UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**Jovens, profissionais de ensino e instituições artísticas e culturais:
relações no espaço social**

Cérise Alvarenga

São Paulo
2016

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**Jovens, profissionais de ensino e instituições artísticas e culturais:
relações no espaço social**

(Versão corrigida)

**Tese apresentada ao Instituto de
Psicologia como parte dos
requisitos para obtenção do título
de doutora em Psicologia.**

Área de concentração: Psicologia Social

Orientador: Arley Andriolo

Aluna: Cérise Alvarenga

São Paulo

2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Alvarenga, Cérise.

Jovens, profissionais de ensino e instituições artísticas e culturais: relações no espaço social / Cérise Alvarenga; orientador Arley Andriolo. -- São Paulo, 2016.

152 f.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Social e do Trabalho) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Jovens 2. Arte 3. Políticas públicas 4. Cultura 5. Psicologia social I. Título.

BF724

ALVARENGA, C. Jovens, profissionais de ensino e instituições artísticas e culturais: relações no espaço social. Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de doutora em Psicologia (Área de concentração: Psicologia Social).

Tese aprovada em 02 de maio de 2016

Banca examinadora

Prof. Arley Andriolo

Instituição: Universidade de São Paulo (USP-SP)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Carmen Sylvia Guimaraes Aranha

Instituição: Universidade de São Paulo (USP-SP)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Marcos Ferreira Santos

Instituição: Universidade de São Paulo (USP-SP)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Maria Lúcia Castilho Romera

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Marilene Proença Rebello de Souza

Instituição: Universidade de São Paulo (USP-SP)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

*Aos jovens,
com quem aprendo sobre ser e estar no mundo.*

AGRADECIMENTOS

Ao Arley Andriolo, pela receptividade em acolher esta investigação no Laboratório de Estudos em Psicologia da Arte e por me acompanhar mais uma vez nas incursões pela pesquisa com suas contribuições inundadas de serenidade e inteligência.

Aos professores Marilene Proença Rebello de Souza, Carmen Sylvia Guimaraes Aranha, Marcos Ferreira Santos e Maria Lúcia Castilho Romera, por instituírem diálogos instigantes e generosos por meio de cada consideração cuidadosamente assinalada nas ocasiões da qualificação do projeto de pesquisa e na defesa da tese.

Aos parceiros do Laboratório de Estudos em Psicologia da Arte: Cecília Maria Valentim Teixeira Coelho, Danilo Ide, Lígia Ungaretti, Eliane Folador, Maíra Mendes Clíni, Marcelo Petráglio e Ricardo Mendes Mattos, pelas suas interlocuções mobilizadoras.

Ao Ricardo Mendes Mattos, que não sabe, mas foi em muitas ocasiões um at (acompanhante terapêutico); gratidão pelas conversas e escuta poética, pelo amigo que se tornou.

À Rosangela Sigaki e Marinalva Almeida Santos Gil, pelo carinho, atenção e paciência em cada etapa deste percurso.

Ao Cristiano Reis, que segue ao meu lado apoiando e incentivando mais esta travessia, pelo companheirismo, pelo amor. Ao Miró, que, com seu silêncio e doçura, cuida e guarda.

Aos meus pais, irmãos e sobrinhas, pelo exemplo de valentia diante do que a vida propõe... Jurandir César Alvarenga, Edina Carneiro Alvarenga, Glênio Alvarenga, Débora A. Silveira, Letícia Alvarenga, Valdir Ribeiro da Silva, Súlivan Alvarenga, Isabelle A. Silveira e Ana Beatriz A. Ribeiro: gratidão...

À Ana Clara Buratto, parceira de “encruzilhadas” nos trabalhos diversos e na pesquisa, por sua firmeza e doçura descomunal; minha gratidão por me “dar a mão” ao construir estes percursos.

Aos queridos Maria Lúcia Castilho Romera e Fernando Goes Torrecillas, pelo carinho, apoio e confiança de sempre, por me acolheram em sua casa e me lembrarem que sempre é preciso fazer “enlevos à vida”.

À Mariana Freitas e Leandro Justino, pelo estímulo e alegria e por terem sempre um lugar à mesa, um copo de chá e um pouso nas horas incertas.

À Letícia Carneiro, pelo estímulo e apoio com sua “dança”, que transborda pelos olhos e espalha esperanças, levando-nos a outros movimentos.

À Bya Braga, por me lembrar em momento crucial que tenho meus caminhos...

Aos educadores e pesquisadores Àlan Oziel, Lívia Espírito Santo e Sebastião Everton Oliveira, que se fazem presentes com sua interlocução, que é ao mesmo tempo desestabilizadora e repleta de chão.

Aos amigos Peterson José de Oliveira, Priscilla Fagundes Brunelli, Priscilla Rodrigues, Marcela Maria Borges Leite e Telma Maria Leite, com quem, há tempos, confabulo sobre a vida e a profissão.

À Isabele Alvarenga Silveira, por ajudar a “titi” nos entendimentos de outra língua...

À Melciene Cardoso, pela ajuda generosa nas transcrições.

À Patrícia Cristina de Freitas Nascimento, Márcia Vasconcelos Fernandino, Alexandre Rocha Araújo e Rosalva Alves Portela, que apoiaram este percurso, incentivando a feitura deste trabalho.

Aos parceiros no âmbito da assistência social: Alice Loyola, Bernadete Pimenta, Beatriz Drumond Maia, Cinara Alves de Oliveira, Edmice Rabelo de Oliveira, Fernanda Santos Miranda, Fernanda dos Santos Figueiredo, Fernanda Gaspar, Flávia Cristina Menezes Lisboa, Fernanda Lara de Miranda, Isadora Borges, José Geraldo Ribeiro Veiga, Karen Rievers, Maria Lúcia Messias F. V. Mota, Marcos Nolasco, Marcelo Moura, Sabrina Fiúza e Zita Nilce Neiva Zille, pela compreensão e apoio.

Aos parceiros no âmbito da educação e da arte: Alex Silva, Ana Paula Lopes Rocha, Didi Vilela Deise Oliveira, Glaucia Maria de Oliveira, Luciane Segatto, Marina Carneiro, Michele Carvalho, Nete Barros, Patrícia Lopes, Rodrigo Quik, Renata Alice de Fátima Silva, Rosilene Pereira da Silva, Rodrigo Pinheiro Peres, Rodrigo Salvador e Sarah Villar Lignani Henrique, pelos sabores e saberes.

Aos docentes do Programa de Pós-graduação em Psicologia, pelos inúmeros aprendizados.

A todos os jovens, aos profissionais das escolas e das instituições artísticas e culturais que colaboraram com esta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa investigou as relações dos jovens estudantes e profissionais de escolas públicas da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) com as manifestações artísticas a partir da experiência de visita em instituições artísticas e culturais que atuam na promoção do direito à arte e à cultura. Entendendo tais experiências como processos situados historicamente, toma em consideração tanto os sentidos construídos pelos jovens, como também as enunciações advindas dos profissionais das escolas que agendam as visitas. Nesse contexto, o Brasil apresenta pela primeira vez o Plano Nacional de Cultura (PNC) e o Estatuto do Jovem. O entendimento do jovem não apenas como um ser que vivencia um período de transição entre a adolescência e a idade adulta, mas como um sujeito, e a compreensão da arte e do acesso aos diferentes territórios da cidade como direitos são construções discursivas recentes. A investigação foi realizada por meio de pesquisas bibliográfica, documental e de campo. Por meio das pesquisas bibliográfica e documental, busca-se situar e problematizar as construções social e histórica da categoria juventude, os seus direitos e as políticas públicas na área da cultura. Na pesquisa de campo, a pesquisadora acompanhou a visita de 112 estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio de três escolas públicas às instituições artísticas e culturais. Foram realizadas conversas com jovens que participaram das visitas em grupos de cinco a oito participantes, totalizando 24 alunos. Também, foram realizadas entrevistas com dois jovens e com três profissionais de ensino. Os procedimentos foram gravados em áudio mediante autorização dos participantes e/ou responsáveis. A orientação metodológica ocorreu por meio de fundamentos da micro-história e da fenomenologia. Os conceitos de *habitus*, *espaço físico* e *social* de Pierre Bourdieu e as formulações sobre o campo estético de Arnold Berleant auxiliam a pensar os sentidos que emergiram. A visita parece constituir um gesto dos professores, que é impulsionado pela revisitação de suas próprias relações com a arte, com a escola e com os “espaços culturais”. Visitar tais espaços pode conter o sentido apontado por Bourdieu, que reproduz valores e hábitos, perpetuando estratificações sociais que fixam posições de classe, mas também provocam os estudantes a pensarem essas posições. O percurso fora da escola e a relação com as manifestações artísticas arremessam os jovens a construir significações, recuperando as ações ou o gesto daqueles trabalhadores que participam do processo de produção social da arte nas instituições visitadas. Para os professores e jovens, a experiência desse trânsito parece conter um coeficiente de possibilidades na formulação de questionamentos e na ampliação de espaços e processos educativos, esboçando possíveis enfrentamentos às restrições e limites do contexto escolar e de outras situações de segregação e de desigualdades sociais descritas pelos jovens e seus professores.

Palavras-chave: Jovens. Arte. Políticas Públicas. Psicologia Social. Educação.

ABSTRACT

This study investigated the relations of public school young students and teachers with artistic events from the experience of visiting artistic and cultural institutions that promote the right to art and culture in the metropolitan region of Belo Horizonte (RMBH). Understanding such experiences as historical processes, the senses constructed by the youth and the enunciations from the school professionals that schedule the visits were taken into account. In this context, Brazil for the first time presents the National Culture Plan (PNC) and the Statute of the Youth. The understanding of the youth as a subject, not only as a being that experiences a period of transition between adolescence and adulthood, and the comprehension of art and access to different areas of the city as rights are recently discussed constructions. The study was conducted by bibliographical, documentary and field research. Bibliographical and documentary researches aim to locate and question the social and historical construction of the youth category, their rights and public policies in the field of culture. The researcher attended 112 Middle School and High School students from three public schools in the artistic and cultural institutions during the field trip. Talks were held with students that were in the visits in groups of five to eight participants; also two students and three teachers were interviewed. Procedures were recorded with the authorization of the participants and or keepers. Methodological orientation was based on micro-history and phenomenology. Concepts of *habitus*, *physical space* and *social space* of Pierre Bourdieu and formulations of the aesthetic field Arnold Berleant help to figure the meanings that emerged. The visit appears to be a gesture of teachers that is driven by reviewing their own relationships with art, with the school and with the "cultural spaces". Visiting the latters may carry the sense pointed out by Bourdieu of values and habits, perpetuating social stratification that fix class positions, but also cause the students to think in these positions. The course out of school and the relationship with the artistic manifestations launch the youth to build meanings, recovering the actions or the gesture of those workers who participate in the social process of production of art in the visited institutions. For the teachers and the young students, the experience in this transit seems to comprehend a coefficient of possibilities in formulating questions and magnification of educative spaces and processes, sketching possible confrontations to the restrictions and limitations of the school context and other situations of segregation and social inequalities described by the youth and their teachers.

Keywords: Youth. Art. Public Policies. Social Psychology. Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMAS	Associação Municipal de Assistência Social
ASPROM	Associação Profissionalizante do Menor
at	acompanhante terapêutico
BH	Belo Horizonte
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCBB	Centro Cultural Banco do Brasil
CLMG	Coral Lírico de Minas Gerais
CEFART	Centro de Formação Artística e Tecnológica
CDPA	Companhia de Dança do Palácio das Artes
CNPC	Conselho Nacional de Política Cultural
CRAS	Centro de Referência em Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializada em Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
E. E.	Escola Estadual
E. M.	Escola Municipal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAESU	Fundação de Amparo ao Estudante Universitário
FCS	Fundação Clóvis Salgado
FNE	Fórum Nacional de Educação
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LAPA	Laboratório de Estudos em Psicologia da Arte
MAC	Museu de Arte Contemporânea
MEC	Ministério da Educação
MinC	Ministério da Cultura
ONGs	Organizações Não Governamentais
OSMG	Orquestra Sinfônica de Minas Gerais
OSCIPs	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PA	Palácio das Artes
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PNC	Plano Nacional de Cultura

PPP	Projeto Político Pedagógico
RMBH	Região Metropolitana de Belo Horizonte
SAI	Secretaria de Articulação Institucional
SENAI	Serviço Nacional da Indústria
SMAAS	Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SNC	Sistema Nacional de Cultura
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Prólogo: ou notas introdutórias sobre alguns percursos de quem propõe a pesquisa.....	13
1 CONSTRUÇÃO DOS PERCURSOS DE PESQUISA.....	28
1.1 Como narrar os percursos?	28
1.2 A questão que movimentou a pesquisa	30
1.3 Tipo de pesquisa e abordagem dada ao fenômeno investigado	31
1.4 Procedimentos, ambientes de pesquisa e sujeitos-colaboradores	35
1.4.1 O contato com as instituições artísticas culturais e as escolas ...	36
1.4.2 Outro percurso para conversar com os jovens	42
1.4.3 A conversa com educadora com experiência em instituições artísticas e culturais	43
2 ARTE, BENS CULTURAIS, JOVEM E DIREITOS: ELEMENTOS QUE COMPÕEM OS CAMPOS CONCERNENTES AO FENÔMENO INVESTIGADO.....	44
2.1 Direito à cultura e à arte: breves considerações.....	44
2.2 “Espaços culturais” e os “educativos”	50
2.2.1 Instituições artísticas e culturais e ações educativas: possibilidade de negociar sentidos	53
2.3 Jovem como sujeito de direitos.....	55
2.4 Professores e jovens estudantes em “espaços culturais” e artísticos: outros espaços de formação	62
2.5 Jovens estudantes e as manifestações artísticas: questões postas nesse encontro.....	64
3 ENTRECRUZAMENTOS: CAMPOS ESTÉTICO, EDUCACIONAL E ECONÔMICO.....	66
3.1 Campo e <i>habitus</i>	66
3.2 Escola, cidade e “espaço cultural”: espaços físico e social	68
3.3 Propriedades e capitais social e cultural: o mercado de bens simbólicos.....	71
3.4 Campo estético e o observador-agente.....	73
3.5 Campo estético, <i>habitus</i> e formação: indagações sociais	76

4 DAS RELAÇÕES E SENTIDOS.....	78
4.1 Sentidos da prática das visitas aos “espaços culturais” a partir da relação com profissionais da escola que agendam a visita.....	78
4.1.1 “... sair do reduto. Os alunos têm que sair, ver outras coisas” ...	79
4.1.2 “... quando eles saem, eles são outros...”	81
4.1.3 “... geração <i>touch screen</i> , ela pede uma coisa que eu posso ir, posso tocar, posso ver...”	82
4.1.4 “... os processos são muitos parecidos... meus pais parecem com os pais deles, o bairro parece com meu bairro...”	83
4.1.5 “Teve problema de agenda...”	87
4.1.6 “Lá é a realidade deles”	89
4.2 Sentidos da prática das visitas aos “espaços culturais” a partir do diálogo com os jovens.....	90
4.2.1 Da cena artística ao cenário cotidiano	91
4.2.1.1 Reverberações sobre modos de ser e consumir “arte e cultura”	91
4.2.1.2 Reverberações sobre o corpo e as diferenças.....	96
4.2.1.3 Produção social da arte: entre sensações e interações	99
4.2.1.4 Do conflito da cena à tomada de posição	100
4.2.1.5 Mobilizações no espaço social.....	102
4.3 Sentidos construídos com a educadora de instituições artísticas e culturais a partir da prática das visitas de estudantes e seus professores.....	108
4.3.1 Das relações de classe e posições de classe; da função de mediar à ideia de “estar ao lado”	109
5 MOBILIZAÇÕES NOS CAMPOS EDUCACIONAL E ARTÍSTICO: POR TERRITÓRIOS DO CIDADÃO	114
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
7 REFERÊNCIAS	124
APÊNDICES.....	132
ANEXOS	144

Prólogo: ou notas introdutórias sobre alguns percursos de quem propõe a pesquisa

“Cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente de suas determinações relacionais”
(M. CERTEAU, 1998)

Este escrito intitulado “Prólogo” inicia o texto da pesquisa, mas foi redigido quase ao final dele. Foi construído por meio da relação com os jovens, os profissionais de ensino, o orientador, outros colegas pesquisadores, as leituras de autores e os integrantes da banca de qualificação do projeto de pesquisa, especialmente com a provocadora contribuição feita pela professora Marilene Proença Rebello de Souza, que, ao término de suas considerações sobre a proposta de investigação, com sensibilidade enunciou: “[...] *you não está traindo o campo*”. Essa expressão, ainda não sei muito bem por que, me fez derramar pelos olhos. Não sei se por onde passarei adiante foi o sentido apontado por ela, mas sua fala ecoou aqui dentro, reverberando e acionando palavras que talvez permitam nomear e apreender parte da emoção vivida. O prólogo, assim como nos textos teatrais, tem caráter elucidativo, pois compreende-se neste escrito que não existe uma sequência linear, lógica e progressiva de causalidade¹ nos acontecimentos da vida de uma pessoa. Ele traz uma das várias e possíveis narrativas para os percursos de um dos sujeitos presentes nesta investigação: o sujeito que pesquisa. Com este escrito inicial, que trará experiências e ambiências de um percurso de vida pessoal e profissional, espero oferecer contornos para que o leitor se aproxime do tema. Ao pôr em cena alguns fragmentos deste percurso, empresto-os como estímulo para iniciar a temática transversalizada durante a pesquisa: de como vão se constituindo *as matrizes de percepção dos sujeitos em contextos educativos formais, informais e outros*.

A investigação, que, em seu início, aspirava a apreender especificamente a relação estabelecida por jovens e as obras artísticas, acabou por me situar diante de uma teia de *relações* cerzida pelos jovens e pelos profissionais da escola e das instituições

¹ Michel Angelo Montagner, em seu texto *Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana* (2007, p. 251), alerta que os eventos biográficos não seguem uma linearidade progressiva e de causalidade, mas uma linearidade de sobrevoo que articula e possibilita sentido aos acontecimentos narrados por uma pessoa. Não constituem um todo coerente, coeso e atado por uma cadeia de inter-relações por ser essa construção feita *a posteriori* pelos indivíduos e pelo pesquisador quando produzem um relato oral ou uma narrativa.

artísticas e culturais² com a experiência da prática de visitar os chamados “espaços culturais”, que os levam a pensar em sua relação com o espaço escolar e outras experiências. Como disse antes, não sei bem se foi nesse sentido que a professora mirou seu apontamento, mas foi nele que encontrei um modo de iniciar tal narrativa. Então...

Nasci em Uberlândia, município de Minas Gerais. Sou a segunda filha de uma série de quatro irmãos. Meu pai nos proveu na infância trabalhando como motorista de caminhão de cargas, em viagens pelas estradas do País, nas décadas de 1980 e 1990. Levava a carga e trazia histórias de apuros nas estradas que ligam Uberlândia, Espírito Santo, Tocantins, Belém, Redenção do Pará e tantas outras. Seus relatos retratavam um Brasil plural e com imensas desigualdades sociais. Com ele e sua insistência nos velhos caminhões, aprendi desde cedo sobre itinerâncias, persistência, riscos e teimosias. Durante nossa infância e adolescência, minha mãe, na divisão de tarefas demarcada pelas questões de gênero, dedicou-se aos filhos e ao marido, mas sempre insistiu que precisávamos ter uma profissão e independência financeira. Queria que tivéssemos “estudo”, o que, segundo ela, seu pai a privou quando terminou a 4ª série por ser mulher. Com ela, percebi que ser mãe de quatro filhos é gerir conflitos, operar malabarismos financeiros, ter mãos que fazem e uma dose de sonho.

Tive acesso ao ensino público em duas escolas. Como a maioria dos estudantes, passei grande parte da minha infância e adolescência no ambiente escolar – início da década de 1980. Do primeiro ano do primário, lembro que chorava e não queria frequentar a escola, tendo sido por isso inserida na turma onde estavam todos os alunos com “problemas”: “repetentes”, “indisciplinados”, “agressivos” e outros. Lá, eu e esses colegas começamos a compreender que estar no interior das instituições nem sempre significa inclusão³. Fui aderindo a esse lócus, negociando com sua lógica, e, ao final do primeiro ano, lembro-me de não ter muito o que comemorar na passagem para a segunda série, pois apenas eu e mais uns dois colegas fomos aprovados. A escola passou a ser o segundo espaço de maior tempo de convivência social: amigos, livros, sopa e festa junina. Entre o hino nacional diário e as idas ao quartel, no Dia do Soldado,

² Nesta investigação, o termo “instituições artísticas e culturais” será utilizado para designar as instituições e espaços intencionalmente voltados para a promoção da arte e da cultura. A expressão “espaço cultural” será utilizada nesse mesmo sentido, dialogando com a nomenclatura adotada no PNC.

