa nesta dissertação é constituída a partir das fotografias, do registro das atividades, dos depoimentos e dos diários de campo, essenciais para a construção e análises dos dados de pesquisa (LOURAU, 1993; SILVA, 2007).

Para a terapia ocupacional, a pesquisa se justifica no que se refere ao universo prático de suas ações afim de compreender e produzir respostas reais as demandas de seus distintos coletivos e grupos com os quais se dedica a potencializar seus processos de vida.

A terapia ocupacional espelha o que seus profissionais pensam e produzem. Seus métodos estão condicionados a determinadas problemáticas que são percebidas e incorporadas como pertinentes e para essas áreas de problemas desenvolvem-se soluções (BARROS, 2004, p.92).

Neste trabalho, podemos apontar a importância sobre a potência existente na relação entre os diferentes profissionais envolvidos, a escola e cada participante. Não apenas para estes, porém também para toda a equipe, as trocas e contribuições se concretizaram exponencialmente.

Das atividades musicais coletivas e expressões corporais desenvolvidas na escola estadual Professor Marivaldo Carlos Degan, localizada no município de São Carlos-SP, elaboramos a seguinte pergunta de pesquisa: Tais atividades dialógicas podem contribuir para o desenvolvimento dos alunos no que tange à cultura, à socialização e a construção de identidades?

A dialogicidade compreendida como prática de liberdade proposta por Paulo Freire (2010, p. 78), que afirma que a “conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens”.

Nesta perspectiva, o objetivo da pesquisa foi produzir e analisar quais os efeitos das práticas coletivas no que diz respeito aos eixos do pertencimento, da subjetividade e cultura no cotidiano dos envolvidos no processo. Para além de dissertarmos sobre conceitos e teorias, o trabalho teve sua verve na relação cotidiana de seus atores: analisando práticas, atividades musicais e corporais com adolescentes e jovens de uma escola pública a partir da perspectiva da terapia ocupacional na cultura.

A dissertação encontra-se dividida em seis capítulos, mais as considerações finais: o primeiro se debruça sobre conceitos e dimensões da cultura, ancorado em autores como Zygmunt Bauman, perpassando pelos estados de aquisição do capital cultural sob à luz de Pierre Bourdieu. A seguir, a escrita se pauta em torno das juventudes brasileiras sob conceitos, suas potencialidades do ser e suas formas de se expressar e existir no mundo. O terceiro capítulo aprofunda os conceitos de subjetividades pertencimento e traz a cultura como parte dos direitos dos cidadãos. Adiante, iluminamos alguns pontos acerca da escola pública enquanto espaço de pertencimento e criação e as possíveis interações da terapia ocupacional dentro desse espaço. Finalizando a primeira parte, trazemos no quarto capítulo, a centralidade da arte e a música em particular, enquanto linguagem e como expressão do ser humano.

A primeira parte deste texto nos trará eixos teóricos que vão subsidiar a discussão sob a perspectiva da interação entre os adolescentes e jovens, suas potencialidades e os produtos gerados a partir das experiências em campo. Os conceitos de cultura ganham diferentes contornos, bem como as identidades e os conceitos de socialização.

Desta maneira, o eixo temático delineará os conceitos de cultura em torno de seu papel de distinção e exclusão, gerando identidades que se separam por características diferentes. Todavia, a intenção é demonstrar o lado oposto (também existente na cultura): de como tal cultura pode congrega as pessoas. Logo, os eixos teóricos comporão um arcabouço para a compreensão das possibilidades epistemológicas dos conceitos de cultura, enfatizando a integração, a construção do pertencimento e a socialização.

Pensar em socialização e pertencimento pode estar relacionado com a ideia de território e elos primários (SAVÓIA, 1989). Outra vertente do pertencimento se constrói através da experiência cotidiana (BONDÍÁ, 2002), sendo assim jogaremos luz nos efeitos que as oficinas de atividades imprimiram nos participantes, dando voz aos aspectos positivos da cultura, da socialização e da construção do pertencimento. Tais pilares foram eleitos a partir da entrada no campo de pesquisa. Esta dissertação recorta uma parte das práticas desenvolvidas por mais de um ano. Elementarmente, outros pilares também se constituíram durante o período, todavia, algumas ações entre os adolescentes e jovens ganharam novos contornos, se repetindo interessantemente, a cada dia. Portanto, eleger os conceitos de socialização e pertencimento, por exemplo, se concretizaram enquanto

hermenêutica por já existirem naquele campo. Logo, a escolha dos conceitos é posterior à entrada no campo de pesquisa.

Na segunda e última parte deste trabalho são apresentados os procedimentos metodológicos adotados. Surge a necessidade de não apenas ter no campo de pesquisa, um lugar de coleta/construção de dados e análises acadêmicas, mas também de compor um ambiente de luta e resistência frente as realidades e contextos dados. Os atores principais dessa experiência foram os jovens: entre 12 e 18 anos, estudantes de uma escola pública.

Assim, apresentamos todos os procedimentos e estratégias que compuseram a construção coletiva do campo de pesquisa, o contexto, participantes, registros e informações éticas. As falas aparecem em ordem de relevância, respeitando os eixos temáticos sobre cultura, pertencimento e subjetivação através do ensino da música e das outras artes contempladas pelo projeto de extensão. Entretanto, o que se vale salientar é que a utilização da música pode se dar de diversas maneiras em seus diferentes espaços e é, justamente, no como fazer e como conduzir as atividades que debruçaremos nossas forças: nos resultados pode-se perceber, que a contribuição central do projeto de extensão, se concretizou nas maneiras de se construir as práticas coletivas.

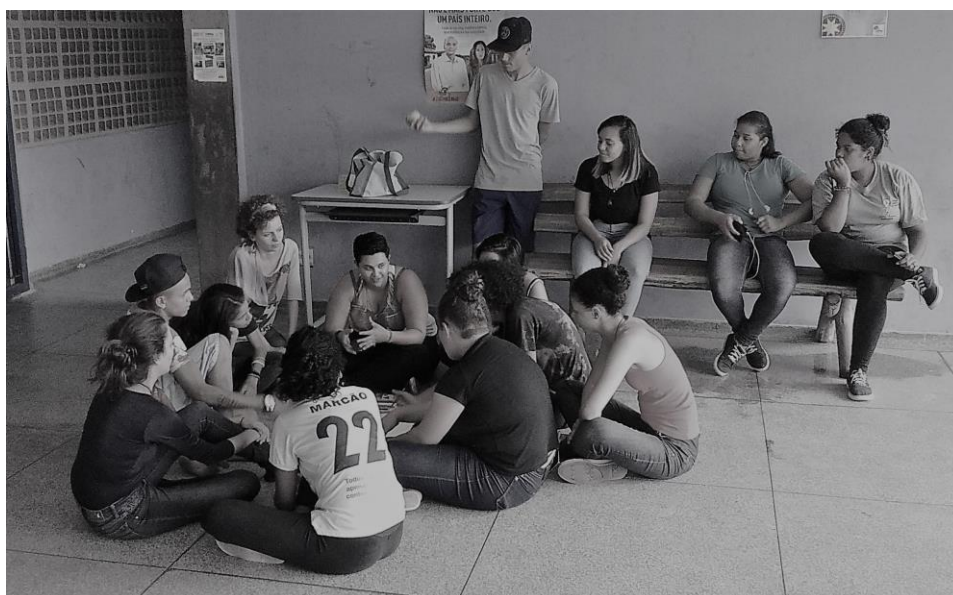
O capítulo seis carrega uma importância ímpar ao apresentar os resultados e a discussão em torno dos dados e proposições feitas inicialmente. As oficinas de atividades realizadas possibilitaram o desenvolvimento de um caminho que não era apenas musical, nem tampouco apenas terapêutico ocupacional. A mistura das ações deu origem à uma terceira vertente, na qual tanto o universo da terapia ocupacional quanto o da música se fundiram em um universo de ações que puderam ressignificar ambas as áreas. O grande ponto de tais práticas se concretizou em sensações e produção de afeto, pertencimento e amizade, como evidenciaremos nas falas dos envolvidos no projeto.

Por fim, traçam-se as considerações finais, revisitando alguns destaques do texto como, por exemplo, a criação de afetos e o empoderamento juvenil. O foco das práticas se deu na potencialização da criatividade e da cultura juvenil enquanto expressão e (re)existência. Analisar práticas e atividades musicais e corporais com adolescentes e jovens de uma escola pública a partir da perspectiva da terapia ocupacional na cultura é objetivo central.

Os fatores limitantes como estigmas e estereótipos, deram lugar à coletividade, ao respeito e à cultura como direito humano. Cabendo analisar como essa relação entre os envolvidos caracterizou mudanças no cotidiano dos participantes.

CAPÍTULO 1

REFLEXÕES SOBRE OS CONCEITOS E DIMENSÕES DA CULTURA



“Gostaria de te escutar. Gostaria de te entender. Por que você é alguém! Se você quiser pode dizer o que sente, pode até gritar. Se abrir e gritar”

Trecho da música ADOLESCENTE - Banda Cólera. 1986

A cultura tomou centralidade na discussão do presente projeto de pesquisa, por isso, serão apresentados os conceitos e as dimensões da cultura, ancorado em autores como Zygmunt Bauman, perpassando pelos estados de aquisição do capital cultural à luz de Pierre Bourdieu.

1.1 Os conceitos de Cultura segundo Zygmunt Bauman

A discussão sobre cultura pressupõe um campo extenso e complexo sobre sua epistemologia, tanto, que se torna importante compreender minimamente quais são as definições acerca do termo, ainda que de forma breve.

A cultura sobre a qual estamos imersos está relacionada ao conceito de identidade, por se tratar ainda de uma “fábrica e abrigo da identidade” (BAUMAN, 2012, p.43). Estes dois conceitos: identidade e cultura são substanciais para a futura compreensão do campo e dos resultados alcançados nesta pesquisa.

Tomando em seu amplo sentido etnográfico [cultura] é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade (LARAIA, 2006, p.25).

Ao longo do tempo o conceito de cultura, foi tomando contornos diferentes que, direta ou indiretamente, influenciaram nas relações sociais e a própria ideia da construção de identidades.

A partir das referências apresentadas por Marilena Chauí (2008), podemos notar que a cultura ora ganhou forças por suas características, como exemplo, a autora nos aponta que originalmente a palavra vem do verbo latim “*colere*” e significa cultivo, tal qual propriamente o cultivo de terra. Posteriormente, o conceito foi associado ao conjunto de práticas artísticas, filosóficas, tecnicistas, dentre outras, para hierarquizar e avaliar o cenário sócio-político de um lugar.

A cultura, para além da concepção dos juízos de valores como algo bom ou ruim, é um estabilizador social. Ao mesmo tempo que o conceito de cultura pode sugerir inovação e novidade, ambigualmente pode sugerir rotina e ordem. Sob a luz de Zygmunt Bauman (2012) temos na centralidade do conceito ideias contraditórias entre autonomia

e vulnerabilidade, descontinuidade e prosseguimento. Segundo o autor, isso se dá devido ao fato de que a mesma ideia de cultura que gera autonomia e liberdade, também gera fragilidade e vulnerabilidade.

Em suma: um discurso gerou a ideia de cultura como atividade do espírito que vaga livremente, o lócus da criatividade, da invenção, da autocrítica e da auto transcendência; o outro apresentou a cultura como instrumento de rotinização e da continuidade - uma serve da ordem social (BAUMAN, 2012, p.22).

Cotidiana e popularmente ouvimos alguém dizer que determinado sujeito é culto e tem cultura. Aparentemente, esse discurso encontra-se galgado em uma ideia de algo positivo, inovador e que causa distinção, entretanto, como vemos em Bauman (2012), a cultura também pode ser utilizada como freio que estabelece ordem e disciplina, por isso o autor denomina este agrupamento de ideias e conceitos da cultura como 'conceito genérico de cultura'. Notemos que o paradoxo do termo consiste em: de um lado termos na cultura a ideia de liberdade e inventividade e do outro a ideia de rotina e reprodução (BAUMAN, 2012).

Na sociedade, podemos evidenciar que os padrões, os costumes e as regras que tornam um comportamento normal ou não, se solidificam através da classe dominante. Hábitos culturais também estarão por sua vez, solidificados sobre tal plataforma. Ao mesmo tempo em que a cultura pode propor novas ideias, ela estabelece um padrão, normativo do que é ou não aceitável enquanto discurso cultural (BAUMAN, 2012).

Para autores como Lévi-Strauss (1986) a cultura possibilita escolhas e pode ser dividida em categorias de classificação. Tanto nesses conceitos quanto como citado por Bauman (2012), os elementos culturais são tangenciados por categorias que integram ou excluem um determinado grupo.

Para além das inclusões, as múltiplas possibilidades culturais deliberam o ideal de diversidades. Cultura é escolha, mas também reprodução. Portanto, a cultura estabelece um papel paradoxal que constrói novos horizontes ao mesmo tempo que reproduz outras verticalidades.

Estar sob esse contexto é estar sobre um conjunto de possibilidades, que entre a liberdade e o aprisionamento produzem diferentes relações neste interstício. O que

salienta a necessidade de nos aprofundarmos na discussão sobre cultura. Traremos para a discussão, os conceitos de cultura calcados pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman (1925-2017), os eixos centrais dos conceitos da cultura podem ser compreendidos como: *hierárquicos, genéricos, como estrutura e como práxis*. Isto posto, imaginemos que por detrás da palavra existam subdivisões que são importantes para que entendamos melhor como a cultura interfere nos processos de construção da sociedade e suas vertentes identitárias ou de construção dos sujeitos.

Em relação ao conceito hierárquico de cultura, temos um conjunto de pensamentos que a definem a partir de sua hierarquização no mundo. De acordo com Bauman (2012), a cultura traz em si as ideias de seres genuínos e não genuínos, existem, sob essa ótica, os privilegiados e os não privilegiados. O que separa aqui os seres humanos, é justamente a capacidade de discernimento da realidade, uns não podem e nem devem se debruçar em tal papel, outros sim. A ideia de privilégios para alguns produz a associação do conceito da cultura como hierárquica (BAUMAN, 2012). O que faz a diferenciação entre um e outro é a capacidade intelectual de cada sujeito.

A imparcialidade e a disponibilidade do sedimento materializado do intelecto- o conhecimento- foram fundamentais para a rápida ascensão da nova, influente, prestigiosa e bem-sucedida classe dos intelectuais. A elevação dessa classe, contudo, significou inevitavelmente o ascenso simultâneo de símbolos que em tese a discriminavam (BAUMAN, 2012, p.102).

Também importante para esta discussão de cultura, apresentada por Bauman (2012), é aquela que se caracteriza por diferencial. Não obstante à ideia de hierarquia, pois essa última também diferencia uns dos outros, a ideia de cultura enquanto referencial está apoiada nas diferenças entre os próprios seres humanos (corpo, genótipo, criação, etc). A diferenciação pode ter início na própria biologia, que se manifesta de diferentes maneiras em cada corpo, outro ponto importante para a diferenciação é a própria valorização entre uma cultura e outra (BAUMAN, 2012).

Como exemplo, a cultura norte-americana é tida como ‘superior’ e como hegemônica no mundo, hierarquizando e inferiorizando outras culturas, assim como os sujeitos que as expressam. Devido sua supremacia econômica que interfere diretamente na rede hierárquica de valores culturais, da distinção de alguns em detrimento da exclusão

de outros, essa hierarquização e diferenciação tendem a se conservar. Assim, a linguagem e as concepções de pensamento criam rótulos e classificações sobre cada indivíduo associado à determinada cultura (BAUMAN, 2012).

Por outro lado, para além das hierarquias, o que compõe o ser humano são as múltiplas afecções¹, os costumes e seus hábitos. Dentro de cada sujeito reside, pois então, uma complexidade de afetos, maneiras, vivências.

A cultura é marcadora de distinção: ao passo que através de suas diferentes formas, coletivos, grupos e pessoas são classificados. Ao definir que existam culturas e práticas culturais coexistentes dentro de uma mesma comunidade ou território, assume-se que a cultura pode ser considerada a partir de um conjunto de múltiplas culturas. Em composição moderna como culturas híbridas, trata-se da reestruturação social e novas formas de movimentos sociais transitórios que coexistem, podendo ser considerados o culto, o popular e a massificação da cultura (CANCLINI, 2013).

Se, por um lado, a cultura reproduz, impõe, organiza e estabelece signos/símbolos, por outro pode ser entendida como reflexão crítica ao cotidiano e aos sistemas sociais.

Sob a luz de Bauman (2012), a cultura produz identidades cujos perfis segregarão e distinguirão sujeitos: a cultura hierarquizada e estabelece diferenças. Porém, pode ter um papel que desenvolva uma consciência crítica transitiva (FREIRE, 2014) com a qual se possa ler o mundo de maneira menos conformada e alienada.

O conceito de cultura ganhou força enquanto conceito de valor para que se possam distinguir formas culturais presentes no espaço social. É tido como evolução e simboliza a diferença entre o que é natureza e história. Partindo daí, temos dois eixos centrais: o natural e o cultural. O binarismo aqui será utilizado como categoria explicativa, contudo os processos que o fundamentam não devem ser considerados de forma linear.

O conceito de cultura, como hierarquia, sugere uma cultura apoiada na reprodução e na distinção de atores sociais. Ao passo que se acessam mais elementos da cultura, o sujeito se distingue dos demais: aqui o conceito também está ligado à distinção e à rotina que eleger os “mais cultos”, dos “menos cultos”. Por outro lado, a cultura pode ser considerada como libertadora e inovadora. Analisar a cultura é analisar a época, história,

¹ Conceito empregado pelo filósofo holandês Baruch Spinoza (1632-1677) que se refere às relações entre corpos, entre indivíduos e está intimamente ligado à ideia de afetos, elos, laços.

o povo, os lugares, peculiaridades e um conjunto de elementos que se encaixam e se multiplicam conforme a vida vai se demonstrando à nossa frente.

Diante da multiplicidade de interpretações e usos do termo cultura, adotamos como referência neste trabalho três concepções fundamentais de entendimento da cultura, como: 1) modos de vida que caracterizam uma coletividade; 2) obras e práticas da arte, da atividade intelectual e do entretenimento; e 3) fator de desenvolvimento humano (CANEDO, 2009, p.3).

Os meios de comunicação, as redes sociais virtuais e outros serviços de entretenimento passeiam sob a prerrogativa do sistema econômico vigente. Novamente sob a teoria de Zygmunt Bauman (2013), temos o que o autor denomina como *Cultura de Cassino*² o qual sugere que os meios pelos quais a cultura se dá e a própria cultura são tão efêmeras quanto as relações e os afetos na sociedade atual.

O autor defende a ideia de que os produtos vendidos pelos meios de comunicação e a indústria cultural não oferecem nada além de “mísseis balísticos” (BAUMAN, 2007, p. 154.), os quais sugerem a ideia de informações desconectadas de quaisquer coisas, sem objetivo e sem propósito algum. “O mercado de consumo está adaptado à cultura de cassino líquido moderna, a qual, por sua vez, está adaptada às pressões e seduções do mercado. As duas se harmonizam bem e se alimentam mutuamente” (BAUMAN, 2013, p. 37).

Ainda sob a perspectiva Baumaniana, temos o conceito *genético de cultura*, cujo eixo central está nas características que aproximam a espécie humana e serve para diferenciá-la dos demais seres vivos. A cultura, sob essa lente de visão de mundo, é o diferenciador entre humanos e não humanos e ancorada pela ação humana - *actus humani* “O conceito genérico tem a ver com os atributos que unem a espécie humana ao distingui-la de tudo o mais. Em outras palavras, o conceito genérico de cultura tem a ver com as fronteiras do homem e do humano” (BAUMAN, 2012, p.131.)

A cultura enquanto linguagem confere ao humano a distinção entre os demais seres vivos, afinal deliberar e criar juízos e valores são características centrais do ser

² Em seu livro “ Sobre Educação e Juventude” de 2013, Bauman cita George Steiner - o autor do termo Cultura de Cassino.

humano. Além disso, o ser humano é capaz de criar epistemes sobre sua existência. A epistemologia é, logo assim, ciência exclusiva do sujeito que delibera, que pensa, que elabora um grande conjunto de símbolos e signos para que a sua existência faça sentido. A linguagem humana é rica e flexível em símbolos e interpretação e a cultura é um leque aberto de possibilidades para a ressignificação desses dispositivos simbólicos, assim confere-se ao conceito genético da cultura a crença de que a cultura é capacidade exclusiva do ser humano (BAUMAN, 2012).

Outro ponto importante para a discussão baumaniana é que a cultura pode ultrapassar definições conceituais e ser transposta para o universo das estruturas de mundo e de sociedade. Segundo o próprio autor, o conceito de estrutura é antagônico à ideia de desordem, ou seja, quanto mais estruturado estiverem os sistemas, tanto mais em ordem esses sistemas estarão (BAUMAN, 2012).

Torna-se fundamental que entendamos que a ideia de *cultura como estrutura* estabelece um vínculo direto como a organização e a concepção das sociedades, criando significações entre os símbolos e signos criados sendo decodificados a partir de uma mesma leitura entre os sujeitos (BAUMAN, 2012).

Estruturar determinado conceito, por exemplo, é enquadrá-lo em uma perspectiva organizacional e sistemática. Cultura como elemento estruturador pode ser compreendida como a dispositivo estruturante de um sistema social, como mecanismo de estruturação social (BAUMAN, 2012).

Se formos agora da perspectiva sociológica para a linguagem estrutural, e não o contrário, veremos a totalidade da atividade humana como tentativa de ordenar, organizar, tornar previsível e administrável o espaço de vida dos homens, e a linguagem se revela para nós como um dos dispositivos desenvolvidos para servir a esse propósito geral (BAUMAN, 2012, p.200).

A mesma cultura que ordena e estabelece tal regulador social é tida como base para a manutenção das classes dominantes e do sistema capitalista. Assim, Bauman (2012) nos apresenta seu quarto e último conceito de *cultura como práxis* - que pode ser compreendida como aquela capaz de influenciar e interferir nas relações sociais, refletindo nos campos econômicos, morais e políticos a que estão integrados.

Embora a cultura reproduza espaços e costumes ela mesma é capaz de produzir novos espaços significativos, conscientização e possibilidades, para além de um discurso dominante.

Para muitos autores como Sartre (1905-1980), o conhecimento teórico, como razão pura, é contraposto pela prática. Segundo Sartre (1960), o raciocínio não é a única maneira de proceder diante do conhecimento. Para tal, a prática e as relações humanas se dão como resultados desse conhecimento. O conhecimento não se anula, todavia, é carregado de experiências práticas e cotidianas do fazer.

Recobrando Bauman (2012), a atividade humana ultrapassa a pura lógica. Segundo ele, a expectativa é muitas vezes surpreendida pela realidade dos fatos: o que evidenciará um projeto será o encontro da subjetivação do pensamento com o que é feito dessa ação na realidade. Resumidamente, os sonhos e desejos serão modificados e influenciados pela prática cotidiana. Não sendo assim, uma questão de pura lógica.

A atividade humana no mundo transcende a pura lógica da sobrevivência em pelo menos dois aspectos importantes: o valor da sobrevivência de um projeto em que os seres humanos se engajam em geral é empurrado para baixo na lista dos critérios que eles aplicam para avaliar a desejabilidade do projeto (BAUMAN, 2012, p. 294).

Ainda segundo o sociólogo, o ser humano se adapta ao seu cotidiano: as modificações dos desejos e objetivos são realizadas pela influência da realidade e da prática. O produto final é a mistura entre expectativas e realidades.

A cultura constitui a experiência humana no sentido de sempre enfatizar a discordância entre o ideal e o real, de tornar a realidade significativa ao expor seus limites e imperfeições, de misturar e fundir, de maneira invariável, conhecimento e interesse; ou melhor, a cultura é um modo de práxis humana em que o conhecimento e interesse são uma coisa só (BAUMAN, 2012, p. 296).

Ao modificar o seu espaço, o sujeito produz cultura indo na contramão daquilo que foi dado como natural. A cultura é tida como um impulso, uma motivação de crescimento, uma busca exclusiva da espécie humana. (BAUMAN, 2012, p. 295). Desta

forma, podemos propor que a cultura como práxis trará alteração na interação do fazer e das atividades do cotidiano dos sujeitos e seus coletivos.

A cultura enquanto resistência e conscientização carrega consigo um papel fundamental na formação dos cidadãos. De acordo com Fernandes (2011), a cultura é tida como direito humano e promove a ratificação das ciências e das artes. Desta maneira, a cultura também pode ser concebida como exercício de cidadania. Outra vez, se reafirma a verve deste trabalho: diante das diversas interpretações acerca da cultura, se tomará por tema central a cultura enquanto forma de resistência e produção de potências de vida.

A cultura, de maneira ampla, pode abarcar características importantes para a construção pessoal dos jovens, como a socialização, a criatividade, dentre outras habilidades e competências, traz consigo outros elementos que sustentam a bagagem cultural e as experiências vivenciadas. Para Silva (2017) humanizar e construir um desenvolvimento que se apoiem nos fatores de valorização das capacidades, dos relacionamentos e afetos, é próprio da cultura. Portanto, apesar de serem apresentados sob diversos aspectos e vertentes, o trabalho se voltará para a cultura como forma de produção de existência, não sendo desta maneira, um fator de distinção ou hierarquização, mas como a própria potência positiva de relação, afeto, interação e prática.

1.2 Os Estados do Capital segundo Pierre Bourdieu

A partir da perspectiva teórica desenvolvida por Pierre Bourdieu (1930-2002), temos a compreensão da cultura enquanto capital cultural que promove na sociedade moderna a reprodução da desigualdade social explicitada pela distinção social de determinadas atividades humanas.

Para ampliar o escopo de análise da presente pesquisa, serão apresentados alguns pontos fundamentais da teoria bourdieusiana: os conceitos de capital social e cultural, para que possamos posteriormente adentrar nas dimensões antropológicas e sociológicas da cultura.

Max Weber considera uma diferença entre o conceito de *classe* e de *grupos de status*. O primeiro estaria ligado a produção e com a aquisição de bens culturais; e o segundo estaria regido por uma lógica de consumo de bens simbólicos que se cristalizam em tipos específicos

de estilo de vida. Weber aponta os *grupos de status* como os portadores de todas as convenções, estilização da vida não importando sob que forma se manifesta. É no *grupo de status* que nascem e se mantém vivo o estilo de vida (BOURDIEU, 1974, p.1).

Tal capital começa a se efetivar dentro do sujeito ainda nos momentos iniciais de vida, através dos costumes de sua família. “Começa desde a origem, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotadas de um forte capital cultural” (BOURDIEU, 1979, p. 76).

Existem três fases importantes de incorporação do capital cultural, classificadas como *estados* do capital cultural, sendo eles: incorporado, objetivado e institucionalizado.

Sobre o estado incorporado do capital cultural temos a acumulação desses conteúdos se dará ao longo da vida pelos processos de assimilação e inculcação dos temas apresentados, por exemplo o domínio de línguas e da escrita.

O capital cultural, no seu estado incorporado, constitui o componente do contexto familiar que atua de forma mais marcante na definição do futuro escolar da prole, uma vez que as referências culturais, os conhecimentos considerados apropriados e legítimos e o domínio maior ou menor da língua culta trazida de casa (herança familiar) facilitam o aprendizado dos conteúdos e dos códigos escolares, funcionando como uma ponte entre o mundo da família e o da escola. (BONAMINO, 2010, p. 492).

O estado objetivado do capital cultural refere-se ao consumo e aquisição de bens culturais, tais quais quadros, esculturas, pinturas e livros. A aquisição física de tais bens certamente se fará através da capacidade de compra dos mesmos, logo o capital financeiro nessa etapa se torna importante. Todavia, o que mais se releva sobre esse estado é a apropriação simbólica que se faz desses bens, que dependerá de interpretações e significados já presentes dentro de cada incorporador/sujeito (BONAMINO, 2010).

O estado institucionalizado se refere aos títulos que o sujeito pode conquistar durante a sua vida. A titulação exigirá tempo e terá seu valor mutável dentro do espaço social e do mercado de trabalho. Tal titulação pode também se acumular ao longo da vida e como todos os demais é fator de distinção social (BONAMINO, 2010).

A partir de tais pressupostos, podemos propor que os processos de ensino e aprendizagem serão, por sua vez, influenciados de maneira direta por essa bagagem

trazida pelos estudantes. Isso nos mostra que há diferenças entre a assimilação de um jovem burguês e um jovem pobre, como exemplo.

Para Bourdieu (1974), ainda que dois jovens estejam dentro do mesmo espaço, as assimilações não serão as mesmas, devido às experiências anteriores que eles tenham tido. Existem distinções entre as classes econômicas e que influenciam claramente em um processo escolar. O que o autor se refere como bens simbólicos, adquiridos ao longo da vida, podem ser entendidos a como música, o teatro, o cinema e outros.

A cultura sobre a qual o jovem é inserido o acompanhará para toda a vida e produzirá efeitos sobre o modo de viver e ver o mundo. Uma vez que dentro de uma sala de aula são encontradas crianças com diferentes influências possibilidades, torna-se impossível conceber a escola e a educação como dispositivos igualitários. As reproduções e o acúmulo de experiências culturais caracterizam o sujeito a partir do cotidiano daquele cidadão.

Segundo Bourdieu (1974) as classes sociais sobre as quais os sujeitos se encontram, influenciarão, portanto, nos processos de construção do ser, o que chamaremos de subjetivação. Os chamados bens simbólicos se consolidam a partir do poder aquisitivo e nas suas diferentes maneiras de desfrutar desses bens: a relação que se cria entre o sujeito e o objeto também é um fator de distinção.

Tentar apreender as regras do jogo da divulgação e da distinção segundo as classes sociais exprimem as diferenças de situação e de posição que as separam, não significa reduzir todas as diferenças, e muito menos a totalidade destas diferenças, a começar pelo seu aspecto econômico, a distinções simbólicas, e muito menos, reduzir as relações de força a puras relações de sentido. Significa optar por (...) um perfil da realidade social que, muitas vezes, passa despercebido, ou então, quando percebido, quase nunca aparece enquanto tal. (BOURDIEU, 1974, p. 25).

Trazendo a discussão para o universo das artes, temos por exemplo na história da música, a distinção entre os estilos e gêneros musicais. Assim como, a música define uma identidade expressa por meio de vestimentas e outros costumes que demarcam determinados gêneros (SOUZA, 2004). A música clássica, por exemplo, é tida como música da alta classe, enquanto a música popular, e em especial, na atualidade brasileira o funk, rotulam um grupo como “a massa” ou os membros “da periferia”. “Daí surgiram

os “apreciadores musicais”, que se dirigiam às classes médias para popularizar um novo elitismo: o de tornar a “grande música” um privilégio democrático” (CARONE, 2003, p.478).

Enquanto bem de consumo, a música pode se demonstrar estruturante na subjetivação do ser. Entretanto, o ensino da música dentro dos espaços escolares teve um papel patriótico, disciplinar e cívico. Amato (2006) pontua que durante a Era Vargas (1930-1945) o canto orfeônico possuía tais funções. Todavia, a presença da música nas escolas, possibilitou a popularização da música em um movimento democrático (AMATO, 2006).

Sob a ótica da autora, a música está presente na educação desde a vinda da família portuguesa e D. João VI em 1808. Contudo, nota-se na presença da música nos espaços de ensino, uma característica nacionalista e reprodutora da hegemonia de determinadas classes sociais. O que nos interessa é a música enquanto expressão e direito influenciando na produção objetiva e subjetiva de sujeitos individuais e coletivos.

Outro ponto importante na argumentação se apoia no próprio seio familiar. O capital cultural é transmitido a partir das relações familiares, logo a música que se consome é também influenciada pela predileção da família de cada jovem, como exemplo. Tal predileção transmitida pela família, pode ser incorporada ou negada pelos jovens. Segundo Donnat (2003) essa bagagem que os familiares compartilham, pode ser intitulada de “paixões culturais”. Essas heranças culturais podem ser negadas ou afirmadas pela nova geração. Desta forma, a música se demonstra sob dois pontos: como bem de consumo, o qual tem suas aquisições a partir de muitos caminhos e como exercício de cidadania e cívico. Esta compreensão de civismo e do que venha a ser a cidadania deve se ampliar, para que não apenas seja tida como controle social disciplinar, mas que seja participação social.

Patrícia Dorneles (2014) propõe considerações pertinentes em torno desses pontos. Para ela, novos engajamentos com comunidades, bem como a ampliação da atenção e do olhar sobre essas pessoas, trazem à realidade novas formas de criação de sentido sobre os conceitos. Logo, tanto a cidadania, quanto qualquer outro processo que envolva o ser humano pode se concretizar sobre novas plataformas de interações e ações. Toda essa nova reorganização dos conceitos se fundamenta na ampliação da consciência

política e no entendimento dos direitos e deveres do Estado e do povo (DORNELES, 2014).

Para Dorneles (2014) é necessária a criação de novos territórios marcados pela constante produção de imaginários: novos sentidos são construídos pela capacidade de criação das imagens, suas relações e formas com o mundo. Entretanto, também se faz importante o entendimento de outras formas historicamente marcadas. Resumidamente, os símbolos e seus significados podem e devem ganhar novas interpretações, bem como devem se encerrar em compreensão histórica dos que o observam e deles se apropriam.

Assim sendo, a autora nos ressalta a importância de que se haja territórios que representem lugar social onde existam produtores de cultura (DORNELES, 2014). Cultura que faça sentido para as juventudes, sem se denominar como cultura de “massa” ou de “elite”, por exemplo. Elementarmente, algumas identidades se contornam sobre os territórios geográficos e simbólicos, de fato. Todavia, o mais importante é tornar a ação efetiva em termos de pertencimento dessas culturas na vida dos jovens.

Estes territórios emergentes, em suas distintas formas – de organização, de produção, de reapropriação dos espaços da cidade e da periferia, entre outras –, vêm construindo estratégias de afirmação e resistência, que, alimentadas por uma ética de solidariedade, por uma política da amizade, fomentam identidades inventivas e desejantes, e são fortalecidas através dos intercâmbios de experiências, com capacidade de resposta à formação de redes e de novas ações e corredores culturais. (DORNELES, 2014, p.138).

Há um exercício político no fazer das ações: talvez uma reinvenção de conceitos e atitudes. Novas redes e corredores culturais (DORNELES, 2014), se demonstraram a força para novas relações entre a arte, a cultura e os sujeitos. Takeuti (2010) traz as relações entre os fazeres político e artísticos enquanto fomentos para uma “revolução social” (TAKEUTI, 2010).

Toma-nos o desejo de desfazer a ideia de periferia como “lugar da infâmia” (TAKEUTI, 2010) e demonstrar a capacidade da música juntamente com a cultura e a juventude. A música também pode auxiliar nos processos de construção social (MOLINA, 2012). Redes sociais se configuram a partir de experiências sobre as quais a música e a educação musical se incluem.

Todo o ser humano, pois, estabelece, para que haja comunicação e troca, uma rede de relações entre e com pessoas, objetos, instituições, dentre outras tantas. Se afiliar a alguém ou a algum grupo de pessoas é uma maneira, por exemplo, de expandir esse capital, que pode ser entendido como o conjunto de relações criadas por um sujeito. Quanto maior for a rede de influências e conhecidos desse sujeito em questão, maior pode ser seu capital social.

O conjunto dos recursos reais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento mútuos, ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como o conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros e por eles mesmos), mas também que são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 1998, p. 67).

Ressalta-se que os preceitos de Dorneles (2014) estão em consonância com as perspectivas da presente pesquisa e das práticas em campo desenvolvidas, considerando ainda, as possíveis relações da cultura com o cotidiano e a interdependência dos contextos micro e macrossociais.

Para que se entenda mais o universo da cultura, adiante pontuaremos, brevemente as dimensões sobre as quais a cultura se encontra.

1.3 As Dimensões da Cultura

Outra perspectiva importante se refere à cultura como direito, que nos remete diretamente aos processos que buscam promover, ampliar e/ou garantir a cultura, além disso, temos a cultura como eixo central de desenvolvimento de qualquer sociedade.

Não há como discorrer sobre a garantia da cultura enquanto direito e não perpassar sobre seus âmbitos políticos e sociais. Ainda que não seja o foco central deste texto, compreender a papel político na esfera cultural se torna importante para que possamos entender como os resultados em campo reverberam na realidade cotidiana em um território marcado pelas vulnerabilidades sociais.

Segundo Ferreira (2015) a cultura é uma dimensão central do desenvolvimento humano e faz-se necessário assegurar mediadas que garantam seus acessos como parte das políticas de incentivo à cultura como direito.

Os meios de vinculação da cultura, a garantia de seu acesso e as políticas acerca de suas demandas são apontadas por Botelho (2001) como dimensões sociológicas da cultura. Logo, temos duas ramificações da ideia de cultura: uma que se refere à socialização e à interação entre as pessoas (âmbito antropológico) na qual a cultura se dá, então, sobre a esfera das relações humanas e seus combinados de convívio e seus valores acordados entre os membros da relação e outra que se põe frente à esfera das políticas públicas, das instituições que trabalhem com cultura e as articulações políticas acerca da garantia desse direito (âmbito sociológico).

Todavia, ainda segundo a autora as políticas culturais não têm conseguido atingir seu objetivo central (BOTELHO, 2001). O Estado apresenta-se como grande responsável pelo acesso à cultura, com incentivos e investimentos, culminaria seus esforços para que sob o âmbito sociológico pudesse ter sucesso.

Entretanto, em se tratando de território nacional, temos na contramão da eficácia da garantia, uma crise instaurada no governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992), que priorizou o investimento em outras áreas, deixando e amortizando as políticas culturais da época. Tendo sua origem durante a Era Vargas (1930-1945), as políticas culturais ganharam força com o ministro Gustavo Capanema e declinaram sob o governo de Fernando Collor. Durante o Governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) através da criação dos pontos de cultura, o acesso à cultura e as expressões culturais voltaram a ter forças (ainda que timidamente). Todo este cenário nos clareia a ideia de que a cultura no Brasil oscilou durante a história no que se refere ao seu acesso e à sua característica como direito humano (BOTELHO, 2001).

Para que haja uma eficácia nas políticas públicas culturais é necessário que haja interesse político e social e investimento público.

Como toda política pública, as políticas culturais também necessitam prever, em seu planejamento, as suas fontes e mecanismos de financiamento. No entanto, é a clareza quanto às prioridades e às metas a serem alcançadas em curto, médio e longo prazos que possibilitará a escolha de estratégias diversificadas e adequadas para o financiamento das atividades artísticas e culturais (BOTELHO, 2001, p.78).

Botelho (2001) nos mostra que o financiamento cultural pode parecer uma alternativa para a garantia do acesso à cultura.

Mesmo sabendo que o interesse das empresas não é nada inocente, é fato positivo verificar que elas começam a considerar o patrocínio cultural com maior naturalidade, graças às campanhas governamentais, ao esforço dos produtores e à presença na mídia (BOTELHO, 2001, p. 79).

Contudo, a autora relata que a lei de incentivos fiscais não é a única maneira de se angariar recursos para o setor cultural.

Existem países que criam associações especificamente para o desenvolvimento de um mecenato empresarial responsável, visando o estabelecimento de uma relação entre patrocinador e patrocinado que ultrapasse aquelas de natureza comercial (BOTELHO, 2001, p. 79).

A partir da sanção do Plano Nacional de Cultura em 2009 (BRASIL, 2009), criou-se Sistema Nacional de Cultura que objetiva trazer condições para a atuação de esferas governamentais, que favorecerá a cultura enquanto política do Estado. A compreensão da cultura neste documento define a cultura em três dimensões: a simbólica, a cidadã e a econômica.

A dimensão simbólica está fundamentada no imperativo de valorização da identidade nacional e, ao mesmo tempo, no direito de pertencer a uma ou outra cultura. A dimensão econômica aponta para possibilidade de geração de riqueza a partir da riqueza simbólica, favorecendo os realizadores culturais pela geração de emprego e renda. Por fim, a dimensão cidadã trata da necessidade de cristalizar os direitos culturais estabelecidos na carta constitucional de 1988 (COUTO, 2012, p.115).

A dimensão simbólica da cultura considera que todos os seres humanos sejam capazes de interpretar símbolos e signos, bem como de criá-los e expressá-los. Tal expressividade se dá através de relações com as artes e as diversas práticas culturais como o estudo de outros idiomas, os modos de se vestir, suas crenças, seus costumes.

Adotando uma abordagem antropológica abrangente, as atuais políticas públicas de cultura e o Plano Nacional de Cultura retomam o sentido original da palavra cultura e se propõem a “cultivar” as infinitas possibilidades de criação simbólica expressas em modos de vida, motivações, crenças religiosas, valores, práticas, rituais e identidades. Para desfazer relações assimétricas e tecer uma complexa rede que estimule a diversidade, o Plano Nacional de Cultura prevê a presença do poder público nos diferentes ambientes e dimensões em que a cultura brasileira se manifesta. As políticas culturais devem reconhecer e valorizar esse capital simbólico, por meio do fomento à sua expressão múltipla, gerando qualidade de vida, auto estima e laços de identidade entre os brasileiros (BRASIL, 2009, p.1).

A dimensão conhecida como cidadã propõe que a cultura seja entendida como direito humano fundamental para todos. Sob essa ótica, todos os cidadãos deveriam ter o mesmo direito de acesso à cultura através de políticas públicas. Poderiam e deveria ir ter acesso ao cinema, ao teatro, aos museus, garantindo também a inserção de sua família, entre outras perspectivas do acesso, promoção, produção do direito cultural.