³ No texto *Os excluídos do interior*, Bourdieu e Champagne (2011) tomam os Liceus franceses como campo de estudo e problematizam que a diminuição das barreiras formais no sistema de ensino e a consequente ampliação do acesso não representam necessariamente a superação das desigualdades sociais. Nesse texto, apresentam as dificuldades e ansiedades sentidas por alunos das classes populares e suas famílias frente à instituição escolar.

quando o lanche era pão com carne e guaraná, recordo que, certa vez, a professora do primário, emocionada, quase riscou um vinil. Na ponta da agulha, em uma atmosfera que vibrava expectativa de liberdade, em um dos cantos da biblioteca, ela nos apresentou Chico Buarque, que cantava *“dormia, a nossa pátria mãe tão distraída/ sem perceber que era subtraída/ em tenebrosas transações... seus filhos/ erravam cegos pelos continentes/ levavam pedras feito penitentes/ erguendo estranhas catedrais... E um dia afinal, tinham direito a uma alegria fugaz...”* Fiquei com essa música na cabeça durante anos. Penso que a professora experimentava com a música, na biblioteca, o fim de um período de ditadura e o início da construção democrática no País...

Da 5ª série ao 3º ano do “colegial” (atual Ensino Médio), estudei em uma escola estadual que foi construída para ser uma escola de ensino profissionalizante, a chamada Escola Polivalente. Essas instituições foram criadas na década de 1970 por meio de convênios firmados entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID) com recursos oriundos dos Estados Unidos da América. Derivaram da execução da Lei 5.692/71, que apresentava em seus objetivos a extensão da escolaridade obrigatória, abrangendo todo o ensino de 1º grau (primário e ginásial) e a generalização do ensino profissionalizante no nível médio (2º grau). Esse último aspecto da Lei pretendia atender à demanda do mercado de trabalho que necessitava de mão de obra qualificada para indústrias e comércio. Lembro que, além das disciplinas obrigatórias, participávamos a cada semestre de práticas “industriais, agrícolas, comerciais e para o lar”. Com a finalização da ditadura e do repasse desses recursos, a escola passou a ser Escola Estadual Guiomar de Freitas Costa.

Entre 1986 e 1992, recordo a participação em seminários, apresentações teatrais, jornais falados, varais literários, exibição de filmes seguidos de debates e outras tantas estratégias experimentadas, creio eu, na tentativa dos professores de transformar o cotidiano escolar, dando outra ênfase à anteriormente dada, que se orientava nas premissas do ensino técnico profissionalizante. Com alguns deles, chegamos a visitar, mais de uma vez, o *campus* da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), para participar de feiras de ciências e cursos de pequena duração. Estudávamos pensando em uma vaga na universidade pública. Participávamos de discussões sobre propostas de chapas de candidatos à diretoria da escola. A maioria desses professores ou era do sindicato, ou vinculada ao Partido dos Trabalhadores. Na cidade, estávamos na escola

que iniciava movimentos reivindicatórios e greves. Ainda hoje, quando reencontro colegas, lembramos que, entre uma matriz ou uma equação do segundo grau, o professor de Matemática discorria sobre as questões salariais da classe docente e outras injustiças sociais do País. Creio que esses profissionais, mobilizados pelas ressonâncias de uma recente retomada da democracia no Brasil, impulsionavam discussões de direitos da classe trabalhadora docente e de outros direitos do cidadão. Percebíamos isso no modo e na frequência com que traziam questões sobre a realidade social da cidade, do Estado e do País para a cena da sala de aula.

Nos dois últimos anos do “colegial”, atual Ensino Médio, criamos um coletivo de escrita. Por meio desse modo de expressão, a palavra, articulávamos atividades no interior e fora da escola. Convidávamos profissionais para falar sobre as profissões no dia em que lançávamos os escritos do “Jornal”. Formulávamos textos a partir de conversas com os colegas sobre assuntos relacionados aos interesses dos estudantes e ao modo de ser da escola e como ela poderia vir a ser. Distribuíamos os exemplares desse informativo na própria escola e os demais, em escolas do centro da cidade. Aspirávamos a ser alternativos ao usualmente vivido pelos colegas de anos anteriores, que era: concluir Ensino Médio, fazer um curso técnico profissionalizante no Serviço Nacional da Indústria (SENAI), trabalhar em alguma fábrica ou atuar como comerciantes ou vendedores.

Em relação às experiências com as manifestações⁴ artísticas cênicas, recordo a primeira vez que fui ao teatro, era 1992, por meio de um convite adquirido em sorteio de uma emissora de rádio. Fecho os olhos e ainda posso ver a luz laranja que gritava no palco e anunciava as cenas de “Morte e vida Severina”. Ouço com nitidez: *“Esta cova em que estás/em seus palmos medida/é a conta menor que tiraste em vida/é uma cova grande com seu pouco defunto/é a parte que te cabe neste latifúndio/É a terra que queria ver dividida...”*

Os fragmentos são do texto adaptado para o teatro em 1966 a partir do livro de João Cabral de Melo Neto publicado em 1955. A peça foi musicada por Chico Buarque e narra a trajetória de Severino, retirante que sai do sertão nordestino em direção ao

⁴ Uma das definições no dicionário para manifestação é o ato de exprimir-se, pronunciar-se publicamente. Tomaremos essa definição para considerar que as manifestações artísticas são constituídas a partir do momento ou instante em que se expressam diante de determinado observador. Neste instante de encontro, neste espaço que é socialmente constituído, podem ter seu sentido de existência ampliado. Escutar o que os jovens têm a dizer sobre a experiência com as manifestações artísticas é, na compreensão desta pesquisa, instaurar o acontecimento da obra de arte.

litoral. Em seu caminho, a experiência da morte aparece emblematicamente com o fim do rio e o funeral de um lavrador que representa muitos outros vitimados pelas disputas latifundiárias. Busca oportunidades de trabalho e descobre restrições tanto no sertão como na cidade. Ao final, apresenta possibilidades de Severino reafirmar a vida.

Confrontada com o que podíamos aspirar em relação às futuras profissões, decidi-me pela graduação em Psicologia. Concluí o “Colegial”/Ensino Médio e fiz um curso preparatório para o vestibular, custeado pelo cargo de vendedora em uma livraria. Meu pai, desempregado à época, foi surpreendido com o resultado do exame vestibular. Ele dizia para minha mãe que *“estudar não era para pobre”*. Ela tinha ideia contrária. Diante do resultado, ele chorou e me abraçou como se não tivesse participado da conquista. Penso que depois mudou de ideia. Lembro que, com certa dificuldade, ele, a contragosto, foi à Fundação de Amparo ao Estudante Universitário (FAESU) levar os comprovantes de renda para que eu pudesse almoçar no Restaurante Universitário. Na época, penso que ele não reconhecia isso como um direito, nem o fato de eu frequentar uma universidade pública. Nem eu.

Durante o terceiro ano da graduação (diurno), atuei como educadora de jovens e adultos (noturno) em um programa de alfabetização do município, que ocorria em bairros situados em extremos da cidade. Pude ouvir muitas histórias de trabalhadores que vieram com suas famílias de outros Estados e regiões atraídos pela fama de “cidade desenvolvida” em crescimento e expansão, e que cresceu economicamente por forjar e aderir a um ideal nacional “progressista, racional, moderno e urbanizado” (PRIETO, 2009, p. 2), que atraiu indústrias por meio de intenso processo de isenção fiscal⁵. Conheci a fruta do cacau, que um dia brotou do fundo direito da sala, no silêncio de Anderson, 19 anos, que a trouxe da Bahia para me presentear. Na ocasião, sorrimos cúmplices. O cacau traduziu os diferentes universos culturais e de saberes que cada um deles poderia trazer para o contexto da sala de aula e o quanto podiam me ensinar. Emocionei-me quando D. Terezinha, 53 anos de idade, me agradeceu dizendo que não tinha cartão de natal musical, mas podia receber mercadorias na casa da patroa, pois

⁵ Cidade que, de 1957 a 1978, foi constituindo faculdades isoladas, demandadas pela elite local, e que, posteriormente, foram agregadas como universidade, tendo sua federalização, em 1979, como Universidade Federal de Uberlândia (PRIETO, 2009, p. 2). No transcorrer dos anos 1960 e 1970, desenvolveu uma razoável malha rodoviária, feito que viabilizou papel de um importante entreposto comercial na região Sudeste. Nas décadas de 1980 e 1990, consolidou sua identidade de polo atacadista, integrando, também, um agrupamento de cidades brasileiras do setor de agronegócios.

agora assinava as notas fiscais, mostrando a todos sua assinatura no documento trazido, como se fosse um troféu. Emocionei-me, porque sabia que alfabetizar é um fazer muito mais amplo, mas aquilo para ela já significava uma fresta para inserir-se em um universo de outros códigos e relações sociais. Compreendi mais ainda o dito de Paulo Freire de que ninguém educa ninguém, mas nos educamos mediatizados pelo mundo. Noutro ano, atuando no ensino de Ciências, no bairro onde morava, comemorei com a turma de 8ª série (noturno), cuja orientação era minha responsabilidade, a vitória da feira de ciências interturnos. “*Nós do noturno, hein!!*”, disseram eles, com uma boa dose de satisfação, contando o quanto estavam se sentindo felizes em participar de uma feira de ciências do município representando a escola. Até hoje, sou abordada por alguns deles, que trazem com entusiasmo a pergunta: “*Fui seu aluno, lembra?!*”, e um punhado de outras memórias.

No transcorrer da graduação em Psicologia, convivi com professores advindos, em sua maioria, do estado de São Paulo e que se mudaram para Uberlândia na perspectiva de construir uma carreira docente. Um agrupamento extremamente heterogêneo, que forneceu elementos para perceber que a Psicologia, como uma área do conhecimento, deriva do entrecruzamento de paradigmas, vértices teóricos e éticas constituídas por meio das contribuições de diversos saberes. Alguns, retornando de seu doutoramento, começaram a desenvolver projetos de pesquisa. Eles iniciavam sua atuação como professores, orientadores, e eu iniciava minha participação em dois projetos de iniciação científica: um deles sobre a paternidade na adolescência, experiência na qual comecei a refletir sobre a realidade e o contexto social e econômico dos adolescentes brasileiros. Desde então, uma ideia foi se tornando muito clara: a articulação entre a prática de uma profissão e sua reflexão (por meio da pesquisa ou não) ganhou relevância para mim. Dizendo de outro modo, a atuação como profissional ganhava sentido à medida que eu pudesse pensá-la...

Nessa época, reencontrei as sonoridades de Chico Buarque, que cantava a “Morte e Vida Severina” de João Cabral, e as fotografias de Sebastião Salgado, que se cruzaram em uma exposição de fotografias que capturaram imagens do massacre ocorrido em Eldorado dos Carajás no estado do Pará. A professora Silvia Maria Cintra Silva, durante uma disciplina, divulgou a exposição e emprestou-me, em fita cassete, a trilha sonora que ambientava a exposição além de repassar réplicas das fotografias adquiridas nesse contexto. O impactante encontro com as imagens desse fotógrafo e as

músicas de Chico foram tão provocadoras que não só habitaram intensamente minhas reflexões e conversas, como acabaram aportando em uma construção coreográfica de um coletivo de jovens estudantes de dança com o qual eu tinha convívio.

Nesse período, na experiência de um dos estágios, as diferentes manifestações artísticas, como a escultura, a música e o cinema, figuraram como possibilidades de construir vínculos com pessoas em sofrimento mental que participavam das Oficinas Terapêuticas realizadas pela Clínica de Psicologia do Instituto de Psicologia da UFU. Com os usuários desse serviço, os professores Maria Lúcia Castilho Romera, Luiz Avelino da Silva e Aramita R. Terra, os arredores do Bloco C e a recepção da Clínica tornavam-se espaços nos quais as diferenças instituíam convivências.

Graduei-me psicóloga, bacharel e licenciada pela UFU. Comecei a trabalhar como atendente em uma locadora de vídeos, cuja renda custeava as despesas do aluguel de uma sala de atendimento clínico e uma especialização na qual eu era bolsista. A meia bolsa e uma atividade como auxiliar de pesquisa me permitiram participar de uma especialização, cujo investimento era grande para aquela época. Na locadora, conheci obras e diretores como Glauber Rocha, Federico Fellini, Pedro Almodóvar, Eduardo Coutinho, Akira Kurosawa, Luis Buñuel, Abbas Kiarostami, Wim Wenders, Wood Allen e tantos outros. Com eles, aprendi que o cinema pode, paradoxalmente, também, em sua *reprodutibilidade técnica*⁶, operar uma potencialidade crítica capaz de agregar a fotografia, a música, a literatura e outras artes para discorrer sobre homens, mulheres e relações sociais, históricas e culturais que tecem no mundo. Na locadora, colaborava na organização do projeto “Pré-estreia”, que difundia produções audiovisuais nacionais, as quais raramente chegavam ao circuito comercial das salas de cinema. Ao mesmo tempo, no âmbito da especialização, pude conviver com psicólogos pesquisadores nas áreas da Psicologia e da Psicanálise, que criticamente apostavam em uma atuação ampliada do fazer psicanalítico e que foi nomeada por eles como “Clínica Extensa”⁷. Orientada pelos conceitos de “campo psicanalítico” e “psique do real”, fui construindo uma atuação na área clínica e com grupos.

⁶ Conceito de Walter Benjamin (1994) a partir do qual discorre sobre os efeitos do processo de produção industrial em larga escala e de reprodução de cópias da obra de arte, que, segundo ele, resulta na perda de sua “aura”, seu caráter de culto ou ritual, para ganhar o valor de exposição.

⁷ Conceito desenvolvido por Fábio Herrmann (2005), psicanalista e pesquisador que construiu formulações teóricas a partir da década de 1970 nas quais propôs recuperar a potencialidade crítica e inventiva da Psicanálise para compreender as produções humanas e suas correlações com as diferentes sociedades e culturas.

O trabalho como acompanhante terapêutico (at), durante três anos, levou-me até o mestrado. Fui bolsista por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Investiguei essa modalidade de atendimento e, ouvindo as experiências de profissionais da Psicologia, recordo que umas das reflexões possibilitadas por esse processo foi indagar se a dimensão “terapêutica” não poderia estar nas várias relações que o sujeito constrói em seu mundo relacional e que, por meio delas, pode ressignificar sentidos e reposicionar-se em diferentes situações e contextos. Construí tais reflexões a partir das entrevistas com psicólogos que atuam como ats (Uberlândia, Belo Horizonte e São Paulo) e que compartilharam suas experiências e reflexões, que se dão no entrecruzamento com outros saberes nas fronteiras dos “saberes competentes”⁸ de psiquiatras, enfermeiros e terapeutas ocupacionais. Considerei, a partir da relação com o campo de pesquisa, que poderia ocorrer o melhor enfrentamento de situações desafiadoras para além do *setting* padrão da clínica psicológica de “consultório”, do enquadre terapêutico ou mesmo da clínica do próprio at.

Concomitante ao trabalho de pesquisa no mestrado, iniciei uma experiência com adolescentes que participavam de atividades sociais desenvolvidas por um grupo de dança de rua da cidade. No caso em questão, os adolescentes procediam de famílias, que residiam no bairro “Esperança”, beneficiadas por uma instituição religiosa. Na época, o bairro apresentava precárias condições de infraestrutura urbana, sendo identificado, também, como região com intensa atividade de tráfico de drogas. Esses adolescentes participavam das aulas de dança de rua, de Português e de Literatura e dos “grupos operativos”⁹ que eu passei a desenvolver semanalmente, cujas temáticas se orientavam pelas demandas dos próprios participantes, sendo trabalhadas em articulação com as outras atividades desenvolvidas; outro reencontro com João Cabral e sua “Morte e Vida Severina”. Na proposta desenvolvida com a professora de Literatura e o professor de Dança, a leitura coletiva do texto desse autor seria um disparador para a criação coreográfica, cujo tema proposto era “o retirante”. Quando finalizado o trabalho, nas experiências de assistir às suas apresentações por diferentes espaços da cidade, conheci

⁸ Conceito utilizado por Marilena Chauí (2011), para problematizar as relações de poder estabelecidas pelo discurso da ciência e dos especialistas nas mais diversificadas áreas de conhecimento.

⁹ A técnica dos grupos operativos é uma designação criada por Pichon-Riviere em colaboração com José Bleger, David Liberman e Edgard Rolla. Os integrantes reúnem-se para a realização de uma tarefa, um objetivo a ser realizado e compartilhado por todos. De acordo com Pichon-Riviere (1998), as finalidades e os propósitos desses grupos estão centrados na mobilização de estruturas estereotipadas e nas dificuldades de aprendizagem e comunicação. A função do coordenador é criar, manter e fomentar a comunicação para que as contradições possam ser evidenciadas durante o enfrentamento das tarefas que podem ser explícitas e implícitas, cabendo, no último caso, a análise das ideologias que se presentificam nas relações e posicionamentos de seus participantes.

outra poesia e prosa de João Cabral de Mello Neto, expressa por aqueles incríveis adolescentes que não só nos diálogos nos grupos, mas com seus corpos dançantes expressavam inúmeras intensidades de ser quando alternavam posições, sincronizavam gestos ou mantinham-se estáticos.

A aproximação com o universo artístico foi alargada com a convivência e o vínculo afetivo com Cristiano Reis, bailarino, coreógrafo e professor. Nas últimas décadas, o convívio com as artes cênicas intensificou-se. Passei a habitar com certa frequência teatros, fóruns e festivais de dança, aproximando-me, assim, dos trabalhadores da área artística, sua atuação em coletivos, com criadores independentes e outros em instituições artísticas. Em 2002, mudei-me para Belo Horizonte (BH) devido à oportunidade profissional para esse artista integrar um grupo profissional de dança.

Nesse processo de imersão nas artes cênicas, assisti, em 2005, a um espetáculo de dança dentro de um projeto intitulado “A escola vai ao teatro” no grande teatro do Palácio das Artes (PA) na cidade de BH. Naquele dia, vi centenas de estudantes de escolas públicas de BH chegarem de diferentes regiões da cidade para assistir ao espetáculo intitulado “Entre os céus e as serras”. Recordo que esses estudantes, cerca de 900, se agitavam entre risos, gritos, palmas e assovios no *hall* de entrada. Nessa travessia, as professoras inutilmente arriscavam dezenas de “psius”. Durante o primeiro, segundo e terceiro sinais, a multidão agitada gritava e assoviava a quase mil vozes. *Blackout* e iniciou-se o espetáculo. As manifestações do público continuaram a ocorrer mediante qualquer aparição dos bailarinos. Essa agitação durou praticamente os primeiros 30 minutos iniciais e foi diminuindo gradativamente nos últimos 25. Percebi que esses estudantes experimentaram extremos entre a agitação e a euforia até a quase total atenção tomada pelo espetáculo. Na ocasião, não pude deixar de pensar sobre o corpo inquieto, o entusiasmo e depois a intensa atenção dada às cenas do espetáculo por aquele grupamento numeroso de estudantes. Penso que a temática das relações com os “espaços culturais” nos quais se acessam manifestações de arte começou, ali, a ganhar contorno.

Em BH e em algumas cidades que compõem a sua Região Metropolitana (RMBH), fui conhecendo algumas Organizações Não Governamentais (ONGs), fundações atuantes na área social, artística e cultural, muitas delas atuando em parceria com os poderes públicos municipal, estadual, federal e/ou com a iniciativa privada.

Notei, também, que as ideias de “democratizar a arte e cultura” e de que “arte transforma vidas” tornaram-se enunciados habituais em vídeos e/ou filipetas de muitas instituições.

Em 2007, simultaneamente à atuação na área clínica como at, comecei a trabalhar como psicóloga e educadora em duas instituições do terceiro setor: uma delas na área da assistência social (A1) e outra na interface entre a arte e a educação (A2).

Em uma dessas instituições, pude me aproximar de serviços, programas e projetos na área social desenvolvidos com jovens oriundos de programas e serviços executados pela Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social (SMAAS) da cidade de BH. Esses serviços são realizados por diversos equipamentos da assistência social como o Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), o Centro de Referência Especializada em Assistência Social (CREAS) e pelas instituições de acolhimento institucional (abrigos). O cotidiano desses jovens e profissionais desses serviços, tanto nos equipamentos públicos citados como na instituição mencionada, é atravessado por situações desafiadoras relacionadas às dificuldades nos processos de escolarização e/ou desvinculação das instituições escolares. Além dessas situações, os jovens trazem experiências relacionadas à violência doméstica, ao cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto (Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade), ao envolvimento com o tráfico de drogas ilícitas, ao uso abusivo de substâncias psicoativas, à ausência ou inexistência de familiares e/ou responsáveis e à situação de acolhimento institucional (abrigos).

No transcorrer dessas experiências, notei que a presença da arte nos processos educativos e de socialização com os jovens figurava como ação valorizada pelos profissionais, seja por meio de oficinas de arte e educação ou por meio de visitas a “espaços culturais” da cidade. Essa prática se apresentava atrelada à ideia de o jovem ter outras situações de aprendizagem e de ampliação de conhecimentos. Nessa instituição, pude participar da reformulação de propostas, cujas ações socioeducativas ocorriam por meio da arte, do esporte e do lazer e de um programa relacionados à inserção do jovem no contexto de trabalho. Tais reformulações ocorreram em simultaneidade à construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) para as ações do Programa de Formação para o Trabalho, derivando de um intenso exercício coletivo de 25 profissionais (assistentes sociais, psicólogos, pedagogo, historiador, educador físico e arte-educador), que

construíram um eixo norteador capaz de vasculhar dissensos e considerá-los para redigir os marcos situacionais, filosóficos e operativos, a fim de orientar os fazeres desse Programa. A ênfase em propiciar acesso aos diferentes espaços educativos e/ou culturais da cidade e a possibilidade de ampliação do repertório de experiências despontavam nas discussões e, em certa medida, compuseram elementos no texto desse projeto.

Nessa instituição, durante as experiências de visitação a museus e galerias de arte, ouvi, repetidas vezes, os jovens partilhando que nunca haviam entrado em determinados “espaços culturais” por eles se apresentarem sofisticados e pelo fato de não saberem que se tratava de um local onde podiam transitar e que ali existiam, inclusive, atividades gratuitas. Além disso, lembro-me de perceber um certo incômodo no início da visita, traduzido talvez nas palavras do jovem David¹⁰: “*Eu prefiro as minhas quebradas*”. Entretanto, muitas vezes, ao final das visitas ou de avaliações ao término de determinados processos formativos, ocorria uma modificação nessa sensação de incômodo e a visita era citada pelos jovens como algo marcante em seu percurso de aprendizados e nas atividades pensadas em seu conjunto.

As outras experiências transcorreram na segunda instituição (A2), localizada no Jardim Canadá, bairro da cidade de Nova Lima. A A2 desenvolve atividades gratuitas no âmbito da arte e educação, tais como aulas de dança, música, artes plásticas e espetáculos de teatro e dança para crianças, adolescentes, jovens e adultos. Essa instituição sustenta suas ações por meio de parcerias com o poder público (Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social e Secretaria Estadual da Cultura) e a iniciativa privada via mecanismo da Lei de Incentivo à Cultura. A atuação no estabelecimento de ações em parcerias entre essa instituição e alguns equipamentos públicos no território, tais como CRAS, Unidade Básica de Saúde e as escolas públicas da Regional Noroeste de Nova Lima, me reaproximaram do contexto do ensino formal da rede pública de ensino.

No ano de 2007, nesse mesmo contexto institucional, fui convidada a contribuir com a construção de articulações que previam a participação de estudantes das escolas (municipal e estadual) desse bairro em oficinas e espetáculos de dança, teatro e música apresentados na instituição A2. Essa primeira experiência de articulação surgiu por meio de recurso financeiro recebido via Funarte, Prêmio Klauss Vianna de Dança, que

¹⁰ Jovem inserido em um dos programas sociais da instituição A1.

seria utilizado para criação de espetáculo de uma companhia profissional de dança que atua nessa entidade. O prêmio foi redirecionado para estabelecer uma aproximação com os professores e estudantes dos Ensinos Médio e Fundamental da rede pública no bairro onde a instituição desenvolve suas atividades. Nas reflexões e motivações institucionais para a ação, constavam: a formação de público para dança, a promoção do acesso à arte e a aproximação com as instituições escolares. Fiz parte da equipe responsável por propor essa ação com a escola, que decidiu realizar uma atividade inicial, no próprio espaço escolar, objetivando despertar o interesse dos estudantes (Ensinos Fundamental e Médio) em assistir ao espetáculo de dança. Nos anos seguintes, 2007 a 2010, os estudantes e professores continuaram a ser convidados frequentemente para outro projeto que também ocorria nessa instituição e propunha o acesso gratuito e/ou a preços populares para espetáculos de dança, teatro e música. Esse projeto, intitulado “Conexões”, aconteceu por meio do patrocínio da CEMIG via Lei de Incentivo à Cultura.

Trabalhar nesses processos de articulação, reaproximou-me novamente do ambiente das escolas públicas e alguns aspectos nessa junção me tomavam a atenção. Um deles é que a adesão ao convite em assistir aos espetáculos era imediata por parte dos profissionais da escola. Outro aspecto é que, durante as apresentações, eram frequentes cochichos entre os estudantes, que traziam a frase: “*Você entendeu?*” Um terceiro é que, quando havia abertura de espaço para dialogar com os artistas, pós-espetáculo, os estudantes, gradativamente, se apropriavam desse momento, elaborando perguntas que, a meu ver, estabeleciam uma modalidade de convívio entre os artistas, os jovens e seus professores.

Em 2009, participei de dois processos coletivos de escrita de propostas de ações no âmbito da arte e cultura, que pleitearam e obtiveram aportes de recursos advindos do convênio com o governo estadual de Minas Gerais e receberam a chancela de Pontos de Cultura¹¹. Nessa ocasião, a chamada de projetos ocorreu via edital público e podiam participar pessoas jurídicas de direito privado sem fins lucrativos, de natureza cultural ou com histórico em atividades culturais, como: grupos de Manifestações Culturais, Associações, Sindicatos, Cooperativas, Fundações Privadas, Escolas caracterizadas como comunitárias e suas associações de pais e mestres, Organizações da Sociedade

¹¹ Pontos de Cultura são entidades ou coletivos culturais certificados pelo Ministério da Cultura, compreendidos como uma base social capilarizada e com poder de penetração nas comunidades e territórios.

Civil de Interesse Público (OSCIPs) e ONGs. As organizações participantes tornavam-se responsáveis por articular, expandir e/ou impulsionar ações culturais. As duas instituições nas quais trabalhava foram contempladas, uma no município de Nova Lima e outra em BH. Na instituição A1, cujo foco de atuação situava-se no âmbito da assistência social, participei da elaboração da proposta que incluía atividades com jovens atores que integravam um grupo teatral da instituição no desenvolvimento do teatro de mobilização em espaços abertos e instituições educativas, como escolas e creches, e outras atividades como oficinas de bonecos, de audiovisual e de dança de rua. Na instituição A2, as ações destinavam-se à manutenção e ampliação de atividades já oferecidas de dança, música e artes plásticas e à criação de atividades cineclubistas com os estudantes das escolas públicas. Desde essa oportunidade, passei a colaborar em processos de elaboração, execução e avaliação desses e outros projetos nas duas instituições. Por meio de tais experiências, aproximei-me de alguns marcos regulatórios das Políticas Públicas brasileiras da Assistência, da Educação e da Cultura, tais como: o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Plano Nacional de Cultura (PNC). Numa linguagem de “gestão de projetos”, as experiências profissionais construídas, nesse período, situam-se numa fronteira entre a “área meio” e a “área fim”; ou seja, entre as ações de conceber, viabilizar meios e desenvolver propostas. As indagações sobre as relações tecidas nos “espaços culturais” e a ideia de conversar com estudantes e professores que visitam tais espaços e os educadores que atuam no contexto educativo destes emergem nessa conjuntura, na qual minha atuação profissional ziguezagueia em meio às proposições de quem elabora e realiza projetos e ações por meio das legislações vigentes, articulando instituições e diferentes atores.

A experiência nessas instituições aproximou-me, também, do contexto das conferências municipais relacionadas aos direitos de adolescentes e jovens e das conferências na área cultural em Belo Horizonte e em Nova Lima. O contato com esses contextos e com os documentos relativos às políticas públicas referentes à juventude e a área cultural permitiu perceber que eles se constituem tanto em pontos de chegada de inúmeros processos sociais, ou seja, resultam destes e em pontos de partida para outros tantos. A experiência cotidiana contrastada à leitura desses marcos na legislação posicionou-me diante das transformações nos âmbitos cultural e educacional, mas

também diante de inúmeros desafios e questões que ainda precisam de respostas na prática das instituições que atuam na promoção de direitos de jovens.

O conjunto dessas experiências descritas, em diferentes papéis sociais e contextos, no ambiente da escola pública como estudante, professora do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), como psicóloga e educadora na articulação entre ONGs e escolas públicas, foi balizador para me aproximar do fenômeno investigado nesta tese, cujos eixos principais foram enunciados anteriormente (questões referentes às práticas em visitas a espaços culturais e questões relacionadas aos discursos pedagógicos e políticos sobre tais práticas). Desse modo, emergiu como objeto da pesquisa as relações dos *profissionais de ensino e jovens de escolas públicas estabelecidas por meio de visitas aos “espaços culturais”*. Para abordar tal fenômeno, em 2012, submeti a proposta de investigação ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Social em sua linha de pesquisa relativa aos Fenômenos histórico-culturais específicos e ao Laboratório de Estudos em Psicologia da Arte (LAPA). Tal escolha ocorreu na perspectiva de sustentar uma abordagem possível para tal fenômeno nos liames que compreendem a experiência com a arte como fenômeno histórico e cultural.

A experiência de pesquisa e os sentidos construídos no transcorrer da prática investigativa serão apresentados em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, os caminhos ou percursos metodológicos serão apresentados: quem são os sujeitos, os ambientes de pesquisa e a abordagem metodológica utilizada para a compreensão do fenômeno investigado.

No segundo capítulo, alguns elementos que constituem a legislação brasileira relativa às políticas públicas nas áreas cultural e educacional são visitados na expectativa de fornecer ao leitor contornos mínimos que posicionam a arte e a cultura como direitos. Além disso, são apresentadas construções discursivas que compõem a ideia do jovem como sujeito social e de direitos e a escola pública como responsável por promover diferentes experiências culturais por meio de suas práticas educativas. Tal percurso ocorre na perspectiva de que tais documentos ou legislações tanto traduzem contextos e as transformações históricas e sociais como impulsionam mudanças em determinadas sociedades. A intenção é apresentar legislações, que são, no entendimento desta investigação, discursos resultantes e ao mesmo tempo geradores da prática constituída e usualmente observada de visita aos “espaços culturais”. Pretendemos

esboçar, por meio dos tópicos que formam esse capítulo, subsídios que possam iniciar uma aproximação do leitor do cenário investigado e de seus atuentes.

No terceiro capítulo, serão apresentados alguns conceitos que colaboraram na leitura das experiências no campo de pesquisa (escola e instituições artísticas e culturais) e nos documentos gerados por meio delas. As contribuições conceituais advêm das formulações do filósofo Arnold Berleant e do sociólogo Pierre Bourdieu, dos quais são apenas retomados os conceitos que possibilitaram o exercício compreensivo desta pesquisa, tais como: *habitus*, posição social, campo social, campo estético e engajamento.

No quarto capítulo, são apresentados os sentidos trazidos por jovens estudantes, profissionais da escola e de instituições artísticas e culturais com os quais foram estabelecidos diálogos que retomavam as suas experiências a partir da prática de visitação àqueles espaços.

No quinto capítulo, são tecidas algumas reflexões a partir das experiências compartilhadas pelos jovens e pelos profissionais de ensino relacionadas às visitas aos “espaços culturais”, dialogando com os conceitos de Berleant e Bourdieu e outros autores que pensam a relação dos sujeitos, os territórios e a cidade. Os processos sociais de exclusão e segregação social, descritos pelos jovens e profissionais de ensino entrevistados, entre os diferentes territórios da cidade são retomados e problematizados.

1 CONSTRUÇÃO DOS PERCURSOS DE PESQUISA

“Eu atravesso as coisas e no meio da travessia não vejo!
 – só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada.
 Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa;
 mas vai dar na outra banda é num ponto mais embaixo,
 bem diverso do que em primeiro se pensou [...]
 o real não está na saída nem na chegada:
 ele se dispõe para a gente é no meio da travessia...”
 (Guimarães Rosa)

1.1 Como narrar os percursos?

Esta pesquisa foi iniciada formalmente em 2012, mas as questões que me arremessaram para seu contexto foram construídas num percurso anterior como descrito no “Prólogo”. Nasceram de uma convivência com a arte, com os jovens e com os profissionais de ensino, professores e educadores sociais. Falo a partir de experiências pessoais e profissionais como espectadora, educadora e psicóloga nesse universo das artes, especialmente na sua interface com as áreas educacional e social. Conforme esbocei no início do texto, a questão que movimentou a corrente pesquisa parte da experiência com esses diferentes “atores”. É comum ouvir que a arte *transforma*, *inventa* e *reinventa*. Por experiência, tendo a concordar que sim. Entretanto, penso ser necessário, também, interrogar onde, como e quando.

Nas ciências humanas, uma investigação muito se assemelha ou apresenta características ensaísticas; isto é, constitui um exercício reflexivo sobre determinado tema. Arrisco dizer que o leitor encontrará uma descrição de processos e percursos nos quais pistas foram seguidas e, por meio delas, tem-se a expectativa de que possam constituir-se em sinais a partir dos quais foram tecidas reflexões possíveis. Nesse sentido, parto da compreensão de que o campo de pesquisa instaura-se a partir do momento em que o pesquisador vincula-se ao tema. O campo não diz respeito ao lugar, mas é delineado pela inserção do pesquisador ao tema que, em certa medida, começou a ser explicitada no “Prólogo”. Assim sendo, considero relevante a construção dos sentidos tecida no espaço de vida dos indivíduos, grupos e instituições (SPINK, 2003).

Importa esclarecer que, em determinado momento, a proposta consistia em investigar a relação dos jovens com as manifestações cênicas do teatro e da dança. Porém, devido às agendas dos espaços e à especificidade de tal proposta (limitada às artes cênicas), a pesquisa passou por reorientações na perspectiva de investigar a relação

dos jovens e seus professores com as manifestações artísticas em instituições que desenvolvem ações que possibilitem o acesso público às artes.

Neste caminho de diálogos com os jovens, com seus professores, com profissionais dos espaços culturais e com os convidados da banca do exame de qualificação, outras elaborações foram amadurecendo em relação às primeiras questões geradoras da pesquisa. A especificidade da proposta inicial – “investigar a relação de jovens estudantes com as manifestações artísticas cênicas” – cedeu espaço aos atravessamentos do campo, que, com suas intensidades, comunicaram ser necessário considerar um contexto mais ampliado de experiências que foi trazido pelos sujeitos colaboradores. Então, na tessitura destes escritos, o leitor encontrará não apenas a relação com as manifestações artísticas, mas também as reflexões derivadas da experiência de imersão da pesquisadora com o campo das políticas públicas nas áreas artística e cultural e as outras percepções e reflexões mencionadas pelos sujeitos entrevistados com diferentes espaços públicos da cidade. Tais experiências os fazem pensar e construir significados sobre a visita aos espaços culturais vivenciados por meio da escola ou por outras instituições e outras circunstâncias de vida.

A pesquisa buscou orientar-se em conformidade com as ideias de alguns autores que abordam o campo circunscrito pela Psicologia Social, que se dedica a compreender os processos sociais em diferentes territórios, instituições e classes sociais a partir das quais os indivíduos constroem suas relações e trocas (FRAYZE-PEREIRA, 2005; LANE, 1988). Nesse âmbito, o ser humano é compreendido como um todo: fisiologia e psicologia são manifestações de uma mesma totalidade. O homem é produto de um longo processo histórico, no qual as mediações das emoções, da linguagem, do pensamento e dos grupos sociais constituem sua subjetividade. Nesse sentido, cabe à Psicologia Social recuperar o indivíduo na interseção de sua história com a história de sua sociedade, pois esse conhecimento nos permite compreender o homem como sujeito da História (LANE, 1988).

Neste contexto de entendimento sobre o ser humano e a constituição de sua subjetividade, propõe-se pensar as relações que ele tece por meio dessa interação com outros indivíduos e a partir de sua relação com as manifestações artísticas nas instituições em que estas se encontram presentes. Nessa perspectiva de que a percepção da arte constitui um fenômeno social, construído pelo homem, que por sua vez está

situado em determinados espaço e tempo, o presente texto se esforça para pensar os sentidos construídos por jovens estudantes de escolas públicas e profissionais da escola e de “espaços culturais” a partir da prática de visitação às instituições artísticas e culturais.

Buscando sustentar uma atitude investigativa, que, por meio da Psicologia Social, compreende a arte como um fenômeno social e cultural relevante, e tendo o conceito de experiência estética¹² como um dos instrumentos de compreensão desse fenômeno, considera-se que tal experiência constitui uma unidade, cuja análise será sempre um ato arbitrário de separação das partes para o exercício da compreensão. Nesse sentido, parte-se da proposição de Berleant (2001), que compreende que a arte integra-se a outras atividades e relações humanas e, assim, não se encontra isolada de outros fenômenos humanos. Deriva, daí, a noção pela qual a experiência estética não se limita ao campo artístico. A atenção ativa e o envolvimento dos observadores no campo estético são algo mais do que a contemplação. Trata-se de uma forma de fazer que encontra continuidade com os modos de fazer da experiência daqueles que imergem em seu campo estético.

1.2 A questão que movimentou a pesquisa

A preocupação em construir políticas públicas na área da cultura tem se intensificado na última década. Os “espaços culturais” e as manifestações artísticas inserem-se neste contexto brasileiro em que são implementados programas, projetos, ações e, também, a construção de um plano decenal, colocando em pauta inúmeros desafios, principalmente relacionados à criação de estratégias de aproximação, acesso e apreciação por parte de muitos cidadãos, como os jovens que são estudantes da rede pública de ensino. Entendendo a juventude não como uma categoria uniforme e homogênea, mas plural, e considerando que existem muitas diferenças e desigualdades que a atravessam, é necessário considerar a diversidade de modos como essa condição é vivida no que diz respeito às oportunidades de experimentar a diversidade cultural, conforme prevê a Constituição brasileira e outros documentos. Tais elementos serão aprofundados no próximo capítulo.

¹² A compreensão de “experiência estética” para Berleant será melhor explicitada no capítulo 3.

A presente pesquisa, ao investigar as relações dos jovens estudantes com as manifestações artísticas e os espaços culturais, espera contribuir com reflexões no âmbito do que é nomeado, no discurso das políticas públicas, como promoção do direito à arte e à cultura. Além disso, entendendo que as manifestações artísticas existem na medida em que são percebidas e significadas pelos sujeitos que as percebem, intenciona-se provocar ideias e colaborar na invenção de modos de ser e fazer daqueles que constroem essas relações: profissionais, professores da educação básica e educadores de “espaços culturais” que atuam nesta interface entre as áreas da educação e da arte e cultura.

É importante salientar que esta pesquisa pode guardar uma proximidade com a temática da recepção estética do público diante das manifestações artísticas e o estudo dos projetos institucionais de mediação. Porém, trata, sobretudo, de investigar os percursos, os caminhos simbólicos que conduzem os jovens às e nas instituições de caráteres artístico e cultural.

Diante da observação dos jovens estudantes e seus professores na experiência de visitação aos “espaços culturais”, situamos o eixo em torno do qual formulamos a questão central desta pesquisa.

Concebendo o jovem como sujeito, é válido lembrar que ele se constitui historicamente em uma sociedade orientada por múltiplas referências que veiculam informações, valores e ideologias que provocam e influenciam comportamentos. Nesse sentido, parece pertinente investigar as relações e os sentidos construídos por meio da visita a esses espaços. Assim, levando em consideração o discurso das políticas públicas que compreende o jovem como um sujeito e o acesso aos “espaços culturais” como um direito, a presente investigação colocou em movimento a seguinte questão: *quais os sentidos construídos por jovens estudantes de escolas públicas, professores e educadores de instituições culturais a partir da prática de visitas aos espaços culturais que possibilitam o acesso público às manifestações artísticas?*

1.3 Tipo de pesquisa e abordagem dada ao fenômeno investigado

A investigação foi realizada por meio de pesquisas bibliográfica, documental e de campo. Por meio das pesquisas bibliográfica e documental, buscou-se situar e problematizar a construção social e histórica da categoria juventude, seus direitos e

alguns documentos referentes às políticas públicas na área da arte e cultura. Na pesquisa de campo, foram realizadas conversas em grupo e entrevistas na perspectiva de compreender os sentidos construídos pelos indivíduos que se inter-relacionam na prática de visitação.

As leituras relativas à fenomenologia e à microanálise contribuíram para aproximar e abordar o fenômeno investigado. No que diz respeito à microanálise, particularmente em referência à abordagem histórica de Carlo Ginzburg, esta se apresenta como uma perspectiva possível para o fenômeno investigado, pois considera que tanto um texto como uma prática social, como trechos da história de um indivíduo, podem se tornar um fragmento relevante no campo de observação. Nessa perspectiva, o recorte e o problema estão intimamente ligados e constituem-se na mutualidade. Apresenta-se como tentativa de estudar o social por meio do estudo dos inter-relacionamentos entre configurações que estão em constante modificação. Neste estudo, busca-se um modo de abordar os sentidos trazidos pelos sujeitos, considerando ser possível pensar “algo” da realidade social por meio de algum “fragmento humano” (BARROS, 2007; GINZBURG, 1989; LEVI, 1992). Diante da prática de levar alunos aos espaços públicos de arte e entre um dito e outro dos “atores” que participam desse cenário de visitação e itinerâncias, busco fragmentos relevantes. Em um movimento que é dialógico, no entrelaço de versões que muitas vezes se contrapõem, pode residir um ou outro indício que possibilite compreender tal fenômeno. Captar detalhes reveladores e as condições de produção das diferentes versões são, destarte, movimentos balizadores e possibilitadores de uma apreensão.