O acesso universal à cultura é uma meta que se traduz por meio do estímulo à criação artística, democratização das condições de produção, oferta de formação, expansão dos meios de difusão, ampliação das possibilidades de fruição, intensificação das capacidades de preservação do patrimônio e estabelecimento da livre circulação de valores culturais, respeitando-se os direitos autorais e conexos e os direitos de acesso e levando-se em conta os novos meios e modelos de difusão e fruição cultural (BRASIL, 2009, p.1).

Já a dimensão econômica da cultura se debruça sobre o pressuposto da cultura na relação da política de fomento e incentivo presente no Plano Nacional de Cultura (BRASIL, 2009) de fomento a sustentabilidade de fluxos de formação, produção e difusão adequados às singularidades constitutivas das distintas linguagens artísticas e múltiplas expressões culturais. Ou seja, a partir da “valorização da diversidade, a cultura também deve ser vista e aproveitada como fonte de oportunidades de geração de ocupações produtivas e de renda e, como tal, protegida e promovida pelos meios ao alcance do Estado” (BRASIL, 2009, p. 2).

Não podendo conceber os conceitos de cultura de forma simples, tais definições contextualizam um cenário de múltiplas redes que se interdependem e sugerem um universo de possibilidades no que tange à sua abrangência perante à realidade. Logo, dentro do mesmo espaço, podemos observar diferentes maneiras de conceber a cultura, ainda que tenhamos conceitos antagônicos e complementares. Salientam-se aqui alguns pontos, para que adiante compreendamos os movimentos da cultura juvenil na complexidade que lhe é própria.

É importante notar que a apropriação e a função da cultura se modificam a partir dos dispositivos sociais e de época. “No correr da história do ocidente, esse sentido foi-se perdendo até que, no século XVIII, com a Filosofia da Ilustração, a palavra cultura ressurge, mas como sinônimo de um outro conceito, torna-se sinônimo de civilização” (CHAUÍ, 2008, p. 55).

Observa-se que ao longo da história a relação com a cultura, bem como seus significados foram ganhando novos contornos. Se analisarmos a cultura atualmente inscrita sob a época atual, poderemos estabelecer conexão do sistema neoliberal capitalista se utilizando da cultura como recurso de entretenimento e lazer, sob as prerrogativas estatais com contornos que são evidências de imposições e não de escolhas.

Entendamos, pois, que no século XXI, a cultura foi apropriada como consumo. Para Chauí (2008) a indústria cultural estabelece os produtos consumidos pela população e os lança como alternativa para o lazer e o bem-estar. Portanto, sob essa ótica, a cultura se encontra como dispositivo para nutrir ainda mais o sistema neoliberal, no qual os direitos se transformam em serviços a serem pagos e adquiridos por quem ainda pode os pagar. A cultura toma novos contornos, bem como o sistema econômico vigente. Imersos no século XXI, podemos perscrutar que o conceito de cultura, pode apresentar características que assumam uma identidade neoliberal que corrobore com os interesses da classe dominante.

Assim, sob o prisma da reflexão crítica de Chauí (2008), a cultura assume as características próprias do consumo. A economia traça e delinea os produtos culturais como desejáveis, massificados, lucrativos e vendáveis. Desta forma, a cultura passa a ser produzida em grande escala, como todos os produtos vendidos pelo sistema capitalista. A cultura passa a ser produto e serviço oferecido como quaisquer outros e se torna mais uma possibilidade lucrativa. Sob essa ótica entendamos a indústria cultural movida pela lógica do mercado capitalista.

Segundo Chauí (2008), ao se oferecer produtos sob o modelo da indústria cultural, estamos massificando a cultura e, portanto, estamos negando sua democratização. Ao consumir os produtos oferecidos pela indústria cultural sem uma consciência crítica sobre quais interesses de grandes empresas e empresários estamos financiando, alimentamos o sistema neoliberal e reproduzindo interesses específicos de uma determinada classe dominante.

Novos contornos se desenham: a seguridade e os direitos passam a ser função civil e a única preocupação do Estado é garantir que o mercado esteja aquecido para que os agora produtos possam ser comercializados, importando pouco seu acesso, democratização e dimensão simbólica da cultura.

Analisando a epistemologia e a construção da palavra democracia, supõem-se que tal ideia é impraticável na política mundial, pois temos “*demos*” que significa povo e “*krathós*” que designa poder (CHAUI, 2008, p.69), ou seja, a democracia seria o domínio político nas mãos do povo. Este, por sua vez poderia eleger representantes para exercerem funções de governo e Estado, todavia o poder estaria nas mãos do povo. O povo decidiria e estabeleceria acordos, os quais podem ser intitulados de contratos sociais. A sociedade democrática deveria se preocupar com a execução de direitos reais. É impossível conceber o exercício da cidadania com a privatização dos direitos humanos. A ideia de democracia, segundo a autora, é um exercício de constante preocupação com tal exercício de direitos e a criação de novos direitos que assegurem a plena cidadania do povo. “Se é isso a democracia, podemos avaliar quão longe dela nos encontramos, pois vivemos numa sociedade oligárquica, hierárquica, violenta e autoritária” (CHAUI, 2008, p. 70).

Tanto nas relações sociais, na cultura, nas relações pessoais, na análise da sociedade temos tal modelo enraizado e impingido no cotidiano da população. Comemos, nos relacionamos, nos vestimos, bebemos, a partir de padrões que se voltam constante e incansavelmente para o modelo capitalista/neoliberal. Portanto, analisa-se o contexto de forma crítica e poderemos vislumbrar que todas as esferas sociais e culturais estão inscritas em tal modelo de dominação e alienação. “É uma sociedade na qual as diferenças e assimetrias sociais e pessoais são imediatamente transformadas em desigualdades, e estas, em relação de hierarquia, mando e obediência” (CHAUI, 2008, p.71).

A cultura deveria ser o devir, a concepção de criatividade e criação do artista e não a reprodução das mídias e do poder. Contudo, a indústria cultural produz o que tanto lhe convém e ao mesmo tempo que chamam isso de cultura é, na realidade, mais um mecanismo de domínio e manipulação (CHAUI, 2008).

A relação entre humanismo e os seres humanos se construiria a partir do foco na humanidade e não no sistema econômico (CHAUI, 2001), como vem sendo feito. Sob esse prisma, o humano se encontra em segundo plano, estando o dinheiro em primeiro.

Para que o humanismo fosse possível seria preciso que o sujeito da história, o agente da história fosse o homem. Mas, no capitalismo, o sujeito da história, o agente da história é o capital, que tem como predicados a burguesia e o proletariado. No capitalismo não há o homem. O homem só pode surgir quando o capital não for o sujeito da história; enquanto os homens, divididos em classes, não forem suportes

da ação do capital, mas forem sujeitos da sua própria ação. (CHAUI, 2001, p.12).

No Brasil, ao analisarmos o cenário sob a influência do mercado, concluímos que este se sustenta no fato de “levar ao extremo à polarização carência-privilégio, a exclusão sócio-política das camadas populares, a desorganização da sociedade como massa dos desempregados” (CHAUI, 2008, p. 75). “Graças às análises e críticas da ideologia, sabemos que o lugar da cultura dominante é bastante claro: é o lugar a partir do qual se legitima o exercício da exploração econômica, da dominação política e da exclusão social” (CHAUI, 2008, p.59).

Logo, aqui se infere a um lugar marcado pelas riquezas e pelos acúmulos que vão diferenciar culturalmente os que possuem dos que não possuem. O aspecto de meritocracia torna a desigualdade naturalizada e desejada e a cultura como tudo que se concretiza no capitalismo passa a ter um caráter industrial e mercadológico. A arte, como exemplo, que por ora era tida como singular e significava os adjetivos em torno das novas experiências, do trabalho de criação e da expressividade peculiar do artista, passou a ter as mesmas características do mercado moderno: massificada, excessiva e rápida. Deste modo, a cultura se desenhou também sob os contornos da massificação.

A partir da ideia de democratização da cultura, iniciamos uma importante discussão: a cultura é direito de acesso de todos, não sendo privilégios de alguns. Todavia, diante de um mercado pautado nas desigualdades tão interessantes e necessárias ao capitalismo, a cultura como bens de consumo, também fora dividida entre “cultura de massa” e “cultura de elite”.

A indústria cultural vende Cultura. Para vendê-la deve agregar e convencer o consumidor. Para seduzi-lo e agradá-lo, não pode chocá-lo, provocá-lo, fazê-lo pensar, fazê-lo ter informações novas que o perturbem, mas deve devolver-lhe, com nova aparência, o que já se sabe, já se viu, já fez (CHAUI, 2004, p. 1).

Para que entendamos melhor quais são os alicerces sobre os quais se constrói tal castelo, adentremos sumariamente na discussão dos papéis do Estado e de suas organizações.

Um dos fatores marcantes da pós modernidade, é a “efemeridade e a liquidez sobre as relações e os afetos” (BAUMAN, 2005, p.35). Cotidianamente, o tempo se

resume em ganhar dinheiro e produzir desenfreadamente o que traz lucro e riqueza para as classes dominantes. O mercado é o grande protagonista de nossas vidas: tudo se adapta para que sejam atendidas as demandas desse mercado, que se objetiva por produzir, vender e gerar riquezas (para alguns).

Para Pierre Bourdieu (2008) a classe dominante investe suas forças e seus objetivos sempre visando a manutenção da mesma classe e sua perpetuação na manipulação social. Estamos nos referindo ao fato de que tudo ou parte do todo será moldado de acordo com os interesses dos grandes proprietários de grandes riquezas. Não apenas para Bourdieu, mas também para Bauman (2012), Chauí (2008) e Sennett (2000), esse é o ponto principal que transforma toda a sociedade em produtos e serviços.

Como arte diletante abordemos a música como produto e bem cultural. Frequentemente, as maiores emissoras de televisão juntamente com grandes empresários elegem personagens para se tornarem ícones do estreito e acirrado núcleo de artistas que respondem ao *mainstream* como referências para a cultura de massa. Artistas que serão comercializados como produtos, desde sua maquiagem e expressão artística até produtos que não se relacionam sequer com a música, e com sucesso serão comercializados e desejados pelo público.

(...) cria a ilusão de que todos têm acesso aos mesmos bens culturais, cada um escolhendo livremente o que deseja, como o consumidor num supermercado. No entanto, basta darmos atenção aos horários dos programas de rádio e televisão ou ao que é vendido nas bancas de jornais e revistas para vermos que as empresas de divulgação cultural já selecionaram de antemão o que cada classe e grupo sociais pode e deve ouvir, ver ou ler. No caso dos jornais e revistas, por exemplo, a qualidade do papel, a qualidade gráfica de letras e imagens, o tipo de manchete e de matéria publicada definem o consumidor e determinam o conteúdo daquilo a que terá acesso e o tipo de informação que poderá receber (CHAUI, 2008, p. 59).

Portanto, pensar a cultura nestas perspectivas é também concebê-la enquanto prática política cujas quais consequências favorecem e reproduz um sistema dominante político, econômico, mas também de reprodução da vida cotidiana. Conquanto, por outro lado, a cultura seja libertadora, é também um dos pilares da manipulação e da manutenção social do poder de alguns poucos.

Apesar da forte influência da indústria cultural nas vidas cotidianas das pessoas, trataremos para a discussão a realização de uma cultura própria da juventude. Campos

(2010) nos aponta que a juventude é capaz de produzir para além daquela apresentada pela indústria cultural. Pois, os jovens se agrupam entre si, dando origem a novas práticas, novas modas e novas formas de existir. Sob essa prerrogativa, José Machado Pais afirma que:

O que a metáfora da “tribo” sugere é a emergência de novas formações sociais que de correm de algum tipo de reagrupamento entre quem, não obstante as suas diferenças, procura uma proximidade com outros que, de alguma forma, lhe são semelhantes de acordo com o princípio *qui se ressemble s’assemble* (2004, p. 19).

A cultura juvenil é carregada de novas simbologias, como o próprio autor ressalva de “novas formações sociais” (PAIS, 2004). Desta maneira, a indústria cultural existe de forma intensa dentro da sociedade, mas não anula a possibilidade de novas estruturas sociais.

CAPÍTULO 2

ADOLESCÊNCIAS E JUVENTUDES NO BRASIL: CONCEITOS, POTÊNCIAS E EXPRESSÕES



*“Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério.
O jovem no Brasil nunca é levado a sério”*

Trecho da música NÃO É SÉRIO - Banda Charlie Brown Júnior. 2000

Elencamos as atividades artísticas para se desenvolverem com os adolescentes e jovens, uma vez que por meio da arte expressam-se linguagens, relações, laços e são a verve para as análises da cultura enquanto exercício político e como direito humano, por exemplo.

A juventude pode ser lida como parte fundamental da sociedade. Uma vez que se tornam expressivas as suas ações e seus modos de vida, como podemos perscrutar.

A juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos. Ao mesmo tempo, é uma situação vivida em comum por certos indivíduos (GROPPO, 2016, p. 43).

Muitos autores afirmam que é fundamental que se definam conceitos acerca desse grupo, que enfatizando suas peculiaridades, sua diversidade e seu fazer (DAYRELL, 2003, SOUZA, 2004). Temos a partir dos anos de 1990 um crescente em torno das discussões e apontamentos sobre a cultura juvenil, em especial no Brasil.

Haja visto que os jovens são tidos como uma categoria social, é impossível analisar essa população fora do espaço da sociedade e de seu tempo, porquanto as consequências e afazeres da cultura juvenil se refletem em outras camadas da sociedade.

A construção e a solidificação dessa categoria social também se dão sobre outras esferas, tais como a econômica e políticas: “A juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo” (PAIS, 2003, p.37).

Helena Abramo (1998) contextualiza as juventudes no cenário latino-americano como um grupo de heterogeneidade de condições sociais, geográficas, culturais e étnicas, que se mostram de diferentes maneiras através de experimentações diante da cultura juvenil.

Por outro lado, Bourdieu (1990) nos alerta que as classificações por idade, gênero e sexo acabam por segregar a população juvenil, indo na contramão da ideia de população jovem como parte inerente da representação social.

Mais do que definir e classificar identidades, se torna central para as práticas coletivas dialógicas: a busca dos sentidos e a construção de um escopo de atividades que façam coexistir diferenças sem que haja desigualdades.

A formação de grupos homogêneos proporciona ao jovem um estreitamento das relações pessoais que mantém com seu grupo, adquirindo assim características de uma “pequena sociedade particular”. Diante disso, surge nesta sociedade uma subcultura própria com seus rituais, símbolos, modas, linguajares e valores individuais (GUIMARÃES, 2010, p. 11).

A palavra “homogêneos” remete talvez ao argumento oposto sobre a formação que buscamos com os jovens: um ambiente heterogêneo que respeita a diversidade e as possibilidades de múltiplas faces e identidades. Entretanto, podemos o que desejamos eleger com tal citação é, justamente, a criação de grupos de pertencimento. Homogêneos no sentido de pertencerem ao mesmo espaço de forma igualitária. Temos o fortalecimento da ideia de grupo, que se compõe de maneira heterogênea, entretanto tendo em seu elo, a concretude: unidade na diversidade (FREIRE, 1992).

O artista tem a capacidade de olhar para o mundo com olhos analíticos e menos apressados. Através da produção da arte, o artista produz reflexões acerca de temáticas do universo, com novas percepções (QUARENTEI, 2011). A autora nos aponta sobre a potência artística na criação e a produção de afetos e partilhas entre pessoas trazem para a realidade uma pulsão vital, que produz vida: o amor. (QUARENTEI, 2011).

A produção de espaços que fortaleçam o desenvolvimento da vida, se emerge enquanto viés de trabalho nas ações coletivas com a juventude. Para Galheigo (2005) a ação grupal e coletiva resultará na manifestação da solidariedade e do fortalecimento da trama social.

2.1. Juventude como Potência De Criatividade e Criação

Propomos que a ação coletiva dos jovens fortaleça os meios de cultura e socialização. Frente às práxis do dia a dia, cabe-nos não nos debruçarmos sobre conceitos apenas, mas sim, nas produções que a juventude é capaz de compor.

Para Sposito (2009), os estudos sobre juventude ganharam forças na última década, se tratando de Brasil. Carrano e Sposito (2003) destacam que as políticas públicas asseguram novos direitos e ações para a adolescência a partir da década de 1990. Neste

período, alguns programas e locais foram criados pelos ministérios para garantir a participação juvenil na sociedade.

É importante que façamos a correlação entre a adolescência e a juventude, seus direitos e a expressividade dessa população, a fim de aprofundarmos as teorias e o prisma de análise em torno da temática “jovens”.

Abramovay (2007) ilumina alguns pontos da juventude como centrais da cultura juvenil: “o que define a juventude mais frequentemente é a sua consciência, responsabilidade e compromisso, a sua criatividade e a sua forma de expressão. (ABRAMOVAY, 2007, p.38).

Tais características constroem a figura do jovem, sob o respaldo das políticas e da garantia dos direitos, enquanto sujeitos de consciência e de necessária participação social. A articulação política dessa população traz outras vertentes para o exercício da cidadania e do pensamento. O jovem deixou de ser visto como um problema social.

Outra importância da participação política juvenil para a cultura política destes tempos é a linguagem juvenil apelando para artes, dança, música, o deboche, a crítica cultural, evitando as departamentalizações entre estética e política, como tão bem ilustra o hip hop, assim como para formas de comunicação que recorrem a avanços da tecnologia, como a cibermilitância (ABRAMOVAY, 2007, p. 111).

Notemos que as artes e as expressões culturais são parte da linguagem dos jovens, como nos alude o trecho acima. Há, pois, um eixo central diante da cultura juvenil: as diversas maneiras de expressão. As artes vêm, portanto, como dispositivo dessa expressividade.

Segundo Pais (2005), na juventude se encontra potência e criatividade que possibilitam grandes resultados para os próprios sujeitos que as produzem e para os que os cercam. Portanto, para além de problemas que caracterizam o cenário da adolescência e a juventude como vulnerável e frágil, é cabível se pensar que no mesmo espaço onde a cultura, a educação e as relações sociais estão constantemente em xeque, podemos ter a possibilidade de mudança e interação.

Através da leitura de mundo e da cultura juvenil, jovens criam mecanismos de representações com aquilo que os cercam (HALL, 1996). Assim sendo, a arte, a cultura e a criatividade fazem parte desse processo representativo e constroem arcabouços para que esses grupos possam existir e expressar suas existências diversas.

As comunidades juvenis se reorganizam sob novos moldes: diferentemente do que já está posto, a juventude se reinventa com novas maneiras de agir, através de processos de subjetivação particulares dessas novas comunidades. A juventude se expressa com independência e inovação. Outros simbolismos são construídos e reconhecidos no universo juvenil (JÚNIOR, 2003).

Dentro da cultura jovem o sentido das ideias e das ações se tornam centrais, as significações de existência dão voz ao que podemos chamar de comunidade de sentido (JÚNIOR, 2003).

As Comunidades de Sentido são definidas pela forma diferenciada como enformam os sentidos, independentemente das geografias locais. É esse recorte diferenciado que determina quem são seus membros, pois cada comunidade delimita fronteiras na massa amorfa de sentidos, privilegiando certos valores em detrimento de outros, em meio a um cenário desterritorializado (JÚNIOR, 2003, p. 6).

Logo, a resistência se mostra não na negação da cultura ou nos moldes de escola, mas se dá dentro desse mesmo espaço. No mesmo contexto de vulnerabilidades, reprodução e dominação podemos exercer práticas dialógicas (FREIRE, 2014) que corroboram com a interação entre os sujeitos e com os elos sociais mais substanciais, produzindo, antes de mais nada, vida e experiência.

A criatividade ganha lugar na discussão acerca das possibilidades de atuação da juventude na escola. Essa nova criação e agrupamento dão seus próprios sentidos no mundo.

A criatividade juvenil tem sua verve no cotidiano simples, nas periferias, na relação com o outro, nas composições musicais, teatrais e artísticas. As múltiplas maneiras de criação se evidenciam sobre a forma de música, desejo, danças, poesias, escritos, falas, práticas e ações que a cultura juvenil incorpora com propriedade. Segundo Amaral (2011) a juventude, em especial da periferia, constrói modos de ser particulares.

Os jovens representam coletivos traduzidos em inúmeras formas de expressão, principalmente no campo da cultura, além de vivenciarem problemas que estão no centro dos conflitos sociais, os campos sobre os quais se desenvolvem os “jogos” de confronto para o controle de recursos estruturais decisivos (AMARAL, 2011, p. 10).

Segundo Pais (2001) os fenômenos sociais que causam a exclusão sociais têm ganhado visibilidade no cenário público, por isso, devemos nos atentar às práticas que permitam o contato da juventude com fatores que maximizem sua identidade e não o

contrário. Programas de integração, bem as atividades culturais conferem uma ampla rede de suporte.

A grosso modo [...] pode-se dizer que a maior parte desses programas está centrado no enfrentamento dos “problemas sociais” que afetam a juventude (cujas causas ou culpas se localizam na família, na sociedade ou no próprio jovem, dependendo do caso e da interpretação), mas, no fundo, tomando os jovens eles próprios como problemas sobre os quais é necessário intervir, para salvá-los e reintegrá-los à ordem social (ABRAMO, 1997, p. 26).

Considerando a criatividade e as expressões artísticas como parte desse vínculo criado diante de um cenário de múltiplas identidades individuais, mas que se agregam em uma identidade mais substancial e plena: a coletiva. Ao ressignificar os contextos e histórias, é possível criar o novo. Os processos se desenham diferente quando a relação com o outro se apresenta menos individualista. Através das artes e das criações, o coletivo se torna um caminho distante da competição, como exemplo. A substituição de paradigmas, que outrora compuseram a sociedade, nos traz novos horizontes (SANTOS, 1999).

Foca-se sobre uma parte da população juvenil do Brasil: a que se encontra na periferia. De acordo com Amaral (2011), a juventude de periferia tem estado nas discussões e ações sociais e em programas paliativos como o “Mais educação”, a Central Única de Favelas (CUFA), dentre outros, por viverem os dilemas de qualquer juventude com o acréscimo de sua condição social. Para o autor, essa população pode se encontrar diante de um cenário marcado pela precarização das moradias e do trabalho, bem como do acesso aos direitos humanos e à cidadania (AMARAL, 2011).

A cultura juvenil da periferia surge de uma peculiaridade que não se desenha apenas em condicionantes de exclusão ou vulnerabilidade. As culturas se expressam de maneiras distintas em relação às outras culturas jovens, pois o processo de identificação vivido pelos jovens é também outro. Suas experiências, experimentação e seus cotidianos podem ser distintas. A experiência como novos caminhos conferem aos jovens, novas formas de se enxergar no mundo e o seu próximo. Logo, a criação se comporta como algo novo e plena de novos significados. Os espaços que venham a contribuir com a potencialidade desses processos são facilitadores dessas experiências.

A partir da emergência do cotidiano como espaço social no qual os sujeitos constroem seus modos de agir, limites e potencialidades,

desloca-se a atenção das estruturas sociais para a particularidade dos detalhes e a unidade dos acontecimentos (AMARAL, 2011, p. 40).

Outra característica da criatividade juvenil é que tal ação se torna dispositivo nos processos de sensação de pertencimento e subjetivação. De acordo com Zanella (2005), a arte e a criação conferem através de suas emoções e sentidos a concretização dos processos de construção subjetiva do ser humano.

A ideia de subjetivação, em sua grande parte, é dada a partir de uma relação individual do sujeito com suas vivências e experiências. Entretanto, alguns autores discorrem sobre o processo coletivo de subjetivação. De acordo com Néspoli (2004), a subjetividade não é passível de totalização ou centralização em um único sujeito. Tal subjetividade é chamada de modular (aquela cujos resultados vão se construir dentro de uma perspectiva de coletivo; em relação aos outros) (NESPOLI, 2004).

O contato com a arte e com as expressões artísticas pode alavancar e dar novos sentidos aos processos de subjetivação. Ainda segundo Néspoli (2004), as performances artísticas produzem subjetividades que transformam a realidade. “A performance artística assim como os rituais religiosos atualiza o universo de experiências dos atuantes através da manipulação do corpo e dos elementos estéticos e simbólicos” (NÉSPOLI, 2004, p.10).

A criatividade abre um leque de possibilidades de interpretação e de relação com o mundo. Supõem através das experiências vivenciadas, que haja evolução desses sujeitos em grupo. Ou seja, a subjetivação nada mais é que o decorrer de etapas de internalização de bagagens culturais.

A criação, bem como vimos sobre a subjetividade, também pode ser dividida em fases. Parte-se então, para uma ideia de micro processual, onde a criatividade coletiva e seus efeitos passam por nível de evolução. Outra vez, mais importante do que definir conceitos, é analisar os efeitos das práticas coletivas para dentro de seu campo e para fora dele.

As quatro fases centrais do processo de criação se denominam: preparação, incubação, iluminação e verificação (WECHSLER, 1993). A primeira delas, preparação: refere-se à problematização das questões e as investigações de como se traçarão os caminhos para se compor um produto, é também um grande processo de pensamento de como se comporão as ações. Após, na segunda fase, nenhum esforço mental é realizado:

as ideias fluem (pois ainda é um plano onírico da criação). Na terceira, a solução do problema ou da temática proposta é efetivamente alcançada e na última fase, colocam-se novas ideias e lapidam-se as criações, bem como é discutido quais os efeitos que tal criação trará ao público (NÉSPOLI, 2004).

Se transpormos para o cenário do ensino musical, poderemos notar claramente tais fases. Ao se agruparem para a realização de uma atividade de composição musical de um arranjo com letra e melodia, por exemplo, os alunos elucubram temáticas, assuntos, os caminhos de tal composição, seus recursos para a realização, experimentam sonoridade dos instrumentos disponíveis para a criação. Depois, elegem palavras e frases para a iniciação do processo composicional, bem como entoam possíveis melodias. Em seguida, sistematizam isso em um papel através de cifras e partituras e, por último, ensaiam e fazem modificações até que o resultado final seja alcançado. Tais etapas ocorrem em qualquer processo de criação, seja ele musical, cênico, dentre tantos. O que é sólido de se ressaltar é que tais etapas vão constituindo um sujeito de maneira singular em seus processos de subjetivação e criação.

CAPÍTULO 3

IDENTIDADES, PERTENCIMENTOS

E CULTURA COMO DIREITO.



“Nossa luta não será em vão, se entre nós houver união.

Todos juntos em uma só voz, será mais fácil de vencer”

Trecho da música DIAS DE LUTA - Banda Krânio. 2002

O trecho da canção acima afirma a necessidade dos jovens em terem seus direitos garantidos, acreditando na força do coletivo, a subjetivação de cada ser jamais se concebe de forma individualizada. Subjetivação é interação com o mundo.

3.1 Pertencimento e subjetivação

As práticas coletivas podem proporcionar um forte elo entre os envolvidos, criando redes de suporte que corroboram com a sustentação dos afetos, do pertencimento e da subjetivação.

Eu chamaria de subjetivação o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si (FOUCAULT, 2004, p. 262).

As identidades se, por sua vez, demonstram sob o prisma de Bauman (2005) como sendo um forte elemento de integração ou exclusão a depender dos grupos sobre os quais os sujeitos se encontrarão.

Apesar de se apresentar como um cerne classificatório e que constrói rótulos, as identidades são compostas perenemente por experiências que se correlacionam inscritas em um espaço tempo. A ideia de identidades no plural se faz pelo fato de que o ser humano se constrói ao longo de sua história sob diferentes perspectivas (BAUMAN, 2005).

A identidade é tal qual um “quebra cabeça” cujas peças precisam ser encaixadas durante a vida, contudo não é possível prever se as “peças escolhidas” são as corretas e caminham para direção idealizada (BAUMAN, 2005).

Para Boaventura de Sousa Santos (1993), a identidade é construída em relação ao outro delineadas num espaço social e em constante evolução e transformação, regida sob as influências de um determinado tempo. Para o autor, a identidade está relacionada e sob influências da globalização e do sistema econômico vigente:

Sabemos hoje que as identidades culturais não são regidas nem, muito menos imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes dos processos de identificação. Mesmo as identidades aparentemente mais sólidas como a de mulher, homem, país africano, país latino-americano, país europeu, escondem negociação de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidade em constante processo de transformação (SANTOS, 1993, p.11).

Desta maneira, reconhecemos que discorrer sobre identidades trata-se de referir às questões culturais, temporais e sociais, relativizada às diversas questões do cotidiano e da nossa sociedade e capaz de distinguir e hierarquizar as pessoas.

Se a cultura sob a luz de Bauman pode hierarquizar, a ideia de identidade delimita e classifica os sujeitos sociais. “A sociedade deseja apenas que você continue no jogo e tenha fichas para permanecer jogando” (BAUMAN, 2005, p. 58).

Em nosso mundo de “individualização” em excesso, as identidades são bênçãos ambíguas. Oscilam entre o sonho e o pesadelo, e não há como dizer quando um se transforma no outro. Na maior parte do tempo, essas duas modalidades líquido-modernas de identidade coabitam, mesmo que localizadas em diferentes níveis de consciência. (BAUMAN, 2005, p. 38).

Ao conferir à identidade o caráter transitório no mundo moderno e associá-la aos modelos criados, a identidade perpassa por dilemas no que tange o reconhecimento de uma pessoa em um grupo. Como exposto, a identidade é também capaz de agregar pessoas em grupo, tornar-se-ia importante que a ideia de nação, por exemplo, como um conjunto identitário. Reconhecer-se como pertencente traz para os seres humanos o sentimento de segurança e estabilidade.

Por outro lado, construir identidades é importante. Apesar dos conceitos que propõem a identidade enquanto fatores de segregação ou integração, é fundamental discorrer sobre a identidade enquanto construção de características peculiares do ser humano, enquanto forma de prática entre os sujeitos. A identidade sendo mutável e se não se concretizando nunca, perde o caráter fixo, como sendo uma lei rígida, e dá lugar à uma constância de construções, experimentações e experiências diversas. Novamente, a identidade não é. A identidade está. Para Foucault (2004) a identidade se constrói enquanto jogos de aproximações de relações entre as pessoas e devemos nos desfazer da ideia de “identidade própria”. Além de disso, a ideia de identidades rígidas, dá lugar à ideia de inovação e novas criações. Fundamental é salientar que, para Foucault (2004) não devemos excluir os conceitos sobre identidades, haja vista que é por meio delas que, por exemplo, encontramos o prazer. O que não há de se considerar é, justamente, a rigidez dessas identidades.

Nós não devemos excluir a identidade se é pelo viés da identidade que as pessoas encontram seu prazer, mas não devemos considerar essa identidade como uma regra ética universal. (FOUCAULT, 2004, p.266)

Para além de agrupamentos e classificações acerca dos jovens em categorias sociais, identidades e concepções, o sentido central é iluminar as potências das juventudes, sem a imposição de valores a partir das precariedades advindas das condições sociais e de classe. Ainda sobre a perspectiva de Michel Foucault (2004) a identidade dever ser elemento de criação. Assim sendo, sob essa ótica dizer sobre identidade é dizer sobre processos inovadores e de criação. Identidades que são dispositivos para as relações, que também formam redes de pertencimento.

Assim, podemos associar que "as redes de pertencimento se tecem sobre dimensões complementares da política, religiosidade, educação, cultura e trabalho, as quais alavancavam experiências, trazendo novas perspectivas de vida" (BARROS et al., 2013, p. 585).

Sob o amplo campo, vimos que a identidade será construída a partir de vários elementos coexistentes: gênero, classe, idade, cor, sexualidade conferindo um leque de categorias sob um escopo diverso de concepções.

A construção das características identitárias dependem de muitos fatores e podem corroboram para a rotulação, para a segregação, mas também podem assumir um papel que traz para a realidade inclusão e pertencimento. É um conceito que perpassa sobre questões que se opõem, resultando em um conceito que tem, assim como a cultura, suas ambiguidades (BAUMAN, 2005).

Todavia, Eder (2003) nos aponta sobre as identidades coletivas. Pensar essa construção não desassociada de um grupo, cria para o coletivo maior caráter de socialização e pertencimento.

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56).

Outro ponto de importante esclarecimento se relaciona com os processos de subjetivação dos seres humanos. Portanto, podemos pensar a construção humana a partir

de experiências subjetivas que nos trazem a ideia de pertença e de força coletiva. O filósofo francês Foucault (1985) nos traz que os processos de subjetivação dependem das experiências vivenciadas ao longo do tempo. O campo de subjetividade está ancorado sobre três eixos centrais: a família, os meios de produção e difusão de sentido. Tal difusão e construção de sentidos e significados passa pela experiência de vida. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 21).

Os processos de pertencimento, tais quais se reconhecer parte integrante de uma comunidade, por exemplo, passam pelos processos de subjetivação e edificação dos sujeitos. Outros fatores também solidificam o conceito de pertencer tais como o território e a ideia de nação.

Este lugar é um espaço construído como resultado da vida das pessoas, dos grupos que nele vivem, das formas como trabalham, como produzem, como se alimentam e como fazem/usufruem do lazer. É, portanto, cheio de história, de marcas que trazem em si um pouco de cada um. É a vida de determinados grupos sociais, ocupando um certo espaço num tempo singularizado (CALLAI, 2004, p. 2).

O pertencimento será também solidificado a partir das redes de socialização, redes que se compõe e são representadas pela família, religião, etnia, educação e bem indicam o âmbito tradicional e histórico de comunidade-pertencimento (SOUSA, 2010). Assim sendo, novamente observamos a relação direta entre a socialização e o pertencimento.

O sentimento de pertencimento tem sua origem vinculada aos estudos sobre socialização e especialmente se reporta a estudos sobre organização e funcionamento de comunidades chamadas de “comunidades reais”, baseadas no contato face a face, localizadas no tempo e no espaço (SOUSA, 1999, p. 13).

Apesar da necessidade dos processos de subjetivação para a consolidação do pertencimento e da construção dos sujeitos, o conceito se ancora também nas construções objetivas. Se por um lado os processos de subjetivação se compreendem como invenção de novas formas para dizer, pensar, existir, interagir; de outro o processo de objetivação do pertencimento se afirma na territorialização e na ideia de comunidades. A solidificação da cultura de um grupo ou de um povo perpassa sobre a ideia de território. Este, por sua vez, como já observamos, torna materializada a ideia de pertencimento.

As relações que os indivíduos estabelecem com o espaço vão demarcando seus lugares e suas culturas. O espaço é demarcado, apropriado, institucionalizado, qualificado, sinalizado. Referindo-se que o território é a ocupação do lugar do espaço, que este, trata-se da delimitação de fronteiras, dos lugares, das regiões, das nações, confrontando-se as culturas, onde jovens sintetizam como um processo de retomada do processo de reelaboração de sua identidade (CARDEL et al., 2010, p.4).

À luz desta perspectiva, podemos notar que o espaço não se faz apenas como espaço físico, mas se concebe como espaço social. Ademais, aparecem não apenas características geográficas, mas também culturais, afetivas e subjetivas: este conjunto de elementos dão vida, que Cardel (2010) chamará de território simbólico, há por este prisma não apenas um lugar físico, mas um sentimento de lugar, que constrói a pertença e as sociabilidades e as identidades. Tal pertencimento não se desassocia aos processos de socialização e construção da ideia desse território.

Hanna Arendt (1997) ressalta que a realidade do mundo é afirmada pela presença do outro. Novamente sob a análise das identidades construídas a partir do coletivo, temos sobre a partilha um escopo de possibilidades para o desenvolvimento do ser humano.

A realidade compartilhada é construção de muitos, é campo em que existe a construção de todos. Com Arendt, poderíamos afirmar que a existência é o que aparece a todos. Tudo o que deixa de ter essa aparência surge e se esvai como um sonho, realidade subjetiva, mas desprovida da realidade do mundo compartilhado com outros (SAFRA, 2002, p. 23).

Amalgamando os conceitos e definições sobre criatividade e processos de subjetivação do ser humano, nos referimos à relação do sujeito com o mundo exterior, criando-se um contexto: o qual já intitulamos de territórios simbólicos (DORNELES, 2014).

Na relação com o outro, os sujeitos buscam, constantemente, o desejo por se humanizar. Para Paulo Freire (2010) o ato de humanizar está na relação das trocas e das experiências. Todos nós somos dotados da capacidade de aprender e ensinar uns aos outros, todos somos educadores e devemos compartilhar dos saberes acumulados pela história da humanidade, mediatizados pelo mundo, na direção da conscientização coletiva, criticidade e mobilizações sociais, cujos caminhos podem ser possíveis em sociedades democráticas (FREIRE, 2000).

A coletividade e a força das relações horizontais fazem com que o ser humano se desenvolva respeitando suas singularidades. O afeto, segundo o educador brasileiro, é um dos pontos-chaves para que ocorra a humanização através da educação, é tão importante quanto o cognitivo para a promoção da educação (FREIRE, 2000)

A humanização se torna central na discussão proposta por Freire. Alguns eixos de suas teorias se debruçam no desenvolvimento de uma percepção crítica perante à vida e aos elementos da cultura, a consciência de si mesmo enquanto sujeito histórico e a noção do eu em relação ao outro e vice-versa. Freire ainda se aproxima da “pedagogia da comunicação” contra o que o autor chamará de “antidialógo” (1979, p.69).

Na educação, o afeto proposto por Freire se dá na relação entre docente e discente, como sendo algo horizontal a partir de uma vivência galgada no diálogo e na reflexão diante do mundo. Assim sendo, todos e todas transformam o mundo “e o transformando, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 2002, p.43).

A humanização passa, portanto, por alguns caminhos que se constroem sobre as relações horizontais, diálogos, reflexão crítica frente ao mundo e participação ativa dos discentes no processo de ensino-aprendizagem. Haja vista que as experiências trazem para o campo, elementos que auxiliem nesse trabalho: a criação e o fazer artístico se situam como dispositivo dessas construções. Tais construções se tornam significativas. Assim como em uma aprendizagem significativa (PELIZZARI, 2002), as relações e suas consequências se estruturam em cima de experimentações simbólicas e substanciais a partir da interação com o outro.

Se a inscrição no mundo não pôde ser realizada pela interação e comunicação com alguém significativo, certamente tenderá a acontecer de forma impulsiva e desorganizada, que expressa o desespero sem nome, vivido pelas pessoas que não tiveram aqueles acontecimentos em suas histórias (SAFRA, 2002, p. 24).

Safra (2002) nos revela que é preciso estar coletivamente presente no mundo. Trocas e integrações originam redes de suportes importantes para que se minimizem os condicionantes de vulnerabilidade e exclusão sociais. Ainda segundo o autor, tais relações começam ainda enquanto criança.

As questões de criação, subjetivação e pertencimento sobre o contexto cultural se concatenam na ampliação das capacidades relacionais dos indivíduos, que auxiliam coletiva e socialmente na edificação do Humano.

Entretanto, tal qual a identidade, o pertencimento não é constante: durante a vida os indivíduos mudam seus pontos de vista em relação à escolha. Haja vista que os processos de subjetivação não se solidificam eternamente, o sentimento de pertença varia ao longo da vida. Bauman (2005) nos mostra que tal sentimento de pertencer varia ao longo da história humana.

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade” (BAUMAN, 2005, p. 17, *aspas do autor*).

3.2 Diversidade Cultural como Direito

Ao se conviver no mundo, não apenas é necessário que se respeite as diferenças, mas que também se deseje o outro, aquele diferente. Em seus estudos, Milton Santos (2000) propõe que a sociedade é composta e necessita da diversidade em cooperação. Assim como, em uma floresta, a biodiversidade se torna importante e essencial para a existência de toda a fauna e a flora, em uma sociedade as diferenças entre as pessoas são necessárias para a manutenção da sociedade, por isso propõe a *homodiversidade*, as diferenças são desejáveis.

A socialização depende de diversos fatores que compõe o cotidiano dos sujeitos. Relativo aos adolescentes e jovens, Palácios (1995) nos aponta para três questões fundamentais: os processos mentais de socialização, que refere ao conhecimento de valores, costumes, ética e acordos sociais; os processos afetivos de socialização que diz respeito à capacidade de empatia que o sujeito traz consigo para conviver com o outro dentro de espaço, reativo também à afetividade; e processos condutais de socialização que envolve condutas que sejam aceitáveis para a convivência social. Ainda sob a ótica de Palácios (1995), temos na escola o lugar que mais se simboliza como espaço social.

Segundo Muller (2008), a escola pode ser um espaço de trocas e construção de identidades, deixando emergir práticas que favoreçam a socialização e a amizade. Todos os espaços tradicionalmente são colonizados e se regem de acordo com interesses, todavia, o mesmo campo de conflito é também uma possibilidade de mudança e transformação.

Em relação aos agentes socializadores, Sartre (1960) compreende que a relação familiar durante a infância dos sujeitos, acarretará em toda a sua socialização ao longo da vida jovem e adulta. Por outro lado, devemos considerar que os fatores de socialização sofreram influências na contemporaneidade, mudança dos costumes, hábitos e valores de um povo, a maneira cuja socialização é construída, também se modifica.

Estamos tratando centralmente dos eixos da cultura, do pertencimento e da subjetivação dos sujeitos. Tais elementos podem ser discutidos como parte componente da vida dos seres humanos. Imaginar atividades que edifiquem os adolescentes e jovens, é no mínimo, tratar da consolidação da vida e das maneiras de se existir. Imprescindível a tais demandas, podemos elucidar a cultura e outros tópicos não como uma alternativa, porém como uma medida necessária para a construção humana.

Desta forma, a cultura, os ideais sobre pertencimento e construção do ser passam a compor a esfera dos direitos humanos e sociais, pois a luta pela garantia, ampliação e equidade dos direitos para todos devem compor nossas intenções, mobilizações e ações na atualidade. Existe, pois, uma diversidade cultural que traz para cada qual que dela faz parte, os sentimentos de pertencimento.

Entender a cultura como um direito significa aceitar que o Outro não se revela em traços culturais ou étnicos pré-estabelecidos a serem (exaltados ou recusados) e a cultura, como processo de produção, circulação e consumo da significação da vida social (CANCLINI, 2003, p. 57).