Por meio desses escritos, o esforço foi no sentido de considerar o fenômeno que se apresentou, e não apenas o que foi estabelecido *a priori*. Buscou deixar que este se apresentasse; ou seja, considerar os entremeios do campo, compreendendo que a realidade objetiva se dá na relação, “[...] que se mostra como fenômeno primeiro e que pode ser depois elaborado no pensamento. Conhecer esse mundo é, então, conhecer nosso estar nele, conhecer nossas relações” (AMATUZZI, 2009, p. 96). Nessa ótica, a fenomenologia contribui com a presente pesquisa ao lembrar que os sujeitos são colaboradores, pois não apenas forneçam informações, mas tratam do assunto com o pesquisador (AMATUZZI, 2009). É o sujeito ou colaborador quem melhor pode saber de sua experiência. O pesquisador se propõe a aprender com quem já vivenciou ou vivencia a experiência. Nessa troca, ambos podem sair transformados.

Diante das orientações descritas pela abordagem fenomenológica, buscamos a observação de todos os acontecimentos e a leitura de todo o material, inicialmente tentando identificar o sentido geral do todo. Em um segundo momento, procedeu-se à releitura das entrevistas, conversas com grupos e diários de campo num exaustivo exercício de reconhecer possíveis unidades significativas focalizando o fenômeno pesquisado. Nesse aspecto, é necessário lembrar que tais sentidos que serão descritos passaram a existir na relação com esses “colaboradores” e com alguns conceitos e perspectivas.

Neste estudo, está presente o entendimento da pesquisa como atividade situada. Portanto, a pesquisadora compõe o campo da pesquisa e, estando nele, constitui um meio pelo qual os discursos, os processos sociais e os sentidos podem tanto emergir como também serem tomados em consideração no corpo do texto da pesquisa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa na qual a expressão dos sujeitos pode converter-se em aspectos significativos para a construção de conhecimentos por meio da negociação dos sentidos tecida no espaço de vida dos indivíduos, grupos e instituições (REY, 2002; SATO; SOUZA, 2001).

Na relação com esses contextos escolares, busquei, diante de cada diálogo estabelecido, seja nas conversas informais, entrevistas, grupos e por meio da observação direta, considerar o que se apresentou ao campo de interações e percepções possíveis. Com os profissionais da escola, a conversa iniciava com a pergunta sobre os motivos que os levaram a agendar a visita em instituições de caráter artístico. Nos grupos com os adolescentes e jovens, a conversa se iniciava com a retomada do momento da visita e do que lá experimentaram. Durante a conversa em grupo ou nas entrevistas, a proposta foi ouvir suas impressões, sensações e sentidos trazidos a partir das experiências durante a visita e as manifestações artísticas nos espaços que se propõem ao acesso público à arte.

Um percurso de diálogos se esboçou a partir da ideia de que seria importante compreender o entrelaçamento de sentidos postos, então, por estudantes, representantes da escola e das instituições visitadas. Compreendendo que a visita aos espaços acontece por meio da intermediação dos profissionais da escola e dos “espaços culturais”, julgou-se que conversar com os representantes da escola que agendaram e acompanharam a visita e os profissionais com experiência nesses “espaços culturais” seria oportuno para proceder à compreensão do fenômeno das visitas. Cabe salientar que, ao fazer um

recorte na pesquisa e investigar a relação de jovens estudantes que visitam os referidos espaços por intermédio da escola, aproxima-se das vicissitudes do contexto das escolas públicas e da teia de sentidos construídos por esses profissionais em relação à visita.

Ao descrever as experiências no âmbito da pesquisa, a intenção foi permitir que a tessitura dos sentidos possa se apresentar no corpo do texto. É válido lembrar que, conforme adverte Bourdieu (1999), no contexto da pesquisa, é necessária uma boa dose de interrogação de quem pesquisa sobre seu próprio fazer. Refletindo sobre a escrita do pesquisador, o sociólogo nos lembra que a suposta ideia de que, ao gravar uma entrevista e transcrevê-la, garante-se um discurso que “fala por si mesmo”, deve ser posta em questão. Ao transcrever, jogar com a pragmática da escrita e selecionar trechos, empreende-se uma forma de interpretação. Além disso, não se deve ignorar a existência de pressões das estruturas sociais presentes nas interações entre o pesquisador e aquele que é ouvido. Existe uma dissimetria entre a dupla e, mesmo que ela seja minimizada por estratégias que permitam a familiaridade e a proximidade entre pesquisador e pesquisado, caberá ao primeiro um esforço no sentido de construir uma compreensão do outro e das condições sociais nas quais sua existência é fundada. Para esse autor, no caso da condução de uma entrevista, o pesquisador terá que se empenhar em superar a atenção indiferente ao outro, que é favorecida pela ilusão do já visto ou ouvido, para entrar na singularidade e buscar compreender a unicidade e generalidade dos dramas de uma existência. Buscou-se empreender o que ele nomeia como uma disposição “[...] acolhedora que inclina a fazer seus os problemas do pesquisado, a aptidão a aceitá-lo e compreendê-lo tal como ele é” (BOURDIEU, 1999, p. 704). Tal atitude pode levar a um esquecimento de si, favorecendo alcançar a compreensão de determinado fenômeno.

Na presente pesquisa, optou-se pela entrevista semiestruturada por compreender que esta é um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre entre o pesquisador e o entrevistado, que pode ser um colaborador na construção do estudo do fenômeno investigado na qual a mediação ocorre por meio da linguagem. A entrevista foi utilizada por serem foco deste estudo os sentidos tecidos por meio da construção narrativa disparada pelas questões da pesquisadora. As questões que nortearam a condução das entrevistas do tipo semiestruturada foram: por que os profissionais da escola agendam uma visita nessas instituições artísticas e culturais? Quais sentidos são construídos por esses estudantes durante e a partir da experiência da visita? Com essas

perguntas geradoras, a pesquisa se movimentou no diálogo com professores, estudantes de escolas públicas e educadores com experiência em educativos de “espaços culturais”.

As conversas em grupo com os jovens foram priorizadas desde o princípio devido à percepção de que, com seus pares, na situação em grupo, eles poderiam expressar suas ideias com mais facilidade diante da pesquisadora. O que norteou minha atuação nas conversas com os grupos foi sustentar uma postura capaz de facilitar o processo de discussão atentando às questões que emergiram, de modo a deixar fluírem a construção e a formação de opiniões sobre a experiência da visita às instituições visitadas.

Em relação às entrevistas com os professores das escolas, não foi possível conversar com todos devido à incompatibilidade com seus horários. Muitos deles atuam em três turnos e comumente em mais de um município.

Buscando favorecer a explanação das relações construídas pelos profissionais da escola e pelos jovens estudantes a partir da prática das visitas, serão apresentados sentidos que foram se constituindo na ação de dialogar com a pesquisadora. Apresentaremos, no capítulo 4, algumas descrições dos sujeitos e o modo como foi se estabelecendo a conversa, elementos que foram pontos de partida para estabelecer unidades de significação e/ou interpretações possíveis. É importante salientar que a fala¹³, e os sentidos por meio dela expressos, é um possível acesso à consciência desses sujeitos-colaboradores, que encontraram seus alcances e limites nas palavras da pesquisadora.

1.4 Procedimentos, ambientes de pesquisa e sujeitos-colaboradores

Constituíram-se em ambientes de pesquisa três escolas públicas e quatro instituições culturais da RMBH. As instituições foram escolhidas por atuarem na difusão e democratização das manifestações artísticas e por desenvolverem ações com estudantes de escolas públicas. As escolas foram contatadas após conversa com representantes das instituições citadas, que forneceram o calendário de visitas, propiciando detectar atividades em que estivessem presentes jovens estudantes. Nesse

¹³ Compreende-se nesta pesquisa, conforme apontado por Merleau-Ponty (2006, p. 247), que a fala é um verdadeiro gesto e o sentido do gesto não é dado, mas compreendido, ou seja, é retomado por um ato do outro. A comunicação ou a compreensão desse gesto é obtida pela reciprocidade entre a intenção de um sujeito e o gesto do outro. A fala e o pensamento estão envolvidos um no outro, o sentido enraíza-se na fala e a fala pode ser compreendida como a existência exterior do sentido.

momento, foi possível entrar em contato com os professores responsáveis, acompanhar a visita dos jovens e seus professores às instituições, além de realizar entrevistas com esses profissionais e/ou conversas com grupos de estudantes que participaram das atividades.

No total, foram realizados quatro acompanhamentos de visita dos jovens e professores às instituições culturais, três grupos com jovens e cinco entrevistas, sendo duas realizadas com jovens, duas com profissionais de uma escola e uma com o profissional que atua em educativos em instituições culturais. Essas atividades ocorreram entre o segundo semestre de 2013 e o primeiro de 2015. Para registro dos procedimentos, foram utilizadas gravações em áudio e vídeo, fotografias e anotações em diário de campo. Os participantes e/ou seus responsáveis assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICES 1, 2, 3 e 4). Para garantir o anonimato, os nomes apresentados neste texto são fictícios.

1.4.1 O contato com as instituições artísticas e culturais e as escolas

A primeira escola que foi contatada está localizada no bairro Jardim Canadá, em Nova Lima – MG, um dos municípios que compõe a RMBH.¹⁴ Está situada a 19 km da sede da cidade e a 21 km do centro de BH, estando, assim, afastada de ambos os centros urbanos. É uma escola municipal que possui cerca de 1.150 alunos e, na época da visita (2013), funcionava em três turnos, atuando na Educação Infantil – Pré-Escola: 1º e 2º Períodos, Ensino Fundamental: Ciclos de Alfabetização (1º, 2º e 3º ano) e Ciclo Complementar (4º e 5º ano) e EJA. Na ocasião, presenciei a visita de estudantes do programa de EJA noturno. Ela será chamada de Escola 1.

O contato com a Escola 1 ocorreu durante minha inserção e participação profissional em um dos projetos desenvolvidos pelo Quik Espaço Cultural. Essa instituição desenvolve ações de arte e educação, que são realizadas com crianças, adolescentes, jovens e adultos moradores do bairro. Atua por meio de ações e projetos com caracteres artístico e social. Um deles é o “Corredor Cultural: a escola vai à Quik”¹⁵, que tem como objetivo possibilitar o acesso gratuito a espetáculos de artes cênicas para

¹⁴ A RMBH é composta de cerca de 5,4 milhões de habitantes. Nova Lima é uma das 34 cidades da região metropolitana e possui 80.998 habitantes, sendo que 7.176 estão no bairro Jardim Canadá, que é considerado o setor industrial e comercial dessa cidade. A RMBH é a terceira maior aglomeração urbana do Brasil, com uma população de 5.152.217 habitantes, conforme o Censo Estimativo (IBGE, 2010).

¹⁵ Realizado por meio do Fundo Estadual de Cultura de Minas Gerais.

estudantes de escolas públicas do próprio bairro e região. Os estudantes do EJA foram convidados para assistir à peça teatral “Cachorros não sabem blefar”¹⁶ (ANEXO 1), apresentada pelo Grupo de Teatro *5 cabeças*¹⁷, em outubro de 2013.

Dois dias após a apresentação teatral, visitei a escola e convidei os alunos a participarem de uma conversa em grupo. Sete se disponibilizaram em participar e me forneceram seus números de telefone. Marcamos para o domingo na praça do bairro, mas apenas quem pôde comparecer foi a jovem Beatriz, que foi entrevistada. Remarquei com os jovens para a segunda-feira na escola, antes do horário da aula, que iniciava às 19 horas. Esse horário foi o mais viável por se tratar de alunos do noturno que trabalham durante o dia. A direção da escola disponibilizou o espaço da biblioteca para dialogarmos. Realizei a primeira conversa com o grupo com sete alunos da EJA, quatro homens e três mulheres com idades entre 16 e 19 anos. Nessa escola, não realizei entrevistas com os professores, mas sim conversas informais que não foram registradas.

A segunda instituição escolar visitada foi uma escola estadual localizada no bairro Pedro II do município de São José da Lapa – MG¹⁸, pertencente à RMBH e coincidentemente afastada da sede desse município. A escola possui cerca de 800 alunos e funciona em três turnos, atuando nos Ensino Fundamental e Médio e na EJA. Ela será chamada de Escola 2. Os jovens do 9º ano do Ensino Médio diurno assistiram ao ensaio aberto do espetáculo “Tudo que se torna um”.

Entrei em contato com os professores dessa escola por meio do setor de ações de extensão da Fundação Clóvis Salgado (FCS) – Palácio das Artes¹⁹, que agenda a participação de estudantes, adultos e idosos oriundos de instituições escolares públicas, particulares e de outras de caráteres educativo e social. A FCS é uma entidade de direito público vinculada à Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais e sua apresentação está disponível no *site* da instituição²⁰. Ela apresenta-se como executora de “[...] um amplo programa de política pública no âmbito da arte e da cultura”, de acordo com exposição em seu *site* (FCS, 2015, s/p). É mantenedora de uma estrutura que abriga três Corpos Artísticos: a Orquestra Sinfônica de Minas Gerais (OSMG), o Coral Lírico de

¹⁶ Peça de teatro que propõe discutir o tempo no mundo contemporâneo e suas urgências inexplicáveis, e a intolerância ao estranho, construída a partir de elementos do Teatro do Absurdo.

¹⁷ Coletivo de teatro que surgiu em 2009 em Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.cia5cabecas.com.br/>>. Acesso em: 3 jun. 2014.

¹⁸ São José da Lapa também pertence à região metropolitana de Belo Horizonte. Possui 20.524 habitantes (IBGE, 2010). Está localizada a 32,5 km do centro da capital mineira.

¹⁹ Disponível em: <<http://fcs.mg.gov.br/institucional/apresentacao>>. Acesso em: 30 maio 2014.

²⁰ Disponível em: <<http://fcs.mg.gov.br/espacos-culturais/apresentacao/>>. Acesso em: 3 jun. 2014.

Minas Gerais (CLMG) e a Companhia de Dança Palácio das Artes (CDPA) e o Centro de Formação Artística e Tecnológica (CEFART), com cursos de teatro, dança e música para cerca de 400 alunos. É responsável também pela gestão da Serraria Souza Pinto, do Centro de Arte Contemporânea e Fotografia e do Centro Técnico de Produção.

Com o termo “Programas Educativos”, a instituição enuncia que dispõe de um “[...] programa educativo que objetiva contribuir para a formação de público e a democratização do acesso à arte e à cultura, e que pretende potencializar a fruição e a compreensão da arte por públicos cada vez mais amplos” (FCS, 2014, s/p). O programa educativo expõe que atende a escolas públicas e privadas, centros de saúde, creches, projetos sociais, ONGs, associações comunitárias, núcleos de terceira idade e público espontâneo. Em sua atuação, o programa desenvolve atividades nas áreas de artes visuais, artes cênicas, cinema e música por meio de atividades que incluem a realização de cursos, palestras, ensaios abertos, publicações, oficinas, concertos didáticos, exposições de filmes e visitas mediadas às exposições nas galerias de arte do PA e do Câmera Sete. As ações do programa educativo são gratuitas, abertas à comunidade e direcionadas aos públicos de diversas faixas etárias.

Os alunos assistiram a um *ensaio aberto*²¹ do espetáculo *Tudo que se torna um* (ANEXO 2), dentro de uma proposta nomeada pelos representantes da FCS como *Encontros didáticos com a Companhia de Dança do Palácio das Artes (CDPA)*. Nessa ação, os participantes, além de assistirem a esse ensaio coreográfico, participaram de um diálogo com alguns bailarinos. No contexto das visitas, a CDPA também promove oficinas de dança e de sensibilização corporal, que são conduzidas por seus integrantes após o *ensaio aberto*. Quatro dias após a participação dos estudantes na atividade mencionada, visitei a escola e convidei os alunos a participarem de uma conversa em grupo. Oito se disponibilizaram a conversar. Nas semanas seguintes, conversei com um grupo de oito estudantes, cinco homens e três mulheres, com idades entre 15 e 16 anos, e realizei uma entrevista com o professor de Educação Física, que, na ocasião, era vice-diretor e foi o responsável por agendar a visita. Durante a entrevista, ele compartilhou que o professor de História havia agendado visitas em instituições “culturais” em BH. Entrei em contato com esse professor e acompanhei o grupo de estudantes do oitavo e nono anos do Ensino Fundamental, vespertino, a uma exposição de obras de Amílcar de

²¹ *Ensaio aberto* é uma expressão utilizada nas artes cênicas para caracterizar um momento no qual um espetáculo é apresentado, podendo ser com ou sem utilização de cenário e figurinos.

Castro²² no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB) (ANEXO 3) em BH, o que proporcionou a realização de mais uma conversa com um grupo de estudantes uma semana depois. O CCBB foi inaugurado em 27 de agosto de 2013, fruto da parceria entre o Banco do Brasil e o Governo do Estado de Minas Gerais. De acordo com informações contidas no *site* dessa instituição, o CBBB-MG é a sexta instituição cultural mais visitada no Brasil e a 95ª no mundo de acordo com o *ranking* da publicação inglesa *The Art Newspaper* publicada em abril de 2014.

O CBBB está localizado na Praça da Liberdade e integra o que a Secretaria Estadual de Cultura nomeou como “Circuito Cultural da Praça da Liberdade”²³, um conjunto de antigos prédios da administração pública, que se tornaram espaços de cultura, arte e lazer e estão localizado na região central de Belo Horizonte. No *site*, o circuito é descrito como “[...] o maior conjunto integrado de cultura do Brasil [...] e que promove atividades nas áreas de artes plásticas, artes cênicas, música e programa educativo” (2015, s/p). Ao todo, são 11 espaços e museus em funcionamento: Arquivo Público Mineiro, Biblioteca Pública Estadual Luiz de Bessa, Centro de Arte Popular Cemig, Centro Cultural Banco do Brasil, Espaço do Conhecimento UFMG, Horizonte Sebrae – Casa da Economia Criativa, Cefart Liberdade, Memorial Minas Gerais Vale, Museu das Minas e do Metal, Museu Mineiro e Palácio da Liberdade.

A terceira escola visitada está localizada no bairro Vila Paris, na regional Centro-sul de BH. É uma escola que possui 1.800 alunos e funciona em três turnos, atuando nos Ensinos Fundamental e Médio e na EJA. A visita e a conversa com o grupo ocorreram em novembro de 2014. Os jovens do 2º ano do Ensino Médio do noturno assistiram à peça “Àbikú” (ANEXO 4) do grupo Teatro Negro e Atitude, apresentada na Casa do Beco. Nos dias seguintes, conversei com um grupo de cinco estudantes, três mulheres e dois homens com idades entre 19 e 20 anos.

A instituição cultural visitada pelos estudantes, a “Casa do Beco”, existe desde 2003 e está localizada no bairro vizinho ao da escola, aos pés do Morro do Papagaio/Aglomerado Santa Lúcia, na região Centro-sul de BH. A instituição é descrita como “Espaço sociocultural” com ênfase no teatro, que, no início de sua atuação, 2009,

²² Amílcar Augusto Pereira de Castro (Paraisópolis, Minas Gerais, 1920; Belo Horizonte, Minas Gerais, 2002). Escultor, gravador, desenhista, diagramador, cenógrafo e professor. Disponível em: http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopédia_ic/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_item=1&cd_idioma=28555&cd_verbete=584. Acesso em: 3 jun. 2014.

²³ Disponível em: <http://circuitoculturalaliberdade.com.br/plus/modulos/listas/?tac=espaco&id=6#/informacao>. Acesso em: 3 jun. 2014.

funcionava como sede do Grupo do Beco – cujo elenco é formado por moradores do bairro e que, em sua proposta artística, utiliza o cotidiano da favela como referência pra sua pesquisa e construção dramaturgica. Além do grupo de teatro, a instituição desenvolve outros projetos como o Cozinha Cultural, o Cine Beco e o Teatro na Laje. Em sua apresentação, disponível no *site*, afirma que “[...] desde o início do Grupo Beco, a instituição vem tentando fazer com que o teatro, atividade popular em sua origem, mas elitizada em nossos tempos, seja acessível a todos os cidadãos” (2014, s/p).

Nos Quadros a seguir, apresentamos um panorama geral dos percursos de entrevistas e conversas com os grupos de jovens e profissionais que foram descritos.

Quadro nº1. Acompanhamento aos grupos de jovens em visitas às instituições artísticas e culturais

ACOMPANHAMENTO AOS GRUPOS EM VISITAÇÃO					
Grupo	Nº	Idade	Instituição Cultural	Série (turno)	Cidade
Escola 1	25	16 a 35	Quik Espaço Cultural	2º ano EJA (noturno)	Nova Lima
Escola 2	23	15 a 16	Fundação Clóvis Salgado Palácio das Artes	9º ano Ensino Fundamental (vespertino)	São José da Lapa
	33	15 a 16	Centro Cultural Banco do Brasil	8º e 9º anos Ensino Fundamental (vespertino)	São José da Lapa
Escola 3	31	19 a 36	Casa do Beco	2º ano Ensino Médio (noturno)	Belo Horizonte

Quadro nº 2. Profissionais de ensino entrevistados

PROFISSIONAIS ENTREVISTADOS	SEXO		INSTITUIÇÃO
	F	M	
Eduardo Vice-diretor e professor de educação física		x	escola estadual
Claudio Professor de História		x	escola estadual
Karen Educadora de instituições culturais e artísticas	x		museus e exposições de curta duração

Quadro nº 3. Caracterização dos jovens que participaram dos grupos

CONVERSAS REALIZADAS COM GRUPOS DE JOVENS ESTUDANTES						
Grupos	Sexo		Idade	Instituição Cultural	Série (turno)	Cidade
	F	M				
Escola 1	3	4	16 a 19	Quik Espaço Cultural	2º ano EJA (noturno)	Nova Lima
Escola 2	3	5	15 a 16	Fundação Clóvis Salgado Palácio das Artes	9º ano Ensino Fundamental (vespertino)	São José da Lapa
	3	1	15 a 16	Centro Cultural Banco do Brasil	8º e 9º anos Ensino Fundamental (vespertino)	São José da Lapa
Escola 3	3	2	19 a 20	Casa do Beco	2º ano Ensino Médio (noturno)	Belo Horizonte

Quadro nº 4. Caracterização dos jovens que foram entrevistados

ENTREVISTAS COM JOVENS ESTUDANTES						
Entrevistas	Sexo		Idade	Instituição Cultural visitada	Série (turno)	Cidade
	F	M				
Beatriz	X		18	Quik Espaço Cultural	2º ano EJA (noturno)	Nova Lima
Carolina	X		19	Palácio das Artes Museu de Artes e Ofícios Memorial Minas Gerais Espaço do Conhecimento (UFMG) Museu Abílio Barreto	1º ano Engenharia Civil (diurno)	Belo Horizonte

1.4.2 Outro percurso para conversar com os jovens

Como descrito, durante o período em que estive imersa nas conversas com os jovens estudantes, iniciava o contato com os “educativos” das instituições artísticas e culturais e, posteriormente, com as escolas que participaram de atividades nesses ambientes. Durante todo esse percurso, vislumbrava a possibilidade de conversar com jovens que participavam de programas sociais nos quais eu trabalhava e que relatavam experiências de visitação por meio da escola. Decidi, então, realizar a segunda entrevista com a jovem Carolina, que participou de atividades de visitação em instituições artísticas e culturais tanto por meio da escola, como também por meio de sua inserção em projetos que participou em entidades do terceiro setor (ONGs), nas quais essa prática de visitação estava presente. O contato com ela ocorreu durante sua participação em oficinas socioeducativas desenvolvidas em um programa de formação e inserção no trabalho. A entrevista para a pesquisa ocorreu um ano depois, momento quando ela já havia concluído o Ensino Médio. A decisão em entrevistá-la ocorreu devido ao fato de ela ter mencionado, em conversas informais, ter visitado outros espaços e ter facilidade em expressar suas experiências.

1.4.3 A conversa com educadora com experiência em instituições artísticas e culturais

Desde 2013, durante visita com jovens participantes da ONG na qual trabalhava, vislumbrei com Kátia a possibilidade de entrevistá-la. Foi a única profissional que atuava nesses espaços que consegui entrevistar. Diante da vertigem de tantos elementos trazidos pelos profissionais da escola e pelos jovens com os quais conversei e da dificuldade encontrada com as primeiras tentativas em conversar com os “educativos”²⁴ dos espaços, havia decidido não realizar a entrevista. Entretanto, diante da sensação de que a conversa com ela poderia colaborar com a pesquisa, contatei-a no início de 2015 e ela prontamente se dispôs a dialogar. A educadora tem 28 anos, é graduada e pós-graduada (mestrado) em Letras e atua desde 2007 em museus e em exposições temporárias de artes visuais.

²⁴ “Educativo” é uma expressão encontrada comumente na maneira de as instituições artísticas e culturais denominarem os setores ou equipes que atuam intermediando a relação dos acervos, obras e grupos de estudantes e professores de escolas e de outras instituições que visitam tais instituições.

2 ARTE, BENS CULTURAIS, JOVEM E DIREITOS: ELEMENTOS QUE COMPÕEM OS CAMPOS CONCERNENTES AO FENÔMENO INVESTIGADO

Esses tempos construídos pelos discursos se apresentam na realidade quebrados e aos solavancos. Submetido a servidões e a dependências, o tempo da teoria é de fato ligado ao improvável, aos fracassos, aos desvios, portanto deslocado por ser outro.

(M. CERTEAU, 1998)

Neste capítulo, apresentamos, de maneira sumária, alguns elementos contidos em documentos das políticas públicas e que constituem e/ou estruturam o funcionamento do campo no qual se entrecruzam as práticas artísticas, culturais, educacionais e econômicas. Neles, recupera-se uma conjuntura discursiva e de ações que, em certa medida, compõem o cenário no qual se dá o fenômeno da presente investigação, a qual se ocupa em considerar as relações e sentidos erigidos por profissionais de ensino e jovens estudantes em meio à prática de visitas às instituições artísticas e culturais. Recupera-se, na legislação vigente, como a arte e a cultura vão ganhando estatuto de direitos e como o jovem vai sendo compreendido na qualidade de sujeito social. Neste cenário de delimitação da área cultural e da proposta de impulsionar a economia por meio de suas manifestações, a arte é também compreendida como um produto, sendo também artigo de consumo.

2.1 Direito à cultura e à arte: breves considerações

A sociedade brasileira, desde a promulgação da Constituição de 1988, tem experimentado uma intensa sistematização de documentos que regulamentam e por meio dos quais se implementam políticas públicas em diferentes âmbitos, como os da saúde, da assistência social, da educação e da cultura dentre outros. As Políticas Públicas são compostas por um enorme conjunto de programas, ações e atividades construídas e desenvolvidas pelo Estado, direta ou indiretamente, com a participação de entes públicos ou privados. Ao menos em tese, visam à promoção da igualdade social. Isto é, propiciar experiências relacionadas aos diferentes âmbitos que estão presentes na vida dos indivíduos. Sendo assim, devem considerar as especificidades e as diferenças que compõem a realidade social, cultural, étnica e econômica da sociedade à qual se dirige, seja ela de uma cidade, estado ou país. Por serem erguidas a partir do enfrentamento de problemas sociais que estão constantemente em transformação, requerem, portanto, serem repensadas e reconstruídas no transcorrer do tempo. Em suas

práticas, tais políticas buscam efetivar as necessidades que se afirmam por meio das reivindicações da sociedade civil e da atuação dos representantes do poder público.

Na área cultural, a criação de legislações e orientações para as políticas públicas brasileiras passam a compor o cenário do País nas duas últimas décadas. Conforme explicita Gohn (2005), esse movimento tem se intensificado e foi iniciado gradativamente na área dos direitos humanos, que ocorreu com o fim do regime militar. Segundo a autora, tais movimentos e discussões ganharam amplitude posteriormente,

[...] na área dos direitos sociais – no período de transição para a democracia, especialmente na fase da elaboração da Constituição de 88; e, ao final dos anos 90 e início deste novo milênio, na área dos direitos culturais, aliados ao tema da justiça e da equidade social (GOHN, 2005, p. 19).

A criação de um ministério específico para pensar o campo da cultura ocorreu em 1985, apenas três anos antes da promulgação da Constituição Federal de 1988. De acordo com informações presentes no *site* do Governo Federal, o Ministério da Cultura (MinC) foi criado por decreto presidencial, em 1985, a partir do desmembramento do anterior Ministério da Educação e Cultura. O artigo 215 da Constituição apresenta em sua redação que “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes de cultura nacional e apoiará e incentivará a valorização e difusão das manifestações culturais” (BRASIL, 1988). Pode-se pensar que, nesses discursos, o Estado oficializa o desenvolvimento de ações específicas no reconhecimento da importância da cultura e a construção de políticas específicas para essa área.

Neste contexto de transformações sociais e construção de “direitos culturais”, importantes documentos foram gestados, sendo norteadores para a implementação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas na área cultural. Tal trajetória ocorreu por meio de extensos e intensos processos de discussão, dissenso e consequentes pactuações de decisões e elaborações de concepção e redação de documentos e legislações. Nas formulações de tais políticas, os termos cultura, direitos e cidadania foram articulados, e aos poucos foi se consolidando uma política de Estado referente às questões relativas ao âmbito da cultura. De acordo Graeff, Waismann e Berg (2015), tal articulação não apenas redefiniu um entendimento sobre a área cultural, mas criou obrigações e direitos, que são passíveis de mapeamento, monitoramento e avaliação no campo da cultura.

Nesse percurso de formulação de ideias e legislações para orientar ações na área cultural, tem-se, por exemplo, o Programa Mais Cultura, que foi lançado em outubro de 2007. A descrição de tal programa no *site* do MinC enfatiza, na proposição de suas ações, pensar a cultura como uma necessidade. O texto realça que a existência desse programa “representa o reconhecimento da cultura como necessidade básica, direito de todos os brasileiros, tanto quanto a alimentação, a saúde, a moradia, a educação e o voto” (BRASIL, 2013). E ainda ressalta que, com sua criação, o Governo Federal incorpora a cultura como “vetor importante para o desenvolvimento do País, incluindo-a na agenda social – com *status* de política estratégica de estado para atuar na redução da pobreza e da desigualdade social” (*ibidem*).

Barros e Bezerra (2014) enfatizam que, no Brasil, nos últimos anos, a cultura assumiu uma importante centralidade nos projetos de desenvolvimento econômico e de construção da cidadania. Nesse contexto, observa-se uma elaborada produção discursiva, que abarca questões políticas e conceituais, nas justificativas e formulações dos programas e ações do Estado. Para esses autores, o MinC não só tem promovido uma ampliação e atualização conceitual relativa às questões da cultura, em uma perspectiva mais contemporânea, como também instaurou um novo processo de legitimação, que se pretende mais democrático, participativo e inclusivo por meio do Sistema Nacional de Cultura (SNC) e do PNC.

O SNC foi elaborado em 2009 e publicado em 2011. Em sua apresentação, explicita-se que seu objetivo geral é formular e implantar políticas públicas de cultura, democráticas e permanentes, pactuadas entre os entes da federação e a sociedade civil, promovendo o desenvolvimento humano, social e econômico, com pleno exercício dos direitos culturais e acesso aos bens e serviços culturais. A concepção do que vem a ser direitos culturais é apresentada por Bernardo Novais da Mata Machado, na época, diretor do SNC e Programas Integrados da Secretaria de Articulação Institucional (SAI/MinC). Ele apontou que a origem de tais direitos coincide no tempo com o nascimento dos Direitos Humanos, particularmente com a primeira geração, que ele nomeou como “a dos direitos civis”, que resultaram na luta contra o absolutismo no século XVIII e pela afirmação da liberdade dos indivíduos perante o Estado. Nessa introdução redigida para o documento do SNC, ele assinala que o direito de acesso aos bens da cultura, reivindicado já no século XIX pelo movimento operário, tem uma natureza eminentemente social e para ser exercido exige a presença ativa do Estado,

como é o caso, por exemplo, da universalização da educação pública. Ao caracterizar os direitos culturais, afirma que eles possuem características mistas, sendo simultaneamente civis, políticos, econômicos e sociais; portanto, subvertem as classificações rígidas e adquirem estatuto próprio, necessitando, para sua efetivação, da ação compartilhada de indivíduos, comunidades e Estado.

O documento que apresenta o SNC enfatiza a importância da construção de planos de cultura em diferentes níveis: municipal, estadual e federal. Esses documentos devem ser elaborados pelos conselhos de política cultural, a partir das diretrizes definidas nas conferências de cultura, e têm por finalidade o planejamento e a execução de políticas públicas de longo prazo para a proteção e promoção da diversidade cultural brasileira. Com a perspectiva de planejamento decenal, a expectativa é que tais planos forneçam consistência ao SNC, constituindo-se em instrumento essencial no processo de institucionalização das políticas públicas de cultura no País. Nessa perspectiva, em 2010, o Poder Legislativo aprovou o primeiro PNC.

É pertinente destacar que o PNC, de acordo com o percurso histórico, apresentado no próprio documento, derivou-se de um longo processo de construção. Teve seu início no ano de 2003, momento em que foram realizadas ações que visaram à articulação política e participação social de representantes de grupos artísticos, instituições e empreendimentos culturais. Na linha do tempo, contida nesse documento (ANEXO 5), a realização do “*Seminário Nacional Cultura para Todos*” é apresentada como primeiro passo para envolver os cidadãos na “avaliação e no planejamento de políticas culturais”. No período compreendido entre 2003 e 2005, foram constituídas as Câmaras Setoriais, órgãos consultivos vinculados ao Conselho Nacional de Política Cultural (CNPC), e realizada a 1ª Conferência Nacional de Cultura, que foi precedida por 400 encontros municipais, intermunicipais e estaduais, mobilizando 60 mil pessoas para participar das discussões. Em 2005, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 48, que determinou a realização do PNC. Nela, em seu 3º parágrafo, o PNC é estabelecido plurianualmente e, visando ao desenvolvimento cultural do País, estabelece que as ações devem conduzir à defesa e valorização do patrimônio cultural, à produção e promoção dos bens culturais e à democratização do acesso aos bens de cultura. A menção à democratização ao acesso encontra-se presente no capítulo 1, que trata das *Disposições preliminares*. O artigo 1º, inciso IV, traz a arte e a cultura como um direito de todos. O artigo 2º, que apresenta os objetivos a serem alcançados por meio do PNC, expressa que

é tarefa do Estado a universalização do acesso à arte e à cultura. Considerando a extensão territorial do País, que possui 26 estados e 5.570 municípios, atingir os objetivos propostos pelo plano envolve grandes desafios. Alcançar tal universalização é uma tarefa que, para ser obtida, encontra-se estritamente articulada e depende das possibilidades de acesso e/ou da descentralização das manifestações culturais.

No período compreendido entre 2006 e 2007, foram realizados outros eventos importantes nesse processo de concepção do plano, como o 2º Seminário Nacional de Políticas Públicas para Culturas Populares, o Seminário Nacional dos Direitos Autorais, o 1º Fórum Nacional de TVs Públicas e o Seminário Internacional sobre Diversidade Cultural. Esses encontros resultaram em documentos que somaram para a formulação do Projeto de Lei encaminhado ao Congresso em 2006. Em 2010, foi realizada a 2ª Conferência Nacional de Cultura, na qual se aprovaram os principais conceitos e conteúdos do PNC.

O plano ganhou materialidade e entrou em vigor com a aprovação da Lei 12.343, de 2 de dezembro de 2010. Na construção da Lei, previu-se a elaboração de metas por parte do MinC para alcançar os objetivos do plano até o ano de 2020. Em dezembro de 2011, o CNPC aprovou a versão final do documento, que estabeleceu 53 metas a serem atingidas até o ano de 2020 e foi publicado pelo MinC em junho de 2012 (BRASIL, 2012).

Considerando a cultura sob uma perspectiva antropológica, o PNC concebe-a em três dimensões: *simbólica*, *cidadã* e *econômica*. Ao expor tais dimensões, relaciona-as com a valorização das múltiplas expressões culturais, com a qualidade de vida e com o fortalecimento de laços identitários entre os brasileiros.

A dimensão simbólica é descrita como sendo a capacidade de os seres humanos criarem símbolos que se expressam em práticas culturais diversas: “idiomas, costumes, crenças, modos de vestir, arquitetura e nas linguagens artísticas (teatro, música, artes visuais, dança, literatura, circo etc.)” (BRASIL, 2013, p. 16). A dimensão cidadã aparece atrelada à ideia de propiciar os direitos culturais com políticas que ampliem o acesso aos meios de produzir, difundir e fruir bens e serviços culturais.

No texto do PNC, percebe-se a ênfase dada à importância de elaborar programas e ações culturais, assim como projetos de formação profissional e *de público*, que levem

em conta as demandas e as características específicas de diferentes faixas etárias (infância, juventude e terceira idade). A ideia de construção e implementação dos programas, ações e projetos que visam a promover, ampliar e qualificar *espaços culturais* encontra-se presente, assim como a previsão de ações ligadas à educação e produção do conhecimento. Nele, também, há a consideração da dimensão econômica da “Cultura”, que é explicitada nesse documento. As manifestações culturais, incluindo as artísticas, são pensadas como produtos inseridos em cadeias produtivas e que podem impulsionar o desenvolvimento econômico:

Considera o potencial da cultura para gerar dividendos, produzir lucro, emprego e renda, assim como estimular a formação de cadeias produtivas que se relacionam às expressões culturais e à economia criativa (BRASIL, 2013, p. 18).

O aspecto econômico e a comercialização dos chamados bens culturais são fenômenos que ocorrem simultaneamente à valorização da prática de se apreciar arte e a constituição da percepção de certas categorias ou expressões artísticas. Tais aspectos encontram-se engendrados em processos históricos que se articulam na produção social do que compreendemos como arte (ANDRIOLO, 2010a; WOLFF, 1982).

No que diz respeito ao tema proposto, na presente investigação que se ocupa em pensar as relações de professores e jovens estudantes em instituições difusoras de arte, encontramos algumas metas que estão diretamente relacionadas a esse fenômeno investigado, a saber: meta 28 – propõe-se a aumentar o número de pessoas que frequentam museus, centros culturais, cinema, espetáculos de teatro, circo, dança e música; e meta 18, que prevê aumentar o número de pessoas qualificadas em cursos, oficinas, fóruns e seminários com conteúdo em gestão cultural, linguagens artísticas, patrimônio cultural e demais áreas da cultura.

A leitura dos itens que constam no plano, tais como as metas, o histórico do PNC, a Lei que o institui e as estratégias traçadas para alcançar as metas, permite tecer duas breves observações, chamando a atenção para dois aspectos que comparecem várias vezes no texto do referido documento. Um diz respeito à ideia de formar público e o outro se refere à meta que pretende aumentar o número de pessoas que frequentam tais espaços. Ao pensar em metas, sabe-se que estas necessitam ser tangíveis; ou seja, passíveis de mensuração. A ênfase dada às metas que pensam a difusão, a circulação e a *frequência* é indicativa de que a dimensão econômica se faz presente em boa parte do conteúdo das metas descritas. Um destaque que pode ser pertinente é que o

estabelecimento das metas, ao focalizar o aumento do número de pessoas que frequentam teatros, museus e exposições, parece incidir mais no sentido de uma *formação de público para consumir artes* do que a preocupação em uma *formação do público capaz de apreciar artes*. Por formação do público, propõe-se pensar como sendo o desenvolvimento da capacidade do público em operar no âmbito das apreensões e significações da experiência com as manifestações artísticas. Tal preocupação ocorre por um entendimento de que pensar a *formação do público* nas instituições culturais é pensar que tal experiência é performada pelas relações sociais e pela participação daqueles que atuam nessa cena, profissionais da escola, jovens estudantes e profissionais das instituições culturais. Assim, as intencionalidades, a teia de sentidos tanto dos discursos instituídos nas legislações como nos sujeitos que se entrecruzam nesse cenário de visitas, podem favorecer a compreensão das relações que são estabelecidas por professores e estudantes.

Nota-se a concorrência de dois movimentos de “formação”: o jovem como sujeito que pode se apropriar de bens simbólicos e as instituições artísticas e culturais que se propõem à formação de públicos consumidores de arte, oferecendo bens simbólicos a um novo público a ser formado pelos jovens estudantes.

2.2 “Espaços culturais” e os “educativos”

Na proposição do PNC, a expressão “espaços culturais” é utilizada para caracterizar locais de troca e disseminação da cultura, tais como “museus, teatros, salas de espetáculo, arquivos públicos, centros de documentação, cinemas e outros centros culturais” (BRASIL, 20013, p. 88.). Promover o acesso à arte e à cultura brasileira constitui um dos grandes desafios na consecução da legislação constitucional e do PNC. Tal enfrentamento encontra-se presente em documentos que compõem a trajetória de construção do PNC, como, por exemplo, nos Cadernos de Diretrizes Gerais para o Plano Nacional de Cultura e que foram redigidos em 2007. Nesse documento, dois dos “nós críticos” apontados são a descentralização do acesso às manifestações artísticas e a falta de programas de integração com outras áreas que possam contribuir com a *formação de público* para as diversas expressões de arte. A temática do consumo e a formação de público em artes estão atreladas à dificuldade de descentralizar tais manifestações. Essas demandas registradas nos Cadernos de Diretrizes encontram-se,

também, expressas em algumas metas elaboradas e apresentadas no PNC, finalizado e apresentado pelo Governo Federal em dezembro de 2011.