Uma das principais características da cultura se refere à diversidade (UNESCO, 2002). Então, mais que aceitar as diversidades culturais de uma dada sociedade, seria inquestionável respeitar e efetivar toda diversidade humana com a potência que lhe é peculiar.

As múltiplas possibilidades de existência fizeram com que o discurso em torno das diversidades ganhasse voz no debate acadêmico durante a segunda metade do século XX (ALVES, 2010). Na prática e no cotidiano dos indivíduos, as diversidades e a

coexistências de identidades, se ancoraram como direitos humanos e exercício de cidadania.

Todavia, assim como na concepção de identidade, por exemplo, temos a dicotomia entre fazer parte ou não, entre as múltiplas possibilidades diante tal diversidade de culturas e decorre complexidade ao se tratar da garantia desse direito. Afinal, “é preciso caminhar com cuidado, o pluralismo cultural pode adquirir a configuração de um relativismo cultural ingênuo, pode desabar no separacionismo, na exclusão e na segregação” (BARROS, 2007, p.131).

De acordo com Geertz (1999), há na defesa das diversidades um crescimento do social, enquanto edificação de um “nós”. “Os usos da diversidade cultural, de seu estudo, sua descrição, análise e compreensão dependem menos de separarmos nós mesmos dos outros e os outros de nós para defesa da integridade do grupo e manutenção da lealdade do grupo” (GEERTZ, 1999, p. 29).

Debruçando-se sobre o discurso da diversidade cultural, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) propõe uma gama de premissas que garantam e assegurem os direitos humanos e o exercício da cidadania. Nos anos de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos ratifica a cultura como parte integrante do conjunto de direitos assegurados pela Convenção sobre os Direitos Políticos da Mulher (1952), a Declaração da Criança (1959), a Declaração dos Direitos do Deficiente Mental (1971), a Declaração dos Direitos dos Deficientes Físicos (1975), a Resolução da Assembleia da ONU pelos Direitos dos Anciãos (1982), dentre outros documentos importantes (CUPERTINO, 200; UNESCO, 2002).

Dentre as quais encontram-se a afirmação pluralismo cultural (1977), a Declaração de Políticas Culturais (1982) e a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001).

“A diversidade cultural deve ser gerida no interior das sociedades e nenhuma cultura sobrevive isolada no mundo interdependente de hoje” (GRUMAN, 2008, p. 176). Ao longo do tempo, a declaração foi se ratificando e ganhando novos olhares e dando origem à novas declarações. Obviamente, existe um período extenso de tempo entre os anos de 1948 e os dias atuais. Não temos como foco pontuar cada passagem da declaração perpassando a história, mas salientemos a importância de afirmações como a convenção

dos direitos políticos da mulher (1952), a declaração da criança (1959), declaração dos direitos do deficiente mental (1971) e a declaração dos direitos do deficiente físico (1975).

Presente na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, a cultura é defendida como algo transitório e mutável ao longo do tempo, tomando assim, diversas formas. A diversidade cultural, sob essa prerrogativa, está incorporada na pluralidade das identidades grupais e societárias, simbolizando as trocas e a pluralidade (UNESCO, 2002)

Logo, a cultura se torna um patrimônio de toda a nação. A partir daí, assim como os demais direitos, ela passaria pelos processos de democratização. As políticas em torno da cultura assegurariam, ou deveriam assegurar a garantia desse direito. Assim sendo, a política cultural serviria tanto para a democratização da cultura como para o seu controle (FERNANDES, 2011). Assim sendo, a cultura se configura como parte da cidadania, ainda que na realidade na prática política essa perspectiva não esteja representada.

Ainda se concebem as dimensões culturais e não nos referimos a apenas uma cultura, mas sim, diferentes acepções de culturas. Bem como o vasto campo de possibilidades do pertencimento e dos processos de subjetivação, a diversidade cultural aponta para uma realidade que faz coexistirem diferentes atores sobre a mesma sociedade. Alves (2010) nos revela que as múltiplas dimensões sobre as quais os conceitos e concepções de cultura passaram, ganharam força nos últimos anos. As transformações do termo e suas epistemes como já discutimos em Bauman (2012) e Chauí (2008) impuseram novas concepções acerca dos termos e de seu uso.

A UNESCO, segundo Alves (2010) levou a discussão para âmbito mundial, uma vez que as demandas e tensões despontaram no cenário mundial a partir da ampliação dos bens e serviços culturais. “A tensão central inscrita no seio da Unesco foi construída a partir da consolidação e do grande crescimento da demanda mundial por bens e serviços culturais” (ALVES, 2010, p. 540).

O direito cultural se configura como parte dos direitos humanos do povo brasileiro. Varella (2014) nos ressalta a importância de alguns pontos objetivos da construção do Plano Nacional de Cultura (PCN), atrelados ao Ministério da Cultura (MinC), como parte da garantia dos direitos humanos.

Em documento apresentado no ano de 2011, redigido sob a lei de número 12.343, sancionada em 2 de dezembro de 2010, foram apresentadas 53 metas sobre cujos focos

eram, dentre outros, o atingimento de ações culturais para 450 grupos, comunidades ou coletivos que se beneficiam com ações de comunicação com a cultura, aumento de renda para investimentos públicos no setor cultural, cem por cento dos setores culturais representados pelo Conselho Nacional de Política Cultural (CNPC) com metas e diretrizes voltadas para a juventude e para a infância, 4,5% de participação do setor cultural no Produto Interno Bruto (PIB). Com sua implementação prevista para o ano de 2020, as metas do (PNC), se apoiariam nas necessidades da população brasileiro no campo da cultura e em sua pretensão de garantia de acesso.

As proposições e os desafios do Plano Nacional de Cultura estão descritos em cinco capítulos, que apresentam 14 diretrizes, 36 estratégias e 275 ações para se pensar o papel do Estado e a participação social; a proteção e promoção da diversidade artística e cultural; o acesso aos bens culturais; e o desenvolvimento socioeconômico sustentável. As metas, portanto, devem ser reflexo do resultado dessas ações e apontar o cenário que se deseja para a cultura em 2020 (BRASIL, 2011, p. 10).

Outras articulações foram pensadas para que houvesse um crescimento na garantia do setor cultural nacional, como o Sistema Nacional de Cultura (SNC) que seria como um grande gestor das políticas culturais entre Federação, Estado e Municípios³.

O SNC é um marco institucional de suma importância para o desenvolvimento das políticas culturais no Brasil. Por ser um sistema de articulação, gestão, informação e formação de políticas de cultura pactuado entre os entes federados, com a participação da sociedade civil, poderá efetivar o Plano Nacional de Cultura, promovendo o pleno exercício dos direitos culturais e o acesso às fontes de cultura nacional. (BRASIL, 2011, p.15).

Com o caráter de proteger e garantir as liberdades culturais do povo brasileiro, o PNC considera como diversidade cultural toda e qualquer “multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão. Tais expressões são transmitidas entre e dentro dos grupos e sociedades” (BRASIL, 2011, p. 19). Não apenas sobre as expressões culturais já afirmadas socialmente, o plano ainda tem em seu seio de direitos, a garantia da reafirmação das culturas da população LGBT do Brasil, das pessoas com deficiências, de ciganos, imigrantes e outros tantos povos que fazem parte do cenário

³ Mecanismos de institucionalização da cultura também comporiam o cenário desse sistema, tais quais secretarias municipais de cultura, conselho municipal de política cultural, conferência municipal de cultura, plano municipal de cultura e sistema municipal de financiamento à cultura com exigência obrigatória do fundo municipal de cultura. (BRASIL, 2011).

cultural brasileiro. Para que tais direitos fossem assegurados, alguns instrumentos legais devem ser gerados e capazes de proteger e valorizar as culturas existentes em território nacional.

O Programa Nacional de Patrimônio Imaterial, proposto em 2000, criou o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial e tem como direcionamento a valorização de bens culturais tradicionais que constituem a identidade brasileira (BRASIL, 2011). Para além de tais medidas, algumas instituições internacionais dariam voz às garantias culturais da população mundial, como nos aponta este mesmo documento do ano de 2011:

Nos últimos anos, organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização Mundial de Propriedade Intelectual (OMPI) vêm debatendo formas de proteção efetiva desses conhecimentos e expressões no campo jurídico, de modo a impedir o uso indevido ou comercial não autorizado (BRASIL, 2011, p. 22).

A UNESCO (2003) destaca a importância das inscrições de práticas e representações da expressão cultural de um povo, auxiliado por professores e professoras em seus cotidianos escolares com as crianças e com as juventudes.

Como as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - assim como instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante da sua tradição e identidade. Essas tradições são transmitidas de geração em geração, sendo constantemente recriadas pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade (BRASIL, 2011, p. 22).

A política cultural ainda se debruça sobre a fomentação na formação e na capacitação de professores e profissionais que sejam reconhecidos como mestres e mestras da cultura popular, como por exemplo, professores e professoras de capoeira. Para estes, foram criadas leis que apoiam o trabalho desses profissionais da cultura.

As chamadas “Leis de Patrimônio Vivo”, “Leis de Tesouros Humanos Vivos”, conhecidas como “Leis de Mestres”, já são uma realidade em estados como Ceará, Pernambuco, Alagoas e Bahia e sua implantação segue em processo em outros estados e municípios brasileiros (BRASIL, 2011, p. 24).

A vertente da cultura como sustentabilidade cria, portanto, a ideia de territórios criativos onde podemos conceber cidades, bairros e regiões como lugares criativos. Nestes territórios as produções com música, teatro, dança e outras artes ganhariam espaços singulares na produção, mas deveriam atender às características específicas do PNC .

A chancela será concedida às cidades brasileiras que apresentarem candidatura em alguma área temática (música, cinema, gastronomia, artesanato etc.) e atenderem a um conjunto de parâmetros e requisitos. Qualquer cidade ou conjunto de cidades (no caso das bacias envolverem mais de uma cidade), que atenda aos pré-requisitos a serem divulgados, poderá se candidatar para essa ação. (BRASIL, 2011, p.31).

Atualmente, entretanto, o Ministério da Cultura vem passando por inúmeros constrangimentos diante da atual crise política brasileira, desde sua extinção, a troca sistemática de ministros e os cortes de verba que chegaram 40% do orçamento anual de 2017. Esse conjunto de medidas tem impedido que as novas legislações, que muito avançaram no campo da cultura, sejam questionadas, não priorizadas e bem pouco efetivadas.

Ainda assim, algumas articulações da cultura no cotidiano ainda estão presentes: a reinserção das artes e da música nas escolas, como parte de tais garantia de direitos. De acordo com o Ministério da Cultura (2011) a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, dá espaço e visibilidade às artes e a música como conteúdos obrigatórios dentro do espaço escolar. Na Lei N° 11.796 de 2008, a música passa a ser conteúdo obrigatório nas escolas de ensino regular. Como a demanda de profissionais não deu margem à solução total do problema (não se tinham licenciados o suficiente na área da educação musical), a lei foi substituída em 2016, pela Lei N° 13.278 dando voz à instituição para as áreas de música, dança, teatro e artes visuais como componentes curriculares da disciplina de artes. Todas elas são obrigatórias para o currículo, mas não exclusivas (BRASIL, 2016).

De diferentes maneiras, a política cultural tem se estabelecido de diversas formas perante o cotidiano da população. O documento proposto pelo governo brasileiro prevê que existam professores de artes formados para atender a demanda das escolas, garantindo o acesso e a valorização do patrimônio cultural.

A formação dos professores deverá dar ênfase aos conteúdos de cultura, linguagens artísticas e patrimônio cultural. Em relação à cultura, deverão ser incluídos também os temas relacionados aos saberes e vivências das expressões culturais populares tradicionais locais e nacionais, proporcionando a valorização da diversidade cultural brasileira no âmbito escolar (BRASIL, 2011, p. 38).

Entretanto, o que se vê na realidade é que, não só em relação ao quadro docente, mas sim como outras políticas e planos, os números da prática desapontam as expectativas dos projetos. Dos quase 32 mil professores da rede pública nacional, no ano de 2010, apenas 32 por cento tinham licenciatura na área de artes no ensino médio e esse número caía para 21 por cento quando se tratavam de professores do ensino fundamental. (Brasil, 2011).

A ausência de professores e a falta de formação dos mesmos, tanto nas áreas de música especificamente quanto das artes traz para o cenário real um antagonismo na proposta apresentada no ano de 2011.

Uma pesquisa realizada por Maura Penna (2002) em escolas de João Pessoa (PB), com 186 professores do ensino fundamental, nos mostra que 82,8% dos profissionais tem formação na área:

Tabela 1 – Relação entre cursos de educação artística e formação docente

Cursos	Número de professores	Percentual
Educação artística concluída	154	82,8%
Educação artística em curso	6	3,2%
Graduação em outras áreas	22	11,8%
Formação em ensino médio	4	2,2%
Total	186	100%

Fonte: Tabela produzida pelo pesquisador com bases nos dados de Maura Penna (2002).

Não sendo este o foco da discussão, o que cabe ressaltar é que a ausência de professores e profissionais enfraquecem a efetivação das políticas culturais na escola pública e em outros espaços.

Apesar dos dados apresentados, o que cabe ressaltar são as medidas tomadas e realizadas no que tange à cultura e sua garantia, já que podemos notar que existem

diferentes caminhos para que esse direito seja assegurado. Para a juventude a cultura não é apenas um direito humano, mas também uma forma de ação no mundo, uma maneira de se expressar e existir. Segundo Ramos (2005), a cultura tem caráter ético e estético, sendo práxis de um modo de vida, é um modo social de existir.

Entretanto, tais número se alteraram tempos depois. O sistema nacional de cultura, por exemplo, teve o início de sua implementação nos anos de 2003, passando por reorganizações nos anos de 2013 e se alterando bruscamente nos dias atuais (anos de 2016- 2017).

Gomes e Nogueira (2008) afirmam que percurso da arte na escola passou por diversas mudanças, como exemplo temos a Lei nº 9.394 que foi alterada em 2008, com a presença de Gilberto Gil como Ministro da Cultura, onde a arte e o ensino da música deveriam estar presentes nas escolas. Os professores de arte deveriam se apropriar das tecnologias disponíveis e aprender a manipulá-la, entretanto, constata-se a ausência de profissionais suficientes para se trabalhar nas escolas (GOMES; NOGUEIRA, 2008).

É notório ao longo do texto que temos a cultura como um campo polissêmico e complexo: o recorte que faremos nos resultados e análises, apesar da ampla concepção, se dará no sentido de cultura enquanto expressão e produção de subjetividades e pertencimento.

3.3. A Escola Pública: um espaço de pertencimento e criação.

Compreendendo a educação como aparato para o desenvolvimento dos cidadãos, a escola como possibilidade de espaço para a socialização e o desenvolvimento de práticas coletivas. A escola deve ser o espaço de ações culturais e de construção coletiva do conhecimento (FREIRE, 2010). No âmbito das estruturas sociais, vemos no espaço público assaz importância por se tratar de ambientes onde as políticas públicas muitas vezes estão aquém do esperado e do legislado.

De acordo com Freire (2000), os espaços educativos, inclusive para além da escola, são também responsáveis pela tarefa de intervir na realidade, não simplesmente de se adaptar a ela. Não é possível aceitar a posição isenta de alguém no mundo que exerce o papel de educador, seja ele quem for da mesma forma o educando não é apenas

passividade, ele tem uma visão de mundo, que deve ser resgatada, compreendida e com novos significados.

Na perspectiva Gramsciana, a escola deve ser também um espaço de criação e expressão.

A escola, para Gramsci, necessita de uma organização em que as atitudes tomadas sejam equilibradas e efetivamente exista um relacionamento constante entre o trabalho manual, técnico, industrial e o trabalho intelectual. A escola unitária por ele defendida reúne em si características que prioriza uma cultura humanística e formativa (SANTOS, 2008, p. 1).

É proposto a partir dos ideais de Paulo Freire (2010) que a escola é também espaço de transformação e revolução social. Os autores sugerem que o espaço da escola seja o local de transferências culturais e de construção coletiva do conhecimento. É no escopo filosófico de tais pensadores que se conceberá o arcabouço das práticas musicais dialógicas na escola pública, pensando o ensino-aprendizagem através da aprendizagem significativa (PELIZZARI, 2002).

Para que haja sentido existe, pois, no meio escolar a necessidade fundamental de não negarmos o discurso dos alunos. De acordo com Souza (2004) precisamos levar em conta o saber dos alunos diante das realidades de cada espaço social:

Há, pois, a necessidade de construirmos uma educação musical que não negue, mas leve em conta, ressignifique o saber de senso comum dos alunos diante das realidades aparentes do espaço social e se realize de forma condizente com o tempo espaço da cultura infanto-juvenil, auxiliando a construir suas múltiplas dimensões de ser jovem/criança (SOUZA, 2004, p.10).

Todos são dotados da capacidade de aprender e ensinar uns aos outros, todos somos educadores e devemos compartilhar dos saberes acumulados pela história da humanidade, mediatizados pelo mundo ao nosso redor, na direção da conscientização coletiva, criticidade e mobilizações sociais, cujos caminhos podem ser possíveis em sociedades democráticas (FREIRE, 2000).

Pensar na história como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de

que resulte um mundo mais “redondo”, menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande utopia: da *unidade na diversidade* (FREIRE, 2001, p. 20). “Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação” (FREIRE, 2000, p. 114).

Na busca de encontrar aliados para essas batalhas e criar novos agenciamentos que não se construam sob a lógica da semelhança, mas que se façam entre elementos heterogêneos, cada um a todos os outros, percebemos que algumas estratégias e experimentações que se inscrevem nessa trilha se fazem hoje no campo das artes ou estão a ele associadas (LIMA, 2003, p. 70).

Diante de um universo onde as diferenças hierarquizam e segregam as pessoas, a terapia ocupacional pode atuar dentro do espaço onde tais reprodução ocorre. O mesmo campo sobre o qual existem tais conflitos, se dá como lugar de resistência e práticas dialógicas.

Lima (2003) nos traz concepções singulares sobre anomalias e padrões que socialmente encaixam os sujeitos em uma determinada categoria social. Para a terapeuta ocupacional, as diferenças físicas, sociais, de conduta, todas elas são necessárias para a sociedade, mais do que respeitar as diferenças, a autora nos aponta a importância da terapia ocupacional em desejar as diferenças (LIMA, 2003). Entretanto, a realidade se mostra e se ratifica de maneira diversa: na sociedade onde vivemos temos nas diferenças um argumento para a exclusão e desigualdade.

Estamos em meio a uma guerra entre a proliferação de diferenças, como a nos dizer que há infinitas formas de ser, e a crescente e poderosíssima força de homogeneização que tenta estabelecer as bases de um modo de existência único. Movimentos em direções opostas que estão absolutamente entrelaçados no contemporâneo (LIMA, 2003, p. 69).

Portanto, em um contexto de intercâmbio entre suas ações e a realidade que se encontra, é preciso entender aquela realidade, aquele grupo, aquela população. A população, em especial a mais desprovida de recursos para alcançar o máximo de seu potencial humano, precisa dessas ações de interações culturais, sociais e educativas.

Os projetos podem ser relevantes no âmbito social e no campo da produção de subjetividades, como nos sugere Pais (2005), estas devem ser mais fortalecidas diante da

vulnerabilidade sobre a qual se encontra um jovem, especialmente um jovem de periferia, por exemplo. Dos campos sobre os quais o terapeuta ocupacional atua, a escola se dá como espaço de agenciamento e prática.

A partir dessas questões, como concebemos a atuação da terapia ocupacional social dentro da escola, mais especificamente da escola pública? Outro ponto chave diz respeito à uma população específica: a juventude pobre dentro desses espaços.

No campo da terapia ocupacional social e a sua atuação no espaço público, podemos pensar desses objetivos como pontos chaves da atuação na escola com a categoria da juventude. Para Lopes et al (2011), é na escola pública que se encontram a maior parte dos jovens brasileiros, logo, a necessidade de atuação é justificada pela presença majoritária desses jovens no espaço público.

Bourdieu (2008) aponta que se por um lado, os educadores devem alertar os aprendizes sobre os processos de dominação e submissão, por outro, qualquer ação está inserida em um contexto, em um cenário de desigualdade.

Por mais que se revele ao aluno sobre a consciência crítica, ou seja, justamente aquela pensante, que contesta e discute os assuntos sobre os quais tem acesso que se estabeleça uma relação de ausência de poder e verticalidade (FREIRE, 2000).

Em um cenário de desigualdades, torna-se impossível conceber que: ainda que jovens de quaisquer classes sociais tenham direito à mesma informação, as condições de vida podem ser extremamente distintas e, ainda assim, o sistema educacional irá privilegiar determinada cultural não oferecida por ela (BOURDIEU, 1979).

Nossa escola, em vez de contribuir para a emancipação dos sujeitos, institui quem chegará até o final e quem não o logrará. Uma das funções da instituição seria desencorajar duradouramente a possibilidade da passagem, da transgressão, da deserção, da demissão. Em nossas escolas - aqui com foco naquelas frequentadas pela maioria dos jovens brasileiros, ou seja, na escola pública - é assustadora a violência (física ou simbólica) a que estão submetidos os alunos; nelas, a evasão escolar se dá como uma deserção, um ato demissional, a partir da constatação clara de que aquele espaço pouco lhes diz respeito. Vale pensar também na constatação de que os ritos de instituição aos quais os alunos se sujeitam não têm sequer cumprido seu papel de promover o “sentir-se parte”, uma vez que há sempre ritos mais intransponíveis, para não dizer excludentes, num processo de dentro para fora, isto é, expulsando quem havia sido “aceito” (LOPES et al, 2011, p. 278).

Apesar do contexto e da situação sobre a qual a educação se dá, tornar pensantes os jovens, bem como autônomos para reflexões acerca dos direitos, da sociedade e da cidadania, são papéis da interação entre educadores e educandos, como aponta Paulo Freire (2010).

Observar-se ainda que a juventude passa por um processo de transformações emocionais, mentais e sociais sobre os quais educadores, sociedade e família, devem voltar suas atenções, o que já nomeamos como processos de subjetivação.

Para Machado (1999) se torna assaz fundamental que existam, para além das percepções de caridade e repressão para com a população, práticas e condutas que potencializem o direito, a autonomia e a construção coletiva de profissionais afim de aprofundar o arcabouço de possibilidades de ação.

É preciso empoderar a juventude a fim de reduzir os processos de ruptura social. Uma vez que a conscientização e a educação estão intimas enquanto processos evolutivos do pensamento crítico, podemos propor que o aumento da bagagem cultura dos alunos, bem como o aumento de seu capital social possam ampliar sua consciência social. “Fortalecer o capital social e cultural do jovem por intermédio de projetos ou políticas que viabilizem a sua inserção no conjunto dos esforços de cada país para superar e remover os entraves existentes” (ABRAMOVAY, 2002, p.10).

Promover experiências que estimulem os jovens e lhes garantam acesso, é um passo importante para novas possibilidades na vida cotidiana desses indivíduos. É possível estabelecer diálogos e acordos diferentes dos já existentes dentro do mesmo espaço social.

Logo, dar luz ao campo social que é a escola pública como espaço de criação e potência são capazes de transcender as relações de fragilidade e vulnerabilidade. Das relações e práticas dialógicas dentro da escola, ainda que o cenário seja obstante, criam-se o que Paulo Freire (1976) chamou de **consciência transitiva crítica**, aquela em que o aluno tem a capacidade e o discernimento de opinar e analisar o mundo. O diálogo das práticas, bem como o empoderamento da juventude (e aqui não especificuemos a qual classe ela pertence) são papéis importantes e fundamentais para quaisquer educadores.

O terapeuta ocupacional no espaço escolar é também um educador (FREIRE, 1991). A educação pode estar lutando contra outras forças opostas a ela, como a falta de

estrutura, de capacitação profissional ou de recursos financeiros, como exemplo. Todavia, qualquer forma de resistência e otimismo auxiliará na produção de sujeitos pensantes e críticos.

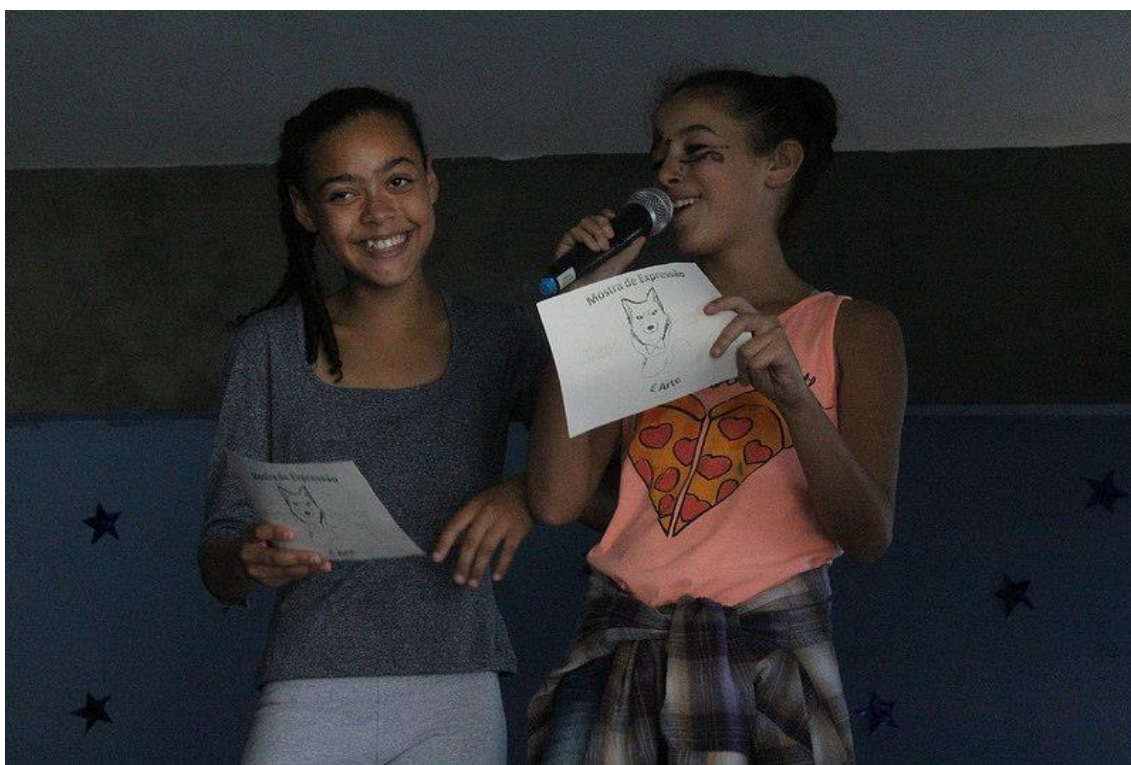
Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos (FREIRE, 1991, p. 126)

Pensar a prática como resistência e inclusão são pressupostos da terapia ocupacional. Neste contexto o terapeuta ocupacional tem um importante papel político educativo na relação com a comunidade onde atua. É também papel da terapia ocupacional resgatar a autoestima de seus assistidos, envolvendo-os em práticas que ressignifiquem o seu cotidiano. De acordo com Medeiros, o terapeuta ocupacional tem também um importante papel político “pois sua prática tem penetração nas mais diferentes camadas da população” (2003, p. 107).

No universo da escola, a terapia ocupacional tem um núcleo fértil para o trabalho com conceitos de cidadania e diversidade cultural. Em se tratando de redes de suporte e alicerces de apoio, podemos reconhecer a inserção da terapia ocupacional na escola como a atuação relacionada ao fazer, à atividade humana à produção de novos cotidianos, novas possibilidades de interação com o outro, novos olhares (SILVA, 2007).

Um dos objetivos da terapia ocupacional se conjectura sobre o campo da prevenção. Sobre seu vasto campo, a atuação se configura como prática nos processos de exclusão e rupturas. De acordo com Lopes e Silva (2009) os espaços escolares e familiares auxiliam na prevenção de malefícios na vida cotidiana dos jovens. Logo, a inserção da terapia ocupacional dentro da escola é objetivada como um dos alicerces para a construção de afetos, sentidos e “campos da assistência social, educação, cultura, direitos humanos, mobilidade humana” (BARROS; GALVANI, 2016, p. 110).

CAPÍTULO 4: A ARTE COMO LINGUAGEM E EXPRESSÃO DO SER: MÚSICA E CORPO NA ESCOLA.



Na arte, a inspiração tem um toque de magia, porque é uma coisa absoluta, inexplicável. Não creio que venha de fora pra dentro, de forças sobrenaturais. Suponho que emerge do mais profundo eu da pessoa, do inconsciente individual, coletivo e cósmico (LISPECTOR, 1978, p. 55-56).

Como dispositivo social, a escola se demonstra um espaço importante de interação e integração social entre os jovens. No ambiente escolar, os jovens se relacionam, se integram e se intercomunicam criando suas próprias identidades sob diferentes culturas.

A cultura como conceito nos leva a diferentes compreensões, campos de saberes e debates teóricos ao longo do tempo. A partir dela compreendemos diferentes padrões sociais, costumes, hábitos, elementos simbólicos de um povo, necessariamente plural, multifacetada e complexa. (SILVA; LAVACCA, 2017, p. 1).

As práticas socializadoras podem ser compreendidas em um vasto campo sobre o qual o respeito, a diversidade e as diferenças coexistem e são necessárias para que se haja um ambiente de construções humanas. Não apenas propor um espaço onde se respeitem as diferenças, o desejo por estas se dá sob à luz de atividades que estabeleçam laços efetivos entre os membros de um grupo. Neste sentido, as artes e o ensino da música podem ser fundamentais para que esse ambiente se efetive (MOLINA, 2012).

Para Souza (2004), o ensino da música na escola se relaciona com a identidade juvenil que se expressa com as escolhas feitas pelos jovens. Através da música, os jovens se organizam entre eles e expressam pelos gestos, pelas roupas, pela escolha de estilos musicais, características peculiares e fundamentais para a socialização. Não apenas como uma prática musical, as aulas de música integram conceitos interdisciplinares e auxiliam na construção geral dos seres humanos. “A relação que os adolescentes mantêm com a música representa uma manifestação de uma identidade cultural caracterizada por dupla pertença: classe de idade e do meio social” (GREEN, 1987, p.100)

Segundo Campos (2008), algumas práticas musicais como a formação de corais e grupos instrumentais, por exemplo, assumem papel importante no que se refere à socialização, à disciplina e à ampliação de experiências musicais e nesse sentido pode-se observar que há por detrás das aulas uma intenção formativa.

Como linguagem específica, as artes se incorporam às necessidades do espaço escolar, uma vez que possuem a capacidade formativa cujas demais disciplinas também apresentam. No que tange ao ensino musical principalmente, temos a possibilidade de interconexão entre outras áreas de conhecimento.

Sob essa prerrogativa, Del Ben (2001), aponta que a música se conecta com a antropologia, com a história, com as linguagens e outras áreas do conhecimento. Por outro

lado, justificar a arte pelo viés cultural também é possível: o capital cultural dos aprendizes se ampliará com o desenvolvimento de práticas artísticas.

Se no contexto da sociedade presente colocam-se como temas urgentes - a consolidação de um desenvolvimento sustentável e um maior comprometimento solidário nas relações, a transformação desse cenário global passa necessariamente pelo fortalecimento da formação de cada indivíduo e, conseqüentemente e para tanto, pelo fortalecimento da educação como um todo. Nesse sentido, a educação musical, agora oficialmente reincorporada ao ensino básico em nosso país, mostra-se como uma das ferramentas preciosas para a efetivação desses anseios (MOLINA, 2012, p. 7).

Dentre as múltiplas maneiras de integração entre os jovens, a escola e as artes se evidenciam como parte do processo socializador, integrando às relações do cotidiano dos jovens e, assim, transpondo-se para além dos ambientes de ensino formais.

Retomando os conceitos de Pais (2005), na juventude há uma forte potencialidade criativa e de expressão artística. Logo, a música na escola, bem como as artes de maneira geral auxiliam no desenvolvimento da capacidade de criação dos jovens por se tratarem de áreas que se relacionam com a subjetividade e com as emoções do cotidiano. Além de tal premissa, segundo Souza (2004), a música define através das letras e gêneros musicais questões relacionadas à identidade dos jovens e também a sua maneira de se socializar.

Os estilos musicais influenciam os jovens na maneira de falar, de se vestir e de relacionar com os colegas e com a comunidade. A cultura é dada, pois, por uma série de relações do cotidiano dos jovens (SOUZA, 2004).

A música e suas formas de organização não expressam apenas um fazer musical. Seus valores também se encontram instrumentalmente a ela. A sua utilização faz com que, por voltas, sua execução esteja trazendo elementos que evidenciem não apenas sonoridades, mas também costumes, modos de pensar e ideologias.

Na realidade música raras vezes apenas é uma organização sonora no decorrer de limitado espaço de tempo. É som e movimento num sentido lato (seja este ligado à produção musical ou então à dança) e está quase sempre em estreita conexão com outras formas de cultura expressiva. (PINTO, 2001, p. 222).

A criatividade é multidimensional, construindo ligações não apenas com as capacidades de linguagem e estruturação das artes, mas sobretudo, se manifesta com

frutos nos quesitos sociais e pessoais dos jovens: multidisciplinar e com um vasto campo de significações e semióticas, a música pode reorganizar, de acordo com esse vertente, as identidades e o cotidiano da cultura juvenil.

Faria (2010) apresenta a música como um dos pilares dominantes nas questões culturais propostas pelos jovens e que amplia as possibilidades de interação social considerada inclusive, alternativa de trabalho e geração de renda. Destarte, a música contribui para a construção da cidadania e da cooperação, além de se incorporar à outras áreas do conhecimento criando conexões não apenas com a linguagem da música, mas também com a linguagem do corpo, dos sentidos e de tantas outras habilidades e competências humanas.

Dependendo de como é vivenciada, a prática musical apresenta-se como um laboratório privilegiado para o exercício de determinadas qualidades transversais a toda educação, como a cooperação, a paciência, a gentileza, a relativização de competição, a escuta de si e do outro (MOLINA, 2012, p.7).

Para Carvalho (1999) a música, em específico a popular, se tornou medidora das transformações de valores e das experiências de vida. Recobrando Faria (2010), as culturas juvenis expressas através das manifestações artísticas, fazem nascer novas relação com o espaço e os contextos que compõe suas vidas cotidianas.

As culturas juvenis formadas em torno da música seriam formas privilegiadas para se acessar e compreender os sentidos que jovens constroem e utilizam para se significar um mundo profundamente desigual e cada vez mais complexo, sobretudo porque são os jovens que vivenciam de forma mais intensa a tensão entre as forças instituídas e as instituintes da sociedade (FARIA, 2010, p. 10).

A professora Margarete Arroyo em seus estudos sobre escola, juventude e música (2007) nos aponta que a prática musical em ambientes escolares traz, dentre outros pontos já discutidos, novas possibilidades com a própria fruição musical. Por esse ângulo, propomos que a parceria entre a educação musical e outras áreas do conhecimento, como por exemplo, a terapia ocupacional, dão origem às estratégias de atuação diferentes das tradicionais. O fazer musical ganha contornos importantes das áreas com as quais se agrupa e vice-versa. Ademais, a proposta criativa da música traz outra esfera, a qual Denora (2000) chamará de perspectiva “humano-música”.

A prática musical na escola pública, por exemplo, passa a ser um “privilégio” artístico e expressivo de todos. Sem juízo de valores sobre o que música boa ou ruim. Sem abjeções frente às muitas formas de se produzir arte.

Pais (2006) defende a “performalidade” como o campo onde essas criações são concebidas dentro de uma prática cultural. Assim sendo, as performances e criações vão compondo, pouco a pouco, o universo dos jovens, influenciando em diversas questões como raça, gênero, sexualidade (FARIA, 2010).

As criações do universo juvenil abrem portas para muitos caminhos. Algumas questões se contrapõem às experiências do cenário juvenil. Para Pais (2006), a imagem dos jovens é, por vezes, malvista pela sociedade. Criam-se estereótipos e estigmas que podem reduzir a capacidade de tal “performalidade”. Diante de uma análise por ora tendenciosa pela sociedade, os jovens buscam caminhos alternativos e se constituem em outra esfera social, construindo novos limites, novas linguagens, novas políticas de atuação entre os membros de seus grupos.

Enquanto organizamos, por cima, a nova ordem econômica e tecnológica, um amplo setor de jovens está construindo, por baixo, uma desordem alternativa feita de sua negação a um sistema que os nega. [...] E somente se soubermos como os jovens pensam e vivem, e por que pensam assim, poderemos encontrar uma nova linguagem, fundamento de uma nova política (CASTELLS, 2002, p. 10).

Frente aos fatores condicionantes do mundo juvenil, esse grupo plural investe em um cotidiano alternativo ao “já dado”. Ganham forças e argumentos no modo de “sobrevivência” coletivo (FARIA, 2010).

Imaginar o trabalho com a música na escola ou de qualquer outro espaço, é mais do que levar a cultura europeia através da música clássica elegida como boa música.

O ensino formal de música na sociedade ocidental, fortemente influenciado pela tradição do conservatório do século XIX, tradicionalmente desconsiderava as experiências musicais ligadas a práticas musicais não pertencentes ao cânone ocidental, considerando o ensino da música clássica europeia como sinônimo de ensino de música, sendo essa a única legítima (SILVA, 2012, p. 95).

Não existe, entretanto, um único estilo de música singular das práticas musicais coletivas, esta percepção se constrói em relação. É necessário reinventar o paradigma da

boa música, pois temos que a qualidade musical está atrelada às classes, condições sociais ou consumo de massas.

Ainda segundo Silva (2012), alguns critérios de escolha das músicas entram em cena na cultura juvenil como a letra, a batida e o ritmo, sendo o principal critério de escolha. Talvez porque a letra diga sobre experiências do cotidiano e da juventude. No caso do rap cantando em português, temos para os jovens da periferia uma narração de sua realidade, expressão de seu cotidiano, dilemas e contradições. “A letra, por ser o aspecto mais próximo ao campo da linguagem verbal, tem maior potencial para ser objeto de descrição e análise para esses jovens, portanto. Entretanto, há formas bem distintas de fazer menção a esse aspecto” (SILVA, 2012, p. 99).

A música como critério integrador perpassa os períodos da história e da relação humana. Logo, o que faz a predileção musical é a legitimidade de sua composição para um determinado grupo social, associada às subjetividades. Novamente, temos a ideia de pertencimento presente no contexto.

Elegida como maneira de linguagem de um povo, através da música os humanos se comunicam, se constituem enquanto grupo e se correlacionam em uma ancestralidade de tempos e se demonstra como arte que utopicamente regulam a sociedade:

As sociedades existem na medida em que possam fazer música, ou seja, travar um acordo mínimo sobre a constituição de uma ordem entre as violências que possam atingi-las do exterior e as violências que as dividem do interior. Assim, a música se oferece tradicionalmente como o mais intenso modelo utópico da sociedade harmonizada e/ou, ao mesmo tempo, a mais bem-acabada representação ideológica (simulação interessada) de que ela não tem conflitos. (WISNICK, 1989, p. 33).

Sob esse ponto de vista podemos, novamente, justificar o fazer musical pela própria arte de se fazer musical, pois tem estrutura, objetivos, vocabulários e objetivos particulares em si. É evidente que existam outros objetivos sólidos na construção musical, mas o fazer musical é objetivo dele mesmo. Fazer música musicalmente é um dos objetivos centrais de uma aula de música (SWANWICK, 2003).

A música pode apresentar dois níveis de significado para o ser humano: o primeiro nível (o que nos diz) é uma questão de “reconhecimento”, o que entendemos do discurso sonoro que estamos ouvindo. O segundo nível (o que significa para nós) é uma questão de “relacionamento”, como interagimos com a obra musical, como ela permeia e expande

nossas mentes, por exemplo, quando nos emocionamos com ela (BUENO; BUENO, 2009, p. 8431).

Swanwick⁴ (2003) justifica a atividade musical como fim e não como meio para se chegar em algum lugar. Não negando os valores instrumentais da música, discutidos nesta dissertação, temos presentes nas aulas de música e nas práticas musicais coletivas a presença do valor intrínseco ao próprio fazer musical. O educador propõe que elementos como técnica, execução, composição, leitura e apreciação sejam pilares centrais para o desenvolvimento dessas atividades.

Transpondo para o universo das práticas com as adolescências e as juventudes, pode-se estruturar as ações de modo a não negar os valores instrumentais da música os efeitos que esta traz para as questões de socialização, pertencimento e cultura, mas também de promover música com qualidade de execução, expressão e como linguagem.

Algumas articulações e estratégias de atividades, tornam o fazer musical mais significativo ou não. Retomando Pelizzari (2002) a aprendizagem significativa depende de dois pontos centrais: o conteúdo deve ser interessante e atrativo para os alunos e os alunos, por sua vez, precisam ter disposição e vontade em aprender tal conteúdo.

Trazidas para o contexto da periferia e de territórios com características vulneráveis, as músicas expressam uma realidade local, dialogando em constante discussão política social com as demandas da juventude. A visão política da periferia e seus discursos sobre desigualdade, racismo, violência e outras questões são evidenciadas através das letras e das melodias do rap ou hip hop.

A partir de estudos de Facina e Lopes (2010), podemos propor que o funk é criativo e, tal qual o hip hop, elaboram identidades das práticas negras das favelas cariocas. De acordo com as próprias autoras, nos anos 2000 os estilos musicais como o funk e o hip hop cariocas passaram a incorporar, mais fortemente, não apenas questões musicais, mas questões do cotidiano e da vida nas periferias (FACINA; LOPES, 2010).