Berg *et al.* (2015) destacam que, no conjunto das 53 metas do PNC, 13 referem-se aos denominados “espaços culturais”. Esses autores questionam essa categoria por ser ampla e abarcar desde instituições até práticas culturais locais e efêmeras, que fazem de um espaço inabitado ou impessoal um espaço de cultura. Adotar essa perspectiva e/ou entendimento de espaços culturais implica, para eles, a desterritorialização dos modos culturais; ou seja, práticas inicial ou originariamente exercidas num determinado lugar passam a ser realizadas noutro com o qual não estão histórica e socialmente ligadas. Apontam que a tendência de trabalhar com a ideia ou concepção de “espaços culturais” originou-se historicamente na gestão de André Malraux, no Ministério da Cultura da França, nos anos de 1959-1969, período em que as políticas culturais desse país compuseram uma rede de estabelecimentos ou equipamentos, cuja proposta era democratizar a cultura e dotar o indivíduo dos recursos necessários para o enfrentamento das tendências mercantilistas (COELHO, 1997 *apud* BERG *et al.*, 2015).

Para a consecução das metas relativas à democratização do acesso às manifestações artísticas, esboçadas no PNC, foram desenhadas estratégias relativas ao acesso que consideram a necessidade de envolver tanto as instituições culturais vinculadas diretamente ao poder público como as instituições de organizações civis, as da iniciativa privada e os grupos culturais.

No contexto brasileiro, a constituição de muitos espaços que se propõem a democratizar o acesso aos chamados “bens culturais” ocorreu no âmbito do terceiro setor. As associações, fundações e outras entidades nesse âmbito fortaleceram-se ao tomarem a dianteira na organização da população e dos movimentos sociais, institucionalizando as práticas e organizações populares, na própria sociedade civil ou por meio de políticas públicas, ou estruturas organizativas criadas no próprio corpo estatal. Tais entidades, articuladas ao poder público, empresas, bancos e redes do comércio e da indústria, passaram a realizar os projetos junto à população. Nesse processo, alguns conceitos tornaram-se usuais, como os de vulnerabilidade, responsabilidade social, compromisso social, empoderamento, protagonismo social, economia social e capital social entre outros. Recebendo apoio financeiro, privado e público, essas organizações passaram a trabalhar de forma diferente de como os

movimentos sociais atuavam. A expansão da atuação do terceiro setor é um fenômeno que está atrelado aos movimentos sociais presentes no contexto brasileiro nas últimas décadas de acordo com Gohn (2011). Essa autora destaca que, se, por um lado, inúmeras ações cidadãs foram realizadas, por outro, em sua análise, ocorreu um enfraquecimento dos movimentos sociais, tornando-os menos reivindicatórios e críticos.

Nessas instituições de caráter cultural, vinculadas direta ou indiretamente ao poder público, as instituições de organizações civis e as da iniciativa privada, foi se tornando habitual a prática de constituir setores ou equipes que são nomeadas como “educativo”, “pedagógico”, sendo sua tarefa receber grupamentos de visitantes, que são estudantes em sua maioria.

No Brasil, os primeiros serviços educativos em museus que “orientavam para ver a arte” foram organizados nos anos 1950 no Rio de Janeiro. Na década de 1980, o museu Lasar Segall e o Museu de Arte Contemporânea (MAC) da Universidade de São Paulo (USP) influenciaram a formação de professores de arte e o interesse pelas visitas aos museus. Barbosa (2009) confere papel importante à sistematização da Abordagem Triangular realizada no MAC/USP, que, em sua perspectiva, foi incorporada nos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo MEC em 1996/1997. Essa autora afirma que houve um crescimento, na década de 1990, na criação de “setores educacionais”. Destaca a criação dos educativos no MAM/SP, MAM/RJ, MAC/Niterói, MARGS/Porto Alegre, MAMAM/Recife, Centro Cultural Banco do Brasil (RJ, SP, Brasília), Instituto Cultural Itaú e nos museus de Belém, Curitiba, Belo Horizonte e Florianópolis. Ela atribui tal crescimento tanto à incorporação dos princípios da “abordagem triangular” nos PCN quanto a uma consciência social maior. Além desses dois aspectos, enfatiza que o aumento da atenção dada à educação nos museus ocorreu, também, quando as megaexposições evidenciaram que as escolas são o público mais numeroso nesses eventos, consequentemente “inflam as estatísticas e ajudam a mostrar grande número de visitantes aos patrocinadores” (BARBOSA, 2009, p. 17). A afirmação dessa autora nos coloca diante de um elemento que nos auxilia a compreender a grande expansão dos serviços educativos nos diferentes espaços culturais no Brasil: a necessidade de apresentar números ou resultados quantitativos em termos de público atingido, que pudessem justificar a importância da difusão de determinado tipo de manifestação cultural e/ou artística.

2.2.1 Instituições artísticas e culturais e ações educativas: possibilidade de negociar sentidos

No Brasil e em outros países, muitas instituições que difundem diferentes manifestações artísticas, ao construírem suas ações de caráter educativo, atuam na mediação entre diferentes públicos e as manifestações artísticas. Nesse contexto, é descrita a utilização de diferentes estratégias, como práticas expressivas, palestras e cursos para professores entre outras. Em relação às estratégias utilizadas em espetáculos, Guzzo e Avancini (2010, p. 333) descrevem que a tarefa dos mediadores da cultura deve ser criteriosa, devendo-se evitar, por exemplo, que um “[...] espetáculo se transforme tanto a ponto de torná-lo alguma coisa diferente do que ele é a partir de uma opinião que é pessoal. Outro risco é criar legendas para obras por meio de palestras, bate-papos ou conversas”. Para essas autoras, a mediação deve passar por uma compreensão que passa pelo próprio corpo, pelos sentidos e pela consciência do que se vê em dança. Para ilustrar esse entendimento, citam o Projeto Improviso, que reúne artistas do corpo e músicos convidados de diferentes vertentes para experimentarem em tempo real a criação em dança, de modo que tanto os artistas como o público podem entrar em cena e contribuir dançando e improvisando.

Diferentes estudos que discorrem sobre os processos educativos em “espaços culturais” enfatizam que estes devem ser propícios ao debate e negociação de sentidos. Tais processos, mais do que transmitir informações, almejam construir processos de comunicação que sejam dialógicos e nos quais a informação não deve ser apenas transmitida, e sim construída por meio da participação e dos sentidos trazidos pelos visitantes. Esse ambiente propício ao diálogo e troca de experiências é apontado por Silva (2009) como um dos desafios dos processos educativos em museus. Esta autora ressalta a importância de criar nesses ambientes espaços de encontro e partilha, promovendo contextos nos quais seja possível o debate e negociação de discursos e leituras.

Em relação a esse desafio, Aranha e Kanton (2013, p. 14) compartilham a importância da realização de eventos, no âmbito acadêmico, que discutam a relação de diferentes públicos com os museus e outras instituições culturais, desenvolvendo reflexões sobre as possíveis formas de ativação do espectador como um cocriador das manifestações artísticas. Tais autoras afirmam que há, em diferentes públicos, uma “potencialidade da criação simbólica que ativa a emoção, a memória e a imaginação”,

sendo importante construir novas propostas metodológicas no campo da educação da arte em museus e instituições culturais.

No que diz respeito à visita aos “espaços culturais” que difundem as artes cênicas, por exemplo, Koudela (2011) propõe uma diferenciação entre acesso físico e simbólico à obra cênica, o que, segundo a autora, ajuda a compreender o que vem a ser a formação de público e de espectadores. Para ela, na relação com a obra cênica, o espectador deve construir sua autonomia, que deve ser crítica e criativa, sendo que autonomia refere-se à construção de sentidos a partir da experiência sensível e da elaboração de significações que constituem um ato pessoal e intransferível do espectador. Nesse contexto de apreciação cênica, importa os *contralances* criados pelo espectador e suas formulações compreensivas que concretizam o que se espera dele: a efetivação de um ato produtivo, autoral (DESGRANGES, 2003).

Nesse processo de mediação artística pelas equipes dos “serviços educativos”, Marandino (2008) enfatiza que se deve considerar o *contexto físico* (objetos e o ambiente da exposição e das interações), o *contexto pessoal* (motivações, expectativas, experiências, conhecimento e interesses prévios, e valores dos visitantes) e o *contexto sociocultural* (formas de mediação que o indivíduo estabelece durante a visita). Para ela, os profissionais, educadores/mediadores, ocupam papel central, pois concretizam a comunicação da instituição com o público e propiciam o diálogo com os visitantes sobre as questões presentes no espaço visitado, dando-lhes novos significados.

Tratando das abordagens no contexto da ida ao teatro, Koudela (2011) aponta dois tipos de abordagens metodológicas para potencializar a percepção dos espectadores: o *método discursivo*, que aposta na *mediação* de informações (palestras introdutórias, documentos em forma de textos) e na troca verbal de opiniões (debates), visando, principalmente, ao conhecimento cognitivo e racional; e o *método apresentativo*, que utiliza técnicas criativas e lúdicas na preparação para a visita ao teatro e leitura do espetáculo após a volta à escola, como jogos, desenhos e rodas de conversa, por meio das quais os alunos contam a sua experiência sensível.

2.3 Jovem como sujeito de direitos

À medida que foi sendo constituído este conceito sobre o que é a juventude ou o que é ser jovem, discursos e conceituações científicas foram construídos e condutas foram desenhadas e esperadas por parte dos diferentes grupos sociais como a família e a escola. A sociedade, no transcorrer dos séculos, foi assistindo “à criação de um novo grupo social com padrão coletivo de comportamento – a juventude/adolescência” (BOCK, 2007, p. 41). Essa autora, em uma perspectiva histórica mais ampliada, atribui a constituição da adolescência/juventude às revoluções industriais, que, demandando trabalhadores mais qualificados para o trabalho, exigiu que o tempo de formação na escola fosse prolongado, reunindo-os em um mesmo espaço e afastando-os do trabalho por algum tempo. Ela situa a construção social da adolescência em um período de latência social da sociedade capitalista, provocada por questões de ingresso no mercado de trabalho, extensão do período escolar e da necessidade do preparo técnico.

No Brasil, as diferentes concepções da adolescência e suas transformações decorreram de um extenso processo. Alguns autores (SANTOS *et al.*, 2009) identificam, no contexto brasileiro, pelo menos três paradigmas que pautaram e pautam as ações e intervenções com crianças e adolescentes. Um deles é o da soberania paterna associada ao caritativismo religioso que perdurou durante todo o período do Brasil colônia (1500-1800). Nesse modelo, as crianças e adolescentes eram governados pela família e a legislação era fundada pela soberania paterna. O sistema legal que ainda não estava formalizado não intervinha para proteger os interesses das crianças e adolescentes. Em termos de explicação e intervenção, esta se baseava em fundamentos religiosos. A ação constituía um ato de caridade e boa vontade individual e sua finalidade seria a conversão religiosa, o aprendizado de bons costumes e o controle social das condutas desviantes. Outro modelo apresentado é o do estado de bem-estar social e da ação filantrópica, que perdurou de 1850 a 1970. Neste, aparece a primeira matriz de proteção jurídico-social e que surgiu com a construção do Estado moderno, Estado protecionista ou intervencionista. Este passou a regular e prover pequenos fundos a instituições que trabalhavam com populações destituídas.

Nos séculos XIX e XX, o Estado começou a especializar órgãos para cuidar de crianças e adolescentes na área da saúde e na educação, passando a normatizar o espaço social antes gerido pela comunidade. Esse processo de normatização foi pautado pela

eloquência dos discursos de igualdade social e universalização do bem-estar da criança e do adolescente. Nesse período, dois tipos de instituição se constituíram e, em sua decorrência, a doutrina jurídica de “situação irregular”, uma para “criança” e outra para “menor”. A primeira seria a criança ou adolescente em situação irregular por estar material, moral ou socialmente abandonado. A criança seria aquela filha dos segmentos mais favorecidos da sociedade. Essa estaria em situação regular. Duas visões que teriam vigorado até os anos de 1980 e orientado diferentes tipos de programas e atitudes sociais em relação à infância quando movimentos sociais propuseram a ruptura da categoria “menor”. A vida das “crianças” passou a ser regulada pela legislação da família e para os “menores” havia o Código de Menores, que teve duas edições, uma em 1927 e outra em 1979. Nesse período, a concepção subjacente à proteção de crianças vulneráveis dos setores pobres da sociedade brasileira foi dominada pela filantropia social, que utilizava explicações científicas para o fenômeno da criança marginalizada e abandonada. Baseava-se no modelo médico legal. Assim, os desvios de conduta, abandono e marginalidade eram desvios de caráter, de personalidade. Recomendavam-se o isolamento social e o tratamento intensivo. Não se levavam em consideração os condicionantes sociais geradores de tais desvios.

Na transição para o modelo no qual se pensam os adolescentes como sujeitos de direitos, rompendo-se com as categorias “menor carente” e “menor abandonado”, tem-se o movimento das chamadas “alternativas comunitárias”, que foi uma espécie de resposta ao tratamento dado aos “meninos” de rua e aos “menores infratores” na gestão da Política e do Sistema Nacional do Bem-estar do Menor, que atuava por meio de instituições criadas para “ressocializar menores”. Os princípios que fundamentavam as “alternativas comunitárias” eram: a necessidade de trabalhar com crianças e adolescentes nos contextos em que eles estão inseridos e a crença de que são sujeitos da história e do processo pedagógico e que a comunidade deve participar na produção de soluções para os problemas sociais. Esses princípios ou ideias propiciaram a ruptura com uma política centrada na institucionalização. Desse modo, outras instituições passaram a atuar na ressocialização e posteriormente na atuação de Proteção Social Básica; por exemplo, categoria que direciona ações presente no SUAS e que objetiva a atuação por meio de atividades socioeducativas que possam colaborar para a prevenção, fortalecendo os vínculos desses sujeitos com a família e seu entorno social ou seus laços comunitários na escola, no bairro em que vive e nos grupos a que pertence em geral.

No âmbito das formulações das políticas públicas e de sua operacionalização, os adolescentes e os jovens passaram à condição de sujeitos de direitos com a Constituição de 1988. O paradigma dos direitos para adolescentes e a reformulação das políticas sociais ganharam corpo mais detalhado com a criação do ECA em 1990. Desse período até os dias correntes, acompanhamos inúmeras instituições que, em parceria com o poder público, constroem ações e projetos na perspectiva de “promover direitos”. No discurso formal dos profissionais e das instituições educacionais e filantrópicas de caráter social, foi se tornando usual situar os direitos de adolescentes e jovens na centralidade da missão e visão dessas organizações sociais. Entretanto, no discurso de seus representantes, ainda é comum a presença da ideia de que a atuação se destina a “adolescentes e jovens carentes”, ficando visível perceber um modo de conceber derivados, por exemplo, do caritativismo ou da filantropia social, que se orientam por uma lógica assistencialista, que, muitas vezes, constrói *para* o outro e poucas vezes *com* o outro.

Em estudos de Novaes e Vannuchi (2004, p. 113), encontra-se presente a discussão da existência do que nomeiam como a moratória social; isto é, o jovem faria coisas não autorizadas aos adultos:

Como a invenção do pensamento moderno, a finitude humana é aquilo que possibilita esclarecer seu aparecimento, sua constituição e os movimentos presentes para viabilizar momentos futuros... a emergência de um discurso de valorização da juventude por parte das instituições públicas e ou privadas, legitimadoras e reguladoras dos modos de ser e viver dos jovens na sociedade, remete-nos às produções das práticas sociais e institucionais também impostas pela ordem dos processos econômicos, culturais e políticos em diferentes momentos históricos.

Na perspectiva de compreender as concepções de diferentes épocas sobre o jovem brasileiro, pois estas denotam modelos e expectativas que produzem formas de ser e agir, a partir de interesses específicos no momento histórico, cultural e social vigente, Gonzalez e Guareschi (2014) detectam algumas concepções que foram constituídas e predominaram nas últimas décadas. Na década de 1960, o jovem era entendido como “o futuro do amanhã”, sendo depositário dos projetos do “desenvolvimento e progresso”. Após os episódios de 1968, a imagem predominante passou a ser do revolucionário, militante, relacionada à noção de contracultura e vanguarda, numa perspectiva de contestação à ordem e recusa a toda prática utilitária e autoritária. Na década de 1980, ele deixou de ser o futuro do amanhã para ser o problema de hoje, discurso que seria efeito da crise urbana do trabalho, além de associá-

lo ao movimento das “Diretas já” como se todos estivessem mobilizados nas questões políticas e sociais da época. Em muitos discursos políticos e acadêmicos, enfatiza-se a dimensão da transgressão, dos excessos, dos conflitos e das explosões, situando a juventude como foco de germinação de problemas sociais, de contestação da ordem vigente e dos padrões familiares e culturais herdados. Na década de 1990, alguns estudos detectaram a associação entre jovens e violência, legitimados por instituições como a ONU e a UNESCO, que passaram a ocupar-se em pensar as formas de sociabilidade transgressora ou a vulnerabilidade do jovem à violência. Para elas, o discurso de regulação social é bastante claro ao dizer que as pesquisas buscam contribuir para a modelagem de políticas públicas para a juventude, enfatizando a participação dele como produtor e consumidor cultural. O jovem em situação de pobreza é o principal alvo desses discursos que almejam a essencialização da condição juvenil. Essas autoras apontam que o jovem foi, nesse processo histórico, se constituindo em foco da atenção e atuação de instituições do poder público e da iniciativa privada, sendo possível identificar que diferentes segmentos sociais, como a escola, a academia, as redes institucionais, os legisladores, os meios de comunicação e a opinião pública, se ocupam em pensar condições sociais, econômicas e culturais e os processos de inclusão e exclusão vivenciados pelos jovens brasileiros.

À medida que os discursos sobre a juventude foram se legitimando, validaram-se também práticas sociais, inclusive as da Psicologia, na prescrição legitimada de intervenções culminando na “produção” desses sujeitos. Gonzalez e Guareschi (2014) criticam a rígida cronologização do curso da vida individual que tanto determina e é determinada por um pensamento desenvolvimentista, o qual estabelece características para cada etapa da vida. A sociedade moderna e suas instituições, como a escola, o Estado e o direito, assentam-se no reconhecimento das faixas etárias e na institucionalização do curso da vida. Ressaltam que, com a modernidade, a cronologização do curso da vida ocorreu também por parte das Ciências Humanas e Sociais e da própria Psicologia. Essas autoras falam em uma produção de uma juventude de transição a ser controlada por meios de instituições preocupadas em proteger e diagnosticar os indivíduos considerados não maduros e portadores de fragilidades. Concepção que contribui para a vigilância e a regulação social desses indivíduos. Elas constroem questionamentos sobre a produção de conhecimentos na psicologia e os processos de agenciamento e disciplinarização dos corpos jovens.

Trazem apontamentos sobre as ressonâncias da produção de conhecimento nas Ciências Naturais no século XIX, em sua busca de desvendar e detectar leis naturais que regessem o corpo e a mente nas teorias psicológicas de caráter desenvolvimentista. Segundo as autoras, tais teorizações podem incorrer na construção de subjetividades na medida em que suas intervenções podem ocorrer no sentido de os tornarem adultos bem adaptados, sadios e integrados à ordem social. Afirmam que, ao ancorar-se numa lógica desenvolvimentista na qual os indivíduos desenvolvem-se rumo a uma maturidade, as Ciências Humanas e a própria Psicologia vem prescrevendo e legitimando concepções acerca da juventude. Tal lógica ordena e objetiva a juventude como uma categoria de indivíduos que passam por uma “transição” a ser controlada por meio de instituições preocupadas em protegê-los e diagnosticá-los. Muitas vezes, eles são considerados ainda não maduros, noutras tantas são considerados frágeis, criando-se, ainda, outras instituições interessadas na possibilidade de intervir na potencialização das capacidades desses indivíduos.

Conforme a Emenda nº 65, da Constituição Federal de 1988, é considerado jovem aquele sujeito com idade entre 15 e 29 anos (BRASIL, 1988).²⁵ Conforme texto base que norteou a II Conferência Nacional da Juventude, a presença do jovem na sociedade brasileira se alargou e se intensificou em números e em diversidade. São muitos os segmentos que hoje se fazem visíveis e presentes, por meio dos mais variados tipos de coletivos, organizações e movimentos, apresentando variadas demandas.

Compreendendo que é preciso um posicionamento crítico e que esteja atento à rígida cronologização dos discursos e das políticas públicas voltadas para os diferentes segmentos juvenis, é primordial tecer duas importantes considerações: se, por um lado, o texto da Constituição Federal (1988), do ECA (1990) e do Estatuto do Jovem (2011), em sua proposição por faixas etárias, por exemplo, 15 aos 29, para a condição de ser jovem, pode trazer as ressonâncias dessa cronologização da vida, nota-se, também, que é um documento que traduz um esforço e um processo coletivo em compreender as diferentes condições desses cidadãos, situando-os em seus diferentes contextos e necessidades.

²⁵ Essa Emenda alterou a denominação do Capítulo VII do Título VIII, modificando seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude, entrando em vigor em 13 de julho de 2010.

Em um país tão imenso como o Brasil, existem inúmeros contextos de existência dos jovens brasileiros. Os jovens de diferentes classes sociais. Os que vivem nas cidades ou no campo. Os jovens brancos, negros e indígenas. Os que estão na rede pública de ensino ou na rede privada. Os jovens estudantes e ao mesmo tempo trabalhadores. São inúmeras e diversificadas condições, estratificações sociais e modos de ser que merecem investigação. Diante dessas múltiplas realidades, é fundamental compreender as práticas ou descrever processos que forneçam subsídios para a construção de ações possibilitadoras de condições mais dignas de vida por parte do poder público na atuação junto a esses jovens.

Dayrell (2003, p. 41), ao pensar o jovem como sujeito, atenta para o fato de que a ideia da juventude em sua condição de transitoriedade, dos jovens como um vir a ser “tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente”, está presente em uma série de imagens que interferem na nossa maneira de compreendê-los. Como resultado, há uma tendência em negar o que ele vive em seu presente e suas questões existenciais expostas.

O senso comum costuma caracterizar a juventude como uma fase de transição, um momento de preparação para a vida adulta. Essa ideia da juventude como um vir a ser, fundamentada na premissa de que o jovem não é maduro o suficiente para decidir sobre seu destino nem responsável para sustentar suas decisões, acaba por determinar representações, práticas sociais e até políticas públicas direcionadas a esse público. Sob essa ótica, o jovem precisa ser tutelado, seja pela família, seja pela escola e/ou pelo Estado.

A tentativa de desconstruir esta ideia de “um ser em transição” encontra-se exposta no texto da II Conferência Nacional da Juventude, na qual o jovem não é mais compreendido como aquele que, estando na fase da juventude, vive um período transitório entre a infância e a fase adulta como exposto no texto base da Conferência: seu entendimento “[...] comporta hoje múltiplas dimensões de vivência e experimentação, para além da formação para a vida adulta, adquirindo sentido em si mesmo” (BRASIL, 2011).

Dayrell *et al.* (2011), ao identificarem a juventude como uma categoria plural e dinâmica, argumentam que talvez seja mais pertinente pensar não em juventude, mas, sim, em jovens, como sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado

contexto sociocultural no qual se inserem. Uma das críticas apresentadas por esses autores é a constatação de que a categoria juventude não se reduz a uma faixa etária, mas é construída em contextos históricos, sociais e culturais distintos e, portanto, é marcada pela diversidade nas condições sociais (origem de classe, por exemplo), culturais (etnias, identidades religiosas, valores etc.), de gênero e até mesmo geográficas.

Castro (2011), partindo da premissa de que os jovens têm sido objeto do discurso do outro – seja o da autoridade conferida à geração mais velha, seja o dos saberes disciplinares –, no qual são muitas vezes enredados nas estruturas de dominação, as quais eles mesmos desconhecem, postula que, em muitas circunstâncias, eles continuam a se subjetivar como tutelados e invisíveis. A autora aponta alguns obstáculos à ação política dos jovens. Um deles é o imediatismo da sociedade de consumo do capitalismo tardio:

A cultura dominante imagética transformou os jovens em alvos preferenciais do consumo de bens materiais e simbólicos que prometem felicidade plena, por meio da publicidade, que afirma a imagem da juventude como época dourada da vida, momento de intensa experimentação, prazer e beleza (CASTRO, 2011, p. 309).

Segundo a autora, essa lógica cultural dominante pode colonizar os afetos, o inconsciente, a estrutura de hábitos e valores, colocando-nos o desafio de recuperar uma cultura política que nos permita compreender hoje nosso lugar neste sistema global e, além disso, recuperar nossa capacidade de agir e lutar.

Na perspectiva de recuperar a capacidade de refletir e agir no mundo, notam-se, nos documentos norteadores em políticas públicas para juventude, proposições nas quais há valorização das experiências artística e cultural dos jovens. No texto da Conferência Nacional da Juventude, ocorrida em 2011, a problematização relativa à formação artístico-cultural dos estudantes brasileiros se faz perceber em trechos que expressam, por exemplo, a necessidade de pensar ações que provoquem mudanças no sentido de construir modos pelos quais os jovens constituam um grupo social atento e crítico para a recepção e produção de bens simbólicos. Nesse documento, os desafios prioritários para uma política cultural atrelada à educação incluem a capacitação de docentes, a disponibilização de bens culturais a professores e alunos, a troca de informações e competências entre os dois campos, o reconhecimento dos saberes tradicionais, o compartilhamento de projetos e recursos, o aprimoramento do ensino das

artes nas escolas e a transformação dessas instituições em centros de convivência e experiência cultural.

2.4 Professores e jovens estudantes em “espaços culturais” e artísticos: outros espaços de formação

A compreensão da “Educação” e seus diversos processos de formação desenvolvidos nos mais variados contextos está explicitada na Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996), no Título I, artigo 1º, que estabelece os princípios, as diretrizes e as bases da educação nacional. Em sua exposição sobre esses processos formativos, está descrito que podem situar-se “na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

No texto atualizado de tais Diretrizes Curriculares Nacionais, o estudante é reconhecido como um “ser de direitos” e as práticas educativas devem incluir a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, devendo ser iniciadas desde o ingresso do estudante no mundo escolar (BRASIL, 2013).

O papel da escola em promover diferentes experiências que favoreçam o acesso com conhecimentos e em espaços diversificados encontra-se presente em documentos redigidos pela Secretaria de Educação Básica do MEC.

Nas orientações expostas em documentos complementares no *site* do MEC concernentes ao ensino de Arte na EJA, por exemplo, encontramos o reconhecimento de que, raramente, os estudantes das escolas de centros urbanos frequentarão, espontaneamente, espaços expositivos de artes como galerias, museus e exposições. Admitindo que esses espaços têm poucos atrativos para os estudantes, o documento considera que esses espaços não oferecem familiaridade, confrontando-os, muitas vezes, com sua exclusão social, “a arte ali presente lhes parece mais um assunto de artistas e profissionais do ramo do que do público em geral” (BRASIL, 2014). Nesse documento, à escola é atribuído o papel de “realizar uma mediação, propiciando o acesso dos estudantes a esses locais”, pois, do contrário, serão lugares que permanecerão ignorados e desconhecidos por esses alunos. A ênfase dada é criar condições para que os estudantes possam acessar conhecimentos da cultura universal.

Este papel atribuído à escola e aos professores como mediadores culturais é questionado por Arroyo (2014), que defende que os professores devem superar esse lugar de apenas mediar a relação entre o conhecimento e os estudantes, que não devem ser compreendidos apenas como destinatários do conhecimento nos processos educativos. Ele ressalta que, apesar de esse lugar de mediador estar presente na tradição das leis na educação, é possível perceber uma mudança nessa concepção nas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais, nas quais se considera que ambos são sujeitos, autores das ações educativas, das formas de produção dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes.

Esse questionamento nos leva a pensar que, na maioria das ações dos “educativos” em “espaços culturais”, a ação de mediar e a palavra mediação são utilizadas considerando o sujeito como um participante ativo, conforme apresentado anteriormente, nas diferentes descrições dos autores citados que discorrem sobre os processos de mediação (KOUDELA, 2011; MARANDINO, 2008; SILVA, 2009). Apesar da problematização trazida por Arroyo de que é necessário superar a ideia do professor e educador como mediador, parece que a concepção apresentada por esses “educativos” se orienta por diretrizes nas quais o indivíduo, ao se colocar diante de uma manifestação artística, participa da construção de significados.

São inúmeros os desafios presentes no contexto educacional²⁶ brasileiro na rede de ensino pública. Em relação ao currículo, a escola, ainda em suas práticas, “[...] traz atividades padronizadas com pouca inserção em contextos reais, colocando os alunos em atitude de passividade frente ao aprendizado [...]” (OLIVEIRA *et al.*, 2014, p. 1). Ainda, verifica-se uma distância das práticas educativas em relação aos desafios profissionais, sociais ou pessoais relacionados aos dilemas cotidianos e às desigualdades sociais vivenciados por esses estudantes. Na escola, de modo geral, o indivíduo interage com um conhecimento essencialmente acadêmico, sobretudo mediante a transmissão de informações, supondo que o estudante, memorizando-as passivamente, adquira o conhecimento desejado.

²⁶ Patto (2007) nos recorda que na história da educação no Brasil inúmeros problemas persistem como: desinteresse de governantes pela efetiva formação escolar da maioria das crianças e jovens brasileiros; medidas de barateamento do custo-aluno; desvalorização dos educadores sob a forma de baixos salários, formação profissional precária e imposição, por instâncias superiores, de reformas e projetos educacionais; política educacional pautada por disputas partidárias e interesses eleitoreiros que produzem repetida descontinuidade técnica e administrativa gerada pela sistemática destruição, a cada governo, do que foi feito pelos antecessores. Ela destaca também as várias consequências educacionais nefastas da política neoliberal e da interferência de órgãos de agiotagem internacional nos rumos da educação escolar.

No Brasil, nos últimos 20 anos, houve uma ampliação do acesso dos adolescentes e jovens à educação básica, trazendo para o contexto da escola pública um grande contingente de jovens estudantes que antes estavam fora da escola. Segundo dados do MEC (2012) no período compreendido entre 1991 e 2012, o número de matrículas no Ensino Médio Regular, por exemplo, nas escolas públicas saltou de 3.772.698 para 8.376.853. Entretanto, o número de matriculados até 2012 tem apresentado uma certa estabilização: 8.357.675 (2010), 8.400.689 (2011) e 8.376.852. Os números relacionados aos índices de reprovação e abandono ainda são significativos e constituem um dos grandes desafios no contexto educacional brasileiro.

Apesar desse processo de ampliação de acordo com documento do Fórum Nacional de Educação (FNE) (2013, p. 31), ao apresentar dados referentes na faixa etária de 15 a 17 anos, estima-se a existência de um número de 10.357.874 indivíduos, sendo que, destes, 8.400.689 estão matriculados; ou seja, 1.957.185 estão fora da escola. De acordo com o FNE: “o atendimento da população com mais de 15 anos, que não concluiu o Ensino Fundamental, e, ainda, o dos acima de 17 anos, que não concluíram o Ensino Médio, são um desafio aos sistemas de ensino...”.

A melhoria e a resignificação dos Ensinos Fundamental e Médio têm sido pensadas por muitos profissionais e em reflexões de pesquisadores que enfatizam que, sendo essa uma das etapas de formação, precisam ser compreendidas não apenas nas dimensões intelectual e cognitiva, mas como um momento de “construção de identidades e de pertencimentos a grupos distintos, de elaboração de projetos de vida...”: “[...] é um período de múltiplos questionamentos, de constituição de um saber sobre si, de busca de sentidos, de construção de identidade geracional, sexual, de gênero, étnico racial” (WELLER, 2014, p. 149).

2.5 Jovens estudantes e as manifestações artísticas: questões postas nesse encontro

Considerando a ideia de pensar as relações estabelecidas pelos jovens e seus professores com as manifestações artísticas durante a visita a esses “espaços culturais”, propôs-se pensar o jovem como “outro” que, dotado de um singular modo de ser e sendo historicamente constituído, pode ser pensado como alteridade. A alteridade é aqui concebida como espaço em que somos interpelados pelo outro (FRAYZE-PEREIRA, 2005; ROLNIK, 1992). Esse *outro*, por sua diferença, possui a propriedade de nos

interpelar e, sendo o que é, por vezes nos indaga sobre aquilo que supomos ser. Noutras, nesse território que é intersubjetivo, pode nos provocar reposicionamentos.

De acordo com os pesquisadores da educação e cultura visual, as imagens e as várias expressões culturais veiculam sentidos e significados, influenciando nossa forma de relação com a realidade. Hernandez (2000, p. 23), por exemplo, aponta que:

A partir de uma perspectiva de reconstrução das próprias referências culturais e das maneiras de as crianças, jovens, famílias e educadores olharem e serem olhados... Reconstrução que dá ênfase à função mediadora de subjetividade e das relações, às formas de representação e à de produção de novos saberes acerca desta realidade.

Como pensar essa percepção ativa e crítica nesse cenário em que o ato cultural se torna parte da engrenagem reprodutiva do capital, na qual os jovens muitas vezes são enredados “na cadeia de significantes em torno do prazer, da experimentação e da intensidade” (CASTRO, 2010, p. 309) por meio das quais constroem estilo de vida cooptado pela renovação ilimitada de produtos?

Xavier (2010) problematiza que o espectador de artes cênicas, por exemplo, deve desenvolver um olhar ativo que participa da construção do espetáculo. Considerando esta ideia de uma atitude ativa e não passiva trazida por esse autor e considerando, também, a lógica cultural dominante na sociedade de consumo que coloniza hábitos e valores dos jovens, parece pertinente investigar as possibilidades de apropriação desses espaços a partir da experiência de visita a essas instituições de caráteres artístico e cultural e às manifestações artísticas que lá estão presentes.

3 ENTRECRUZAMENTOS: CAMPOS ESTÉTICO, EDUCACIONAL E ECONÔMICO

Diante do desafio de pensar as relações estabelecidas nessa prática de visitação aos chamados “espaços culturais”, alguns conceitos de Pierre Bourdieu e a ideia de campo estético de Arnold Berleant são apresentados resumidamente, pois dialogam com a temática investigada, contribuindo com sua análise e discussão. Vale destacar que a pesquisa, em seu início, não partiu das ideias desses autores, porém, gradativamente, suas conceituações apresentaram-se como possíveis suportes para a compreensão do fenômeno investigado.

No caso de Pierre Bourdieu, é necessário deixar claro que nesse estudo está presente a compreensão de que suas formulações foram tecidas em um contexto específico, no bojo de pesquisas sociológicas que articulavam estudos quantitativos e qualitativos, diferente da presente pesquisa que focaliza os aspectos qualitativos. Compreende-se que as contribuições desse autor mostram-se pertinentes por, também, ter sido um pesquisador que se ocupou em refletir sobre o campo das instituições culturais e educacionais. Da amplitude de suas formulações, tomar-se-ão para o diálogo os conceitos, a saber: campo, *habitus*, capitais social e cultural e seu entendimento do espaço em sua dimensão física, que é ao mesmo tempo social.

3.1 Campo e *habitus*

A noção de campo na teoria bourdiesiana pode ser pensada como relevante conceito para operar com o método relacional de análise das práticas específicas de um determinado espaço social. Nessa perspectiva, cada espaço corresponde a um campo específico (artístico, econômico, educacional, religioso, científico e jornalístico, entre outros), no qual constitui-se a posição social dos agentes que podem ser detentores de determinado capital, que pode ser econômico, social ou cultural.

Ao buscar compreender a relação entre as condições materiais de existência (capital econômico), a estrutura socioinstitucional e a individualidade, Bourdieu (2013, p. 191) construiu o conceito de *habitus*, que ele descreve como:

[...] um sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes.

Assim, suas proposições teóricas e de pesquisa buscaram uma mediação entre a estrutura socioinstitucional e a ação dos indivíduos que são nomeados por ele como “agentes”. Esse conceito e sua articulação com outras formulações evidenciam o esforço do autor em pensar a complexidade presente no campo, não reduzindo suas análises a uma compreensão na qual o *modus operandi* das estruturas e dos agentes seja determinado e explicado de forma restrita a uma concepção estruturalista.

Esses campos são atravessados por um mercado que produz bens e consumidores. Neles, distribuem-se as instituições e os agentes. A forma como consumimos, produzimos ou acumulamos, seja um produto material ou imaterial, determina as diferentes posições dos agentes nesses campos. Essas diferentes posições podem ser pensadas, conforme o autor, como a face objetiva e as disposições como a subjetiva.

As instituições produtoras elegem o que tem valor no campo; portanto, o capital que estará disponível. O campo é estruturado por relações de força entre os agentes e/ou as instituições e, nesse embate, gera a distribuição de capitais específicos. Nesse sentido, o campo torna-se o lugar onde os indivíduos pertencentes empreendem uma luta relativa ao capital, que pode ser econômico ou cultural, sendo habitado continuamente por relações de força entre seus agentes. E será a partir dessas relações em diversos campos que o *habitus* se constituirá. Nessa ótica, os agentes, apropriados desses capitais acumulados de embates anteriores, podem estabelecer outras estratégias em atuações futuras nesses campos.

Em suas formulações sobre o *habitus*²⁷, Bourdieu aponta esse conceito como princípio operador capaz de evidenciar a interação entre dois sistemas de relação: as estruturas e as práticas. O *habitus*, sendo este conjunto de disposições que tanto estão estruturadas, mas são também estruturantes, opera de maneira contínua, inter-relacionando as estruturas e suas condições objetivas e as situações conjunturais com as práticas exigidas. Esse modo de funcionar confere à práxis social um espaço potencial para a ação ou prática dos agentes não apenas na interiorização de estruturas exteriores, mas, também, na exteriorização de sistemas e disposições incorporadas. Noutras palavras, essa práxis social pode ser pensada, também, como espaço de liberdade e de potencialidade de transformação social.

²⁷ A formulação do conceito de *habitus* ocorreu, segundo Setton (2002), a partir de pesquisas empreendidas na Argélia nos anos de 1950 e 1960, nas quais Bourdieu (1963) observou a situação de indivíduos extraídos de um universo rural e submetidos a um ambiente urbano e capitalista. Percebeu que esses trabalhadores, sem os instrumentos e/ou categorias de percepção que os ajudassem, encontravam-se em uma situação de desfavorecimento.

A mediação operada pelo *habitus*, sendo um produto da história da ação do homem, é, assim, um sistema de disposição aberto, que é constantemente confrontado por experiências novas, podendo ser afetado por elas (MICELI, 2003; SETTON, 2002). Dessa forma, os valores que regem as ações cotidianas, *ethos*, os princípios internalizados pelo corpo, *héxis*, e o modo de pensar ou apreender a realidade, *eidos*, juntos, compõem a forma pela qual processará maneiras de perceber, julgar e valorizar o mundo.

Contrastando com as compreensões que habitualmente costumam ser empreendidas durante as leituras das formulações bourdieianas, que acabam por enfatizar aspectos relacionados às estruturas de dominação e reprodução, a teoria praxiológica de Bourdieu, ao fugir dos determinismos das práticas, pressuporia uma relação dialética entre sujeito e sociedade. Ou seja, uma relação de mão dupla entre *habitus* individual e a estrutura de um campo (SETTON, 2002). Assim, “ações, comportamentos, escolhas ou aspirações individuais não derivam de cálculos ou planejamentos, são antes produtos da relação entre um *habitus* e as pressões e estímulos de uma conjuntura” (SETTON, 2002, p. 64).

Os indivíduos, dessa maneira, precisam dispor de instrumentos e/ou categorias de percepção que os auxiliem na compreensão de comportamentos e práticas de determinada sociedade.

Dentro desta discussão apresentada, torna-se importante considerar a noção de *habitus* utilizada por Bourdieu nas décadas de 1960 e 1970, para pensar o campo no qual se inserem as instituições, os indivíduos e suas práxis. No caso da instituição escolar, o autor utilizou-se desse conceito e de outras formulações, como as de capital social e capital cultural, para construir uma crítica ao sistema de ensino. Com as pesquisas e a elaboração de conceitos, a articulação entre ideia de *habitus* e capitais social e cultural possibilitou compreender como as condições objetivas que caracterizam a posição do indivíduo na estrutura social dão origem a um sistema específico de disposições e predisposições para a ação.

3.2 Escola, cidade, instituição artística e cultural: espaço físico e social

Estando os indivíduos em uma estrutura espacial composta por diferentes conjunturas de oportunidades e relações, sendo estas permeadas por hierarquias e poderes, é praticamente impossível pensar o espaço social sem pensar o espaço físico.

Cada agente social caracteriza-se pelo lugar e posição onde está situado. Os agentes, as coisas e o modo como os agentes se apropriam das coisas ou as constituem situam-se em um lugar do espaço social que pode ser caracterizado pela sua posição relativa a outros lugares ou à distância que os separam (BOURDIEU, 2013).