O ritmo do funk se associou aos aspectos de vulnerabilidade e vulgaridade: não para os que o produzem, mas para um mercado de produtos que segregam a cultura do

⁴ Educador musical britânico Keith Swanwick (2003) propõe a atividade musical pautada nas teorias de Piaget (1896-1980), cujos processos passam pelas fases da assimilação e da acomodação dos conteúdos trabalhados em sala de aula, que evoluem através da retomada de conteúdos passados e no avanço de novos assuntos.

estilo musical como “*música de bandido*” ou “*caso de polícia*”. As associações feitas com tal estilo musical, se edificam na ideia contra hegemônica, o que não convêm às classes dominantes (FACINA; LOPES, 2010).

O funk surge como expressão cultural popular em outro momento histórico, o da devastação neoliberal, onde a incorporação da classe trabalhadora ao mercado via emprego e as ilusões da democracia racial são jogadas água abaixo. Sem nada a oferecer como miragem aos subalternizados, a sociedade de mercado transforma a maioria da humanidade em potenciais inimigos, em seres humanos supérfluos que nem mesmo como exército de reserva de mão-de obra servem para ela (FACINA e LOPES, 2010, p. 3).

Embora os preconceitos e estigmas se construam sobre paradigmas sociais contestáveis, se focarmos na expressividade da juventude e na sua criação, suas potências serão minimizadas, visibilizadas e combatidas quando se atrela uma expressão cultural, de si e de seu contexto como problema social e não como a expressão representativa, inclusive de denúncia, dos problemas sociais emergentes e suas reais causas e complexidades. Por exemplo, é comum vermos associações com o funk e o mundo do crime nos meios de comunicação. O jovem negro, apreciador do funk e morador da periferia se torna alvo perigoso (FACINA e LOPES, 2010). Mas, não é desvelada a complexidade do sistema econômico político e cultural que provoca a desigualdade social e a condição de vida desses sujeitos.

O que nos cabe enquanto recorte de pesquisa é analisar as expressividades das práticas. Ainda sob à luz das autoras a partir dos estilos e gêneros musicais da periferia como o funk e o hip hop estabelecem-se formas de comunicação social que ultrapassam territórios geográficos e criam territórios simbólicos.

Com isso, o funk pode ser compreendido como um meio de comunicação popular com grande influência sobre a juventude pobre. Expressando realidades múltiplas, servindo como diversão, transmitindo mensagens e, sobretudo, transformando em registro artístico a linguagem da favela, cheia de gírias e sentidos diversos da língua culta. Como o funk, que se origina nas favelas, chega ao asfalto também com grande impacto acaba servindo de mediador entre as diferentes línguas da cidade, contribuindo para incorporar ao português carioca os falares do morro (FACINA e LOPES, 2010, p. 4).

Novamente nos referindo às ideologias e demandas de uma população, o conteúdo artístico pode cumprir a função de transformador social, interventor e, ademais, criar

novas conexões com seus membros, seus territórios e seus objetos de análise. Sob a ótica das garantias dos direitos humanos, o funk e o hip hop ou outras músicas rotuladas como da periferia, auxiliam nos processos de construções de linguagens e caminhos para a efetivação desses direitos. Mais do que produzir sons e bailes, a música perpassa as relações de gênero, sexualidade, etnias e tantos outros assuntos das populações e, em especial, da população juvenil.

O funk, portanto, ao inscrever a favela na geografia simbólica da cidade, afirma que favela é cidade e que, portanto, deve ser território de direito de cidadania. O mapa da cidade deve incluir, portanto, as populações pobres que na experiência da precariedade construíram modos de vida e identidades urbanas que são constitutivas do “ser carioca”. Reivindicar o direito à cidade é, no caso do funk, afirmar sua cultura e a legitimidade dessa expressão musical diaspórica que embala corações, corpos e mentes da juventude negra, pobre e favelada (FACINA; LOPES, 2010, p. 13).

Esboçamos aqui algumas características do funk e do hip hop por comporem parte da predileção dos alunos. Ao adentrarmos nas análises e resultados observamos tal predileção na maioria dos participantes. Todavia, como uma das linguagens expressivas entre os jovens, é importante que tragamos um pouco do cenário desses estilos para a discussão.

Se pensarmos, novamente, pelo viés do preconceito e dos estigmas criados na sociedade, resultaremos no fato de que o funk, o hip-hop e outras expressões dessa cultura, trazem para a realidade preconceitos, barreiras e resistências em seu fazer. Facina e Lopes (2010) nos clareiam os fatores de tais preconceitos e estigmas:

Na música há um apelo contra a criminalização e o desvendamento dos mecanismos que permitem relacionar a desigualdade social com a perseguição ao ritmo e seus adeptos. Um dos atores mais ativos aí é a mídia, colocada ao lado de autoridades que exercem seu poder através da violência física (pai e polícia). Isso aponta para a percepção da ligação estreita entre violência simbólica e violência física: o “apanhar da mídia” abre espaço para que se possa “apanhar da polícia” (FACINA; LOPES, 2010, p.8).

Apontando para a criminalização e para a violência, Facina (2014) nos evidencia que tal fato é proveniente do estado de criminalização, cujas consequências se refletem nos pobres. “No Brasil, nunca tivemos propriamente um Estado de Bem-Estar Social e a

violência contra os pobres é histórica. No entanto, a partir da década de 1990, também recrudescem entre nós a política de encarceramento de pobres” (FACINA, 2014, p. 2).

Corroborando com estas reflexões, Taekuti (2010) revela que a música e as produções artísticas deixam marcas nos jovens que as produzem, sendo um dispositivo de transformação, coletividade e participação na luta social.

O hip hop vem entusiasmando, cada vez mais, jovens adolescentes (igualmente, os jovens adultos) de tal sorte que vão surgindo bandas, grupos ou coletivos juvenis, em lugares inesperados (majoritariamente, nos subúrbios, favelas e bairros populares). Em lugar de empunharem armas, vociferam seus cantos e poemas (o rap); rompem espaços urbanos apenas com seus corpos em danças rompantes (o break, o street dance); pintam muros ou paredes de edificações urbanas (o grafite); escrevem e publicam contos, poemas, romances e histórias de vida de “gente da periferia” (...)” (TAEKUTI, 2010, p.15).

Outros autores como Souza (2004), Campos (2008) e Molina (2012) inferem as expressões artísticas como dispositivo de interdisciplinaridade, cidadania, respeito e cooperação de grupos.

Para Dayrell (2002) o primeiro efeito da prática musical entre os jovens se dá no que se refere à construção de novos espaços, de novos tempos, de novas formas de produção cultural e de consumo. O autor Juarez Dayrell (2002) se volta para os efeitos da prática musical refletindo na construção social do coletivo (DAYRELL, 2002). A partir das experiências musicais, como esses jovens coletivamente, dão novos rumos ao social.

Interessa-nos apreender os significados que os jovens atribuem à experiência de participação nos grupos musicais, buscando compreender os sentidos que adquirem no processo de construção social de cada um deles. (DAYRELL, 2002, p.119)

Sob a mesma análise social da presença da música nas relações juvenis, Dubet (1994) nos aponta que a formação de conjuntos sociais, depende de três sistemas distintos de construção: uma comunidade que se agrupa por uma lógica particular de integração, um ou mais mercados competitivos, que dependem de uma lógica de estratégia e um sistema cultura que corresponde à uma lógica de subjetivação.

Ao analisar a presença das artes e da música no cotidiano, pode-se perceber que tais expressões do ser compõem o modo de vida de adolescentes e jovens. Se, como exemplos, voltarmos ao estilo do rap e do hip hop existentes enquanto produtos culturais das periferias, notaremos que a escolha de tais estilos traz fortemente outras tantas

características de seus participantes, que não se restringem apenas ao gosto musical. Quando esse grupo se identifica como consumidora de um determinado tipo de música, ela também se identifica como ser humano diante de toda sociedade.

A construção musical ganha características singulares, que são reconhecíveis pelos próprios produtores dessa cultura e pelos seus consumidores. “Nessa produção poética, a estrutura das letras, a fidelidade ao território e a explicitação de uma temática social são elementos identificadores do rap em qualquer lugar, seja no Brasil ou nos Estados Unidos” (DAYRELL, 2002, p.127).

O conteúdo poético ao qual se refere o autor, traz ao mesmo tempo, outros elementos como a reflexão sobre os territórios existências e geográficos desses jovens, o lugar social que eles ocupam e a relação com outras questões como o uso de drogas, a violência, o crime e a falta de perspectiva. Outra vez, o que parece ser mais importante não é a definição de qual música é consumida pelos jovens, mas sim seus efeitos e reverberações no mundo e em suas vidas. Mais uma possibilidade de efeito de tais práticas e relações com o universo musical, se edifica sobre a alternativa de subsistência através da arte. Segundo Dayrell (2002), muitos jovens brasileiros da periferia se veem como músicos e têm no palco a libertação do seu ser.

Tal qual trazida por Pais (2005) a criatividade juvenil pode ser um espaço de produção financeira. Na contramão da indústria cultural, a juventude produz suas artes com características próprias, com objetivos próprios e com finalidades próprias. Em tratando-se novamente de espaços coletivos, Dayrell (2002) ainda nos evidencia que a construção individual do jovem (em seus processos de subjetivação), é por muitas vezes feita a partir da relação de um coletivo. Ao mesmo tempo em que ele se constitui como indivíduo, se constitui também como grupo.

As experiências desses jovens (...) nos levam a constatar que eles vieram se construindo e sendo construídos como sujeitos sociais numa complexidade de espaços e tempos, estabelecendo múltiplas relações a partir do seu meio social, mas com uma referência central nos grupos musicais e na sociabilidade que produzem. (DAYRELL, 2002, 133).

Concatena-se sobre a discussão no fato de que a presença da música no cotidiano juvenil expressa vertentes tantas como a cultura, a linguagem, suas visões de mundo, seus modos de existir cotidianamente. Não apenas na área da música, mas a partir de outras

diversas áreas artísticas, o jovem tem a possibilidade de estar em contato com o novo, com outras formas de vivenciar a experiência subjetiva.

Outro ponto que se elege enquanto uma das tônicas da pesquisa se direciona para a expressão e o uso do corpo nas oficinas de atividades. Discorrer sobre as interações em terapia ocupacional e o corpo é propor trabalho que envolva o corpo inteiro (ALMEIDA, 2004). Isto posto, é importante que se destaquem algumas funções envolvendo o corpo e a arte de maneira interconectadas. Sob algumas perspectivas, o corpo humano é visto apenas como lugar de sintomas e não de transformação desses sujeitos. (ALMEIDA, 2004). Por essa razão, as oficinas de atividades buscaram trabalhar com esse instrumento complexo e cheio de recursos chamado corpo e por meio dessas ações, também se observaram diferentes resultados na vida cotidiana dos participantes.

Juntamente com o universo das artes, as expressões corporais somam um leque de opções para que nasçam novos olhares, novos caminhos, novos jeitos de estar no mundo. “A arte é criação constante de novas formas de estar no mundo, de recriar sua existência, sua vida de outras maneiras. A arte é criação constante de si.” (ALMEIDA, 2004, p.6).

Propondo um encontro com o objetivo de analisar as práticas realizadas em campo com o universo da terapia ocupacional na cultura, a ideia de corpo deve ser ampliada, assim como a ideia de se fazer música. Não se trata apenas de um simples corpo. Se tratam de corpos que desejam, que sonham, que carregam consigo diversas experiências boas e ruins e que, por vezes, afogam tais demandas por conta de repressões. Para Deleuze e Guattari (1972) os corpos são máquinas “desejantes” e ao se produzirem, fazem de si mesmos a própria “antiprodução”. Em linhas gerais, os corpos são a fonte da vida e do seu fim, e devem existir de maneira ampla, entre potencialidades e organicidades que produzam vida. A arte, por esse viés, produz junto aos corpos, mudanças, revoluções em si mesmos, novas formas. Para Almeida (2004) as mudanças e a ampliação da noção do que pode um corpo juntamente com a arte, fazem a vida e o desejo por ela se intensificarem. Concatenando, pensa-se em diversas formas de estar no mundo que maximizem as interações pulsantes dos corpos no cotidiano.

Ao transformar a vida material, criando um mundo no qual ele estabelece relações e vive, ao produzir o mundo da cultura que é esse mundo do artifício, o próprio corpo se artificializa na produção da vida material. (ALMEIDA, 2004, p.10).

O autor Marcus Vinicius Machado de Almeida (2004), a partir de referenciais como Foucault (1984) e Deleuze e Guattari (1972) trará a ideia de corpos “sonhadores” versus corpos “devaneios”. O primeiro, se propõe e se constitui enquanto unidade de desejos, criando em si a sua força e seus impulsionamentos. O segundo, por sua vez, se antagoniza em um padrão rígido e controlado socialmente. A conscientização da existência do primeiro liberta o condicionamento existente no segundo. Todavia, os mecanismos de contenção sociais, culturais e outros tantos, aprisionam o primeiro. Desta forma, por meio da arte, os corpos se inter-relacionam com novas possibilidades de liberdade e ação.

Isto dá à perspectiva corporal outras possibilidades de interação. Mais do que ter um corpo, é importante que se tenha a consciência do que pode esse corpo. Os limites sociais, por exemplo, ao serem transpostos, fazem do corpo uma unidade de liberdade e se desprende do “corpo para controle social” (Deleuze, 1992). Assim sendo, trabalhar expressões corporais e artísticas nos espaços educacionais gera um leque de novas ações e novas relações com a realidade e o dia a dia.

A junção entre corpo, arte e terapia ocupacional faz com que o corpo seja o lugar de novos pertencimento, subjetivações e desenvolvimento da cultura. O corpo é o lugar mais intenso e criativo nos seres humanos (ALMEIDA, 2004). Sob essa ótica, ao se trabalhar com práticas que potencializem a existência humana, a terapia ocupacional se vale não apenas de um membro corporal ou de outro para consolidar suas ações, mas sim valoriza o corpo como unidade de produção, de fazer e de experimentar a experiência.

Devemos entender que a terapia ocupacional não é apenas um processo de “tratar doenças”, porque através do fazer, ela produz novas pragmáticas, novos corpos, convocando todos as atividades, movimentos e ações corporais como forma de militância criativa que resiste às formas de alisamento do *socius*, permitindo que o corpo artifício, o corpo arte, o corpo criação, o corpo sonhador garantam a intensidade da vida. (ALMEIDA, 2004, p.18)

O que o autor nomeará como corpo artifício não se remete à ideia pejorativa de algo artificial como falsa, mas sim, como algo que simbolize, justamente: produção, intenção e criação. Portanto, as artes simbolizam a música, a dança, o corpo, o espaço e as relações de afeto e pertencimento.

CAPÍTULO 5

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS



*“Não adianta querer, tem que ser, tem que pá...O mundo é diferente da ponte pra cá.
Não adianta querer ser, tem que ter pra trocar. O mundo é diferente da ponte pra cá”*

Trecho da música DA PONTE PRA CÁ - Racionais MC'S, 2002

A descrição dos procedimentos metodológicos da pesquisa, será composta inicialmente pela contextualização da pesquisa de campo, a seguir pela caracterização da escola pública onde o campo foi desenvolvido e sobre os procedimentos, instrumentos e composição de estratégias para a construção dos dados.

A presente pesquisa esteve vinculada às atividades integradas de ensino, pesquisa⁵ e extensão desenvolvidas pelo Laboratório de Atividades Humanas em Terapia Ocupacional (AHTO), do Departamento de Terapia Ocupacional e do Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional (PPGTO), da Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos –SP, sob coordenação da Profa. Dra. Carla Regina Silva.

As atividades de ensino envolveram a formação graduada na correlação com as disciplinas de “Estágio Supervisionado de Terapia Ocupacional em Contextos Diversos” – no campo da cultura, ofertada para estudantes do quarto e quinto anos de graduação em Terapia Ocupacional; “Prática Supervisionada em Terapia Ocupacional”, ofertada para estudantes do terceiro ano de graduação em Terapia Ocupacional e disciplinas relacionadas ao Trabalho de Conclusão de Curso da graduação em terapia ocupacional e em música da Universidade Federal de São Carlos.

A pesquisa integrada que compôs o estudo foi “Atividades humanas, demandas sociais e construção de conhecimento de terapia ocupacional”. Os projetos de extensão universitária desenvolvidos em parceria com a presente pesquisa foram “Expressões Potentes da Juventude na Escola Pública: encontro de arte e cultura” (segundo semestre de 2016), “Acordes e ondas sonoras pulsantes: potências criativas na escola pública” e “Expressões potentes na escola pública: corpo e arte” (ambos durante o ano letivo de 2017), vinculados a projetos da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de São Carlos.

As atividades integradas foram realizadas em parceria com a direção e coordenação pedagógica da Escola Estadual Professor Marivaldo Carlos Degan e o Programa Federal Novo Mais Educação, durante agosto de 2016 a dezembro de 2017. Contudo, as atividades vinculadas ao campo desta pesquisa foram aquelas realizadas entre agosto de 2016 a julho de 2017.

⁵ Além da presente pesquisa, outras duas Iniciações Científicas de estudantes do curso de graduação em Terapia Ocupacional estiveram atreladas às atividades integradas.

As ações foram planejadas e desenvolvidas coletivamente com uma equipe multidisciplinar composta por estudante graduação em terapia ocupacional, biotecnologia, música e imagem e som e por estudantes da pós-graduação em terapia ocupacional do Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional (PPGTO) da Universidade Federal de São Carlos e a coordenadora/orientadora. As atividades foram desenvolvidas de forma dialogada com as crianças, adolescentes e jovens, numa relação de trocas mútuas e compartilhadas nos processos de educar-se e construção de aprendizagens significativas.

A equipe de trabalho que realizou todas as atividades vinculadas ao campo desta pesquisa, realizava reuniões semanais na sala do Laboratório de Atividades Humanas em Terapia Ocupacional (AHTO), localizado no Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos, todas as terças-feiras à noite, que duravam de em média 4 horas.

Os encontros eram compostos por planejamento, avaliações, supervisões, experimentação de atividades e dinâmicas e grupos de estudo com temática teórica pertinente ao campo. Nos encontros, a equipe discutia e avaliava como tinham sido as oficinas, quais eram as demandas dos participantes, quais os objetivos que foram ou não alcançados, como daríamos continuidade as atividades e todas as demais questões que envolvem à gestão como organização dos tempos, recursos materiais, humanos e outros fomentos.

O planejamento das atividades a serem desenvolvidas no campo tem extrema relevância durante o processo, pois se estabelece onde, como e porque queremos desenvolver certas práticas. Planejar consiste em organizar ações, facilitando as ações e as ideias. Frutos melhores colhidos tanto para o professor quanto para o aluno (MORETTO, 2007).

Para que houvesse a capacitação de nós profissionais frente às demandas, se realizou a supervisão de campo, estudos teóricos, experimentações de atividades, assim como preparo de algumas atividades, técnicas e dinâmicas (como exemplo a confecção de cenários para fotografias, a elaboração de partituras e cifras, a separação de materiais que seriam utilizados) e, ainda, atividades relacionadas à autogestão.

5.1 O campo de pesquisa: a escola pública Professor Marivaldo Carlos Degan



(Área interna da entrada principal e pátio da Escola Estadual Professor Marivaldo Carlos Degan - foto de novembro de 2017).

A escola é conhecida entre seus frequentadores e a comunidade como ‘Degan’ e está localizada na avenida Arnaldo Almeida Pires, nº 500, no bairro Cidade Aracy II da cidade de São Carlos - SP.

O bairro Cidade Aracy II fica localizado, aproximadamente, a oito quilômetros do centro de São Carlos e abriga, em torno, de 20 mil moradores. A região conta com escolas estaduais e do município, dentre elas: a escola estadual Orlando Perez, a escola estadual Arthur Natalino Deriggi e a municipal Maria Alice Vaz de Macedo. O local conta com infraestrutura de uma cidade: com agências bancárias, casas lotéricas, comércios, postos de saúde, praças públicas e centros de esporte e lazer subsidiados pela Prefeitura Municipal de São Carlos. Pela relativa distância com o centro comercial da cidade, muitos moradores vivem grande parte do tempo de suas vidas neste local, com pouca interação com o restante da cidade, exceto para trabalhar.

Ao total, a escola é composta por 1200 alunos, que compõem os períodos de estudos entre manhã, tarde e noite, matriculados do sexto ano do Ensino Fundamental II (EF) até o terceiro ano do Ensino Médio (EM) e também possui as turmas educação de

jovens e adultos EJA (nas modalidades EF e EM), apresentando em média 35 alunos em cada sala de aula referente aos períodos de ensino.

As turmas eram divididas de modo que consigam se adequar a uma quantidade estimada de alunos por sala de aula. Para isso, a escola conta com 6º, 7º, 8º, 9º anos divididos em A, B, C, D e E, compondo o Ensino Fundamental II, com exceção do 9º ano que possui apenas quatro salas. Em relação ao Ensino Médio, as turmas de 1º, 2º e 3º anos, se dividiam em salas A, B, C, D e E nos períodos matutino e noturno de ensino (alunos regulares e EJA).

A equipe de profissionais era composta por professores, coordenadores, inspetores de alunos, funcionários responsáveis pela limpeza e alimentação. A gestão da escola é composta por dois coordenadores (um para o fundamental II e outro para o ensino médio e EJA), um vice-diretor e uma diretora. Ao todo são 35 professores que se alternam entre as áreas de conhecimento do currículo escolar obrigatório.

A infraestrutura da escola estava constituída por secretária, sala da direção, pátios internos e externos, 12 salas de aulas, sala de apoio, sala de multimídia, sala de informática, sala da rádio (onde ocorreram as oficinas), refeitório e uma quadra poliesportiva.

A escola realiza projetos de conscientização ambiental e palestras sobre possíveis assuntos transversais ao cotidiano escolar. A escola também oferece atividades nos fins de semana para os alunos e suas famílias, como o acesso à internet, atividades de integração familiar, como jogos e gincanas. Outros profissionais também auxiliam no trabalho: programas como o “Novo Mais Educação” remontam os objetivos de permitir que o aluno fique na escola a maior parte do seu dia (BRASIL, 2016).

O programa “**Novo mais educação**” é uma nova versão do Programa Mais Educação, ele foi criado em 2016 para auxiliar na aprendizagem no que tange às competências do domínio da linguagem, da leitura, da escrita e da interpretação textual, bem como às competências relacionadas ao raciocínio lógico-matemático. Objetiva ainda atender às novas necessidades em relação ao tempo de permanência dos alunos nas escolas.

Sob as prerrogativas da LDB de 1996, o “**Novo mais educação**” tem em seu cerne o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento como nos esportes e nas artes, por

exemplo. Podendo ser estruturado em cargas horárias que variam entre 5 ou 15 horas semanais, a critério da escolha das escolas (BRASIL, 2016, p.3).

A equipe do programa é composta por um membro mediador, um membro facilitador e um articulador. Este último se torna responsável pela coordenação das atividades na escola. O primeiro auxilia os professores e traz um escopo de estratégias para que as atividades possam ser realizadas de maneira coerente e coesa. Já o facilitador, é o responsável pelas práticas junto às crianças.

O “Novo mais educação” ainda contempla outras habilidades e competências como, por exemplo, o esporte e as artes. No tópico 4.2 do documento se compreendem os campos das artes, esportes, cultura e lazer. Mais especificamente, no tópico 4.2.1 temos a descrição:

Incentivo à produção artística e cultural, individual e coletiva dos estudantes como possibilidade de reconhecimento e recriação estética de si e do mundo, bem como da valorização às questões do patrimônio material e imaterial, produzido historicamente pela humanidade, no sentido de garantir processos de pertencimento ao local e à sua história (BRASIL, 2016, p.8).

Porém, entre os anos de 2016 e 2017, o programa do governo federal sofreu novas alterações: cortes de inspetores e mediadores, bem como a diminuição das escolas contempladas. O campo onde desenvolvemos a pesquisa é uma das escolas que ainda foi contemplada entre os anos de 2016 e 2017.

Dentro do campo, algumas dificuldades para a execução do projeto se fizeram constantes: no período da manhã, por muitas vezes, não havia lugar para que se desenvolvessem as oficinas de atividades. Com as salas, quadras e pátios completamente ocupados, por muitas vezes a solução se deu na junção das turmas que participavam. De improviso, os estudantes eram levados à um teatro de arena não acabado e as atividades corporais e musicais eram realizadas sob a luz do sol. Outra barreira: a lavagem do pátio da escola, que ocorria justamente no horário que se iniciavam as oficinas da sexta-feira. Com as salas de multiuso e multimídia também ocupadas, se justavam muitos alunos em uma pequena sala destinada ao grêmio estudantil. Por fim: a falta de recursos de materiais e instrumentos, que na maioria das vezes, eram confeccionados, providenciados e estruturados pelos profissionais das atividades. Por vezes, em conjunto com os alunos.

5.2 Procedimentos, instrumentos e estratégias de construção de dados

Serão apresentados os procedimentos, instrumentos e estratégias utilizadas para a construção de dados da pesquisa – Oficinas de Atividades, Diários de Campo, Questionários, Entrevistas e Registros Imagéticos e Criações.

5.2.1 Oficinas de Atividades

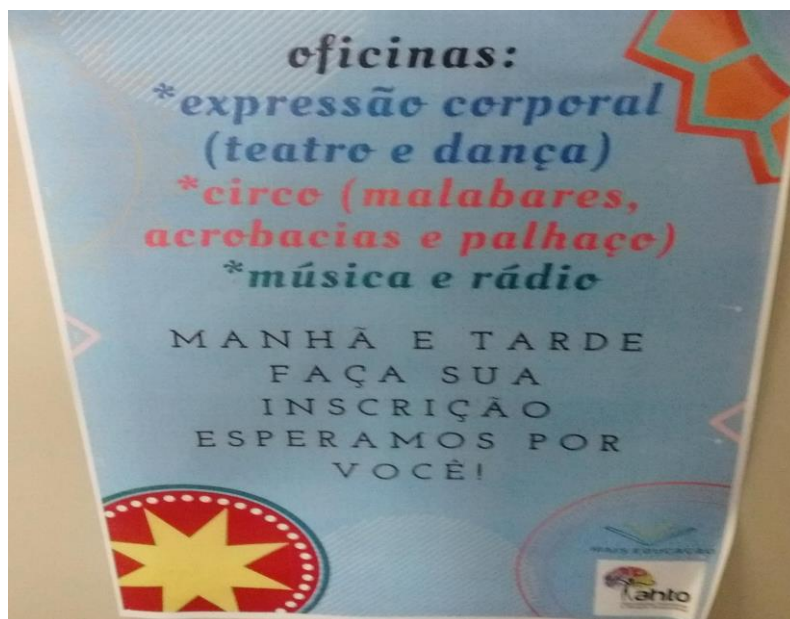
As Oficinas de Atividades de rádio/música e expressão corporal oferecidas na escola, foram iniciadas em agosto de 2016, com duas turmas de aproximadamente 15 alunos, alternadas entre as práticas envolvendo a música e a programação da rádio escolar: como entrevistas, programas sobre esportes, lazer e cultura; atividades musicais como o ensino de violão, leitura de cifras e ritmos e práticas que contemplassem o desenvolvimento do corpo e seus movimentos de expressão, tais quais danças, dinâmicas de interação entre os jovens, dentre outras.

As Oficinas de Atividades são compreendidas como

espaços constituídos por um agrupamento social nos quais são estabelecidas propostas relacionadas ao fazer, à ação humana, que promovem a aprendizagem compartilhada. Ressalta-se o caráter ativo do sujeito nesse processo assim como o caráter dinâmico dessas experiências relacionais: entre participantes, espaço, materiais, memória, sensações (SILVA, 2007a, p.213).

Ao iniciar o ano de 2017, surgiu a oportunidade de assumirmos todas as oficinas de atividades da área das artes do Programa Novo Mais Educação, as quais contemplava: circo, expressão corporal, música e rádio. Cada oficina ofertou práticas para um grupo com cerca de 25 alunos, durante as quartas-feiras das 9:00 às 12:00, no qual recebíamos os aprendizes da oficina de circo e sextas-feiras das 9:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00, no qual recebíamos os aprendizes de expressão corporal, música e rádio. No período da manhã eram acolhidos os estudantes do EF ciclo II da tarde, e no período da tarde os estudantes do EM matutino.

A partir do trabalho desenvolvido se almejou contemplar questões específicas de cada atividade e de cada área, mas, concomitantemente desenvolver diálogos que se aproximassem da realidade daqueles jovens e estabelecem relações de empoderamento, afeto, reflexão e os auxiliem com questões pessoais e sociais.



(Cartaz de divulgação das atividades na escola, para o ano de 2017)

Algumas práticas e materiais desenvolvidos em campo:

Dinâmicas com o corpo: Prática constante nos inícios dos encontros, trabalhamos com atividades que exploravam a consciência corporal e espacial dos grupos de jovens, bem como o sentimento de pertencimento existencial e territorial.

Confeções de materiais didáticos: durante todo o período do projeto, foram feitas atividades para comporem enquanto material (didático, criativo, pessoal e personalizado) como confecção de partituras, cartazes, *singles* para a rádio escolar, vinhetas, recursos para o desenvolvimento das oficinas de atividades de circo.

Cenas e esquetes de teatro: Alguns temas eram constantemente propostos e a partir deles, os alunos criaram roteiros, esquetes e cenas teatrais e, posteriormente, apresentavam entre si e para o coletivo.

Cartazes e folhetos: Em conjunto, realizamos atividades de pintura, desenho, sempre com a temática da coletividade e da ideia de grupo. Os aprendizes representaram através de imagens a importância das oficinas de atividades em suas vidas. Também elaboramos cartazes para a divulgação das oficinas de atividades e dos saraus propostos.

Avaliação das oficinas: Periodicamente realizávamos entre os profissionais envolvidos, avaliações para analisarmos os resultados apresentados. Essas foram realizados ao final de dinâmicas mais elaboradas, em avaliações processuais para atualização dos temas e estratégias utilizadas e no final de cada semestre.



(Cartaz confeccionado pela equipe, a partir do desenho do lobo concebido e produzido por uma aluna participante, 11 de junho de 2017)

Com a intenção de transcender o espaço da sala de aula, planejamos ações e atividades que envolveram toda a escola, como o *acolhimento* realizado em fevereiro de 2017, para iniciar o período letivo, no qual propusemos atividades com os professores e funcionários e revitalizamos a escola com pinturas com estêncil e mosaico com cerâmica. Cabe salientar que tivemos a participação de professores, da gestão escolar e de todos os alunos (não somente os que faziam parte das oficinas) que queriam participar de tais práticas.



(Aluno do Ensino Médio diurno auxiliando na confecção de mosaicos com azulejos, 10 de fevereiro de 2017)



(Pinturas com estêncil⁶ nos muros internos da escola, 3 de fevereiro de 2017).

⁶ Técnica para aplicar um desenho em uma superfície. No caso, fizemos os desenhos em chapas de raio xis, recortamos o interior da chapa (no formato dos desenhos) e aplicamos sobre as paredes, colorindo-as com spray.

Estes são alguns exemplos das intervenções e da necessidade de efetuarmos semanalmente os encontros que citamos. De acordo com Castro (2008) o planejamento leva a vislumbrar como se executaram as atividades no futuro a partir de suas estratégias.

Portanto, ao nos reunirmos fazíamos um exercício de preparação e de revisão do que se desenvolveu em campo. O momento do planejamento era importante para experimentássemos o que ofereceríamos para os aprendizes.

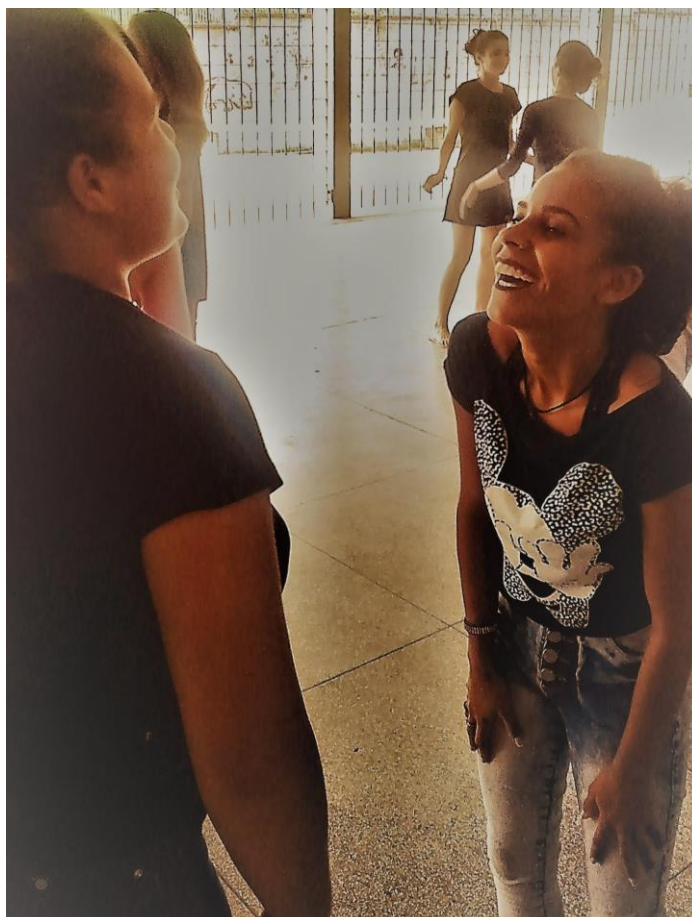
De acordo com Afonso (2003) as dinâmicas são atividades importantes nas dimensões psicossociais, educativas ou clínicas. As dinâmicas em grupo favorecem a autorreflexão, através de estruturas afetivas e conceituais e de ação (AFONSO, 2003). Isso nos revela que as dinâmicas que se consolidaram em campo também convergiram para o desenvolvimento do pertencimento e da cultura juvenis.

No que se refere aos procedimentos metodológicos para a pesquisa, vislumbrou-se as oficinas de atividades, pois de acordo com Silva (2013) elas trazem para o campo de análise, novos métodos, novas maneiras e novos caminhos para se trabalhar com a instrumentalização e a coleta de dados. A atividade é tida como um recurso do próprio campo de pesquisa em Terapia Ocupacional.

As possibilidades advindas da multiplicidade conceitual, teórica, prática e intervencionista refletem as características polivalentes da atividade na Terapia Ocupacional, por conseguinte, o objetivo deste trabalho é somar a esse escopo de discussão a questão da utilização das atividades como recurso metodológico de pesquisa (SILVA, 2013, p. 462).

Além do mais, o ambiente das práticas e o contato com os jovens encerra em si uma interação entre profissionais e estudantes que vão ao encontro da socialização. É um processo de subjetivação sobre o qual pensamos o coletivo como força maior refletindo nas questões individuais de cada jovem.

As Oficinas de Atividades possibilitam aprendizagem coletiva e as vivências geram vínculos, afetos, os quais podem ser importantes dispositivos em se tratando das redes de suporte dos seres humanos. As atividades coletivas reafirmam elementos sobre a significância do fazer em conjunto e se põe como dispositivo política (SILVA, 2013). Estimulando na reflexão sobre si mesmo, sobre suas responsabilidades, desenvolvendo a consciência transitiva crítica apontada por Paulo Freire (2010). É também ação de autoconsciência, a partir do outro, podemos existir dentro para nós mesmos.



(Dinâmica do espelho: movimentos de imitação, 7 de abril de 2017)

5.2.2 Diários de Campo

Foram realizados registros em diários de campo, feitos semanalmente a cada encontro realizado. A forma narrativa de tais diários toma bastante significância, pois reproduz minuciosamente ao leitor, a experiência de interação e a vivência do pesquisador.

O diário de campo permite que o pesquisador monte, ao longo do tempo, um material de análise construído a partir da periodicidade em campo, é uma técnica de observação a qual pode ser feita sob diversos prismas: sociais, culturais, entre outros. Para Malinowski (1997) através dos diários de campo, o pesquisador passa a fazer parte do objeto de estudo, influenciando e sendo influenciado pelo meio onde está. Outros teóricos como Lourau (1993) acreditam que o diário de campo é um exercício de reconstituição do campo, ajudando na produção dos dados e na sua posterior análise. Entretanto, o processo de pesquisa, o seu desenvolver são tidos como partes importantes do exercício de pesquisar.

Diante da complexidade do cenário escolar e dos grupos de jovens que compuseram as práticas dialógicas, o registro escrito se demonstrou eficaz para o registro e recuperação de memórias, que puderam ser utilizadas pelo pesquisador durante todo o desenvolvimento do trabalho, contribuindo para as análises.

Vale descrever sobre a forma de registro dos diários de campo, pois como o trabalho foi desenvolvido por uma equipe de trabalho transdisciplinar, todos os membros da equipe eram responsáveis por detalharem suas impressões ao longo do das oficinas. Assim, os registros foram realizados semanalmente por todos os membros, contudo todos tiveram acesso aos diários uns dos outros.

A narrativa de tais descrições sob diferentes pontos de vista, se tornou bastante interessante enquanto material de análise, pois: a mesma atividade foi abordada como fundamental para todos os membros da equipe, mas as maneiras de como descrevê-las contribuíram para complementar as informações e realizar as análises distintas, sob a mesma experiência. Como pode ser observado a seguir.

Primeiramente, realizamos a dinâmica do barbante. Cada pessoa se apresentava dizendo nome, idade e o que gostaria de aprender, e logo depois, segurando uma ponta do barbante, jogava o rolo para outra pessoa, até todos se apresentarem e o barbante formar uma enorme teia. A Marina (membro da equipe) fez a relação da teia com o grupo, falando sobre como vamos construir todos juntos e como um afeta o outro dentro do grupo. Nessa primeira dinâmica, as crianças estavam envergonhadas, mas todas participaram e pareciam curiosas

(Trecho do diário de campo de um dos membros sobre a atividade: Dinâmica dos barbantes, 26 de agosto de 2016).

No pátio, fizemos a dinâmica do barbante. Cada um dizia seu nome e o que esperava das oficinas, segurava uma ponta e jogava a outra pra uma pessoa. Continuamos até que todos estivessem segurando uma ponta e conversamos sobre como o projeto será um trabalho em grupo e como todos serão importantes para o funcionamento do mesmo. Depois cada um jogou o barbante de volta para onde veio, tentando lembrar o nome da pessoa (...)

(Trecho do diário de campo de outro membro da equipe sobre a mesma atividade dos barbantes, 26 de agosto de 2016).



(Dinâmica dos barbantes, dia 26 de agosto de 2016, sobre a importância do coletivo)

Assim, a leitura de todos os diários de campo favoreceu distintas e novas percepções sobre o acontecido, contudo, todos os trechos utilizados nesta pesquisa são aqueles construídos pelo próprio pesquisador.

5.2.3 Questionários

Outra estratégia utilizada foi a aplicação de questionários para traçar o perfil dos estudantes frequentadores dos encontros (APÊNDICE I), cujas perguntas contemplavam três temáticas principais:

- ✓ **Dados gerais:** local onde mora, telefone, onde nasceu, em quantas escolas estudou, se houve reprovação;
- ✓ **Dados sobre a família:** com quem mora, em quantos moram, qual a renda total da família da casa, se há benefício do governo, se trabalha ou já trabalhou;
- ✓ **Sobre o aluno:** quais predileções nas horas vagas, qual estilo musical gosta de ouvir, quais os cantores preferidos, o que mais gosta nas oficinas, o que menos gosta, o que acha dos professores das oficinas, o que faz nos intervalos na escola, os sonhos e os desejos para o futuro.

Após a realização dos questionários com os alunos, elaboramos planilhas para que os dados fossem tabulados, afim de realizar registros e construir materiais substanciais

para a construção do escopo teórico e as memórias do projeto. Tais estratégias também pode auxiliar para traçar melhor o cenário e o território de vida dos participantes.

5.2.4 Entrevistas

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professores (das áreas de ensino de português, geografia e exatas, a diretora, o coordenador pedagógico, 12 alunos envolvidos na proposta, um agente escolar (formado em filosofia) e uma mãe de aluno, durante o período de construção dos dados (agosto de 2016 a julho de 2017). Todas as entrevistas foram realizadas individualmente (com exceção dos alunos que também realizaram entrevistas coletivas e todos consentiram as gravações de áudios que foram posteriormente transcritas.

Os roteiros de entrevistas (APÊNDICE II) foram desenvolvidos tal como posto por Belei (2008), a entrevista semiestruturada é guiada por um roteiro preestabelecido antes do início da conversa, mas que ao longo da ação vai se delineando e perpassando por outros pontos que favoreçam a compreensão do entrevistador frente ao entrevistado. “Um dos modelos mais utilizado é o da entrevista semiestruturada, guiada pelo roteiro de questões, o qual permite uma organização flexível e ampliação dos questionamentos à medida que as informações vão sendo fornecidas pelo entrevistado” (BELEI et al. 2008, p.189).

Nas questões iniciais foram coletadas informações acerca da formação profissional dos professores e suas relações com a disciplina de artes em seus tempos de alunos. Em seguida, perguntamos qual a importância do planejamento da disciplina de artes integrada às outras e qual a importância do ensino da música na escola. Inicialmente, também identificamos o tempo de trabalho que cada um possui em sala de aula.

A segunda parte do questionário se referiu às questões da importância de integração da disciplina de artes com as demais matérias na escola e seu planejamento pedagógico, bem como a importância do ensino da música, especificamente.

A terceira parte do questionário tratou de questões voltadas para a realização das oficinas de atividades no espaço escolar: quais as duas contribuições, como os profissionais enxergam possíveis mudanças dos alunos participantes depois do início do projeto.

Vale ressaltar que o mesmo questionário fora aplicado para os professores e para o inspetor de aluno, com as mesmas perguntas, no mesmo modelo de análise.

Já para a gestão escolar, algumas estruturas se mantiveram, como por exemplo, a primeira parte, referente à formação profissional. A segunda e a terceira partes divergiram no quesito de como foram observadas as contribuições das práticas externamente à escola, junto à comunidade e como as oficinas de atividades tenham, por ventura, auxiliado direta ou indiretamente no trabalho da gestão, contribuindo com a integração e a educação dos jovens.

Para os aprendizes, o roteiro de entrevistas buscou evidenciar possíveis questões que tratavam de respeito, integração, cultura, pertencimento e mudanças no cotidiano de cada participante.

Foram realizadas entrevistas individuais e entrevistas coletivas, como estratégia de ampliar as possibilidades de escuta e avaliação dos processos vividos, pois alguns participantes puderam se expressar melhor individualmente e outros individualmente. De acordo Queiroz (1987) a entrevista coletiva não só registra a experiência individual, mas ainda, a experiência de diversos indivíduos de uma mesma coletividade.

Ao trabalhar com as testemunhas orais através de entrevistas, vídeos, o historiador produz uma fonte que o possibilita a construção da história elegida por ele. Confrontando ou não com outras fontes comumente utilizadas na historiografia há uma ampliação não só da fonte, mas da visão que se tem de fonte (ROSA, 2006, p. 5).

Segundo Godoy (1995) as entrevistas se fundamentam como estratégia investigativa. “Do ponto de vista metodológico, é possível observar ainda a aceitação da entrevista como uma estratégia fundamental da investigação qualitativa” (GODOY, 1995, p. 61).

Sob à luz de Gunther (2006) existem alguns eixos que vão classificar a pesquisa entre qualitativa ou quantitativa.

quatro bases teóricas que caracterizam a pesquisa qualitativa: a) a realidade social é vista como construção e atribuição social de significados; b) a ênfase no caráter processual e na reflexão; c) as condições “objetivas” de vida tornam-se relevantes por meio de significados subjetivos; d) o caráter comunicativo da realidade social permite que o refazer do processo de construção das realidades sociais torne-se ponto de partida da pesquisa (GUNTHER, 2006, p.202).

Ao analisar o conteúdo das entrevistas notou-se que existem narrativas fundamentais para que compreendamos como as atividades tiveram efeitos na vida dos jovens a partir dos eixos temáticos deste trabalho. Tais narrativas tomam grande dimensão. Não se trata única e exclusivamente de uma narrativa através de palavras. Apesar das entrevistas serem consideradas, observaram-se as formas diversas de se promover um discurso: por das artes, do corpo e da cultura, como exemplos. Logo, as chamaremos de produções e criações. Fruição de um conjunto de práticas que caracterizam tais narrativas que ganham estéticas, mas são genéricas no que tange ao seu nascimento: quaisquer delas ganham potência durante o trabalho no campo.

5.2.5 Registros imagéticos e criações

Durante a realização das atividades vinculadas aos projetos e à pesquisa de campo, foram realizadas distintas forma de registro das atividades realizadas como fotografias, gravações de áudio e vídeos, assim como das criações e produtos artísticos produzidas a partir das oficinas de atividades.

A equipe utilizou plataformas *online* para o registro e compartilhamento de imagens e arquivos, tais como, *e-mail do projeto*, *Google Drive* e *Google Docs*: para o armazenamento de diários de campo, planejamentos, materiais didáticos e imagens. Material confeccionado pela própria equipe e pelos alunos participantes, como o logotipo da rádio, cartazes de divulgação, entre outros. Para os áudios foi utilizada a plataforma *Soundcloud*. Para o armazenamento de todas as imagens fotográficas produzidas durante todas as oficinas de atividades s foi utilizada a plataforma *Flickr*. Foram mais de mil fotografias retiradas em campo durante agosto de 2016 a dezembro de 2017, por isso elas estão organizadas por data e por grupo, para facilitar a recuperação das informações imagéticas. Alguns registros em vídeo também auxiliaram durante o processo e os registros também estão armazenados no *Flickr*.

É importante frisar que os procedimentos éticos foram utilizados e os participantes e/ou seus responsáveis consentiram os registros em Termos de Autorização de uso legal de imagem (APÊNDICE III). Outra autorização de mesmo conteúdo foi aplicada e encontra-se sob a custódia da direção da escola.

Durante o desenvolvimento do trabalho de campo compuseram-se criações e produtos, que também compõe os registros, como: gravação de vinhetas e jingles para a rádio escolar, programas com diversos temas: esporte, cultura e lazer. Composições de letras e músicas nas oficinas de atividades de música. Rodas de conversa sobre diversos assuntos como gênero, identidade e sexualidade. Apresentações que mostraram para toda a escola e para a comunidade os resultados das oficinas. Elaboração de materiais que criassem memórias das vivências como pastas com partituras, registro de opiniões, gravações, fotografias e vídeos. Dinâmicas que possibilitaram a exploração do espaço e do corpo, bem como os temas sobre coletividade e afeto. Criação de brincadeiras e dinâmicas.

5.3 Composição de estratégias para a construção dos dados de pesquisa

Em se tratando de material para a análise da pesquisa, todo o conjunto de ações puderam se elencar como dispositivos analíticas. Por outra, os produtos se caracterizaram como uma concretização dos objetivos dos trabalhos em campo e da pesquisa.

O registro das Oficinas de Atividades, os gráficos, planilhas geradas a partir dos questionários, toda criação e produtos foram necessários e utilizados para as análises construídas pela pesquisa.

De acordo com Ludke e André (1986) a pesquisa qualitativa traz alguns pontos que a identificam como tal: o tempo em campo, o contato direto com o grupo ou ambiente pesquisados, a análise de acontecimentos, bem como a elaboração de materiais tais quais: fotografias, entrevistas, depoimentos, transcrição de entrevistas. Para elas, o interessante da pesquisa qualitativa se encontra na verificação de como os processos estão influenciando nas atividades e na interação cotidiana. O decorrer das ações se torna parte fundamental para as práticas. O pesquisador estuda um assunto e checa para ver se esses temas ou proposições ocorrem na realidade em campo.

A pesquisa qualitativa segue, todavia, um conjunto de regras sobre as quais o trabalho deve se apoiar. Há um método que se ancora sobre três eixos: exploração, decisão e descoberta Ludke e André (1986).

De maneira diversa, a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que

vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p. 58).

A pesquisa qualitativa abre um leque de caminhos para estabelecermos relações com o campo e as vidas cotidianas dos participantes. Sendo assim, destaca-se a substancial significância no exercício de reflexão das práticas, no interesse pelo cotidiano das vidas desses jovens e na efetivação de atividades que frutificassem e fortalecessem os processos de subjetivação e construção do ser.

A pesquisa qualitativa considera os atributos de teorias e condutas de pesquisa no prisma de visão do pesquisador. De acordo com Gunther (2006), a aceitação dessa influência identifica a pesquisa qualitativa. Todas as variáveis das ações são tidas como importantes: a interação dinâmica entre o pesquisador e seu objeto de estudo ganha contornos de relação proximal entre as partes, de cotidiano, de dia a dia.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, todo o processo e seus resultados nos interessaram enquanto produto. A convivência com os jovens e a relação que criamos foi mais importante do que os produtos: saraus, gravações de jingles, fotografias, entre outros. Por tais fatos, a análise é processual e conceitual: analisaremos o decorrer das ações, os seus efeitos durante as práticas e não no seu fim.

Cada momento que se efetivou em campo, foi importante para a pesquisa. É reconhecida a relevância dos resultados e produtos que criados, mas potencializando a relação cotidiana entre nós e os alunos. Por fim, as análises serão feitas a considerando o campo semântico elegido pela palavra dos participantes deste projeto.

CAPÍTULO 6

RESULTADOS E DISCUSSÕES



De tudo ficaram três coisas: a certeza de que estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo, fazer da queda: um passo de dança, do medo: uma escada, do sonho: uma ponte, da procura: um encontro. (Trecho de poema retirado do livro: O encontro marcado de Fernando Sabino. 1956)

As análises foram construídas na correlação com toda construção teórica e metodológica apresentada até aqui. Sendo que, dois pontos são sobressalentes na pesquisa: o sentimento de pertencimento com o grupo que os jovens desenvolveram durante o projeto e a subjetivação deles através da cultura.

A construção das práticas se deu como exercício micropolítico entre todos os participantes, a cultura como práxis humana, arte do fazer no cotidiano e por meio da prática terapêutica ocupacional foram produzidas transformações sociais a partir de deslocamentos e sentidos sensíveis.

Buscamos analisar sob uma perspectiva sociocultural, mas objetivamos transpor definições e paradigmas, objetivando dar voz e liberdade nas ações desenvolvidas em campo, construindo conexões entre o sujeito em si e todo o seu arredor. Foi um processo de encontro consigo e com o outro. Redefinições de idiosincrasias de todos envolvidos no projeto.

Analisar práticas e atividades musicais e corporais com adolescentes e jovens de uma escola pública a partir da perspectiva da terapia ocupacional na cultura se deu como objetivo central. Salienta-se que o enfoque dos resultados se dá nas produções dentro do campo de pesquisa, independentemente se está relacionada á palavra, aos sons, aos corpos: as grandes potências se encontram nas produções, sejam elas quais forem.

Para além dos fazeres artísticos nos espaços sociais, escolares, dentre outros, uma questão se faz importante: que se refere ao como fazer essa prática. Existem muitas maneiras de se propor atividades e dinâmicas artísticas e músicas, mas cabe ressaltar que durante a pesquisa se emergiu um jeito particular de propor as ações, que levou as atividades, práticas e resultados para adiante da discussão da importância das artes no cotidiano dos participantes, por exemplo.

Observar-se-ão que as grandes potências dos resultados se encerram sobre o fato de se exercerem forças de produção de afeto, vida e existência dentro de um espaço: independentemente das atividades em si propostas e de seus conteúdos didáticos, as oficinas resultaram tais aspectos por acolherem os adolescentes e jovens em um ambiente aberto e dialógico. Sob essa perspectiva, discutamos o elementar papel de como se desenvolvem as atividades.

Importante salientar que não se desejou desenvolver uma política de identidades, sobre a qual seriam traçados características e objetivos específicos. Todos poderiam entrar

com suas próprias peculiaridades e o eixo central dessas relações, foi justamente o respeito às diversidades e sobre as múltiplas identidades daquele cenário. Como propõe Foucault (2004) as identidades servem como um jogo para dar acesso às relações, mas não devem se enrijecer em sua estrutura: deve ser algo que proporciona o novo, o autêntico.

Afim de caracterizar, mas evitar a identificação de todos os participantes e entrevistados da pesquisa, temos, a seguir, uma tabela para auxiliar a compreensão dos termos e símbolos utilizados para cada protagonista.

Tabela 2 – Legenda para caracterização de todas as vozes que compõe os dados de pesquisa, quando presente no texto

Protagonista	Representação
Entrevistador	Letra E
Alunos participantes	Letra A, com o respectivo número de acordo com a ordem de aparição das falas: A1, A2, A3... Quando de uma situação, fala específica serão utilizadas as iniciais de seu nome verdadeiro
Professores	Palavra “professor” e as iniciais de seus nomes verdadeiros
Coordenador pedagógico	Iniciais de seus nomes verdadeiros
Diretora	
Inspetor de aluno;	“Mãe”
Mãe de aluno participante	

6.1 Perfil e Características dos Adolescentes e Jovens participantes

6.1.1 Perfil dos adolescentes e jovens participantes

De todos os participantes das oficinas, totalizaram 65 adolescentes e jovens, contudo apenas 23 aceitaram responder ao questionário, uma vez que os participantes foram convidados, com autonomia para aceitar ou não. Os estudantes estavam cursando 6ª série (13), 7ª série (8) e 9ª série (1) do Ensino Fundamental ciclo II e o 3º ano (1) do Ensino Médio. As idades variaram entre 11 e 17 anos, sendo que 82,6% dos que responderam o questionário possuíam 11 ou 12 anos. Aproximadamente 78% dos pesquisados se declarou negro ou pardo. Dos 23 participantes, 16 deles participam de mais de uma oficina por semana. Número que pode expressar a apropriação dos jovens para qual as práticas desenvolvidas em campo.

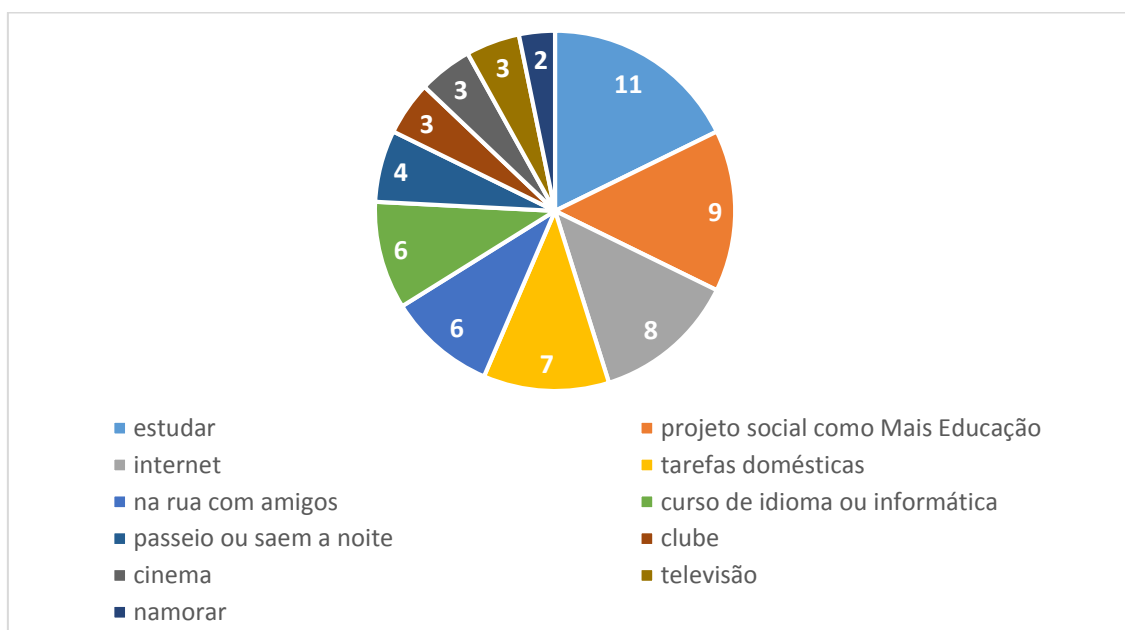
Em relação à condição socioeconômica 11 dos participantes não souberam ou não quiseram responder sobre a renda mensal da família. 4 dos envolvidos relataram viver com menos de um salário mínimo por mês. 3 deles disseram viver com a renda entre R\$ 937,00 a R\$ 1,874,00 reais. Um dos participantes evidenciou viver com renda entre R\$ 1.874,00 a R\$ 2.811,00 reais. Dois deles relataram viver com renda de R\$ 2.811, 00 a R\$ 3.748,00 e um respondeu viver com um salário mensal acima de R\$ 4.685,00 reais.

A peculiaridade de tais dados se dá em relação ao número de pessoas que moram na mesma casa com uma renda consideravelmente baixa, associado ao número de pessoas por habitação, pois 17 participantes moram com 3 pessoas ou mais na mesma casa. A maioria dos envolvidos no questionário responderam que nunca trabalharam.

Os perfis desses adolescentes e jovens mostram a importância das Oficinas de Atividades interessada na oferta vinculada às artes e cultura para essa população, uma vez que muito provavelmente esses estudantes não tenham condição de adquirir tais direitos por vias particulares.

Elencamos como necessárias algumas perguntas sobre o que fariam em seus tempos de ócio, se gostavam da escola, com quem ficavam no intervalo, como exemplo. Desta maneira, pudemos nos aproximar de suas realidades e estabelecer novas metas de atuação.

Gráfico 1 – Atividades culturais de lazer apontadas pelos participantes



Segundo Abramo (2001), a necessidade de realização de práticas culturais, de lazer tem se demonstrado cada vez mais recorrente e fundamental para a construção humana dos jovens. Ainda segundo a autora, a cultura e as atividades culturais são pouco conhecidas como parte dos direitos. Logo, promover espaços que estimulem cada vez a garantia desses direitos, se torna justificável para a evolução do desenvolvimento humano.

Além da dimensão da fruição de cultura, outro aspecto que tem de ser considerado é o da criação cultural que, como vimos, tem se mostrado altamente motivadora e mobilizadora para os jovens: salta aos olhos o número de jovens que se articula em grupos em torno deste tipo de atividades, e a capacidade de realização de eventos, projetos etc. que eles engendram. Os grupos que se formam assim têm aparecido como uma das instâncias mais importantes de formação de identidade e de atuação coletiva, e também como polo de referência para os jovens que não participam diretamente deles (ABRAMO, 2001, p. 3).

Sobre as predileções de estilos e gêneros musicais, um amplo quadro de respostas se formou a partir dos gêneros e estilos, tais como: Funk (14); Sertanejo (7); Hip Hop e Rap (4); Pop/Rock (3); Eletrônico (2); Outros estilos (2) e Pagode e samba (1). Os entrevistados poderiam escolher mais de um estilo nas respostas, contudo, uma característica que se emergiu em todos os estilos, foi a predileção por musicais atuais, geralmente tocadas nas rádios.

Os gêneros e estilos musicais podem refletir o pertencimento e a cultura de um povo. Sob a luz de Souza (2004), a música pode ser a linguagem expressada na maneira de se vestir, de falar e de interação social. Ademais, a música pode estar relacionada com a identidade dos sujeitos, como nos sugere Hargreaves:

A música desempenha um papel importante na construção da identidade porque ela nos acompanha em diversas fases e contextos da vida. O efeito da música na identidade vem sendo explorado por alguns autores nesta última década. (HARGREAVES, 2004, p.1).

Segundo Souza (2004), os estilos musicais evidenciam as identidades e os costumes da cultura juvenil. Autores como Bauman (2008) e Dagnino (2005) nos apontam a indústria cultural, influenciando na vida cotidiana das pessoas. O sistema econômico baseado no capitalismo, dirá não apenas sobre classes sociais, identidades ou culturas. Dirá também quais músicas compõe a moda vendida pelos meios de comunicação, por exemplo.

Para Chauí (2008) a indústria cultural estabelece os produtos consumidos pela população e os lança como alternativa para o lazer e o bem-estar. Assim, sob esse prisma, a cultura assume as características próprias do consumo e a economia traça e delinea os produtos culturais como produtos lucrativos e vendáveis. Desta forma, a cultura passa a ser produzida em grande escala, como todos os produtos vendidos pelo sistema capitalista. A cultura passa a ser produto e serviço oferecido como quaisquer outros e se torna mais uma possibilidade lucrativa.

Outra questão importante ao processo se refere à identificação dos aprendizes com os espaços da escola e com os profissionais envolvidos nas ações. Segundo Ferreira e Bittar (2006) existem três grandes problemas que configuram dificuldades na aprendizagem dos alunos: o acesso, a permanência e a aprendizagem efetiva. O professor tem influência direta nesses processos.

Sobre esses pontos resultaram diferentes respostas em relação à escola: a imensa maioria diz gostar da escola, um grupo afirma a importância da escola com uma visão de futuro, por exemplo: “pois é aqui que o nosso futuro começa”; “pois sem educação não chegamos a lugar nenhum”; “porque educação pode abrir várias portas futuramente”; “porque as pessoas não gostam de ficar perto de pessoas sem educação e também é importante para começar a trabalhar e muitas outras coisas”; “porque posso ter uma vida boa”; “porque faz alcançar aquilo que você quer tipo se você estudar e ter uma boa educação pode ter um ótimo trabalho”; “pra me tornar alguém importante”; “porque sem educação você não vai para lugar nenhum”.

Outro grupo se refere ao ensino em si “porque temos professores qualificados”; “a escola é boa”, “porque aprendemos a ler, escrever, etc”; “porque nós ficamos mais inteligentes”; “porque educar é bom para tudo e aprendi mais coisas, aprendi escrever, ler”; “pois é estudando que você cresce” ou “porque educação é respeitar todo mundo”.

Outros afirmam a influência do projeto “porque tem pessoas que eu gosto e tem professores muito legais e um projeto super maneiro”, “porque a escola é livre”, e os demais afirmam gostar mais ou menos, mas estes não justificaram suas respostas.

Para os alunos que evidenciaram gostar do espaço escolar, a liberdade e a boa relação com os professores pareceram ser pontos fundamentais para o reconhecimento do espaço escolar como algo importante. Os jovens também se demonstraram credores na

educação como fonte de novas possibilidades de vida “porque transforma a pessoa de uma maneira boa”.

A educação parece ser compreendida como parte fundamental para a garantia de futuro e construção do ser. O pertencimento caracteriza a relação de proximidade dos jovens envolvidos com o espaço das oficinas de atividades e os professores. Todas as respostas foram na direção de afirmar os professores (das oficinas) como ‘legais’, ‘gosto muito’, ‘um mais legal que o outro!’, ‘os melhores professores do mundo’

Outra questão sobressalente se contorna sobre o fato das companhias desses jovens durante os tempos livres na escola. Ao analisarmos o perfil dos estudantes e observarmos suas atitudes durante os intervalos, por exemplo, pudemos notar que os espaços escolares são sinônimos de agrupamentos e socialização.

Outro ponto peculiar se demonstra nos afetos e convivências do cotidiano desses alunos. Uma vez que queremos discutir sobre pertencimento, é crucial que mostremos as frequências com as quais esses jovens se relacionam entre si e se há essa relação. Para isso, indagamos sobre quais são as companhias que cada aluno elege para si durante o período escolar. Como já vimos, a socialização é parte dos processos de subjetivação. Analisamos também quais as atividades prediletas dos estudantes durante os intervalos. A análise pode nos apontar sobre as identidades juvenis e o espaço escolar.

Oito dos alunos preferem ficar com seus melhores amigos, 8 preferem ficar com alguns colegas. Um prefere ficar sozinho e outro prefere outras alternativas (apesar de não a descrever). Novamente, evidencia-se a importância da coletividade e dos grupos na vida dos jovens.

As últimas questões se inclinaram para os sonhos e desejos futuros dos aprendizes, que englobaram questões sobre trabalho, felicidade e relacionamento. O empoderamento proposto por Freire (2000), reflete em jovens adultos mais conscientes e críticos para com o mundo.

Obtiveram-se algumas respostas sobre os sonhos e perspectivas de futuro, grande parte dos adolescentes e jovens associaram a ideia de felicidade ao trabalho e à estabilidade financeira. “Trabalhar e ter um futuro garantido”; “Arrumar um emprego para ter um bom futuro”; “Ser trabalhador, corretor de imóveis”; “Ser veterinária”. Dos entrevistados, oito relacionaram o bom trabalho com a ideia de felicidade.

Para Castel (2008), o trabalho é uma importante rede de suporte e é também um elemento de ruptura social, quando o sujeito se vê desprovido dele. Inquestionável para determinadas classes sociais, os alunos desejam ter um bom trabalho. Todavia, a ideia de felicidade pode estar acompanhada de riqueza e acúmulo de bens. A ideia de pertencimento à uma classe social, muitas vezes se dá pelo capital financeiro que o sujeito possui, como nos sugere Bourdieu (1975). Outra característica se dá pelo o que nos mostram que é felicidade.

É possível observar, além de tudo, que relação de trabalho na vida cotidiana desses jovens está antes do desejo de continuar os estudos, pois apenas um dos entrevistados almejou entrar em uma universidade. Foram diferenças as falas (durante o ano) ressaltando que a universidade era para pessoas com um nível de inteligência acima do daqueles jovens.

6.1.2 Características dos adolescentes e jovens participantes expressas durante as dinâmicas e encontros

Diante dos objetivos centrais que se compreendem entre os conceitos de cultura, pertencimento e socialização no espaço escolar, algumas atividades buscaram trazer elementos que favorecessem a reflexão sobre as características pessoais, seus processos indenitários e de subjetivação.

Para tanto, foram selecionadas algumas propostas e estratégias utilizadas durante os encontros que oferecem dados importantes dos adolescentes e jovens, pois expressam sobre si e seus contextos e modos de vida.

Algumas das dinâmicas tinham como foco o “*Olhar Para Si Mesmo*” e a autorreflexão enquanto exercício para depois olhar o mundo. É possível perceber que a auto percepção traz para o cotidiano momentos de tristeza que se transformam em afeto e potência.

A dinâmica pareceu despertar a auto percepção, mas trouxe tristeza. A aluna J. disse que sentiu muita vontade de chorar, e [o aluno] L. disse que sentiu emoção. Demos um grande abraço em grupo antes de seguir para a próxima atividade.

(Trecho do diário de campo, 16 de setembro de 2016)



(Dinâmica referente ao relato do diário de campo, 16 de setembro de 2017)



(Dinâmica '*Olhar Para Si Mesmo*', 16 de setembro de 2016).

Nunes e Abramovay (2003) elencam alguns pilares da violência no contexto escolar: gênero, idade, etnia, família, ambiente externo, insatisfação com instituições (como por exemplo: a própria escola), exclusão social ou exercício de poder. Então, a

autoestima não está relacionada com experiências externas. É também um processo de subjetivação.

Apesar disso, de acordo com Marriel (2006) esses condicionantes que minimizam a autoestima juvenil podem ser reduzidos a partir da relação professor/aluno: de forma horizontal e com diálogos o professor acessa a confiança e o respeito dos aprendizes. O professor é parte responsável da construção da autoestima dos jovens e pode, dependendo de sua postura, edificar ou destruir a autoestima de um aluno. “Assim, se essas relações forem constituídas por atitudes violentas, parece haver maior probabilidade de serem associadas a um sentimento negativo de si: a baixa autoestima” (MARRIEL et al, 2006, p. 26).

Durante todo o tempo em campo, foi notória a mudança nas atitudes dos jovens, inclusive em relação a eles mesmo. Segundo Foucault (2005) o processo de subjetivação é um processo de consciência de si. O que percebemos é que alguns dos jovens sentem falta de confiança nas próprias ações e se auto intitulam em um perfil ou outro. Isso pode ocorrer, dentre outros fatores, pela presença de alguma forma de violência na vida desse jovem.

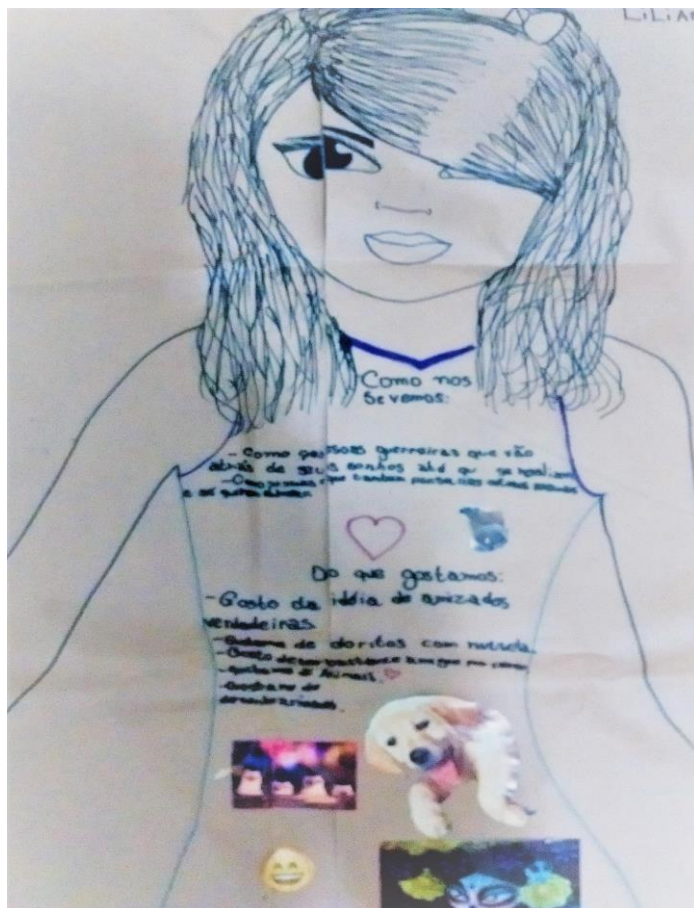
Especificamente no mês de novembro de 2016, realizamos uma prática intitulada “*Mapa Corporal*” cujas experiências se objetivam em dar luz às diferentes visões dos aprendizes sobre como eles enxergam seus corpos e pensamentos e como os outros evidenciam a construção de identidade individual um sob a perspectiva sociocultural.

Para a realização dessa atividade, dividimos as turmas em dupla. Cada membro se deitou sobre um pedaço de papel cujas medidas eram as mesmas dos corpos dos jovens (em tamanho real). Uma pessoa da dupla contornava a silhueta do outro, que estava deitado sobre o pedaço de papel. Posteriormente, o processo se invertia. Em seguida, os aprendizes preenchiam os espaços interno e externo dos contornos, respondendo às seguintes questões: 1) Quem sou eu?; Como eu me vejo?; Como os outros me veem?; Qual é meu lema?; Qual a mensagem que eu quero passar? e Qual é o meu sonho?

Os alunos contaram com revistas, barbantes, tesouras, canetas hidrográficas e papéis para que pudessem confeccionar o mapa corporal. Os participantes representaram com palavras e desenhos, sentimentos e sensações que os identificam para eles mesmo e para a sociedade. Algumas questões emergiram com importante destaque: gênero,

sexualidade, comunidade e caminhos para a felicidade dos jovens. É aqui que reside a justificativa de elencar tal atividade como resultado das ações.

Atividades como o *Mapa Corporal* trouxeram para a discussão gostos, perfis e pensamentos dos participantes. Ao longo das atividades foi possível observar a evolução dos participantes no que tange à socialização e a construção do fazer coletivo. Através do mapa corporal, os alunos puderam externalizar sentimentos que estavam escondidos em cada um. Criar uma linguagem sobre as dores, os anseios e as aflições, auxilia no processo de reconstrução de si em coletivo. A atividade se demonstrou tal qual um espelho cujo reflexo era a própria vida e experiências dos jovens. Por isso, muitos se emocionaram e se encontraram durante a realização da dinâmica. Outros, reconheceram suas metamorfoses, como abaixo:



Legendas da imagem (recorte superior)

Como nos se vemos:

- Como pessoas guerreiras que vão atrás de seus sonhos até que se realizem;
- Como pessoas que também pensam nas outras pessoas e só querem ajudar;

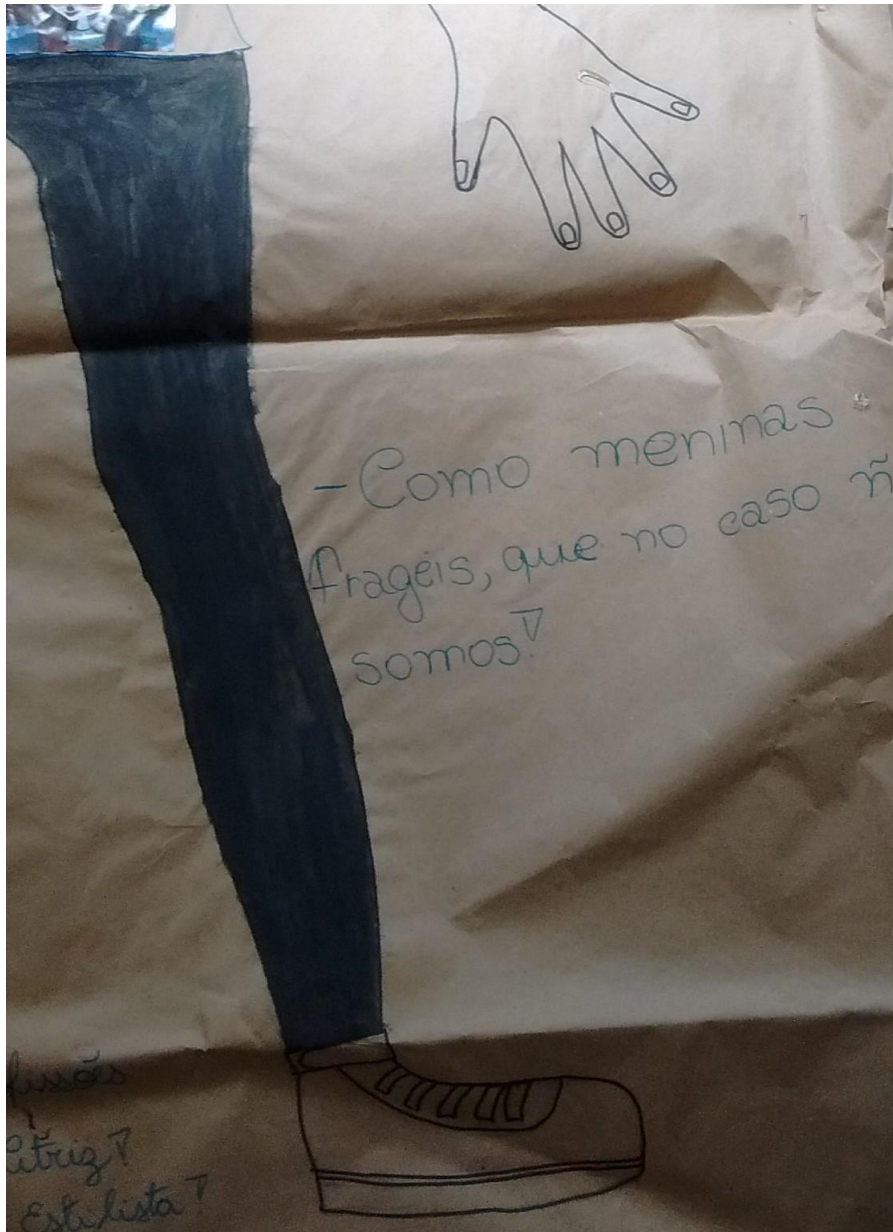
(logo abaixo um coração, e um recorte com uma imagem de um personagem de desenho animado).

Do que gostamos:

- Gosto da ideia de amizades verdadeiras;
- Gostamos de Doritos com Nutella;
- Gosto de ter bastantes amigos por perto;
- Gostamos de animais;
- Gostamos de desenhos animados;

(logo abaixo quatro recortes de imagens de revistas, uma imagem

de um desenho animado transmitido na televisão, um cachorro, um *smile* e a imagem de um desenho animado transmitido na televisão.



(Mapa corporal coletivo, 11 de novembro de 2016).

Legendas da Imagem (recorte inferior)

Como os outros nos veem:

“Como meninas frágeis, que no caso não somos”

Conseguimos fazer com sucesso, com que os alunos se interiorizassem, olhando para si próprios em definição do que eles realmente são e o que idealizam sobre as visões externas, perspectivas, mensagens e afins.

(Diário de campo número 9, 11 de novembro de 2016)

A potência que se evidencia na frase “*Como meninas frágeis que no caso não somos*”. Um dos objetivos centrais do texto é destacar a capacidade de agir no mundo. Os jovens, por vezes, são influenciados por discursos que minimizam a sua ação cotidiana. Para essas meninas, em especial, a visão do outro é, no mínimo, reducionista. Elas demonstraram não se incomodar com as visões externas. Ademais, acreditam ser pessoas empoderadas em si. Visto que esse sentimento é a todo momento posto à prova em nossa sociedade.

É marcante a mudança dos discursos ao longo do projeto. Retomando Paulo Freire (2010), o diálogo é importante para uma prática humanizadora e libertadora. As reflexões através da atividade do *Mapa Corporal* foram significativas para o andamento do projeto enquanto ação social e para a ratificação dos resultados obtidos e apresentados.

Outra característica peculiar se deu na evolução da construção do pertencimento coletivo. Retomando os conceitos apresentados por Santos (2003), a identidade se constrói sempre em relação ao outro. Enquanto grupo, as relações com o passar do tempo, foram se consolidando e as atitudes passaram a simbolizar cada vez mais a afetividade e a fraternidade entre os grupos.

Apesar do destaque nos efeitos das práticas musicais na vida de alguns jovens, se torna necessário um breve panorama sobre as demais práticas, pois se imaginou que todo o trabalho desenvolvido teve também forte influência sobre os eixos temáticos que delineamos e para a realização do campo. Então, discorrerá um breve recorte sobre os pontos centrais de cada uma delas, para que entendamos melhor o projeto como um todo. Apresentemos todas elas: a primeira abordará o formato das oficinas, as estratégias adotadas pelos integrantes do quadro de profissionais. Foi muito importante observar que as dinâmicas e os formatos diferenciados, significavam para os estudantes inovação e pertença: durante as falas, um dos pontos de predileção dos jovens, era justamente, o caráter informal das oficinas.

As categorias a seguir se dividem entre a amostra de alguns produtos e resultados produzidos em campo, as criações e expressões dos alunos, as relações humanas que despertadas pela experiência, através do afeto, do respeito e do pertencimento, as experimentações e atividades durante as oficinas, o impacto dos encontros na vida dos envolvidos no projeto: alunos, alguns pais, gestão e funcionários e as contribuições no desenvolvimento de estratégias e ações relacionadas ao pertencimento e à socialização.

6.2 O formato, as estratégias e o como fazer

A oficina de expressão corporal se debruçou sobre a sensibilização, percepção e conscientização de si para seus próprios gestos, posturas e ações, no encontro com sua espontaneidade e criatividade e também promoveu autoconhecimento, o trabalho da autoimagem e ademais auxiliou no processo de expressão da consciência e escuta com o corpo.



(Dinâmica corporal – trem da massagem, 7 de abril de 2017)

A Oficina de rádio e música trabalhou elementos de voz, percussão, ritmo, tablaturas e acordes, através de aulas teóricas e práticas com instrumentos, sons com o corpo e jogos musicais. As experiências e conhecimentos produzidos foram levados para a rádio por meio de programas midiáticos e gravação de músicas, construídas de forma a valorizar elementos do seu cotidiano e de suas singularidades.

O repertório e a dinâmica dos encontros foram definidos de acordo com os interesses trazidos pelos estudantes, acreditando no potencial da aprendizagem significativa, e na capacidade de autonomia e dos desejos das crianças, adolescentes e jovens. As oficinais almejaram contemplar a bagagem cultural de cada participante.

Outro ponto bastante importante para a realização das oficinas de atividades que foi evidenciada perante o depoimento dos alunos, se relacionou com o número de alunos e a formatação das práticas, que se diferenciavam das aulas curriculares.

E. E qual a diferença que você vê das aulas que você tem aqui na sala de aula e lá no projeto?

A6. É muito diferente. Eu acho que lá eu tenho mais concentração do que aqui.

E. Por quê você acha que você se concentra mais lá do que aqui?

A6. Não sei. É difícil de explicar. Primeiro que (na sala) é um monte de gente e eu fico conversando bastante...

E. Na sala? Entendi...tem mais alunos dentro da sala.

A6. Aí eu fico muito tempo conversando, mas eu aprendo bastante também.

E. É um outro jeito de aprender.

(Aluno 6, respondendo as questões sobre a forma do projeto)

Os produtos e resultados obtidos em campo puderam caracterizar a potência das práticas no que diz respeito às evoluções sociais, de identidade naquele espaço. Como estratégia didática, as dinâmicas subsidiaram momentos de interação entre o espaço físico da escola, os alunos e seus corpos.

A maneira de expor determinadas ações é também parte integrante das vivências, uma vez que as possibilidades de relação com os estudantes se diferenciaram com essa proposta. Um elemento fortemente presente nas falas dos envolvidos, era justamente o desejo pelas atividades, dinâmicas, interações entre o grupo e para si próprios, seus corpos. Essas estratégias diferiram muito do formato disciplinar das aulas regulares.

Vivo-morto musical:

Na sala de multiuso, fizemos a mesma proposta de dinâmica musical que ocorreu na reunião de terça-feira 03/05/2017 [planejamento da equipe]. A dinâmica consiste em uma versão do “vivo-morto”, porém ao invés de ser falada as palavras “vivo” ou “morto”, uma pessoa toca algum instrumento entre as variações no agudo e grave. Dessa maneira, quando o instrumento tocar no agudo, todos do grupo levantam os braços e quando o instrumento tocar no grave, todos do grupo se abaixam. A princípio não iríamos fazer uma competição entre os alunos, entretanto a maioria optou que as pessoas seriam eliminadas conforme forem errando o jogo até que restasse um vencedor.

(Dinâmica realizada em 5 de maio de 2017)

As adaptações e as modificações de atividades e dinâmicas tradicionais, possibilitaram para a construção de novos horizontes e interações durante as práticas. A

maneira com a qual se trabalhou, foi também um facilitador para a efetivação de turmas que, no final das ações, se demonstraram mais confiantes em si mesmos, mais unidos e mais lúcidos da importância da coletividade no cotidiano.

Trabalhando com ludicidade, os conteúdos e objetivos específicos de cada área de conhecimento pode ser contemplado. Como exemplo, a brincadeira do “*Vivo Ou Morto*” trouxe para a experiência, o contato com alturas sonoras diferentes e pode desenvolver a capacidade auditiva dos estudantes.

A importância das dinâmicas, para além das estratégias didáticas, se dá também no compartilhar do grupo. O cerne das práticas foi a construção coletiva: das identidades juvenis e das diversas formas de socialização. Haja vista que as construções do ser humano estão em permanente transformação, as atividades dialógicas auxiliaram para a lucidez das potências presentes desses jovens, que muitas vezes se ofuscam ou se apagam pela realidade sobre a qual cada um vive.

A escola antes do projeto ela era uma coisa. Depois do projeto ela se tornou algo completamente diferente. Você percebe isso, obviamente não foi uma diferença que conseguiu atingir todos os alunos, até porque a gente também não dispunha da estrutura física para isso, mas assim: eu nunca tinha visto aqui na escola e pessoas que estão a mais tempo do que eu aqui na escola e também me relataram isso, eu nunca tinha visto um projeto na área de artes dar tão certo, como esse projeto deu. Eu digo não apenas em relação à condução e à logística do projeto, mas tudo o que ele trouxe para os alunos. Entendeu? Porque embora a gente se esforce para fazer o melhor, os alunos, eles reclamam muito dos tipos de aula que eles têm, das atividades que eles têm, entendeu?

(Coordenador L.F.R, em resposta sobre a importância do projeto na escola).

É possível observar na fala acima pontos que se referem à formatação do projeto. Diferente do ambiente da sala de aula, o projeto se construiu sobre modelos que mais se aproximaram da educação não formal, dando espaço para práticas e construções diferentes daquelas realizadas nas aulas regulares, como exemplo. Espaços de pertencimento, de acolhimento, de dizer sobre suas dúvidas, angústias e problemas enfrentados em seu cotidiano, com a intenção de ampliar as estruturas de integração a partir de todos os elementos que constituem a experiência humana.

Para Gohn (2006), temos na educação não formal, um potente espaço para que o foco sejam os alunos e não o professor. “Na educação formal sabemos que são os

professores. Na não-formal, o grande educador é o “outro”, aquele com quem interagimos ou nos integramos” (GOHN, 2006, p. 29). Ainda segundo a autora (2006), sobre a educação não formal, temos uma ampla possibilidade de debater assuntos, que por vezes, não são tratados em aulas formais, como exemplo (GOHN, 2006). As metodologias abordadas promovem outros significados para os alunos e os espaços de ensino transcendem a sala de aula.

A dinâmica “*Pega-Pega Nome*” trouxe elementos como a memorização, a coordenação motora global e a capacidade de concentração entre os participantes. Mas, acima de tudo, a socialização, pois a dinâmica além da apropriação dos nomes, envolve o toque a cooperação, caminhos distintos do trabalho com o corpo em relação.

Pega-Pega Nome:

No pátio, explicamos para eles as regras da dinâmica. O pegador diz o nome de quem vai pegar e quem está sendo “pegado” diz o nome de outra pessoa para se livrar. Nesse momento, o pegador é quem vai ser pegado pelo nome de quem foi dito, e assim por diante. Nós também participamos da brincadeira (membros da equipe) e nos revezamos para fazer os registros.

As crianças aprenderam rápido como funcionava a brincadeira e pareceram se divertir bastante. Alguns usaram de estratégia, outros falavam o primeiro nome que vinha na cabeça e outros não conseguiam chamar ninguém e eram pegos.

(Atividade realizada em 5 de maio de 2017)

O retorno da relevância do projeto na vida dos aprendizes foi um dos pontos mais relevantes enquanto resultado de projeto de pesquisa, desenvolvido na prática, como podemos analisar - Em entrevista coletiva, perguntamos sobre como eles achavam que o projeto seria (no primeiro dia em que frequentaram) e como o projeto, de fato, se demonstrou para eles. As respostas caminharam para uma surpresa positiva das ações:

E. Ótimo. Vamos lá. Como você achava que as oficinas de atividades iam ser no começo? O que você imaginava?

A2. Eu achava que só ia ter aula de violão e não ia ter mais nada.

Mas quando eu comecei a vim mais, eu vi que ia ter um monte de coisa e achei até mais legal o projeto.

(Aluno 2, respondendo sobre avaliação do projeto, 2016.)

E: Quando você chegou, você achou que as atividades iam ser como?

A3: Eu achei que uma tarde ia ser violão, que ia ser só instrumento. E é muito mais legal do que eu imaginei.

(Aluno 3, respondendo sobre avaliação do projeto, 2016.)

O projeto ganhou dimensões diferentes do que todos imaginavam, a construção coletiva foi potente para as possibilidades do encontro, nas relações humanas estabelecidas e nas atividades propostas semanalmente. Assim, obtiveram-se resultados que se aproximaram muito mais de ações que desenvolveram o afeto, o respeito e a cidadania. Tal valorização tem sua justificativa na potência de tais encontros. De acordo com Castro (2007), o desenvolvimento de trabalhos que dialoguem com terapia ocupacional e práticas artísticas proporcionam participações sociais e atuam em áreas de vulnerabilidade, ressignificando a relação dos participantes.

Quando no campo da Terapia Ocupacional acompanhamos as propostas em arte, identificamos aí um lugar de múltiplos acontecimentos, de aproximação dos sujeitos e também de participação coletiva. São experiências que favorecem o trânsito de muitos atores num território no qual, muitas vezes, as pessoas atendidas possuem raras possibilidades de participação, dificuldades no acesso ao conhecimento artístico, pouca circulação sociocultural. (CASTRO, 2007, p.103)

E. Então quando você chegou no projeto a primeira vez, como você achou que seria?

A1: Ah...legal, que a gente ia aprender bastante, eu vim para aprender...

E. E foi do que você pensou que seria? Foi melhor? Foi pior?

A1. Foi bom. Foi melhor do que eu imaginava...

(Aluno 1, respondendo sobre avaliação do projeto, 2016.)

Outra vez, ressaltam-se as modos e maneiras de se fazer as ações em campo. Como exemplo, destaca-se o próprio universo tradicional da música: podendo conter tecnicismos e nivelando seus artistas pelo grau de virtuosismo e agilidade, alguns músicos e educadores se congregam ou não, a partir da capacidade em tocar com perfeição e rigor. Não excluindo a significância das técnicas, analisou-se não apenas a capacidade de se produzir música, mas também o porquê e o para que de produzi-la. Outro ponto fundamental para se pensar, se dá na ambientação de práticas musicais: por ora, práticas

musicais coletivas, como exemplo, também podem se construir em um cenário de competição e mercado, incluindo uns e excluindo outros artísticas. Esse traço competitivo sobre o qual se identificam a individualidade e a não cooperação também se apresentam nos cenários artísticos, através de hierarquizações culturais, pessoais, dentre outras.

As artes, de forma geral, podem também se aproximar de padrões hegemônicos e de reprodução: o belo e o estranho por muitas vezes são nivelados por interesses políticos e aqui mora uma forte e marcante contribuição da cultura: o seu fazer político.

Muitas são as escolas e ambientes de aprendizagem que oferecem artes para os adolescentes e jovens participantes de um projeto. Segundo Hummes (2004) existem diversos caminhos, sob diferentes funções, para se eleger, por exemplo, a presença da música nas escolas: função de expressão emocional, prazer estético, função de comunicação, de entretenimento, de contribuição, de representação simbólica, de relação e de reações físicas.

Entretanto, o que se destacou de maneira positiva nos resultados e nas vivências foram os elos criados, a potencialidade das relações humanas e a cultura produzindo mudanças e elevações em todos os envolvidos. O objetivo que se concatena em analisar as práticas musicais e corporais em adolescentes e jovens a partir da perspectiva da terapia ocupacional no campo da cultura, abre o leque para que as atividades e práticas já existentes ganhem novas formas e novos significados. É por isso que a música e as artes desenvolvidas no campo de pesquisa se consolidaram sobre um sem número de novas possibilidades de execução e de ação.

Rompendo com os binarismos de se ter um único jeito ou outro, as oficinas se constituíram enquanto espaço de partilha humana e as potências criativas se estruturaram sobre o próprio cotidiano dos alunos. Paulo Freire (1981) traz em suas teorias a ideia de “invasão cultural” cujos mecanismos de assimilação e incorporação dos conteúdos se dão a partir de elementos culturais trazidos de fora do universo dos alunos, neste caso. Buscou-se, então, se trabalhar com atividades que se construíssem a partir de elementos trazidos pelos próprios participantes em diálogo com novas propostas trazidas pelos profissionais das oficinas de atividades. Isso fez com que se criassem ambientes de trocas no lugar de ambientes de meras transmissões. O que estava objetivado, acima de tudo, eram as relações de respeito, acolhimento, afeto e poder existir da sua maneira, sob sua própria vontade. Assim sendo, a ideia de indivíduo se rompe neste contexto, dando lugar

a ideia de um coletivo, criador de forças e de resistências que impulsionavam e produziam arte, ao mesmo tempo vida, cultura, subjetivações, pertencimentos, afetos e alianças, podendo todos os envolvidos estarem presentes no mundo, com cooperação e cidadania.

6.3 Das criações e repertório cultural dos aprendizes

Ao longo de todo o processo, descreveu-se minuciosamente cada atividade, afim de compor uma material físico e memórias que auxiliassem futuras análises. Os resultados foram peculiares porque também pudemos compor produtos finais, como saraus, materiais didáticos, apresentações que concretizaram e materializaram o resultado das práticas.

(...) iniciamos as atividades de violão. Como percebemos a facilidade dos aprendizes em relação a acordes, retomamos os conceitos de escrita e ensaiamos a música “Que País é esse?” da banda Legião Urbana. Eram três violões para todos os alunos. A atividade foi dividida em duas partes: a primeira consistia em fazer a transição do Mi menor para o dó maior. Repetidas vezes. Já a segunda, tratava de outra mudança: Do dó maior para o Ré. Ainda sem atividades específicas para a mão direita (mão dos ritmos) todos treinaram as sequências, fazendo o rodizio dos violões entre eles.

Finalizada essa parte, que durou cerca de 50 minutos, nos dirigimos ao pátio para a realização da última atividade da manhã. Com diversos objetos: dentre eles, chapéus, capas, cabides e outros, os alunos deveriam reformar a função do objeto. Como exemplo: um bambolê poderia virar um volante de caminhão e assim por diante. Novamente aqui, conceitos sobre criatividade potente (Pais 2005) podem ser ressaltados. Diversas formas de significados foram reinventadas: Com uma capa vermelha, as crianças chegaram até a fingir que eram Pokemons, dentro da bola.

(Trecho do diário de campo número 7, em 30 de setembro de 2016).

No que trecho acima trazemos para o campo de discussão dois elementos: a criatividade e a musicalidade. Apesar da maioria dos alunos estar no início das aulas de violão, os aprendizes demonstraram sensibilidade e capacidade para escuta ativa. Durante as oficinas, o rodizio de instrumentos, deu origem à ajuda coletiva: um explicava para o outro os acordes, depois que já havia treinado. Cabe aqui salientar o caráter cooperativista que criamos no ambiente.

Em termos de criatividade, ao se propor a realização de novas significâncias para os objetos nos deparamos com um leque de ações que compuseram esquetes e falas importantes para o desenvolvimento e o resultado das atividades. Destacamos novamente a capacidade de socialização através da criatividade e das experiências em conjunto.

Houve maior estímulo à criação na produção coletiva, embora algumas criações fossem individualizadas.

Para Oliveira (2010) a própria escola é um ambiente capaz de estimular a criação, sendo a família e os professores os articuladores para que isso ocorra. Analisando o trecho do diário de campo com as teorias apresentadas, podemos propor que as atividades podem contribuir para o desenvolvimento da imaginação e da criação como sendo pontes para a interação. Ainda de acordo com Oliveira (2010), o ambiente onde se desenvolvem as atividades e as questões socioculturais também são responsáveis pelo desenvolvimento da capacidade de criação.

Uma questão singular se desenhou sobre as oficinas, pois diante dos desafios de cada atividade, os alunos que possuíam maior bagagem em relação à determinadas ações, auxiliavam os demais. Com o número reduzido de instrumentos musicais, por exemplo, criou-se um ambiente de compartilhamentos e aprendizagem coletiva. Ressalta-se nesse trecho a importância de atividades que se reinventem e deem a possibilidade de criação. Para José Machado Pais (2005), a criatividade dos jovens se evidencia no ambiente escolar, assim é necessário darmos oportunidade de ações e representações.

Observando os escritos coletados em campo, desenvolveram-se práticas que dialogaram com as teorias apresentadas. Fomentando o espaço das oficinas de atividades para que estas pudessem ser um ambiente de liberdade e livre expressão. Ou seja, a partir da experiência com cada turma, as atividades eram adaptadas, transformadas, reorganizadas para que as potenciais das turmas brotassem em cada encontro. A aproximação das atividades com a vida cotidiana dos alunos, traz para o cenário uma essa significância.



Já na quadra formamos três grupos: dois com quatro pessoas e um com cinco. Dentro de uma caixa, colocamos vários pedaços de papel com palavras que os próprios alunos escreveram. Depois, pedimos que sorteassem três papeis por grupo e com tais palavras cada um dos grupos tinha que compor uma cena utilizando as três palavras sorteadas por eles e outras do vocabulário de cada aluno.

(Diário de campo, 02 de setembro de 2016).

(Apresentação da esquete, 2 de setembro de 2016)

Por muitas vezes, o potencial criativo e de expressão dos estudantes, nos assaltava com sensações de gratidão e admiração. A juventude com a qual trabalhamos, para além de expressivos e coletivamente comprometidos, eram afetuosos e engajados nas atividades que propostas. Rompendo com os diversos estigmas e preconceitos marcantes desse grupo.

A exemplo disso, a escola contava com o aluno G.S.C cujo talento contagiava a escola e a comunidade. Com apenas 12 anos de idade, o menino cantava e tocava violão junto ao seu pai, realizando shows e apresentações da música sertaneja. Com uma voz ímpar e uma capacidade de tocar violão bastante peculiar, G.S.C foi uma surpresa de potência para todos.



(Foto tirada durante o sarau de junho de 2017).

Algumas crianças tinham enorme potencial para a pintura, outras tantas para a narração de textos e performances corporais. Era um espaço de criações, novas concepções, o que Dorneles chama de *identidades inventivas* (DORNELES, 2014, p.136).

Outros exemplos trazem para o campo da discussão, a criatividade dos estudantes como um dos eixos centrais das oficinas.

Após o intervalo, dividimos os alunos entre expressão corporal e rádio. A primeira atividade se relacionou com os conteúdos da última aula: pois apresentamos o produto final da gravação dos sons feitos por alguns alunos em sala e a gravação feita por outros na parte externa da escola. Logo escolhemos um slogan para a rádio e obtivemos três resultados principais: “Nóis tá no comando”; “Nóis tem uma missão”; “Vida é mais” e tivemos ainda “A rádio do momento”.

Logo depois, gravamos diversas frases para que servissem de vinhetas durante a programação. Concomitantemente a isso, alguns alunos decidiram ressignificar o nosso tapete de EVA (que de fato estava sob más condições) e com as placas de EVA iniciaram um processo de confecção de cartazes.

O processo de gravação de jingles e vinhetas durou parte do tempo, uma vez que as crianças se demonstraram extremamente interessadas e absortas.

Por fim, mostramos todos os produtos feitos naquele dia, ainda que não estivessem cem por cento finalizados.

(Atividade realizada em 19 de maio de 2017).

A criatividade se demonstra novamente um caminho possível para a construção de pertencimento e socialização sob a perspectiva sociocultural. Para além dessa questão as oficinas de atividades proporcionaram novos horizontes na vida dos participantes. O espaço das práticas, bem como as atividades desenvolvidas puderam ser compreendidas como dispositivos de socialização. A atividade de criação, promoveu encontros de ideias e maximizou as potências da cultura juvenil. Os processos de objetivação e subjetivação do ser, dentro de um espaço criado como território simbólico, ocorrem também através da coletividade e das atividades de criação. O fazer coletivo, aos poucos, torna substantiva a ideia do grupo e da capacidade de criação conjunta.

O processo de criação é também um processo de subjetivação, perpassando pelo tempo, como nos aponta Zanella (2005). Os modos de subjetivação referem-se às práticas pelas quais os sujeitos se formam.

Por isso, toda atividade criadora se faz processo histórico-social, situada no tempo e no espaço, como obra social e coletiva que vai se individualizando à medida que se objetiva. O sujeito, uma vez que se faz produto e produtor do contexto social, objetiva sua subjetividade quando cria algo de novo, quando individualiza um produto, o qual foi gestado em caráter intersubjetivo (ZANELLA, 2005, p. 193).

Um elemento que também emergiu durante as práticas foi o fortalecimento do sentido de coletivo. A criação não se desvinculou do coletivo. Criar é dar voz aos processos de subjetivação e objetivação de um grupo, como uma unidade. A força da

criação se funde, justamente, na ideia de um grupo que produz junto, pensa junto, interage e se modifica, constantemente, nas relações cotidianas e perenes: cria-se uma identidade de grupo e não mais uma identidade individual.

Através das expressões artísticas os seres humanos concretizam, pois, tais processos. É justamente na experiência fora de si que podemos notar a efetivação das subjetivações dos seres humanos ou a objetivação de processos subjetivos. As experiências e o mundo externo são mutáveis e metamórficos e conferem às vivências diferentes significados que vão variar pelo fato de serem externas e não fixas na relação. Podemos pensar que a subjetivação se constrói ao longo de toda a vida, uma vez que o sujeito muda de lugar e tempo constantemente. Isso nos traz a ideia de que o ambiente externo e o “fora” de “si mesmo” enriquecem a experimentação e contribuem para uma subjetivação mais sólida e mais robusta.

Ganha vida um sistema aberto e pulsátil que se efetua por conversações diversas com equipamentos coletivos de subjetivação ou componentes de subjetivação que entram em agenciamento e propagam vetores semióticos, estéticos, sensíveis, tecnológicos, sexuais, etc., que se proliferam e tanto produzem a experiência do si quanto a própria realidade (FILHO, 2013, p. 5).

Segundo Lopes et al (2011), a perspectiva de futuro da juventude pode ser construída a partir da autonomia de suas ações: “A produção de tecnologias sociais que se dediquem à criação de espaços de participação democrática e ampliem a rede de sociabilidade e oportunidades daqueles jovens” (p.278). Sob à luz de tal importância, as oficinas de atividades puderam construir estratégias na direção da garantia de direitos à cultura e à democracia.

Ainda de acordo com Lopes et al (2011), o recurso da atividade permite que se aproximem realidades entre o mundo dos jovens e os dos profissionais. Assim, o formato se fez de extrema peculiaridade para que se estabelecessem laços necessários para efetivos diálogos do cotidiano.



(Foto da produção de singles e vinhetas da rádio- 19 de maio de 2017).

Segundo Pelizzari (2002), a aprendizagem significativa depende de dois fatores. O primeiro se refere ao desejo de aprender. O segundo se dá pelo potencial de interesse de um determinado assunto ou tema. Logo, as atividades puderam promover o interesse, de forma distinta do modelo tradicional de ensino e aprendizagem.

E. Por quê? O que você acha que tem de bom aqui que faz você querer falar, por exemplo?

A9. Vocês são legais, vocês escutam e entendem a gente.

E. Então é uma questão de se identificar?

A9. É.

E. E sua relação, com as outras pessoas do grupo, mudou desde o começo?

A9. Sim.

(Aluna em resposta às questões de identidades e pertencimento).

Por assim se tratar a educação como algo significativo para o aluno, considerou-se singular mapear as expectativas e desejos desses jovens diante da realidade de nosso projeto em suas vidas.

Além das contribuições socializadoras apresentadas nos diários de campo, as práticas artísticas e as oficinas de atividades evidenciaram um forte potencial criativo e de expressão através do mundo das artes. A música se elencou como dispositivo de expressividade da identidade e da cultura de cada aprendiz, como podemos observar:

Eu e o aluno (G.S.C), permanecemos em sala para continuarmos a atividade de violão. Como o garoto toca há tempos, achei cabível mostrar a ele como realizar os acordes da canção “Parabéns pra você” de maneira invertida, e também como podemos realizar os acordes de dó, fá e sol maiores de maneira diferente. Em outras regiões do violão. O aluno tentou a execução dos acordes sob uma nova maneira de executá-los. E vislumbrou novas maneiras de se relacionar com o instrumento, propondo a utilização da experiência vivida em outras canções de seu repertório. Posteriormente, tocamos sempre nos revezando entre melodia e harmonia. O garoto tem em si, a criatividade da juventude proposta por José Machado Pais (2005).

(Diário de campo número 3, 9 de setembro de 2016).

O trecho se resalta importante porque nos revela o desejo de se tentar novos caminhos para a execução artística e expressiva. Para País (2012) é justamente no ato de se tentar novas formas de expressão que estão potencializadas a criatividade e a criação do novo.

Ademais, para o autor (País 2012) a criatividade juvenil abre possíveis caminhos para novas relações profissionais e sociais entre a população juvenil. Na arte estão presentes novas maneiras de se conceber a si próprio, as artes e possíveis formas de expressão. Durante a prática, pudemos explorar a livre improvisação e os campos de criação e linguagens musicais. Mínima e pontualmente a prática se ancorou na possibilidade de criação e compreensão da reinvenção. “A livre improvisação pode ser um forte recurso para os desenvolvimentos musicais, além de elementos extramusicais como território e estratificação” (COSTA, 2012, p. 60).

Uma vez que o aluno já possuía uma grande bagagem sobre o estudo da música e do violão, decidi avançar em alguns pontos com o garoto. Há uma gama de possibilidades para se executar um mesmo acorde ao longo do braço do violão. Um dos objetivos específicos do ensino do instrumento é a execução dos acordes de uma peça com o menor

esforço possível. Isso quer dizer que ao se conhecer com propriedade toda a extensão do violão, o músico passa a percorrer caminhos mais curtos para a realização daqueles acordes. Logo, os acordes podem ser feitos em uma mesma região do instrumento para que os movimentos das mãos se encurtem. As diferentes posições dos acordes ao longo do violão, são chamadas de inversão. Portanto, nesse dia, eu e o aluno nos debruçamos sobre a compreensão das possibilidades de execução de um mesmo acorde em diferentes regiões do instrumento.

Ao entender como se executavam tais inversões, o começou a associar os acordes que já sabia com as novas maneiras de executá-los. Percebeu ainda, durante a atividade, que tal recurso permite com que a melodia (parte cantada da música) se encaixe de forma mais sonora com os acordes presentes na canção “Proibida pra mim”: junto “Charlie Brown Junior”

Proibida pra mim - Charlie Brown Júnior		
G	D	Em
	Ela achou meu cabelo engraçado	
	C	
	Proibida pra mim, “no way”	
G	D	Em
	Disse que não podia ficar	
	C	
	Mas levou a sério o quê eu falei	
G	D	Em
	Eu vou fazer de tudo o que eu puder	
	C	
	Vou roubar essa mulher pra mim	
	G	D
	Eu posso te ligar a qualquer hora	
	Em	C
	Mas nem sei o seu nome	
<u>REFRÃO:</u>		
G	D	Em
	Se não eu quem vai fazer você feliz	
	C	G D Em C
	Se não eu quem vai fazer você feliz, guerra!	

(Cifras organizadas pela equipe do projeto em 20 de setembro de 2016)

Legendas dos acordes: (G)- Sol Maior; (D)- Ré maior; (Em)- Mi menor. (C) - Dó maior.



(Orientação sobre a atividade com a música “Parabéns para você”, 16 de setembro de 2016).



(Ensino coletivo de violão, 23 de setembro de 2016)

Segundo Durand (2002) a família e a escola são espaços tradicionais da socialização juvenil. Logo, podemos aludir ao fato de que a experiência coletiva e

cotidiana facilita a integração entre os alunos e também entre os profissionais. A ideia de troca substitui a ideia de transmissão.

Para Paulo Freire (2000) na escola todos se ensinam mutuamente. A contribuição das práticas realizadas em campo, se justifica ao passo que, mesmo num espaço de reprodução e hegemonia, as atividades buscaram contrapor tais características: dialogando e respeitando cada idiossincrasia envolvida.

Mesmo que haja tal ambiguidade no ambiente da escola, destacam-se a criatividade e a característica expressiva na juventude, amalgamando a cultura, as sociabilidades e o pertencimento com o cotidiano e as peculiaridades do mundo juvenil. Ao tratar do tema sobre a criatividade e a expressividade, temos diversos relatos presentes no campo, composições e elaborações dos próprios jovens.

Segundo Pais (2017), as razões do cotidiano e do mundo fundamentam a criatividade entre os jovens. Segundo ele, um dos elementos para o estabelecimento de redes sociais é a criatividade. De acordo com Zanella (2005) os processos de objetivação e subjetivação podem se dar a partir da criação e expressão artísticas.

*A paz que eu busco não é branca e nem preta.
E sim por todas as cores que representam o planeta.
Mas eu te falo, uma coisa que eu te digo:
é amor no coração entre eu e os meus amigos,
porque eu busco a paz. Em todo o lugar.
Porque eu busco a paz em todo o lugar,
pra pensar, onde eu pisar
e a paz comigo eu quero levar.
Vou levar a paz em todo lugar do mundo,
porque eu faço parte,
faço parte do profundo.*

(Música “A paz” composta por estudante participante)

É perceptível notar na letra da canção a construção do pensamento crítico transitivo proposto por Freire (2010) e, para além da criatividade, um discurso acerca das

igualdades de direitos humanos. Como nos aponta Gohn (2006), através da educação não formal criaram-se espaços para discussão que, por ventura, não são feitas nas aulas regulares da escola.

Outras tantas práticas e vivências trouxeram para o cotidiano das oficinas, a potência criativa dos jovens.

Essa potência criativa é como uma força de expansão da vida, uma aptidão do corpo e da mente para a pluralidade simultânea, uma capacidade para conceber inúmeras ideias e desejar simultaneamente tudo que aumente sua capacidade de pensar, potencializando, concomitantemente, seu modo de existir (FILHO, 2013, p. 6).

Com temas que sempre se voltaram para a questão da paz e da igualdade social, os alunos compuseram um ambiente onde puderam existir da maneira que eles gostariam para além daquele espaço também.

Ao responderem às questões específicas do projeto na escola, os três docentes demonstram em suas falas, que as oficinas de atividades e as interações feitas com aqueles jovens, tiveram sua significância positiva frente à realidade.

Vocês são dinâmicos, sempre com novidade, sempre com vontade de trabalhar porque isso é o mais importante. Não adianta ter só o projeto e você vem porque é só um projeto. “- Ah, eu tenho que ir, eu tenho que cumprir!” E não desenvolver nada. É nítido que os alunos adoraram a presença de vocês aqui.

(R.B.S, respondendo à questão 3, 2016).

Concatenando todos os pontos apresentados, é possível salientar que a criatividade perpassou pelos processos de construções do pertencimento, através da cultura. As experiências eram vividas por meio da arte, da expressão musical, da dança, do teatro, na relação com o outro, em um processo intenso de subjetivação dos envolvidos. Não apenas os alunos, mas todos que se envolveram direta ou indiretamente com o projeto tiveram contribuições singulares.

6.4. Socialização e Pertencimento

Ao analisar-se as relações sociais dos jovens nas oficinas de atividades, foi possível notar que uma característica marcante se deu em relação à comunicação e a capacidade de interação entre eles. Tanto sob o ponto de vista dos professores, quanto dos alunos, surgiram respostas similares.

Eu acho que sim porque quando as pessoas têm um interesse em comum, isso gera uma maior sociabilidade. É uma oportunidade para as crianças e os adolescentes compartilharem esse interesse em comum. Por exemplo: “- Ah, você toca violão, gostaria de participar do projeto, de aprender alguma coisa” você já criou um vínculo entre as pessoas. Além disso, talvez seja uma chance delas desenvolverem mutuamente uma habilidade, a habilidade musical.

(Inspetor E.G., respondendo às questões sobre a música na escola, 2016).

E. O que você aprendeu durante essas oficinas, que você pode levar para a sua vida toda?

A4. Nossa. Que pergunta difícil.

E. Pergunta difícil?

A4. Sim.

E. Pensa porque não tem pressa.

A4. É que acima de tudo a amizade é importante.

(Aluno 4, respondendo às questões sobre socialização, 2017).

Entretanto, cabe expor que a ideia de pertencimento e socialização se construiu ao longo do tempo. Analisando entrevistas coletas no início do projeto, durante entrevista coletiva, os alunos mostraram que:

E= Mas porque vocês acham que conversam mais com uns e não com os outros, por exemplo?

A3= Ah...sei lá. Porque a gente não tem muita intimidade.

(Entrevista coletiva, realizada em outubro de 2016).

Comparando o início do projeto em agosto de 2016, com o seu término, notaremos que as declarações relacionadas à identidade e ao pertencimento foram se modificando com

o passar dos tempos. A relação entre professores e alunos pode se demonstrar frágil no dia a dia da escola, pois ao se adentrar no ambiente escolar temos, por muitas vezes, toda a realidade escolar negada pelos aprendizes, como uma generalização. Por não acreditar na escola ou em suas atividades, muitas jovens negam a boa relação com seus professores, nivelando todas as ações escolares como não satisfatórias.

Para grande parte dos jovens, tudo se passa como se, por antecipação, eles rejeitassem a escola e os professores, não conseguindo estabelecer um vínculo pessoal e significativo com o saber, sobretudo com o saber escolar e/ou intelectual (DURAND; SOUSA, 2002, p. 172).

Desta maneira criar, ao longo do tempo, um espaço onde os jovens se sintam pertencentes tanto com os profissionais quanto com os colegas, é necessário para que a escola seja vista também como um espaço de transformação para a juventude. Notam-se pontos presentes no cotidiano escolar, pontos que distanciam esses jovens do desejo de conhecimento.

Ainda segundo Durand e Sousa (2002), os projetos desenvolvidos na escola, precisam dialogar com a juventude e criar tal sentimento de pertença. Para Durand e Sousa (2002), no espaço escolar existem dois tipos de jovens: os que acreditam na escola como espaço de realização efetivas de seus desejos e anseios e os que nada conseguem perceber de bom no ambiente escolar. Novamente, se nota que há a necessidade de espaços que, com o tempo, simbolizem e representem os jovens. Fazer parte de um grupo, é antes de tudo se reconhecer enquanto membro componente desse mesmo grupo.

São jovens que tiveram experiências positivas com seus professores, profissionais esses que se integram no seu cotidiano como forma de melhor conhecê-los. No agrupamento dos jovens bem-sucedidos encontram-se aqueles que, coincidentemente, pertencem a grupos que incentivam e até demandam um bom desempenho de seus participantes na escola. Muitos jovens entendem que o aspecto da valorização da escola é pouco discutido na sociedade. Para esses jovens, a escola pública contemporânea tem cumprido o seu papel, como instituição de socialização e divulgação dos conhecimentos elaborados pela humanidade (DURAND; SOUSA, 2002, p.172).

Em contrapartida, ao se compararem as primeiras com as últimas entrevistas, podemos notar a evolução no que se compreende à socialização e ao coletivo.

E: E sua relação com as outras pessoas do grupo?

A2: Ah... "nóis é amigo" Tudo amigo.

E: É tranquilo? Você acha que mudou depois do começo?

A2: aham é, " Nois virou mais amigo "

E: Virou mais amigo? De um a dez que nota você daria?

A2: Dez.

(Entrevista realizada em 6 de fevereiro de 2017)

Frente às questões sobre socialização entre os participantes, podemos perceber que durante o passar do tempo, as relações foram tomando novos contornos, se estreitando e produzindo sentimentos de pertença e a ideia de uma coletividade.

Para Santos (2002), a identidade é impermanente e se modificada a cada instante, perante ao coletivo e à sociedade. É justamente na relação com o outro que nós configuramos enquanto pessoa. Na juventude, a construção do lugar social e do perfil de cada um, não se dá de maneira diferente. Haja vista que as transformações ocorrem constante e gradativamente, temos no discurso da amizade e da integração, um importante dispositivo social para o desenvolvimento da coletividade e da identidade grupal. Levar em consideração os processos de construções coletivas é papel fundamental para o estabelecimento do diálogo entre escola e aluno. Por mais transitórias que se sejam as fases, cada uma delas possui um significado importante na construção do ser.

Destacaram-se duas questões que se sobressaem nos discursos: em todas as falas podemos perceber as contribuições nos campos da socialização e do pertencimento em grupo. A socialização enquanto tema também se evidenciou para a direção da escola:

A relação humana eu acho que melhorou muito e também a gente aprende. A gente vê atividades diferentes e a gente aprende com isso. Mudou sim. Tanto em relação...eu acho que mudou a relação dos alunos entre eles mesmos. Mudou sim. Eu não quero que acabe.

(Diretora T.C.C, respondendo às questões sobre a relevância do projeto).

A socialização dos jovens e a importância da identidade coletiva, perpassam outros aspectos, para além, das questões apresentadas até então. A juventude se relaciona

uns com os outros e dessa relação, aparecem construções do pensamento, da idiosincrasia, com gêneros. Segundo Durand e Souza (2002), é socialmente que os jovens estabelecem relações nas mais diversas esferas:

A condição social do jovem deve ser compreendida na sua articulação com a geração a que pertence e às outras a que se refere em função da idade, como um crédito que lhe concede uma moratória vital e que o distingue com relação à distância, no tempo, da morte; com a memória social incorporada; com as relações de gênero que fazem com que processem seu corpo de modo diferenciado pela sociedade e a cultura (p.170).

Outro ponto importante da coleta de dados e sua análise, compreende a auto percepção das mudanças na personalidade desses jovens:

E= Vamos lá...você acha, aluno 7, que sua relação com os seus colegas mudou desde o primeiro dia pra agora? Você acha que melhorou ou não?

A7=*Melhorou bastante.*

E= E você, aluno 8, você acha que vai melhorar a convivência social?

A8= *Sim.*

E= Tá. Você acha, aluno 7, que você mudou da primeira vez que você veio para hoje? Você se vê diferente? Você se vê um cara diferente? Por quê?

A7= *Por causa que antigamente eu ficava respondendo muito os outros. Agora eu estou parando de responder os outros, de xingar.*

(Alunos 7 e 8, respondendo às questões sobre identidade, 2016).

O caráter socializador e o desenvolvimento de atividades que visaram o coletivo e o diálogo conferiram às oficinas, algo que se aproxima de uma transformação no que diz respeito ao acesso aos direitos, como a cultura e o entretenimento, como exemplo.

Outro indicador de significado se faz presente no discurso dos professores, que afirmaram observar nos alunos participantes, uma melhora na relação em sala de aula e em suas disciplinas.

Todo trabalho que você faz em grupo, você pode fazer o mínimo, mas alguma coisa vai sair de lá. Por causa da relação entre vocês. Estão sempre se relacionando. E se tem um objeto em comum que está sendo discutido, que está sendo aprendido, é importante para isso. Para socializar e as pessoas se conhecerem.

(Professora A.L, respondendo à questão de número 6, 2017.)

A relação do projeto com a escola fez emergir novas convivências entre todos que se encontraram naquele espaço. Para os aprendizes, o projeto foi facilitador para muitos desabrochar. Para tal pesquisa, a importância se deu nos pilares da compreensão ampla de conceitos.

E. Mas você acha que aproximou mais?

A10. Aproximou.

E. Que nota você daria assim? Da convivência de vocês...é de boa?

A10. É de boa. É legal. Todo mundo me respeita.

(Responde do aluno 10, em entrevista coletiva sobre o respeito e a socialização dos participantes).

Se inicialmente as dificuldades convergiam para a falta de socialização e a timidez (para alguns), pudemos observar a evolução dos fatos durante o período de tempo em campo:

A11. Antes eu me sentia meio tímida e quieta. Agora eu já me abri. No começo eu não falava com ninguém.

E. Você está mais sociável?

A11. Isso.

(Resposta da aluna 11, em entrevista individual sobre questões de socialização e pertencimento).

Eu por estar na coordenação, eu falo de um lugar de discurso diferente, né? Tentando analisar a reação dos professores em primeiro lugar, eu percebi que a receptividade dos professores foi muito grande. Os professores assim: na medida em que você foi conhecendo eles, é que também o pessoal do projeto vem uma vez por semana, mas como vocês ficam o dia todo, vocês tinham a oportunidade de conviver com vários professores. Hoje eu sinto, da parte dos professores, hoje você já é parte do quadro docente. Todo mundo já sabe: “- Olha lá o professor de música. O professor Antonio!” Todos já conhecem o seu trabalho e depois, assim, tem a própria gestão. A gestão abraçou vocês, abraçou o projeto, ou melhor: vocês abraçaram a escola. Vocês nos abraçaram de tal maneira que houve um sentimento de pertencimento de ambas as partes. Acho que ambos se sentem muito à vontade em trabalhar um como o outro. Acho que o projeto se desenvolveu na escola da melhor forma possível que poderia ter sido porque eu acho que nenhuma das duas partes esperavam.

(Coordenador L.F.R da escola respondendo às questões sobre os efeitos do projeto-novembro de 2016).

Pertencer a um grupo é identificar-se com ele. (BAUMAN, 2005). Ao passo que alguns rótulos e dispositivos que enfraquecem a rotina juvenil foram minimizados, outros que os empoderassem foram estimulados.

A discussão é justamente apoiada em ações que possam fortalecer as potências humanas e que reduzam os condicionantes que diminuam qualquer potência para a produção de vida. Para Sousa (2002) na cultura juvenil podemos encontrar a composição de um quadro que se diverge da hegemonia, tendo suas ações nos diferentes lugares sociais. Ainda segunda a preposição da autora, diante do cenário das ações da juventude e de suas culturas, os padrões sociais e as hierarquias outrora tidas como incontestáveis, ganham novos contornos.

Suas experiências educativas nas práticas culturais e sociais definidas no dia-a-dia aparecem como referências que questionam e recusam a imposição do mundo adulto, formando o alicerce de sua capacidade crítica diante do mundo. São espaços que não só geram identidades culturais coletivas, mas formas associativas que possuem potencial aglutinador que produzem as possibilidades do retorno do jovem como ator, que redimensionam sua presença no espaço público (SOUSA, 2002, p. 175).

Tratando-se dos direitos da juventude, podemos analisar as práticas através das artes e da música, por exemplo, como um dispositivo para que as carências e deficiências se minimizem e se transformem em ações que deem espaço ao acolhimento e à socialização.

Ao produzir distinção, os processos de ruptura e de exclusão entram para habitar as realidades cotidianas dos seres humanos. Todavia, é por tal fato, que a escola e a educação se emergem urgentes no processo do desenvolvimento humano. Não apenas uma matéria escolar ou outra, mas o conjunto integrado e estruturado soma forças para a redução das desigualdades e do exercício pleno dos cidadãos (CURY, 2002).

No espaço escolar temos um leque de possibilidades de potencialização do desenvolvimento humano e sensível. As diferenças são desejos de existência e não fatores de exclusão (LIMA, 2003). Um ambiente de diferenças é um ambiente de diferentes criações e expressões, todas elas fundamentais. Retomando Pais (2005), a criatividade e expressividade fazem parte da cultura juvenil. As expressões artísticas dizem sobre os jovens e se correlacionam com os mesmos. Essas expressividades e experimentação configuram a cultura juvenil.

Imaginando o universo musical, as músicas foram escolhidas pelos aprendizes, de tal forma que pudessem dialogar com àqueles cotidianos e com suas bagagens de vida. Outra vez, nos aproximaremos das questões de pertencimento e identidades juvenis. Não apenas se tratando de identidades e pertencimentos, a música pode aludir à ideia de território existencial (QUARENTEI, 1999). Ademais, as práticas musicais em grupo podem ser uma grande porta para que as experiências e predileções artísticas sejam trocadas dentro de um grupo heterogêneo de pessoas.

A criação de linguagens expressivas que dialoguem com a vida cotidiana da juventude pode se conceber de diversas maneiras: através da dança, do corpo, do jeito de se vestir, de se expressar. Através da música a juventude não expressa apenas o gosto e o desejo musicais, mas sim, suas ideias particulares e suas visões de mundo. Para Souza (2004), os gêneros e estilos musicais podem expressar um estilo de vida entre os jovens. Como exemplo, temos no discurso de muitos jovens da periferia, a presença do rap como narrativa de suas realidades.

Mais uma vez, o que foi focado neste trabalho foram os elementos que potencializem a juventude em alguns aspectos como o pertencimento e o acesso à cultura, como exemplos. Longe de propor que apenas esse tipo de música faça sentido nesses espaços, se abre para a discussão, a execução da música enquanto linguagem da juventude. Através do ensino das artes de uma maneira geral, podemos criar um ambiente de trocas, promovendo o que Jacques Rancière (1940-) chamará de “Partilha do sensível”:

Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e suas partes respectivas. Uma partilha do sensível, fixa portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha (RANCIÈRE, 2005, p. 15)

Por isso, que se fazem tão necessárias as ações que se estabeleçam diante das diferenças dentro do mesmo espaço. Estar em conjunto e dividir experiências, sejam elas musicais ou sobre quaisquer outras artes, confere ao grupo maior subjetivação nas relações e na ideia de pertencimento.



(Foto tirada em campo no dia 7 de abril de 2017- dinâmica em grupo).

Ao considerarmos o cotidiano dos aprendizes e suas experiências de vida, o chamado para as práticas se deu a partir do desejo de estar presente. A não obrigatoriedade e a construção de um espaço onde os alunos puderam compartilhar suas dores, alegrias e suas vidas, substituíram as regras tradicionais da escola e o caráter disciplinador. O respeito imperou como regra central. Ao evidenciarmos a capacidade e a potência de cada um, conseguimos grupos que respeitavam as diferenças e nos ajudavam a construir os resultados.

O afeto entre os membros da equipe profissional serviu de espelho para que os jovens pudessem vislumbrar a ajuda mútua e a força do coletivo. Sobre o qual sempre se buscou desenvolver o trabalho. Outra característica que se demonstrou singular é que durante as práticas foi possível trabalhar os sentimentos de frustração, culpa, baixo autoestima, com maior lucidez e formas mais saudáveis de lidar com os desafios do dia a dia. Desta maneira, as atividades buscaram romper com a meritocracia do sistema, dando liberdade e respeitando Os processos de subjetivação de cada jovem. Ao demonstrarmos condutas menos reprodutoras de estigmas e preconceitos e minimizarmos os

condicionantes que rebaixam a autoestima, potencializamos a vida enquanto oportunidade de escolha e criação.

A socialização deu lugar a individualidade cotidiana de muitos dos jovens e o espaço se efetivou no fato de fazermos juntos.

*Levamos os alunos para a sala com os equipamentos da rádio, mostramos como cada equipamento funcionava e depois gravamos uma espécie de “talk Show”. A apresentação inicial e a conversa com os alunos contextualizam uma prática pautada no conceito dialógico defendido por Paulo Freire. Para ele, é a partir do diálogo que se conscientizam os membros do grupo e através disso todos podem se tornar revolucionários em relação à sociedade. Para Freire (2008) **todos constroem um conhecimento coletivo. Todos auxiliam todos no processo de construção do conhecimento.***

Naquela manhã, pudemos trocar informações. As ideias de cultura reprodutora, apresentadas por teóricos como Zygmund Bauman e Fernando Lazzarin nos remetem à transmissão unilateral do conhecimento. Para os autores, a cultura e a educação podem servir como arcabouço para uma ação oposta à dialógica proposta por Freire. Logo, esperamos afastar de nossas oficinas.

(Diário de Campo número 1, 26 de agosto de 2016.)



(Dinâmica de grupo, 2 de setembro de 2016)

6.5 Relações humanas e construção de afetos

Diante das falas, pode-se analisar que a realidade dos acontecimentos, surpreendeu as expectativas dos alunos. Apenas dois dos quase 20 alunos entrevistados, relataram não ter expectativas iniciais sobre o projeto. Todos os demais, disseram se surpreender positivamente com as oficinas. O acolhimento e o afeto foram os pontos que justificaram tal reação.

E. Você se sentiu acolhida quando você chegou?

A4. Sim.

E. Sim? E seu relacionamento com as pessoas? Você já conhecia quem participou do projeto?

A4. Algumas. Algumas não.

E. Tá. Você se sentiu acolhida por nós quando você começou a fazer a oficina?

A4. Sim.

E. Por quê?

A4. Porque vocês são legais.

(Aluno 4, respondendo sobre avaliação do projeto, 2016.)

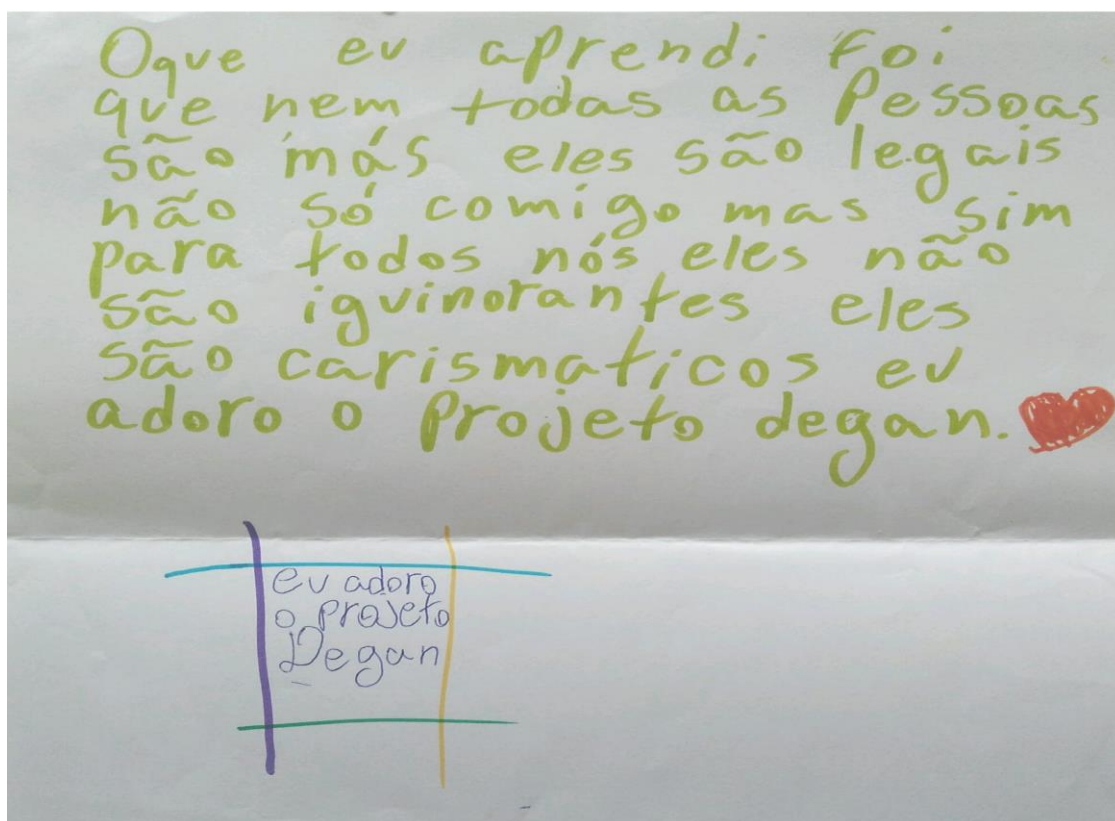
E. Você se sentiu acolhida pela equipe quando você chegou?

A5. Me senti acolhida porque os professores, quando você chega eles já vão animando...

E. E pelos colegas? Você se sentiu acolhida?

A5. Também...

(Aluno 5, respondendo sobre questões do projeto, 2017.)



(Legenda: “O que eu aprendi foi que nem todas as pessoas são más eles são legais não só comigo, mas sim para todos nós eles não são ignorantes eles são carismáticos eu adoro o projeto degan [coração]. #eu adoro o projeto Degan”. Avaliação sobre o projeto realizada com os alunos no dia 2 de dezembro de 2016).

Sobre as devolutivas por parte dos participantes, que dizem respeito ao acolhimento do grupo como um todo e à significância do projeto para eles, obtivemos pontos que fizeram emergir o afeto e o respeito entre os membros como questões centrais. Questões referentes ao relacionamento entre eles, os profissionais, a identificação com o projeto e a relação interdependente com seu contexto, trouxe para o campo de discussão pilares que se fundamental na relação humana como eixo de todo o trabalho.

Eu sempre via você e outras pessoas aqui na escola e eu sempre via a felicidade dos alunos em estarem participante com vocês. E alguns trabalhos que vocês chegaram a apresentar também. Eu acho que foi perfeito.

(Professora A.L, responde sobre às questões competentes às oficinas, 2017).

A música passa a ser uma ferramenta de expressão e os estilos musicais distintos variam de grupo para grupo e dependem da identificação dos participantes com determinada linguagem musical. Onde ocorre a

prática, ocorre também integração entre os alunos e estes se desenvolvem e se manifestam enquanto sujeitos sociais. (LAVACCA; SILVA, 2017, p.238).

A cultura e outros elementos presentes no cotidiano, podem trazer novas formas de relacionamentos, como nos aponta Durand (2002), as relações que produzem afeto entre profissionais e estudantes podem ser mais eficientes e menos truncadas frente à aprendizagem. As relações com o grupo fortalecem o pertencimento e a socialização.

É nela que trocam informações e impressões sobre os acontecimentos do seu cotidiano, mostrando a importância que atribuem a outros espaços onde podem criar relações identitárias, onde podem viver suas diferenças e diversidades, serem mais autônomos e autênticos, trocarem seus medos, anseios e desejos, que aparecem nas relações entre seus pares ou entre eles e os adultos (DURAND, 2002, p. 174).

Tavares (2014) mostrará, entretanto, que as hegemonias prevalecem sobre a universalidade. Eis outra justificativa para se desenvolverem práticas contra hegemônicas que façam dos sujeitos personalidades ativas no processo. Para ambas as autoras aqui apresentadas, temos uma importância significativamente positiva nas relações de grupo, da cultura juvenil e de seus coletivos, pois:

a exclusão social é um fenômeno multifatorial, que extrapola o foco meramente socioeconômico das necessidades dos sujeitos e abarca componentes éticos, psicológicos e sociais, que precisam ser compreendidos em seu processo multidimensional (TAVARES, 2014, p. 181).

Para além dos pressupostos, Tavares (2014) nos chama a atenção para importância de ações que desenvolvam a autonomia na construção do perfil desses jovens. Projetos que não criem um campo de hierarquias e dominações, segundo a autora, não restringem o fazer da juventude.

A afetividade e os sentimentos implicam necessariamente relação com o outro. Por este aspecto, temos nas oficinas de atividades realizadas, um território simbólico que foi capaz de produzir, a partir de tais relações, existências mais livres dos estigmas, dos fatores de exclusão, do preconceito e das questões que segregam.

A afetividade, tanto o sentimento como a emoção, implica necessariamente na relação com um outro, quer dizer, a afetividade é produto das relações de um sujeito em um contexto social. Sendo assim,

resgatando Sartre (1965), a afetividade implica uma postura relacional não-crítica ou posicional de si (CAMARGO, 2005, p. 192).

6.6 Experimentações e o impacto nos cotidianos juvenis

É importante que se entenda o uso da palavra “cotidiano” dentro de suas epistemologias e sua hermenêutica. Ao se utilizar da palavra “cotidiano” em terapia ocupacional se percebe a preocupação com as formas de existência, seus contexto, relações e condições materiais, afetivas, num determinado tempo e espaço.

Segundo Benetton (2010) a terapia ocupacional se construirá na relação dos cotidianos humanos entre si e significá-los, criando sentido entre eles, buscando o que se quer dizer com suas vivências. Para isso, a terapia ocupacional se aplica diretamente no cotidiano das pessoas, propondo atividades, encontros e movimentos que intervencionem, propriamente, o dia a dia dos seres humanos: por meio da ação cotidiana, a terapia ocupacional trará seu arcabouço de práticas para a vida.

Agnes Heller (1985) aponta a ideia de cotidiano como “o cotidiano é a vida do homem inteiro”. A autora faz uma divisão da vida em atividades cotidianas e não cotidianas. Para ela, todos estão inseridos no cotidiano, na vida do dia a dia, entretanto é no movimento de pensar, de filosofar, dos fazeres artísticos e políticos que os humanos se aproximam do não cotidiano, que está inserido no cotidiano. Heller (1985) aponta que todos os seres humanos nascem no cotidiano e se desenvolvem em si.

As oficinas de atividades demonstraram trazer oportunidades de construção pessoal e coletivamente, simbolizando uma nova significação do cotidiano daqueles adolescentes e jovens. Sendo a terapia ocupacional uma área do conhecimento que constante e crescentemente dialoga com outras áreas, a parceria entre escola, educação e terapia ocupacional, pode trazer frutos positivos para todos os atores envolvidos nessa relação.

Na terapia ocupacional, que é vista como um campo de conhecimento cujas ações influenciam na vida cotidiana de indivíduos e comunidades, a cultura se faz um conceito e um meio de ação bastante fértil. Como campo de conhecimento, a profissão agrega conceitos, concepções e referenciais que melhor embasem suas proposições teórico-práticas. (SILVA, 2007, p.4)

Diversas questões pessoais dos participantes começaram a surgir durante o campo. Com o vínculo formado e a boa relação estabelecida, os aprendizes iniciaram um processo

de compartilhamentos de seus cotidianos, os quais também eram acolhidos, discutidos e novas ações repensadas para ações concretas no campo.

Por fim, o depoimento de uma das mães, nos mostrou que para ela, seu filho se tornou mais sociável e mais comprometido com seus afazeres:

Ele vem por conta própria. Eu não forço. Não acordo ele. Ele coloca o relógio para despertar e vem por conta própria. Ele é mais responsável.

(Mãe de aluno em resposta às questões de socialização, 2017).

Algumas outras questões também se emergiram no discurso da mãe 1, que ressaltou a importância dos projetos no sentido da inovação do cotidiano desses jovens:

Tira a criança da mesmice. Eles não ficam só pensando em ir para a escola e fazer isso e aquilo. Isso modifica um pouco a vida do aluno. Sai da rotina.

(Mãe de aluno em resposta às questões de socialização e pertencimento, 2017).

O cotidiano e suas relações estabelecem o que Galheigo (2003) a partir do referencial de Agnes Heller, denominará “Sociologia do cotidiano”. De acordo com a autora, é através de elementos como a arte, por exemplo, que se manifestam tais capacidade de interação e subjetivação.

O humano-genérico é exatamente aquele que se orienta para o “nós”, para o coletivo e se manifesta na arte, no trabalho, na ética. A cotidianidade, portanto, se dá no encontro do singular e do coletivo ao buscar a satisfação das necessidades pessoais e, também, das necessidades coletivas. (GALHEIGO, 2003, p.108).

Desta forma, pensar em cotidianos plurais, sumariamente se articula em suas comunidades, como esse espaço concebido e definido por Santos (1978): como território. O conjunto dessas comunidades, cujas quais características transcendem o local físico, pode ser denominado como território, este, assim, é composto por pessoas as quais se relacionam, trocam, discutem e se socializam, tornando assim o espaço não apenas como local geográfico, mas como ambiente social (SANTOS, 2003).

O espaço deve ser considerado como uma totalidade, a exemplo da própria sociedade que lhe dá vida (...) o espaço deve ser considerado

como um conjunto de funções e formas que se apresentam por processos do passado e do presente (...) o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que se manifestam através de processos e funções (SANTOS, 1978, p. 122).

Concatenando com as falas dessa mãe e as conceituações apresentadas, sugere-se que atividades como essa potencializem experiências e venham a dar significado em diversas esferas da vida.

Foi possível notar que a integração do projeto junto à escola trouxe resultados práticos, não apenas para os envolvidos diretos no processo, mas para o ambiente escolar, como um todo. A construção da subjetividade é fundamental para o crescimento geral dos jovens.

Com a intenção de proporcionar diferentes experiências para os participantes do projeto e contribuir com os processos de subjetivação criativos e pertencimento, realizamos algumas dinâmicas fora do espaço da escola, que tiveram como objetivo ampliar a visão dos alunos em relação às possibilidades que as oficinas de atividades poderiam trazer.

Sendo assim, agendamos uma visita à Universidade Federal de São Carlos, 18 de novembro de 2016 na qual os participantes conhecerem as rádios que fazem parte da Universidade (UFSCar e Rádio Capivara).

Após apresentação inicial, o gerente da rádio nos levou ao primeiro estúdio. As cadeiras próximas aos microfones foram ocupadas rapidamente pelas meninas (L. e F.). Os garotos I. e G. ficaram muito entretidos com a sala e os equipamentos. O gerente convidou todos a dizerem o nome ao vivo nos microfones.

(Trecho de diário de campo do dia 18 de novembro de 2016).

Alguns pontos peculiares destacaram-se sobre esse encontro, o sentimento de pertencimento entre os grupos e entre os profissionais envolvidos. Nesse dia, os alunos puderam conhecer os estúdios das rádios e gravaram vinhetas, manipularam equipamentos, cantaram e tocaram ao vivo durante a programação daquele dia.



(Visita à Rádio UFSCar, durante gravações, 18 de novembro de 2016).

O gerente sugeriu outra atividade, que consistia em cada criança gravar uma vinheta proposta por ele para a rádio. Nesse momento, senti falta do espaço livre para criação de vinhetas pelas crianças, pois elas só podiam repetir o que ele dizia.

(Diário de campo do dia 11 de novembro de 2016- visita à Rádio).

A valorização proposta pelo gerente da rádio, demonstrou ao longo da atividade, que os jovens foram se sentindo cada vez mais à vontade para estarem naquele espaço. A felicidade e o empenho dos alunos demonstraram a potência que projetos podem proporcionar na vida dos adolescentes e jovens. Segundo Gohn (2011) movimentos e projetos sociais podem construir novas propostas para a realidade dos envolvidos.

A fraternidade se retraduz em solidariedade; a liberdade associa-se ao princípio da autonomia – da constituição do sujeito, não individual, mas autonomia de inserção na sociedade, de inclusão social, de autodeterminação com soberania. Finalmente, os movimentos sociais tematizam e redefinem a esfera pública, realizam parcerias com outras entidades da sociedade civil e política, têm grande poder de controle social e constroem modelos de inovações sociais (GOHN, 2011, p. 337).

Os passeios à universidade e às rádios no mês de novembro de 2016, simbolizaram não apenas um fechamento do primeiro ciclo do projeto, mas também toda a estruturação e o desenvolvimento das temáticas levantadas neste trabalho. Como exemplo, as gravações das vinhetas propostas pelo gerente da rádio escolar, foram ao ar, praticamente, durante todo o ano de 2017. Os alunos relatavam, com alegria, que puderam ouvir a própria voz na rádio e que outros parentes e amigos também haviam ouvido. A humanização, para Freire (2010) está associada ao afeto, ao diálogo e às relações horizontais.

O pertencimento e os processos de subjetivações, estão associados às experiências de cotidiano (SOUSA, 2010). As edificações e experimentações do humano são a partir da sua inscrição no mundo: seu corpo, sua mente interconectando com outros seres. É indissociável os fatores de subjetivação e pertencimento sempre em conexão consigo e com os outros.



(Foto tirada em campo. 17 de novembro de 2017).

6.7 Ausência e a importância das artes na escola

A arte na escola ratifica e auxilia nos processos de criação, invenção e socialização na vida dos estudantes, a arte organiza o pensamento e toda a sociedade e é uma forma antiga de expressão de um povo (KNOENER, 2006).

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética que caracterizam um modo propício de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve a sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997)

Mais uma vertente se demonstrou interessante para que entendamos as contribuições e efeitos das práticas dialógicas com os alunos: a formação em artes tida pelos professores. Retomando as referências de Penna (2002), em relação a formação de professores, há uma carência de professores de artes nas escolas públicas. Por vezes, o contato com a arte se dá de maneira não satisfatória devido à essa ausência ou à falta de planejamento sobre as atividades. Indagou-se, inicialmente, sobre o contato anterior dos professores, funcionários e gestores com educação artística ou artes na escola, enquanto alunos e qual teria sido a relação deles com a disciplina.

Dois dos profissionais relataram que suas experiências com a disciplina de artes na escola, se resumiram basicamente ao desenho livre e evidenciaram que os seus respectivos professores não sabiam conduzir as práticas de maneira prazerosa. Tanto para um quanto para o outro, a disciplina de artes simbolizou uma experiência relacionada com teorias e atividades que se repetiam sem significado para os alunos da época.

Já o terceiro participante docente, evidenciou que a sua experiência com o ensino das artes foi gratificante. Ao analisarmos a relação do ensino das Artes na formação do coordenador e do inspetor de alunos, tivemos nas respostas, elementos de uma relação positiva. Tanto um quanto o outro, passaram por escolas particulares e relataram que a disciplina de artes estava presente no cotidiano e também contemplava diversas subáreas de seu componente curricular como a música e o teatro. A diretora da escola, por outro lado, afirmou, tais quais os dois primeiros professores, ter tido uma relação superficial com a disciplina, uma vez que a relação entre professor e aluno não foi uma boa experiência.

Bom, a minha disciplina de Artes na época foi bem diferente do que a gente vê hoje. Até porque antigamente era mais teoria. Eu tinha meu caderno de Artes e era escrita, escrita, escrita, alguns desenhos geométricos e algumas teorias, mas na prática eu não tinha nada.

Ela estava presente, mas eu não tinha um grande desempenho na mesma.

(Professor S.C.S , respondendo à questão 1,2017).

A disciplina de artes no período do ensino médio, eu fiz magistério e a professora era muito legal e, além da gente aprender a desenhar, a gente aprendia a cantar, tinham alunos que aprendiam a tocar também, então foi um momento bem gratificante no magistério.

(Professora A.L., respondendo à questão 1, 2017).

A contradição entre as respostas pode ser justificada, uma vez que a experimentação prática, o ensino musical e o artístico se deram de maneira significativa para àqueles alunos.

A educação musical, por sua vez, possui em si inúmeras funções, pois além de lidar com a fruição e produção musical, lida com a formação e a transferência de habilidades para a aprendizagem de percepção sonora, composição, manuseio e aplicação de técnicas para o ensino e aprendizagem de diferentes instrumentos musicais, estilos e outras aprendizagens musicais (LAVACCA; SILVA, 2016, p.18).

Retomando Pelizzari (2002), um conteúdo pode se tornar significativo quando conversa com a realidade dos alunos e se demonstra interessante para eles, frente à realidade sobre a qual estes jovens se encontram. Os professores devem lutar, pois, por práticas que sejam dialógicas para os jovens e contenham em si potencial para produzir pertencimento e subjetividades livres.

Sobre as questões formativas e da disciplina das artes, a pesquisa investigou suas perspectivas acerca do ensino da música e das artes na escola e, por fim, a importância que o projeto desempenhou na vida dos aprendizes da escola Professor Marivaldo Carlos Degan. Mais especificamente perguntamos sobre a importância da música na vida desses jovens. Sob diferentes óticas: professores, gestão e uma mãe, obtivemos:

De extrema importância. Não só na matéria de Artes, como na matéria de língua portuguesa também. Eu costumo trabalhar com música. Eu obtenho resultados fantásticos quando eu trabalho com uma letra de música porque dali a gente trabalha interpretação, a gente trabalha a parte gramatical, estrutura. A gente trabalha assim: diversos conteúdos em uma simples música. O mais importante: a gente ganha a atenção do aluno. Eu acho fantástica a implantação da música como uma disciplina porque isso motiva os alunos a querer aprender mais(...)

(Professora R.B.S, respondendo à questão 2, 2016).

A disciplina de Artes... primeiro que ela faz parte do currículo do estado de São Paulo. Então dentro do estado de São Paulo ela está contemplada tanto a nível fundamental, quando a nível médio. Ela tem uma carga horária onde ela é trabalhada a parte de Artes e o currículo ele é bastante abrangente, então ele trabalha a questão da Arte, ele tenta aproximar, eu percebo, eu não sou professor de Artes, mas como eu trabalho na coordenação a gente tem que ter um conhecimento mínimo de todos os currículos para fazer um acompanhamento do trabalho do professor, para poder subsidiá-lo nas suas atividades, então eu percebo que é...ele é um currículo até que valoriza bastante a cultura nacional. Eu acho que ele tenta aproximar bastante o conhecimento teórico da realidade dos alunos, então ele traz bastantes referências.

(Coordenador L.F.R, respondendo às questões sobre Arte na escola, 2016).

A arte ela é tão importante quanto os outros currículos, né? E pensando em termos de espírito, eu acho que ela é até mais importante, então eu acho que a música, ela deveria ser, eu estou sendo tendencioso, mas enfim...não dá para você pensar em uma escola sem música. Sem espaço para que os alunos possam expressar os seus dons ou onde eles possam aprender novas referências musicais, porque muitos deles, onde eles vão ter outra referência, não é? Se a escola não abraçar essa ideia de trabalhar a questão da Arte com a música, a rua vai fazer isso e aí ele vai ficar muito limitado ao universo daquilo que ele convive, né?

(Coordenador L.F.R, respondendo às questões sobre Artes na escola, 2016).

De acordo com Molina (2012), o ensino da música na escola desempenha uma função interdisciplinar, auxiliando em diversas áreas do conhecimento e da construção do

saber. Para Del Ben (2001), a música na escola se correlaciona com outras áreas do conhecimento como a antropologia e a sociologia.

Segundo Souza (2004), a música na escola e as práticas em conjunto, podem caracterizar os elementos de socialização e cultura juvenis. Para a autora, através das práticas musicais coletivas, os jovens dizem e estabelecem através da linguagem e dos seus hábitos cotidianos, identidade coletiva e o sentimento de pertencimento. “Com os estilos de música eles expressam também sentidos da cultura juvenil, manifestados no vestir, no comportar, no corpo, na linguagem e gestos, revelando a identidade: são pagodeiros, neo-sertanejos, roqueiros, etc” (SOUZA, 2004, p. 10).

Eu acho que é superimportante a música, como um todo. Arte como um todo. A Arte faz parte da vida. A Arte que revoluciona a nossa história.

(Professora A.L, respondendo à questão de 2, 2017).

Esmiuçando os discursos dos professores, percebeu-se que o caráter socializador da música na escola está presente, não pelo seu conteúdo específico, mas pela sua potência que existe no encontro dos aprendizes com as artes.



(Experimentação e manipulação de instrumentos e criação musical, 7 de abril de 2017)

Especificamente às questões musicais também evidenciaram questões tangentes ao pertencimento, à cultura e a socialização, além de trazer para o campo analítico, a importância inerente da música enquanto arte e disciplina obrigatória do componente escolar:

Acho muito importante o ensino de música. Música é alta cultura. Música é civilização. E não ter música na disciplina de Artes é simplesmente decepar uma parte do que é a Arte e eu acho isso muito relevante porque é uma oportunidade das crianças terem o contato com a música e se alguma delas ali tiver alguma vocação, isso pode mudar realmente a vida do aluno. Eu só espero que realmente se ensine música, se ensine.

(Inspetor E.G., respondendo às questões da música na escola, 2017).

Como já exposto, as primeiras questões compreendiam a valorização do ensino das Artes e da Música nas escolas. Em momento posterior, o estudo se debruçou sobre a compreensão das possíveis contribuições das práticas desenvolvidas em campo.

Importante para a escola e principalmente para os alunos. Ainda mais em uma escola como a nossa, que é uma escola de periferia onde eles têm falta de tudo.

(Professora A.L., responde sobre às questões competentes às oficinas, 2017).

O sistema de ensino e as suas vertentes reprodutoras elucidam nesse discurso a carência gerada pelo sistema educacional em nosso país. Ser e estar – periferia – significa as ausências pessoais e do sistema público, como pudemos perceber na fala da professora, perante às carências.

A relação de pertencimento e de territorialização existencial são sob a ótica crítica da terapia ocupacional, dispositivos contra hegemônicas. Em um mundo de preconceitos e poderes, o afeto se demonstra um dispositivo didática e construtiva eficaz e real.

A importância do projeto se dá em todos os sentidos: social, político. Acho que era legal porque vocês trabalhavam em conjunto. Então, respeito mútuo. Aprendizagem. Faz parte.

(Professora A.L., respondendo sobre às questões do projeto, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS



*“Quando algum profeta vier lhe contar,
que o nosso sol “tá” prestes a se apagar...Mesmo que pareça que não há mais
lugar...vocês ainda têm, vocês ainda têm a velocidade da luz pra alcançar”*

Trecho da música GERAÇÃO DA LUZ - Raul Seixas, 1984

Para finalizar, o trecho da música acima traz a ideia de novas esperanças sobre as novas gerações. A letra nos traz a ideia de renovação das esperanças frente ao “já dado”. Cabe destacar é que os resultados caminharam para a importância do processo: a significância do que se desenvolvia em campo ganhou mais força do que os seus resultados aparentes.

Novamente vale salientar que a pesquisa se deu sobre um recorte específico de práticas dialógicas realizadas através de um projeto de extensão idealizado pelo laboratório de Atividades Humanas e Terapia Ocupacional. Frente aos fatos, foram produzidos desde materiais, vivências, estratégias, dinâmicas, grupos de estudos para o aprofundamento das ações e do arcabouço teórico, dentre outras atividades no campo artístico cultural e diretamente relacionadas ao cotidiano dos participantes como saraus, enfrentamento de problemas socioeconômicos, afetivos e/ou relacionais. Todas estas ações fortaleceram não apenas a pesquisa em seu cunho acadêmico e semântico, mas a produção de vida dos envolvidos.

O objetivo central se desenhou a partir práticas e atividades musicais e corporais com adolescentes e jovens de uma escola pública a partir da perspectiva da terapia ocupacional na cultura e almejou-se observar as suas contribuições nas vidas cotidianas. Três elementos apareceram como uma das forças dos resultados: desfazer a ideia da periferia como lugar de desprestígio e os adolescentes e jovens como produtores de problemas; a própria periferia como espaço de criações e relações potentes e a cultura como direito e exercício micro político através das artes. Os resultados se voltaram para evidenciar as narrativas por meio de muitos caminhos: o corpo, a dança, a música, a criatividade de maneira geral.

Como pergunta piloto dos resultados, pode-se pensar: quais as contribuições desta pesquisa para o mundo da terapia ocupacional? Minimamente, por meio da cultura e das artes, o cotidiano dos envolvidos ganhou novos contornos, sendo que, para além de se classificar os papéis da atuação profissional dos terapeutas ocupacionais, realizaram-se práticas que se fortaleceram na própria relação com os outros,

A fim de aprofundar a discussão teórica foram trabalhos os conceitos sobre cultura, identidades, subjetivação, pertencimento e socialização: a juventude se mostrou ator central nas reflexões. Alguns teóricos contribuíram na estruturação da discussão com

argumentos que ora convergiam, ora estabeleciam um contraponto importante para a compreensão das polissemias existentes nas teorias e em campo.

Serão ressaltados os aspectos que se demonstraram mais frequentes e peculiares durante o trabalho em campo, destacados nas experimentações e falas dos participantes que oferecem o substantivo às questões de pesquisa: Quais os efeitos da prática musical dialógica para àqueles jovens? Como a cultura, a socialização e o pertencimento se demonstraram nesse cenário?

Retomemos alguns aspectos importantes trazidos pelas crianças, adolescentes e jovens participantes: foi possível perceber que ao longo da experiência, as falas foram se modificando, ou seja, notar uma diferença entre o início e o fim das ações. Os jovens, inicialmente, se demonstraram mais tímidos, mais inseguros e mais desapropriados do grupo no qual se inseriam.

Uma vez isso posto, os processos e as escolhas diante do campo de pesquisa deram lugar às expressões e às culturas da juventude. Longe de serem adolescentes e jovens em vulnerabilidade (apesar de estarem em um território como tal), as Oficinas de Atividades puderam auxiliar na construção de pertencimento, processos de subjetivação e identidades coletivas. Os temas sobre pertencimento, subjetivação e cultura ganharam notório destaque durante a escrita e a realização das atividades.

Os pontos que se destacaram concatenam a busca da terapia ocupacional pela garantia ao acesso aos direitos humanos e às maneiras diversas de se existir no mundo apesar dos condicionantes da desigualdade social, estigmas e estereótipos.

As características das Oficinas de Atividades facilitaram a relação de pertencimento entre os todos os participantes do projeto. Em um formato voltado para a educação não formal, as atividades contemplaram vivências e experiências a partir dos repertórios dos alunos. Antes de se almejar objetivos específicos de cada área sobre as quais as oficinas de atividades se realizaram, as práticas buscaram acolher os participantes no que se referia às suas angústias, seus desejos, seus medos e seus sonhos.

Desta forma, realizou-se durante as práticas rodas de conversas, discussões, acolhimentos que buscaram minimizar as dores e receios dos participantes. Por muitas vezes, os jovens e adolescentes traziam a justificativa da participação no projeto por terem um espaço onde podiam conversar e discutir sobre tais temas. A intencionalidade das

Oficinas de Atividades foi também criar um ambiente que, porventura, os jovens e adolescentes não teriam em outros momentos.

Para além de tais premissas, o *trabalho com a música* e com qualquer outra área do conhecimento deve ser um projeto de integração entre culturas, entre todos os gêneros, todas as classes. Ainda que os rótulos se construam na sociedade, as atividades no cenário musical devem misturar todas as opiniões, desenvolvendo ambientes de respeito, cooperação e cidadania.

Perante às ações, os jovens e adolescentes puderam trazer suas experiências cotidianas, seus gostos e desejos. No espaço das Oficinas de Atividades, os jovens e adolescentes puderam existir da sua maneira, produzindo acolhimento, relações interpessoais, dando vazão aos sentimentos e os amadurecendo com o passar do tempo.

No que tangencia os conceitos de cultura, dividimos ao longo do texto alguns subtópicos dos conceitos de cultura. Embora tenhamos analisado que a cultura pode ser estruturante e hierárquica, tal qual a identidade segregando e elegendo pessoas, o que se deu como resultado mais significativo foi o conceito de cultura como práxis e suas dimensões. Sobre seu acesso, expusemos que a cultura é um direito humano e que no universo juvenil a cultura pode expressar um modo de vida, caracterizado pelo fazer coletivo e significativo.

As práticas corporais e musicais promoveram integração entre processos sujeitos coletivos plurais. Ainda que os estigmas, estereótipos e rótulos se construam dentro da sociedade, as atividades artísticas permitiram a conexão da diversidade de pensamentos, opiniões, desenvolvendo ambientes de respeito, cooperação e cidadania.

Se por um lado notamos na indústria cultural uma competição cujos objetivos se apoiam no capitalismo, competição de mercado e consumo, através de práticas contra hegemônicas somos capazes de produzir afetos e criar ambientes onde a competição dá lugar à correlação afetiva. Em sua maioria, as músicas retratam a realidade da juventude por meio de suas letras, melodias e acordes que se compõem também como parte objetiva do processo de subjetivação: é produto internalizado, capital cultural.

Como exposto, a arte pode aparecer como mediadora ou protagonista das atividades educativas e através dela é possível conhecer-se e conhecer o outro, entrar em contato consigo e com o próximo. Sendo assim, fazer uso da arte na escola pública, sob

essas prerrogativas, é imprescindível para que se facilite a construção de um pensamento crítico sobre a própria realidade dos adolescentes e jovens e sobre o contexto social em que vivem.

O ensino da música, trabalho com as atividades expressivas e significativas na escola são capazes de promover e exercitar habilidades que vão além de sua função estética e artística, podem promover socialização e pertencimento entre seus participantes.

A socialização e o pertencimento estão inter-relacionadas: através dos processos de socialização vão se estruturando os processos de pertencimento e vínculo. Pertencer é se reconhecer parte de algo. Pertencer a algum lugar é se sentir respeitado e existente dentro do grupo. Produzir vida é produzir afetos. A busca pelo “nós” é um dos pilares de uma sociedade mais justa e em busca da garantia dos seus direitos. Os efeitos trazidos pelas ações desenvolvidas no projeto conversaram com os universos da terapia ocupacional, da música, do corpo e das artes.

Os processos de subjetivação são na realidade a consciência de existência de si mesmos, talvez uma grande contribuição do trabalho tenha sido a potencialização dessa capacidade. Todos trocam experiências cujos resultados se refletem em nós mesmo durante as práticas. As experiências formaram um leque de novas visões de mundo. Propomos ações coletivas, jamais analisando o sujeito individualmente. Os resultados nos mostraram que através da coletividade as demandas pessoais também são desenvolvidas e contempladas.

O pertencimento ao qual se refere o trabalho tornou-se central a partir das práticas desenvolvidas: pertencimento como o fazer parte e a responsabilização de si também para a transformação. Ainda sob a possibilidade de transformação sob práticas que estimulem o diálogo e a educação que venha a tornar conscientes os processos de ensino e aprendizagem, o campo de tal pesquisa foi também cenário de trocas potentes entre alunos e professores.

Outro ponto relevante da pesquisa se aproxima das *relações humanas e a construção de afetos*. Ao longo do tempo, percebeu-se que os alunos confiaram e compartilharam experiências conosco.

As Oficinas de Atividades objetivavam, como já trazido durante o texto, para além de resultados artísticos, resultados que possibilitassem novas experiências e relações com o cotidiano, com a existência dos jovens e adolescentes, bem como a relação deles com o próprio corpo e as próprias particularidades. A ideia de compartilhar vivências foi tema central das oficinas de atividades.

A partir das práticas, a insegurança dos jovens e adolescentes foi dando lugar ao pensamento crítico e ao respeito para consigo mesmo e para com o próximo. As ações funcionaram como redes de suporte para uma nova visão de seus dias. Os alunos perceberam a potência na relação com o outro. Diante de um mundo cada vez mais competitivo, a cooperação ganhou espaço dentro das experiências escolares e extraescolares.

O alicerce das interpretações dos resultados, permitiu estabelecer que as experiências trouxeram para a realidade dos jovens e dos envolvidos na pesquisa novas perspectivas de ação e de se relacionar com o meio e com a comunidade.

O *impacto no cotidiano* dos participantes se deu na medida em que foram reconhecidas e acolhidas as dificuldades enfrentadas pelos jovens, em relação às mudanças que se manifestam em seus corpos e cotidiano. Foi importante para que pudessem encontrar um ambiente livre de julgamentos onde pudessem se expressar e encontrar recursos para que isso aconteça de forma respeitosa, inclusiva e sensível. Devido a isso, as atividades propostas foram adequadas e modificadas de acordo com as demandas que apareciam no decorrer das Oficinas de Atividades, buscando explorar diversos aspectos sociais e culturais da realidade desses jovens.

Fazer observações e refletir sobre o mundo em volta, auxilia o adolescente e o jovem a interpretá-lo e sentir-se parte dele. Num mundo onde as diversidades emergem não apenas como fato, mas como algo necessário para a sociedade, integrar e interagir com diferentes grupos, torna-se uma demanda. As diferenças podem ser produzidas por fatores sociais, físicos, emocionais, dentre tantos outros. Porém, as diferenças não devem ser sinônimo de desigualdade.

Já em relação sobre a *ausências e importância das artes* na escola, temos o número de professores e atividades artísticas é baixo frente às demandas do cenário. Apesar de reajustes nas políticas e leis que afirmam a presença das artes na escola, na realidade, há muito o que se fazer e transformar.

Durante a pesquisa pode-se elencar as contribuições e efeitos das artes e, especificamente da música e expressão corporal, na vida dos adolescentes e jovens. Como resultado, obtivemos mudanças na conduta de suas relações e em seus cotidianos. Como conclusão, percebemos que tais mudanças foram exponencialmente positivas, criando assim, um ambiente onde esses participantes puderam existir da sua maneira.

Galgadas na subjetivação do ser humano e na elaboração de novos laços, a presença música e expressão corporal, trouxe para o campo de pesquisa, novas possibilidades de desenvolvimentos cognitivos, emocionais e sociais, como exemplo. Sua ausência resume, pois, a ausência de um dispositivo de construção: auxiliadora de pensamento, de percepção e de sensibilidade.

Por fim, temos que a construção do campo de pesquisa se estruturou em experiências práticas que consideraram o discurso dos participantes, bem como as suas relações humanas ao longo do tempo. A metodologia se desenvolveu também sobre a ideia de práxis, tendo como centro principal as oficinas de atividades cujos repertórios e vivências simbolizaram as bagagens dos participantes, bem como suas demandas pessoais, em um ambiente onde as diferenças e heterogeneidades eram desejadas para que se criasse uma unidade frente às diversidades culturais. Nada, nem ninguém foi excluído. Todos os caminhos resultaram em algo lugar de pertença, significado e humanização.

O grande encontro entre as potências, as artes, a criação, a fruição e os adolescentes e jovens, ressaltou a potência dos afetos, da diferença como parte do cenário necessária e do ser humano como parte da engrenagem de mundo, através da cooperação e do respeito, pontos tão defendidos nos universos da educação progressista e da terapia ocupacional.

A verve que justifica a pesquisa se edifica justamente nos resultados que trouxeram a importância dos processos, do dia a dia e da educação significativa para a construção do pertencimento e das subjetivações através da perspectiva sociocultural.

A voz dos jovens e dos adolescentes foi a grande afinação deste trabalho, cujos anseios se debruçaram no ser humano e na diversidade onde identidades e diversos perfis foram abraçados como parte fundamental para as ações.

Como analisado, o pertencimento desenvolvido pelas atividades redimensionou as relações com os envolvidos no projeto. A subjetivação do ser humano e suas interfaces com a cultura, evidenciadas pela pesquisa, contribui para a construção de conhecimento e práticas terapêuticas ocupacionais.

O entendimento sobre os conceitos de cultura foi importante para que edificássemos as ações práticas sobre o campo de pesquisa e aumentássemos o arcabouço teórico para o mundo das pesquisas desenvolvidas na terapia ocupacional. Foi possível estabelecer grande diálogo entre estes campos de saber e fazer.

A partir do universo da pesquisa, foi possível produzir trabalhos acadêmicos e sua divulgação nacional e internacional, contribuindo com a construção coletiva do laboratório de pesquisa, ensino e extensão, na correlação entre a terapia ocupacional a cultura, demandas sociais em defesa dos direitos sociais e humanos.

A pesquisa ainda é embrionária e espera-se dar continuidade ao trabalho, com o objetivo de aprofundar os pontos que mais emergiram durante esta pesquisa: a subjetivação e o pertencimento através da cultura e de estratégias terapêuticas ocupacionais. Outras preposições também são plausíveis de futuros caminhos, como a maior compreensão de oficinas de atividades em torno da América Latina, por exemplo. Ou de outros espaços. As culturas e as práticas com jovens através de um olhar mais abrangente. Ao passo que a pesquisa ganha corpo, seus olhares ganham novos focos.

Ressalta-se que a terapia ocupacional vem de encontro com as necessidades e demandas do mundo atual, em especial aos adolescentes e às juventudes, e se apresentam como um caminho de novos horizontes sobre os quais os estudos se justificam pela relação humana, pelo afeto e pelo desabrochar de novas ações em diferentes cotidianos, pelo respeito, pluralidade e diversidade humana e cultural.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPEd, n. 5, maio-agosto; n. 6, setembro-dezembro, p.25-35, 1997.

ABRAMO, H.. *Participação e organizações juvenis*. In: Fundação Kellogg e Iniciativa para o Desenvolvimento de Jovens na América Latina e Caribe (orgs.). Seminário de Organizações juvenis. São Paulo: Fundação Kellogg, 1998.

ABRAMO, H.. *Juventude e cultura*. Reprodução de parte do debate "Juventude e Cultura", realizado pela Comissão da juventude da Câmara Municipal de São Paulo, em 21/06/01. Texto publicado com permissão da autora em Publicado em <<http://www.mineiroptnatal.bio.br/frameset.htm>>. Acesso em: Outubro de 2017.

ABRAMOVAY, M.. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas* / Miriam Abramovay. Brasília : UNESCO, BID, 2002. 192 p.

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AFONSO, Lúcia. (org). *Oficinas em dinâmica de grupo na área da saúde*. Belo Horizonte: Edições do Campo Social, 2003. Disponível em http://professor.ufop.br/sites/default/files/danielmatos/files/oficinas_em_dinamica_de_grupo.pdf Acesso em setembro de 2017.

ALMEIDA, M. V. M. *Corpo e Arte em Terapia Ocupacional*. Rio de Janeiro. 2004. Enelivros.

ALVES, E. P. M. *Diversidade cultural, patrimônio cultural material e cultura popular: a Unesco e a construção de um universalismo global*. Soc. estado. vol.25 no.3 Brasília Sept./Dec. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922010000300007>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2017.

AMARAL, M. F. *Culturas Juvenis e Experiência Social: Modos de Ser Jovem na Periferia*. Porto Alegre, 2011, 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de Caso: Seu potencial na educação. *Caderno de pesquisa. PUC*. Rio de Janeiro. 1984. pp. 51-54. Disponível em <https://www.passeidireto.com/arquivo/34202388/etnografia-da-pratica-escola---marli-andre/27>. Acesso em Agosto de 2016.

ANGROSINI, M. *Doing Ethnographic and Observational Research*. Sage Publications of London, Thousand Oaks, New Delhi and Singapore, 2008. Tradução: José Fonseca. Artmed Editora S.A. Rio Grande do Sul, 2009.

ARENDDT, H. (1997). *A condição humana*. 8ª ed. (R. Raposo, Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Original publicado em 1958)

ARROYO, M. Escola, Juventude e música: Tensões, possibilidades e paradoxos. *Revista Em Pauta, Porto Alegre*, v. 18, n. 30, janeiro a junho 2007. ISSN 0103-7420. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/issue/view/708>. Acesso em dezembro de 2017.

BARBOSA, A.M. *Arte-educação: Conflitos e acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1980

BARROS, D.D.; GHIRARDI, M.I.G.; LOPES, R.E. Terapia ocupacional social. *Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo*, v.13, n.2, p.95-103, 2002. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/ea000870.pdf>. Acesso em janeiro de 2017.

BARROS, D. D. et al.. Terapia ocupacional social. *Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo*, v.18, n. 3, p. 128-134, set./dez. 2007. Disponível em www.revistas.usp.br/rto/article/viewFile/14016/15834. Acesso em abril de 2016.

BARROS, D. D. et al. Cultura, economia, política e saber como espaços de significação na Terapia Ocupacional Social: reflexões sobre a experiência do Ponto de Encontro e Cultura. *Cadernos de Terapia Ocupacional UFSCar*, 21(3), 583-594. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4322/cto.2013.060>>. Acesso em: abril de 2016.

BARROS, D. D.; GALVANI, D. Terapia Ocupacional: social, cultural? Diversa e múltipla! In. LOPES, R.E.; MALFITANO, A.P.S (orgs). *Terapia Ocupacional Social: desenhos teóricos e contornos práticos*. São Carlos: Edufscar, 2016

BAUMAN, Z. *A modernidade líquida*. Zahar editora Ltda. Rio de Janeiro.1999.

BAUMAN, Z.. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BAUMAN, Z., *Ensaio sobre o conceito de Cultura*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Zahar. Rio de Janeiro. 2012.

BAUMAN, Z.. *A cultura no mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 2013. 111p.

BELEI, R. A.; MATSUMOTO, P. H. Vivian Ribeiro; NASCIMENTO, E. N.; PASCHOAL, S. R. G.. O uso de entrevista, observação e vídeo gravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de educação*. FaE/PPGE/UFPel|Pelotas [30]: 187- 199, janeiro/junho 2008.

BENETTON, J. O encontro do sentido do cotidiano na Terapia Ocupacional para a construção de significados. *Revista Ceto- ano 12 - nº 12 – 2010*. Disponível em <http://www.ceto.pro.br/revistas/12/12-06.pdf> acesso em 20 de março de 2018.

BONAMINO, A.; ALVES, F.; FRANCO, C.; CAZELLI, S. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman.

Revista Brasileira de Educação, vol. 15, núm. 45, septiembre-diciembre, 2010, pp. 487-499. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, Brasil.

BONDIÁ, J.L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Universidade de Barcelona. Espanha. Tradução de João Wanderley Geraldi Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Lingüística. Jan.Fev.Mar. Abr 2002. Nº 19. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> acesso em fevereiro de 2016.

BOTELHO, I. Dimensões da cultura e políticas públicas. São Paulo Perspec. vol.15 no.2 São Paulo Apr./June 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000200011. Acesso em outubro de 2017.

BOURDIEU, P. Economia das trocas simbólicas. São Paulo Perspectiva, 1974.

BOURDIEU, P; PASSERON, J.-C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, P.. La ‘juventud’ no ES más que una palabra. *Sociologia y cultura. México: Conaculta-Grijalbo, 1990. p.163-173. (Colección Los Noventa).*

BOURDIEU, P. 1998. O capital social – notas provisórias. In: CATANI, A. & NOGUEIRA, M. A. (Orgs.) *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio(Org.). *Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 73-79 (3. ed., 2001).*

BOURDIEU, P. CAMPO DE PODER, CAMPO INTELECTUAL. *Itinerario de un concepto*. MONTRESSOR 1966, 1969, 1971, 1980. 2002 Editorial. Montressor.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases*. 1996. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 2 de janeiro de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 2 de janeiro de 2018.

BRASIL, Ministério da cultura. *As três dimensões da cultura*. Cultura: expressão simbólica, cidadania e economia. Disponível em http://juventude.gov.br/articles/participatorio/0005/7338/okAs_tr_s_Dimens_es_da_Cultura.pdf. Acesso em setembro de 2017.

BRASIL, Ministério da cultura. *Estruturação, Institucionalização e Implementação do Sistema Nacional de Cultura*. 2011. Disponível em <http://www.cultura.gov.br/documents/1099729/1429051/Documento+Básico+do+SNC.pdf/685edb37-c1c7-4018-96ef-37a7fd97c99c>. Acesso em novembro de 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Documento orientador Novo mais Educação. Outubro de 2016- disponível em <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao> Acesso em outubro de 2017.

BUENO, P; BUENO, R. Uma proposta metodológica para se ensinar música musicalmente. IX Congresso nacional de educação-EDUCERE. III Encontro sul brasileiro de psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2009. PUCPR. Disponível em http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3568_2012.pdf Acesso em agosto de 2017.

CALLAI, H.C. O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento. Universidade de Coimbra. Coimbra, Portugal. 2004. Disponível em <http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/HelenaCallai.pdf> acesso em novembro de 2017.

CAMPOS, N. P. O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: O aprendizado musical e outros aprendizados *In Revista da ABEM, Porto Alegre, vol. 19. Março de 2008. pp. 103-111.*

CAMPOS, R. Juventude e visualidade no mundo contemporâneo. *Sociologia, problemas e práticas. S, n.º 63, 2010, pp. 113-137* <http://sociologiapp.iscte-iul.pt/pdfs/10163/10185.pdf>. Acesso em setembro de 2017.

CANCLINI, N. G. A globalização imaginada. São Paulo: Iluminuras, 2003.

CANCLINI, N. G. Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2015.

CANEDO, D. O que é cultura? *V ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura 27 a 29 de maio de 2009 Faculdade de Comunicação/UFBa, Salvador-Bahia-Brasil.*

CARDEL, L. M. P. S; DA COSTA, D. S; SOUZA, H. F. Territorialização e cotidiano como estruturas de uma identidade em construção: Percepções e caminhos dos jovens do projeto de assentamento Ana Rosa, Pojuca, Bahia. *VI ENECULT. UFBA. Bahia, 2010.*

CARONE, I. Adorno e a educação musical pelo rádio. *Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 83, p. 477-493, agosto 2003.* Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acesso em 3 de janeiro de 2018.

CASTEL, R. As transformações da questão social. 1996.

CASTEL, R. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade a “desfiliação”. *Caderno CRH, Salvador, n. 26/27, p. 19-40, jan./dez. 1997.*

CASTEL, R. Desigualdade e a questão social. São Paulo. Editora EDUC, 2008.

CASTELLS, M. Prefácio. *In: ABRAMOVAY, M.; WAISELFISZ, J. J.; ANDRADE, C. C.; RUA, M. G. Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília. Brasília: Garamond, 2002. v.1*

CASTRO, E. D. de; SILVA, D. de M. Atos e fatos de cultura: territórios das práticas, interdisciplinaridade e as ações na interface da arte e promoção da saúde. *Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo*, v.18, n. 3, p. 102-112, set./dez. 2007. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/rto/article/download/14013/15831>. Acesso em junho de 2017.

CHAUI, M. Cultura e democracia. In: *Crítica y emancipación: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales*. Año 1, n. 1 (jun. 2008). Buenos Aires: CLACSO, 2008.

CHESNAIS, J. C. *Histoire de la violence*. Paris: Éditions Robert Laffont, 1981.

COUTO, B.G. Alves, Elder Patrick Maia: A economia simbólica da cultura popular Sertanejo-Nordestina (Maceió: EDUFAL, 2011). *Revista Sociedade e Estado - Volume 27 Número 2 - Maio/Agosto 2012*. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/se/v27n2/a10v27n2.pdf>. Acesso em novembro de 2017.

CUPERTINO, L.R.B. *A origem dos direitos humanos*. Assembléia Legislativa do Estado de Goiás. Diretoria Legislativa Seção de Assessoramento Temático. 2009. Disponível em https://portal.al.go.leg.br/arquivos/asstematico/artigo0001_origem_dos_direitos_humanos.pdf acessado em 5 de janeiro de 2018.

CURY, C. R. J . Direito à educação, direito à igualdade, direito à diferença.. *Cad. Pesquisa*. N°.116 São Paulo. Julho.2002.

DAGNINO, E. Políticas culturais, Democracia e Projeto Neoliberal. *Revista Rio de Janeiro*, n. 15, jan.-abr. 2005. Disponível em: http://www.forumrio.uerj.br/documentos/revista_15/15_dossie_EvelinaDagnino.pdf > acesso em 6 de janeiro de 2018.

DA CRUZ, D. L. Serviço de proteção especial para pessoas com deficiências, idosas e suas famílias no SUAS. Tipificação Nacional dos Serviços SUAS/2009. Disponível em http://www.mds.gov.br/webarquivos/assistencia_social/PSB_Consulta_Publica%20Orientacoestecnicas.pdf acesso em outubro de 2017.

DAYRELL, J.. O jovem como sujeito social. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Set/Out/Nov/Dez 2003 No 24.

DE CARVALHO, J. J. Transformações na sensibilidade musical contemporânea. *Porto Alegre. Horizontes antropológicos*. a.5, n.11, out 1999. p.53-91.

DE CARVALHO BRAGA, M. M. S.; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. *Por uma didática humanizadora*. 37 reunião Nacional da ANPED- UFSC. Florianópolis. 2015.

DEL BEN, L.. A delimitação da educação musical como área do conhecimento: contribuições de uma investigação junto a três professoras de música do ensino fundamental. In *Revista "Em Pauta"*, vol. 12, n° 18/19, abril/novembro. 2001. pp. 65-93. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/8537> . Acesso em abril de 2016.

- DELEUZE, G. & PARNET, C. (1998). *Diálogos*. São Paulo: Escuta.
- DENORA, T.. *Music in everyday life* . Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- DIAS, C. G.. A cultura como conceito operativo: Antropologia, Gestão Cultural e algumas implicações políticas desta última. *Revista Latino Americana de Estudos em Cultura*. Ano 1, número 1. 2011. UFRJ.
- DONNAT, O. Regards croisés sur les pratiques culturelles. *Paris: Editions La Documentation Française/INSEE*, 2003.
- DORNELES, P. Jovens, território e territorialidade: Experiências estéticas de engajamento nas ações culturais dos pontos de cultura da região Sul. Políticas Culturais em Revista, 2(7), p. 136-152, 2014 - Disponível em <https://portalseer.ufba.br/index.php/pculturais/article/view/12575> acesso em dezembro de 2017.
- DUBET, F. *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil, 1994.
- DUBET, F. *A l'école* . *Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil, 1996.
- DURAND, O. C.; SOUSA, J. T. P. Experiências educativas da juventude: entre a escola e os grupos culturais. *Perspectiva*. Florianópolis, v.20, n.Especial, p. 163-181, jul./dez.2002.
- EDER, K.. Identidades coletivas e mobilização de identidades. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. VOL. 18 Nº. 53. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n53/18075> . Acesso em agosto de 2016.
- FACINA, A. Cultura como crime, cultura como direito: a luta contra a resolução 013 no Rio de Janeiro. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 03e 06 de agosto de 2014, Natal/RN. Disponível em http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1402015578_ARQUIVO_Culturacomocrimeculturacomodireito2.pdf acesso em novembro de 2017.
- FARIA, E. M.; DE CARVALHO, M. J. L. O gênero relato de experiência na educação infantil: caminhos para o letramento. *In Anais: 7º Congresso internacional da Abr.alin. Curitiba, 2011. pp.3021- 3032*.
- FERNANDES, N. M.. A cultura como direito: reflexões acerca da cidadania cultural. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 2, p. 171-182, jul./dez. 2011.
- FERREIRA, J. A economia da cultura e o desenvolvimento do Brasil. *XXVII Fórum Nacional do Instituto Nacional de Altos Estudos (Inae)*. 2015. Texto extraído do site do Ministério da Cultura. Disponível em http://www.cultura.gov.br/noticias-destaques/-/asset_publisher/OiKX3xIR9iTn/content/id/1277347 acesso em dezembro de 2017.

FERREIRA JR, A. BITTAR, M. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. *Interface (Botucatu) [online]*. 2008, vol.12, n.26, pp.635-646. ISSN 1414-3283. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832008000300014>.

FILHO, F. S. T; STUBS, R. Inventando gêneros: artes e modos de subjetivação singulares. *III Simpósio nacional de educação sexual*. Maringá- PR. 2013.

FOUCAULT, M. Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade. *Verve*, 5: 260-277, 2004. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/viewFile/4995/3537> acesso em 23 de março de 2018.

FOUCAULT, M. Em defesa da sociedade: Curso no College de France. Tradução: Maria Ermandina Galvão. 1975, 1976. Martins Fontes, 2005.

FREIRE, P. Educação e mudança. São Paulo. Paz e Terra. 1979.

FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1981.

FREIRE, P. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez; 1991.

FREIRE, P. Pedagogia da esperança. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1992.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à prática educativa. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. Política e educação: ensaios. 5ª. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001 (Coleção questões de nossa época, v. 23).

FREIRE, P. Extensão ou comunicação? 12.ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GALHEIGO, S.M. O social: Idas e Vindas de um Campo de Ação em Terapia Ocupacional. In: *Pádua, E.M.M e MAGALHÃES, L. V. Terapia Ocupacional Teoria e Prática. 3 ed. Campinas-SP. Papyrus, 2005. p.15-26.*

GALHEIGO, S. M. Terapia ocupacional, a produção do cuidado em saúde e o lugar do hospital: reflexões sobre a constituição de um campo de saber e prática. *Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo*, v.19, n. 1, p. 20-28, jan./abr. 2008. Disponível em <https://www.periodicos.usp.br/rto/article/download/14024/15842>. Acesso em agosto de 2017.

GEERTZ, C. A interpretação das culturas. São Paulo: LTC, 1989.

GHIRARD, M. I. G. Terapia ocupacional e processos econômico-sociais. In. LOPES, R.E.; MALFITANO, A.P.S (orgs). *Terapia Ocupacional Social: desenhos teóricos e contornos práticos*. São Carlos: Edufscar, 2016.

GODOY, A.S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de administração de empresas*. São Paulo, v.35, n°2, p. 57-63. Mar- Abr/1995. Disponível em <https://dokumen.tips/documents/introducao-a-pesquisa-qualitativa.html> acesso em novembro de 2017.

GUIMARÃES, G. G; MACHEDO. J. G. Cultura juvenis: uma ressignificação contemporânea? Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ. 2010 *Fragmento de livro*. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/96881071/culturas-juvenis> acesso em janeiro de 2018.

GOHN, M. G. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOHN, M. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação* v. 16 n. 47 maio-ago. 2011. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf acesso em outubro de 2017.

GOMES, K.B; NOGUEIRA, S.M.A. Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 583-596, out./dez. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a06.pdf>. Acesso em 7 de janeiro de 2018.

GREEN, A. M.. *Les comportements musicaux des adolescentes*. Inharmoniques “Musiques, Identités”, v. 2, p. 88-102, 1987.

GROPPO, L. A. Juventudes: sociologia, cultura e movimentos. Universidade Federal de Alfenas. Alfenas- MG, 2016.

GRUMAN, M. Caminhos da cidadania cultural: o ensino de artes no Brasil. *Educar em Revista*, núm. 45, julio-septiembre, 2012, pp. 199-211 Universidade Federal do Paraná Paraná, Brasil.

GUNTHER, H.. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210.

HALL, Stuart, Cultural studies and its theoretical legacies. In: MORLEY, David, KUAN HSING, C., (eds). *Stuart Hall –critical dialogues in cultural studies* . London; New York: Routledge. 1996.

HARGREAVES, D . What are musical identities, and why are they important? In: MACDONALD et cols. *Musical Identities*. Oxford, New York. 2004

HELLER, A. O cotidiano e a história. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HILLSHEIM, B.; CRUZ, L. R. Risco, vulnerabilidade e infância: algumas aproximações. *Psicologia & Sociedade*; 20 (2): 192-199, 2008.

HUMMES, J.M. Por quê é importante o ensino da música? Considerações sobre a música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, 17-25, set. 2004. Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/343/273> acesso em 22 de março de 2018.

JUNIOR, J. S. J. Mídia, cultura juvenil e rock and roll: Comunidades, tribos e agrupamentos. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – BH/MG – 2 a 6 Set 2003

KIELHOFNER, G.; BURKE, J.P. A evolução do conhecimento e prática em terapia ocupacional: passado, presente e futuro. In: *Kielhofner, G.; BURKE, J. P. What the practitioner must know: the knowledge of Occupational Therapy*, p 3-23. Trad. M. Auxiliadora Ferrari. USP, 1985.

KNOENER, S.H. O ENSINO DAS ARTES NA ESCOLA: a ótica dos professores de Educação Infantil. UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO. Joaçaba. 2006.

LARAIA, R. B. Cultura: um conceito antropológico. 19º ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LESTINGE, S. R. Olhares de educadores ambientais para estudo do meio e pertencimento. Universidade de São Paulo. Piracicaba. Setembro de 2014. Disponível em www.teses.usp.br/teses/disponiveis/11/11150/tde-03022005-155740/.../sandra.pdf acesso em novembro de 2017.

LAVACCA, A. B. Prática Musical na Escola Construindo: identidade, socialização e interdisciplinaridade. Monografia de Conclusão de Curso. Universidade Federal de São Carlos. 2012. p. 58

LAVACCA, A. B.; SILVA, C. R. A educação musical e as construções culturais e de identidade de sujeitos a partir de uma perspectiva sociocultural. In: *JORNADA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL*, 6., 2016. São Carlos. Anais.... São Carlos: UFSCar, 2016. p.18-26.

LAVACCA, A. B.; SILVA, C. R. Cultura e pertencimento: música e corpo em uma escola pública de São Carlos. In: *JORNADA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL*, 7., 2017. São Carlos. Anais.... São Carlos: UFSCar, 2017. p.235-244.

LÉVI-STRAUSS, C. O olhar distanciado. Lisboa: Edições 70, 1986.

LIMA, E. M. F. A. Desejando a diferença: considerações acerca das relações entre os terapeutas ocupacionais e as populações tradicionalmente atendidas por estes

profissionais. *Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo*, v. 14, n. 2, p. 64-71, maio/ago. 2003. Disponível em www.revistas.usp.br/rto/article/view/13918 Acesso em Maio de 2017.

LISPECTOR, C. Um sopro de vida: pulsações. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1978.

LOPES, R. E. Cidadania, políticas públicas e terapia ocupacional, no contexto das ações de saúde mental e saúde da pessoa portadora de deficiência, no Município de São Paulo. 1999. 539 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. 2 v.

LOPES, R.E; SILVA, C.R; MOURA, B.R; OISHI, J. Violência, escola e jovens de grupos populares urbanos: o caso de estudantes de ensino médio São Carlos/SP. *Revista HISTEDBR On-line, Campinas*, n.34, p.73-96, jun.2009 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/34/art05_34.pdf acesso em outubro de 2017.

LOPES, R. E. Terapia Ocupacional Social e a infância e a juventude pobres: experiências do núcleo do projeto Metuia. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar, São Carlos*. 2006, v.14. p.5-14. Disponível em www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/.../545/359 Acesso em setembro de 2017.

LOPES, R. E.; SILVA, C. R. . Adolescência e Juventude: Entre conceitos e políticas públicas. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar, São Carlos, Jul-Dez 2009*, v. 17, n.2, p.87-106. Disponível em www.cadernosdeto.ufscar.br/index.php/cadernos/article/viewFile/100/65 Acesso em novembro de 2017.

LOPES, R.E. et al. Oficinas de atividades com jovens da escola pública: tecnologias sociais entre educação e terapia ocupacional. *COMUNICAÇÃO SAÚDE EDUCAÇÃO* v.15, n.36, p.277-88, jan./mar. 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Carla_Silva14/publication/262736889_Activities_workshops_with_public_school_youngsters_Social_technologies_between_education_and_occupational_therapy/links/55d52c0408ae1e651663750e.pdf

LOPES, R. E.; MALFITANO, A. P. S. Direitos Humanos, Direitos Sociais e cidadania: à guisa de um debate. In *Direitos Humanos para a diversidade: construindo espaços de arte, cultura e educação*. 1 ed. Brasília-DF- São Jorge-2014.

LOURAU, R. *Análise Institucional e Práticas de Pesquisa*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1993. 116 pp.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, E.M. Questão Social: objeto do Serviço Social? *Serv. Soc. Rev.*, Londrina, v. 2, n. 2, p.39-47, Jul./Dez. 1999. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v2n1_quest.htm. Acesso em: 16 de março de 2017.

MALFITANO, A. P. S. Campos e núcleos de prática na terapia ocupacional social. *Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo*, v. 16, n. 1, p. 1-8, jan./abr., 2005.

MANZINI, E. J. Entrevista: definição e classificação. Marília: Unesp, 2004. 4 transparência. P&b, 39 cm x 15 cm. MALINOWSKI, B. *Um diário no sentido estrito do termo*. Rio de Janeiro: Record, 1997. 336p.

MEDEIROS, M. H. R. Terapia Ocupacional: um enfoque epistemológico e social. Editora Hucitec, Edufscar, São Paulo, 2003.

MISKOLCI, R. (2003). Reflexões sobre normalidade e desvio social. *Estudos de Sociologia*, 13(14), 109-126. Disponível em <http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/169> Acesso em novembro de 2016.

MOLINA, S.. Vozes e ouvidos para a música na escola. Allucci e Associados comunicações. A música na escola. São Paulo, 2012, pp. 7-10.

MONASTA, A.. Antonio Gramsci / Atillio Monasta; tradução: Paolo Nosella. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MORETTO, V. P. .Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MULLER, F. Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. *Educar*, Curitiba, n. 32, p. 123-141, 2008. Editora UFPR.

NÉSPOLI, E. Performance e ritual: processos de subjetivação na arte contemporânea. / Eduardo Néspoli. – Campinas, SP: [s.n.], 2004. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/196650496/NespoliE> acesso em outubro de 2017.

NOVAES, R. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, M.I.M.de; EUGENIO, F.(Org.). *Culturas Jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

NUNES, M. F. R; ABRAMOVAY, M. Escolas inovadoras: experiências bem- sucedidas em escolas públicas. Brasília: Unesco; Fundação W. K. Kellogg; Unirio, 2003.

OLIVEIRA, Z.M.F. Fatores influentes no desenvolvimento do potencial criativo. *Estudos de Psicologia I Campinas I 27(1) I 83-92 I janeiro - março 2010*. Disponível em : <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n1/v27n1a10>. Acesso em 7 de janeiro de 2018.

PAIS, J.M. *Culturas Juvenis. 2ª Ed. Lisboa: INCM, 2003.*

PAIS, J. M. (2004), “Introdução”, em J. M. Pais e L. M. Blass (coords.), *Tribos Urbanas. Produção Artística e Identidades*. Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, pp. 11-22

PAIS, J. M. Jovens e cidadania. *Sociologia: problemas e práticas, n.º 49, 2005, pp. 53-70*

PAIS, J. M. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Izabel; EUGENIO Fernanda (orgs.). *Culturas jovens: novos mapas dos afetos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. p. 7-21

PAIS, J. M.; LACERDA, M. P. C. de; OLIVEIRA, V. H. N. Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em Educação. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 64, p. 301-313, abr./jun. 2017.

PELIZZARI, A.; KRIEGL, M. L.; BARON, M. P.; FINCK, N.T.L. ; DOROCINSKI, S. I. . Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel In *Revista PEC. Curitiba*, v. 2. n°1, Jul/2001- Jul/2002. p.37-42. Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf> Acesso em março de 2016.

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM, Porto Alegre*, V. 7, 7-19, set. 2002.

PERALVA, A. O Jovem como modelo Cultural. *ANPED: Revista Brasileira de Educação, São Paulo*, n. 5-6, 1997. Número Especial.

PINTO, T.O. Som e música: questões de uma antropologia sonora. *Rev. Antropol. vol.44 n°1 São Paulo*. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ra/v44n1/5345.pdf> acesso em dezembro de 2017.

QUARENTEI, M.S. Criando lugares para acolher a falta de lugar. *Interface - Comunic, Saúde, Educ* 5. Agosto de 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v3n5/29.pdf>. Acesso em 6 de janeiro de 2018.

QUARENTEI, M.S; DI PASCUCCHI, A; PETRECHEN, M.P. “Qual é a desse órgão? Arte-reflexão sobre o amor”. *COMUNICAÇÃO SAÚDE EDUCAÇÃO*. v.15, n.38, p.963-6, jul./set. 2011. Acesso em 2 de janeiro de 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832011000300032

QUEIROZ, M. I. P. . Relatos orais: Do indizível ao dizível. In *Revista Ciência e Cultura. Revista Sociedade Brasileira para o progresso da ciência*. 1987. S.A.

RANCIÈRE, J.. A partilha do sensível: estética e política. São Paulo: Eixo Experimental. Org; Ed. 34, 2005

ROSA, H.. *História oral e micro história: aproximações, limites e possibilidades*. In *Revistas da UFSC*. 2006. Santa Catarina. Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/abho4sul/pdf/Helena%20Rosa.pdf> acesso em 23 de setembro de 2017.

SANTOS, B.S. Modernidade, Identidade e a Cultura de Fronteira. *Revista crítica de ciências sociais*. N°38. Dezembro de 1993. Disponível em <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/11597/1/Modernidade%2c%20Identidade%20e%20a%20Cultura%20de%20Fronteira.pdf>. Acesso em 12 de outubro de 2017.

SANTOS, M. *Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, B. S. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. N° 38. Faculdade de economia da universidade de Coimbra e Centro de estudos sociais. 1993. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/11597/1/Modernidade%2c%20Identidade%20e%20a%20Cultura%20de%20Fronteira.pdf> Acesso em Outubro de 2017.

SANTOS, B. S. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, B. S. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. v. 80. 2008. Disponível em: <http://rccs.revues.org/691> Acesso em setembro de 2016.

SARTRE, J.P- *Questions de méthode*. Paris, Gallimard, 1960.

SARTRE, J.P. Crítica de la razón dialéctica, tomo I: teoría de los conjuntos prácticos. 2 ed. Trad.: Manuel Lamana. Buenos : Lasada, 1970.

SAVOIA, M. G.. *Psicologia social*. São Paulo: McGraw-Hill, 1989.

SENNETT, R. A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Editora Record. São Paulo. 2000.

SILVA, C.R. Oficinas. In: PARK, M.B.; SIEIRO, R.F.; CARNICEL, A. (Orgs.). *Palavras-chave da educação não formal*. Holambra: Editora Setembro/Centro de Memória da Unicamp, 2007. p.213-4.

SILVA, C. R.; SILVA, P. C. Juventude e cultura: Reflexões acerca das culturas juvenis no currículo escolar. *Revista do Difere-ISSN 2179 6505*, v. 2, n. 3, ago/2012

SILVA, C.R. As atividades como recurso para a pesquisa. *Cad. Ter. Ocup. UFSCar, São Carlos*, v. 21, n. 3, p. 461-470, 2013.

SILVA, R. R. O que faz uma música “boa” ou “ruim”: critérios de legitimidade e consumos musicais entre estudantes do ensino médio. *REVISTA DA ABEM. Londrina*. v.20. n.27. 93-104. jan.jun 2012. Disponível em http://www.academia.edu/2105717/o_que_faz_uma_musica_boa_ou_ruim_critérios_de_legitimidade_e_consumos_musicais_entre_estudantes_do_ensino_médio acesso em novembro de 2017.

SOUSA, M.W. O pertencimento ao comum midiático: a identidade em tempos de transição. ECA- USP. 2010. N° 34. *Significação* 31. Disponível em http://www3.usp.br/significacao/pdf/Significacao34_2%20Mauro%20Wilton%20de%20Sousa.pdf acesso em janeiro de 2018.

SOUZA, J.. Educação musical e práticas sociais. In *Revista da ABEM, Porto Alegre, Vol. 10. Março de 2004. pp. 7-11.* Disponível em http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed10/revista10_artigo1.pdf. Acesso em fevereiro de 2017.

SPOSITO, M.P; CARRANO, C.R.C. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação.* Set /Out /Nov /Dez 2003 N° 24. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a03.pdf> acesso em novembro de 2017.

SPOSITO, M. P. (Coord.). O estado da arte sobre juventude na pósgraduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999/2006). Belo Horizonte: *Argumentvm*, 2009. v.1-2.

STRAUSS, A. Espelhos e máscaras. São Paulo: EDUSP, 1999.

SWANWICK, Keith. Ensinando música musicalmente. Editora Moderna. São Paulo. 2003.

TAKEUTI, N.M. Refazendo a margem pela arte e política. Universidad Central. Colombia. Abril de 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n32/n32a2.pdf> acesso em janeiro de 2018.

TASSARA, E.T.O. Terapia Ocupacional: ciência ou tecnologia? *Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo*, v.4/7. P.43-52,1993/6. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7531/DissPCB.pdf?sequence=1>. Acesso em março de 2016.

TAVARES, R. C.. O sentimento de pertencimento social como um direito universal. *Cad. de Pesq. Interdisc. em Ci-s. Hum-s., Florianópolis, Santa Catarina, ISSN 1984-8951* v.15, n.106, p. 179-201 – jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/1984-8951.2014v15n106p179-> Acesso em dezembro de 2017.

UNESCO. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Paris: UNESCO. 2002.

VARELLA, G. Plano nacional de cultura: direitos e políticas culturais no Brasil. 1 ed. Rio de Janeiro. 2014. Disponível em pdf em http://culturadigital.br/livroplanonacionaldecultura/files/2015/11/Plano-nacional-de-cultura_web2.pdf acesso novembro de 2017.

VIGNOLI, J.R. Vulnerabilidad y grupos vulnerables: un marco de referencia conceptual mirando a los jóvenes. Santiago de Chile: CEPAL, 2001. (Serie Población y Desarrollo, n.17).

WECHSLER, S. M.- Criatividade: descobrindo e encorajando. Campinas/SP. Ed. Psy. 1993.

WISNIK, J. M. O som e o sentido: uma outra história das músicas. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

YIN, R. K. Case Study Research. Design and Methods. London: Sage, 1988.

ZANELLA, A V.A.; CASANOVA DOS REIS, A.; DE CAMARGO, D.; MAHEIRIE, K.; B.F.K; ZANATTA; Da Ros, S. Movimento de objetivação e subjetivação mediado pela criação artística. *Psico-USF*, vol. 10, núm. 2, diciembre, 2005, pp. 191-199
Universidade São Francisco São Paulo, Brasil

Apêndices

APÊNDICE I – Questionário sobre o perfil dos estudantes participantes

Série e turma: _____	Participa do projeto:
Período:	quarta-feira de manhã
() manhã	sexta-feira de manhã
() tarde	sexta-feira a tarde.

1. Qual seu nome completo?
2. Como gostaria de ser chamado (a)?
3. Data de nascimento
4. Idade
5. Você se declara?
 - A- Indígena
 - B- Amarelo (a)
 - C- Preto (a)
 - D- Parto (a)
 - E- Branco (a)
 - F- nenhuma das alternativas. Especifique.
 - G- não sei/ não quero declarar.
6. Onde você nasceu?
7. Em que bairro você mora?
8. Qual seu endereço atual?
9. Tem telefone para contato?
10. Você já estudou em outra escola? Se sim, onde? Por que ocorreu a mudança?
11. Você teve alguma reprovação? Quantas? Qual (is) ano (s)?
12. Abaixo escreva quem são as pessoas que moram com você, o que elas são na relação (pai, avó, mãe, irmão, etc), qual a idade delas e o grau de escolaridade (ensino superior, médio, fundamental, não frequentou escola...)

Nome	Parentesco	Idade	Escolaridade

13. Qual é a renda mensal de sua família? Some aqui a renda de todos aqueles que contribuem para as despesas: pai, mãe, irmão, você, outros. Os valores são baseados no Salário Mínimo.

- A- Menos de R\$ 937,00
 B- De R\$ 937,00 a R\$ 1.874,00
 C- De R\$ 1.874,00 a R\$ 2.811, 00
 D- de R\$ 2.811,00 a R\$ 3.748,00
 E- de R\$ 3.748,00 a R\$ 4.685,00
 F- acima de R\$ 4.685,00

14. Sua família recebe algum benefício do governo? Por exemplo: bolsa família.

15. Você trabalha atualmente?

- sim não

16. O que você faz no seu emprego? (Qual a sua função)

17. Caso você não esteja trabalhando, já trabalhou? Por quanto tempo?

18. Por quê você trabalha?

- gosto
 preciso
 outro motivo. Especifique:

19. O que você faz no tempo livre?

- A- Estuda
 B- Faz tarefas domésticas
 C- Namora
 D- Passeia/ sai a noite
 E- Frequenta algum clube
 F- Participa ou assiste alguma atividade cultural (cinema, teatro, música, dança, artes...)
 G- Fica na rua com o pessoal da sua rua ou bairro
 H- Participa de algum projeto. Qual?
 I- Faz curso (s). Qual (s)?
 J- Assiste Tv, filmes ou séries.
 K- Ouve música
 L- Usa a internet

M- Pratica algum esporte.

20. Gosta de música? Quais gêneros? (Ex. Rap, sertanejo, pop, axé, reggae, funk, gospel, samba, pagode, eletrônica, MPB, rock, maracatu)

21. Cite seus/suas cantores (as) ou bandas preferidas:

22. Quanto tempo você estuda nessa escola?

23. Você acredita que a educação seja importante? Por quê?

24. Você gosta da sua escola? Sim? Não? Por quê?

25. Por quê você começou a participar das oficinas?

26. O que você mais gosta nas oficinas?

27. O que você acha dos professores das oficinas?

28. Sobre o intervalo, você:

A- Prefere ficar sozinho (a)

B- Prefere ficar com seu melhor amigo (a)

C- Prefere ficar com alguns colegas

D- Outro:

29. O que você costuma fazer no intervalo? E você gosta?

	Gosta (1)	Mais ou menos (2)	Não gosta (3)
A- Ler/estudar			
B- Conversar			
C- Jogar			
D- Paquerar/namorar			
E- Comer			
F- Ouvir música			
G- Especifique:			

30. O que você deseja para seu futuro?

31. Quais são seus sonhos?

ESPAÇO LIVRE. Comente, desenhe, se expresse sobre e como quiser.

Apêndice II: Roteiros de entrevista:

ROTEIRO DE ENTREVISTA
ATIVIDADE MUSICAL DIALÓGICA NA ESCOLA PÚBLICA: IDENTIDADES
E CULTURA

DADOS GERAIS
Escola Estadual Marivaldo Carlos Degan Escola em São Carlos, São Paulo · Aracy II Endereço: Av. Arnaldo Almeida Pires, 500 - Aracy II, São Carlos - SP, 13573-140 Data: 16/12/2016 Entrevistador: Antonio Belforte Lavacca Tempo de duração (gravação):

DADOS DO ENTREVISTADO – PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS
Nome COMPLETO: Função: Formação: Tempo de trabalho na escola pública: Tempo de trabalho na escola privada: Tempo de trabalho no Degan:

- 1) Caso a disciplina de Artes, tenha estado presente durante a sua época de aluno, conte como foi sua relação com tal disciplina.
- 2) A partir da lei 11.769 do ano de 2008, o ensino da música passa a ser conteúdo obrigatório da disciplina de Artes. Tal exigência fez com que o ensino musical nas escolas ganhasse espaço e visibilidade. O que você acha dessa experiência?
- 3) Quais os tipos de financiamento você avalia que seria importante para que a prática musical e artes pudessem estar no cotidiano da escola?
- 4) As artes estão inseridas no planejamento pedagógico? De que forma? Qual sua avaliação ou sugestão de como esta relação poderia ocorrer?

Sobre as Oficinas

- 5) A partir de agosto deste ano, realizamos aqui na escola, oficinas semanais que envolveram atividades relacionadas à expressão corporal, dança, música e rádio em parceria com o programa Mais Educação, ocorriam no contra turno das aulas regulares e não eram obrigatórias. Você conhece o projeto? Qual a importância de tal projeto na escola?
- 6) Você acredita que tais atividades contribuam com a socialização entre os jovens? Em que medida?

- 7) Você notou alguma mudança no que tange as competências, habilidades ou nas atitudes dos alunos que fazem parte da oficina para além das nossas atividades, em outros momentos como por exemplo, na sala de aula ou na comunidade?
- 8) Que competências as oficinas dialógicas relacionadas à música podem desenvolver em específico?
- 9) A partir da inserção das atividades das oficinas na escola, você percebe alguma mudança ou interferência desse processo nos alunos?
- 10) Como gostaria de ser identificado na pesquisa (nome, iniciais, nome fictício, outro):
- 11) Gostaria de dizer mais alguma coisa (espaço livre)

ROTEIRO DE ENTREVISTA
ATIVIDADE MUSICAL DIALÓGICA NA ESCOLA PÚBLICA: IDENTIDADES
E CULTURA

DADOS GERAIS
Escola Estadual Marivaldo Carlos Degan Escola em São Carlos, São Paulo · Aracy II Endereço: Av. Arnaldo Almeida Pires, 500 - Aracy II, São Carlos - SP, 13573-140 Data: 16/12/2016 Entrevistador: Antonio Belforte Lavacca Tempo de duração (gravação):

DADOS DO ENTREVISTADO – DIREÇÃO E COORDENAÇÃO
Nome COMPLETO: Função: Formação: Tempo de trabalho na escola pública: Tempo de trabalho na escola privada: Tempo de trabalho no Degan:

- 1) Caso a disciplina de Artes, tenha estado presente durante a sua época de aluno, conte como foi sua relação com tal disciplina.
- 2) A partir da lei 11.769 do ano de 2008, o ensino da música passa a ser conteúdo obrigatório da disciplina de Artes. Tal exigência fez com que o ensino musical nas escolas ganhasse espaço e visibilidade. O que você acha dessa experiência?
- 3) Quais os tipos de financiamento você avalia que seria importante para que a prática musical e artes pudessem estar no cotidiano da escola?

- 4) As artes estão inseridas no planejamento pedagógico? De que forma? Qual sua avaliação ou sugestão de como esta relação poderia ocorrer?



Sobre as Oficinas

- 5) A partir de agosto deste ano, realizamos aqui na escola, oficinas semanais que envolveram atividades relacionadas à expressão corporal, dança, música e rádio em parceria com o programa Mais Educação, ocorriam no contra turno das aulas regulares e não eram obrigatórias. Você conhece o projeto? Qual a importância de tal projeto na escola?
- 6) O que você acha da inserção desse projeto no Degan enquanto colega de profissão? Tem percebido mudanças no seu trabalho a partir da participação desses jovens nas atividades de extensão?

Você acredita que tais atividades contribuam com a socialização entre os jovens? Em que medida?

- 7) Você notou alguma mudança no que tange as competências, habilidades ou nas atitudes dos alunos que fazem parte da oficina para além das nossas atividades, em outros momentos como por exemplo, na sala de aula ou na comunidade?
- 8) Que competências as oficinas dialógicas relacionadas à música podem desenvolver em específico?
- 9) A partir da inserção das atividades das oficinas na escola, você percebe alguma mudança ou interferência desse processo nos alunos?
- 10) As artes devem fazer parte do planejamento pedagógico juntamente com as outras matérias?
- 11) Por que as oficinas são importantes para a escola?
- 12) Quais as contribuições em específico provenientes das práticas?
- 13) Você vê nas oficinas a possibilidade de integração com a comunidade?
- 14) A oficina é um viés para atrair alunos para o colégio?
- 15) Por que apresentar os resultados para a comunidade?
- 16) Como gostaria de ser identificado na pesquisa (nome, iniciais, nome fictício, outro):
- 17) Gostaria de dizer mais alguma coisa (espaço livre)

Apêndice III: Termos de autorização:

	<p>Universidade Federal de São Carlos</p> <p>Departamento de Terapia Ocupacional</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional</p>	
---	---	---

Termo de Consentimento

Vimos por meio desta, convidá-lo(a) para participar da atividade integrada de ensino pesquisa e extensão Expressões Potentes da Juventude coordenada pela Profa. Dra. Carla Regina Silva em parceria com o Programa Mais Educação e a direção da E.E. Marivaldo Carlos Degan.

A atividade proposta realiza encontros semanais que buscam auxiliar o processo educativo, a auto percepção e autonomia dos adolescentes e jovens, na promoção do acesso à cidadania e aos direitos, como a arte e a cultura.

Para tanto, são realizadas Oficinas de música, rádio e expressão corporal com estudantes em período contra turno das aulas regulares de forma democrática e dinâmica para despertar o interesse nos participantes.

Solicitamos sua autorização (e do responsável) para que possamos utilizar realizar os registros (áudio, imagem e vídeo) e a divulgação de apresentações artísticas para fins culturais, acadêmicos e sociais.

O seu acompanhamento dessa atividade, se assim almejado, pode ocorrer quando quiser e os responsáveis pela atividade, nos comprometemos a prestar qualquer esclarecimento, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Carla Regina Silva

Departamento de Terapia Ocupacional

Universidade Federal de São Carlos-UFSCar

Rodovia Washington Luís - km 235 – São Carlos (SP) - Telefone: (16) 3351-8743

Nome do participante

Assinatura do participante

Assinatura do responsável