Esta mútua determinação do espaço físico e social pode auxiliar a compreensão da inércia de determinadas estruturas e da práxis dos agentes que constituem o espaço social. Isso ocorre por estarem, estrutura e prática dos agentes, inscritas no espaço físico e só poderão ser modificadas com operações trabalhosas de transplantar e modificar as relações dos agentes com os espaços sociais. O espaço social, estando inscrito tanto na objetividade das estruturas espaciais como nas subjetivas, é, em parte, produto da incorporação dessas estruturas objetivadas. O espaço social não é o espaço físico, mas realiza-se nele. O espaço físico é socialmente marcado e construído. Lembrando que é nele que se constitui o *habitus*, o sistema de disposições duráveis e transponíveis que integra as experiências passadas pode funcionar a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações. O que Bourdieu nomeia como matriz de percepções e ações pode tornar possível a realização de tarefas diferenciadas que ocorrem quando os agentes, indivíduos, conseguem transferir analogicamente esses esquemas de percepção.

Diante do exposto, pode-se perguntar, retomando a temática da pesquisa, em que medida a prática de visitação às instituições artísticas e culturais e o trânsito pela cidade provocam e modificam esse sistema de disposições dos jovens em seus trânsitos pelo espaço social no percurso compreendido entre a escola até às instituições?

Na sequência argumentativa, esse autor aponta que essas “práticas atualizam-se no tempo, em ocasiões mais ou menos favoráveis, propiciando uma posição e uma trajetória dos agentes” (BOURDIEU, 2013, p. 191). Nesse caso, nas instituições de caráter educativo, é necessário que consideremos esse jogo de forças e a constituição dos indivíduos e suas matrizes de percepção. A escola ou os “educativos”, em instituições artísticas e culturais, e os agentes que compõem tais campos, em sua práxis, podem atuar, nesse vai e vem de forças, funcionando de modo a reproduzir valores e posições sociais ou transformá-los. O autor descreve que, no transcorrer dos processos de inserção no ensino formal, etapas iniciais até o ingresso ao ensino superior, ocorrem diversos mecanismos de eliminação para além dos que reconhecemos mais nitidamente, como a repetência e a evasão escolar. A escola é considerada por Bourdieu como uma das principais instituições que monopoliza e manipula bens culturais. Ele enfatiza ainda

que, em sua maneira de atuar, no âmbito dos conteúdos de ensino que transmite, dos métodos e técnicas dessa transmissão e critérios de avaliação, pode favorecer alguns e desfavorecer outros ao ignorar as desigualdades culturais de diferentes classes sociais. A ideia de que existe uma igualdade que pauta a prática pedagógica, para ele, serve, muitas vezes, para mascarar e justificar a indiferença relativa às diferenças reais de contextos e aprendizados.

Esse favorecimento de alguns e desfavorecimento de outros está relacionado ao capital cultural dos diferentes indivíduos ou agentes sociais. O processo de transmissão do “capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados” (BOURDIEU, 2013, p. 41), contribuem para a composição das atitudes diante das diferentes situações em contextos diversos. Esses valores, ou esse *ethos*, são transmitidos principalmente pela família, relacionando-se, por exemplo, ao desempenho ou ao êxito de estudantes em suas experiências escolares.

Essa teia de relações nas quais os indivíduos estão inseridos em determinado campo, sendo possível perceber o jogo de forças nos quais estão inseridos, e as posições que ocupam foram intensamente explanadas na obra *O amor pela arte*. Nessa obra, Bourdieu e Darbel (2007) apresentam uma pesquisa realizada nos museus da Europa, na qual descrevem o perfil e o comportamento do público visitante e, entre outras apreensões, problematizam a correlação entre frequência de visita e características sociais, econômicas e escolares dos visitantes de museus de diferentes países, como Espanha, Grécia, França, Holanda e Polônia. A pesquisa, apesar de ter sido realizada há mais de três décadas e em um contexto europeu, constitui uma importante contribuição para os estudos relacionados às condições sociais de acesso às práticas entendidas como *culturais*. Por meio dela, podemos reconhecer que a arte e seus modos de apreciação, por serem fenômenos socialmente construídos, são também atravessados por processos em que existência ou não de experiências anteriores com determinadas expressões artísticas constituirá o *habitus*, e este, por sua vez, influenciará na maneira pela qual esses agentes se posicionarão nos “espaços culturais”. Os pesquisadores em questão detectaram que a arte, paradoxalmente, está acessível a todos e interdita para a maioria das pessoas. Em meio ao que eles nomearam criticamente como “representação mística da experiência estética”, muitas vezes, cabe ao visitante o silêncio e a contemplação quase religiosa para que os “eleitos”, ou seja, aqueles com capacidade “inata” para apreciar obras de arte em museus, “naturalmente”, alcancem sua ascensão. Essa pesquisa e o movimento crítico que desvelou, ao identificar, por exemplo, a

presença do mito de um gosto inato que não resultaria de aprendizagens ou experiências cultivadas e que expressam a ilusão de uma natureza “culta”, que preexistiria à educação, coloca-nos diante da arte como um fenômeno de distinção social. A arte é representada de diversas formas e por instituições que estabelecem modos de ser e fazer em relação à difusão das diferentes manifestações artísticas em determinados contextos, tempos históricos e públicos. Ainda dentro desta discussão, o autor faz uma diferenciação entre o capital econômico, que se refere aos bens materiais e às posses de um dado grupo ou indivíduo, e os capitais social e cultural. Explicita em suas obras que o capital econômico pode influenciar, por exemplo, facilitando ou dificultando o acesso à educação de qualidade e aos bens culturais de modo geral. Já o capital social define-se em torno das relações interpessoais e institucionais que o indivíduo possui e que podem facilitar o acesso a outras modalidades de capital: cultural e econômico. Nesse sentido, as experiências proporcionadas pelas práticas de visitação às instituições artísticas e culturais e o trânsito pela cidade podem, dialogando com este presente estudo, viabilizar e possibilitar um acesso a um determinado tipo de capital cultural para aqueles agentes que ocupam posições econômicas desfavoráveis dentro de uma estrutura de classes.

3.3 Propriedades, capital social e cultural: o mercado de bens simbólicos

Neste universo da economia de trocas sociais e culturais, as formas e os bens simbólicos per-formam e com-formam a percepção e as atribuições do que possui valor. Bourdieu (2013, s/p) afirma que:

Não existe prática ou propriedade (no sentido de objeto apropriado) características de uma maneira particular de viver que não possa ser revestida de um valor distintivo em função de um princípio socialmente determinado de pertinência e expressar assim uma posição social.

Os agentes sociais são caracterizados por duas espécies diferentes de propriedades: as propriedades materiais, que começam pelo próprio corpo e se estendem a qualquer outro objeto do mundo físico, e as propriedades simbólicas, adquiridas e construídas na relação com sujeitos que as percebem, propriedades que precisam ser interpretadas segundo sua lógica específica. A realidade social apresenta a seguinte disposição em suas dimensões: uma relativa ao que é quantificável, passível de estatísticas para apreender as disposições, de propriedades materiais; e outra, que se relaciona às significações.

Uma determinada prática pode ter diferentes valores conforme a época e/ou sociedades na qual ela está inserida. Uma prática ou uma propriedade pode funcionar como *símbolo de distinção* recebendo as determinações que fazem essa prática parecer necessária à consciência dos agentes.

As propriedades são apreendidas como pertinentes e legítimas em função de um sistema de classificação. Deixam de ser apenas bens materiais passíveis de troca e obtenção de lucros materiais e tornam-se, também, expressões, *signos de reconhecimento*. As propriedades, ao tornarem-se símbolos de distinção, nos auxiliam a compreender como “a distribuição desigual de bens ou de serviços tende assim a ser percebida como sistema simbólico, ou seja, como sistema de marcas distintivas” (BOURDIEU, 2013, p. 111). A distribuição de bens, como, por exemplo, um carro, o local de residência ou uma prática esportiva, compõe sistemas simbólicos que recebem um determinado tipo de valor. O modo como estão distribuídas essas propriedades e práticas desenha estilos de vida ou sistema de separações que diferenciam os agentes.

Na ação de interconhecimento e de inter-reconhecimento, o autor ressalta a importância da vinculação que um agente individual possui em suas relações, o que pode mobilizar o volume de capital, que pode ser cultural, econômico e simbólico. Nesse sentido, o capital social é descrito como sendo o conjunto de recursos atuais ou potenciais que os indivíduos possuem e que estão relacionados à posse de uma rede de relações mais ou menos institucionalizadas.

É necessário lembrar que a nossa posição em um campo determina a forma como consumimos não só as coisas, mas também o ensino, a política, as artes; ou seja, a forma como as produzimos e acumulamos. O campo é entendido como espaço de relações objetivas entre indivíduos, coletividades ou instituições, que competem pela dominação de um cabedal específico (BOURDIEU, 1984). A posição é a face objetiva do campo que se articula com a face subjetiva, a disposição. A posição é causa e resultado do *habitus* do campo, conforme indica o *habitus* da classe e da subclasse em que se posiciona o agente (THIRY-CHERQUES, 2006).

Pensando a partir das formulações conceituais do autor sobre *capitais social, cultural e econômico, bens simbólicos e propriedade*, abre-se, aqui, a possibilidade de compreender o objeto desta pesquisa – as relações tecidas pelos jovens com as instituições e suas manifestações artísticas e culturais – como elemento circunscrito em

um campo de trocas, que, em um sentido bourdiesiano, pode ser chamado de mercado de bens simbólicos.

3.4 Campo estético e o observador-agente

Os conceitos de Bourdieu estabelecem um ponto de vista sociológico, que pode ser complementado pela perspectiva filosófica de Arnold Berleant. Não obstante o ponto de vista crítico do sociólogo em relação à fenomenologia e à estética, o texto *The Aesthetic Field: A Phenomenology of Aesthetic Experience* (BERLEANT, 2001) apresenta os elementos que compõem e estruturam o campo estético na experiência com a arte em uma perspectiva marcadamente social.

Para empreender este exercício de caracterização e formulação de ideias, inicialmente, Berleant (2001) recorda-nos que o objeto de arte deriva do trabalho de alguém. É produto da atividade de um artista criativo e o nome dado aos determinados tipos de expressão artística – música, pintura, escultura, dança e outras – traduz o registro de um gesto de quem o criou. Assim, destaca que, ao entendermos que a criação artística existe por meio de um gesto humano, vai nos conduzindo à ideia de que o objeto de arte, também, além do trabalho de alguém que o criou, depende de um indivíduo ou grupo que é receptivo ao seu potencial estético.

Esse autor compreende o campo estético como o contexto em que os objetos de arte são experienciados de forma ativa e criativa pelos seus participantes, havendo dois elementos principais que compõem esse campo e que geralmente são equivocadamente percebidos em separado: o observador e o objeto de arte. Observar esse campo implica a apreensão de uma situação que inclua e considere esses elementos e a relação estabelecida entre eles.

Geralmente, o objeto artístico costuma figurar como centro das atenções. Assim, um quadro, por exemplo, capta nossa atenção, uma ação dramática nos mantém atentos ou uma música nos absorve. Entretanto, o observador deve relacionar-se com o objeto e com sua percepção agindo de forma a vitalizá-lo. A arte é compreendida como algo que deriva da relação da reciprocidade entre o objeto de arte e o observador.

A atitude dos observadores na condição de participantes desse campo é compreendida como essencial para desencadear o potencial estético desse objeto de arte. Desse modo, a apreensão do observador é o que ocasiona a experiência estética em tempo e espaço específicos, não considerando a experiência de modo apriorístico. O objeto de arte em si mesmo não possuiria qualidades intrínsecas que lhe conferem o

estatuto de ser um objeto de arte. Ele existe como objeto artístico no ato da apreensão de alguém que percebe.

Nessas relações entre os participantes do campo estético – obra de arte, artistas e observadores –, o autor enfatiza que a história das ideias humanas se funde na própria história da ação artística, que, por sua vez, influencia a experiência estética. Cita o exemplo de Bertold Brecht, dramaturgo alemão, que operou uma mudança radical na forma de pensar a cena teatral ao conceituar o “Efeito da alienação” e propor, em seu teatro Épico, a ruptura da quarta parede cênica, de modo a provocar a recepção crítica, confrontando os observadores-espectadores com questionamentos durante o espetáculo. Esse dramaturgo, a partir das reverberações marxistas, propôs um teatro que pudesse conscientizar e politizar, apostando que, no lugar da identificação catártica dos espectadores, seria importante construir uma cena teatral capaz de provocar o envolvimento, o engajamento do observador-espectador na transformação social dos grupos e sociedades humanas. Ao descrever esse exemplo, Berleant (2001) demonstra que as ideias de uma época e a forma de perceber influenciam na construção de um estilo teatral, no caso o teatro Épico, que vão interferir na própria maneira de perceber a obra de arte e, portanto, a experiência estética.

Dialogando com as formulações de Bourdieu, esse exemplo na arte dramática do teatro sinaliza como uma mudança no formato do fazer teatral desencadeou modificações nas matrizes de percepções de agentes diversos envolvidos no campo da experiência estética do teatro. Pode-se pensar que essa experiência do teatro Épico provocou uma atualização no *habitus* de atores, espectadores e dramaturgos, redesenhando um campo de relações e percepções.

A arte, sendo então um fenômeno social que reflete as experiências humanas em diferentes épocas e lugares, pode provocar a experiência estética, proporcionando oportunidades de compartilhar mundos, culturas do presente ou do passado. A experiência estética não constitui uma experiência de um indivíduo isolado, pois, mesmo quando este encontra-se aparentemente sozinho, em determinado local, diante da presença de uma obra de arte, o indivíduo traz sua cultura, ou seja, seu repertório de experiências sociais e relacionais com outras pessoas. Além desse aspecto social, a experiência com a arte costuma ocorrer na companhia de outras pessoas e/ou por meio da mediação entre instituições sociais e os profissionais a ela vinculados. No caso dos estudantes, a escola e seus profissionais atuam como principais mediadores dessa ação de experimentar a arte.

Os vários elementos do campo estético operam juntos em uma interação que pode ser criativa. O objeto de arte e suas intencionalidades serão esteticamente significativos quando houver uma operação capaz de envolver o observador. Nesse processo de envolvimento, o objeto de arte apresenta certa constância em seu modo de existir. Entretanto, o artista e o observador da arte apresentam grande variabilidade em suas diferenças culturais resultantes de suas diferenças individuais, derivadas de sua formação que inclui hábitos, atitudes e valores, aos quais poder-se-ia incluir o próprio *habitus* de classe. O campo estético é, então, considerado uma operação estética que envolve esta transação entre universos de experiências culturais diversas com a participação do observador da arte e um objeto estético.

A ideia de que não há um sentido estrito proposto pelo autor de determinada obra de arte, mas sim uma composição que é realizada por intermédio tanto do autor como daquele que percebe, pode ser encontrada, também, no pensamento hermenêutico de Hans-Georg Gadamer. Esse autor aposta na fusão das experiências, percepções ou, nas palavras de Casanova (2010), em *horizontes prévios de experiência*. Ou seja, sua ênfase volta-se para o modo como esses horizontes se integram ou se relacionam. A constituição de significados adviria dessa mescla de horizontes, sendo, portanto, relativa e guardando especificidades que não a desmerecem, mas, sobretudo, lhe permitem o acontecimento ou existência.

Em consonância com essa ideia, Pavis (2005, 2007) argumenta que o sujeito perceptante participa ativamente da construção da obra. Nesse sentido, seu trabalho vai ao encontro do crítico e do escritor. No caso do teatro, a recepção das obras pelos seus espectadores é definida por Pavis (2007, p. 330) como “[...] a atitude do espectador diante do espetáculo; maneira pela qual ele usa os materiais fornecidos pela cena para fazer deles uma experiência estética”.

A atitude ativa do observador de arte é também mencionada por Wolff (1982), que enfatiza uma relação não passiva daquele que lê ou vê uma obra de arte. Para ele, é de suma importância pensar quem é o público e a maneira pela qual se posiciona diante da obra. Seu posicionamento é o de que qualquer leitura é uma forma de interpretação. A apreensão de uma obra se coloca dentro de um horizonte de possibilidades que está além de simplesmente compreender o seu significado. Isso ocorre devido ao fato de a linguagem e os códigos culturais constituírem sistemas complexos e densos de significações próprias, abarcando numerosas conotações e significações.

No sentido apontado por esses autores (BERLEANT, 2001; GADAMER, 2010; PAVIS, 2007; WOLFF, 1982), vislumbra-se que a ação inicial dos indivíduos, que é a observação, e outros posicionamentos trazidos podem ser tomados como atuação do observador que, no sentido exposto, é um “agente” e integra a constituição ou produção no campo social das manifestações artísticas.

3.5 Campo estético, *habitus* e educação: indagações sociais

Retomando a compreensão do campo estético de Berleant como apreensão do contexto em que os objetos de arte são experienciados de forma ativa e criativa por seus participantes, compreende-se como relevante a descrição das relações possíveis estabelecidas a partir da prática de visitaço de jovens e professores em espaos culturais. Isso se dá na medida em que considera a existncia de um tensionamento entre diferentes expectativas: formar consumidores para as artes e contribuir com a formao educativa dos jovens. Em uma perspectiva de formao educativa na qual o jovem precisa participar ativamente, construindo suas percepes e indagaes, cabe interrogar se tal prtica tem sido um contexto para a formao de pblico, a fim de consumir arte ou para a formao de “agentes-observadores” capazes de crtica e criativamente agir nesse campo de visitao das instituies artsticas e culturais.

Em dilogo com as formulaes de Bourdieu e com a incurso pelo campo das legislaes nas polticas pblicas nas reas artstica e educacional que discorrem sobre os direitos culturais, entremeadas ideia do jovem como um observador-agente, desenha-se outra indagao: em que medida, a prtica de visitao contribui nos processos de formao desses jovens, no sentido de provocar seus sistemas de disposies incorporados – o *habitus*? Recordando que, no entendimento aqui proposto, o *habitus* se dá numa relao dialtica entre os jovens, os professores em suas relaes nas instituies artsticas e culturais, entre uma dimenso que individual e socioinstitucional dos campos educacional e artstico-cultural. Tal relao permeada pelas aes desses jovens como agentes-observadores, sendo esta tanto estruturada como estruturante; isto , deriva do jogo de foras entre um sistema de disposies sociais incorporada por esses jovens e professores e que se atualiza em meio aos estmulos e tensionamentos de uma circunstncia relacional: a prtica de visitao.

Nesse ponto de vista, a visitao s instituies culturais transcorre em uma macroestrutura constituda no campo ou rea cultural, onde relevante lembrar que se entrecruzam duas intencionalidades: a demanda de “formar pblico” para as artes ou

consumidores e a de contribuir nos processos educativos ou na formação de jovens como agentes-observadores.

Observar esse campo e seus agentes inclui apreender, sobretudo, as possibilidades da prática de visitação no favorecimento da elaboração de outros sentidos e relações sociais por aqueles que protagonizam esse cenário: os jovens, seus professores e os educadores desses espaços culturais. Sob esse ponto de vista, as diversas observações e/ou indagações desses jovens observadores, a partir da referida prática em instituições, que propõem ações “educativas”, serão descritas e discutidas no intuito de apreender as formas de posicionamento desses jovens e profissionais de ensino.

No capítulo seguinte, o esforço será considerar os posicionamentos desses participantes nesse cenário. Ou seja, as relações construídas a partir da prática de visitação aos espaços culturais que, nos discursos das políticas públicas e das instituições que operacionalizam tais discursos, visa a favorecer a constituição de trocas culturais e a aquisição de bens simbólicos.

4 DAS RELAÇÕES E SENTIDOS

Um tema de pesquisa nasce daquilo que nos instiga e ao mesmo tempo incomoda. Move até a escrita que nos retorce em contradição... Entre um trecho de entrevistas e conversas com os grupos, apresentarei algumas “ambiências”, ou seja, algumas descrições de sensações, contextos e sentidos que foram significativos para pensar a presente pesquisa. Apresentarei, também, percepções contidas em meu diário de campo sobre diferentes momentos: a visita aos “espaços artísticos e culturais” e a escola; e o contexto das entrevistas com os jovens estudantes, com os professores da escola que agendam as visitas e a profissional com experiência em educativos de “espaços culturais”. Serão apresentados os sentidos construídos a partir dos diálogos com esses sujeitos-colaboradores.

A estrutura do texto foi organizada de modo a auxiliar a compreensão das “fusões” de sentidos postas durante essa relação, fusões que expõem as contradições, as nuances, os fragmentos relevantes e as diferentes versões e complexidade do fenômeno investigado. Assim, todos os documentos utilizados, transcrições de conversas com os grupos, entrevistas e diários de campo são relevantes por contribuírem para a construção da compreensão do campo de pesquisa como campo social construído por meio da relação dos sujeitos que o compõem: pesquisadora, jovens estudantes, professores que agendam a visita e profissional de instituição cultural.

4.1 Sentidos da prática das visitas aos “espaços culturais” a partir da relação com profissionais da escola que agendam a visita

No transcorrer da pesquisa, uma primeira apreensão que preciso compartilhar, relacionada ao momento do diálogo estabelecido com os profissionais que agendam a visita, é que houve uma receptividade em conversar comigo sobre este “acontecimento”, que é sair do espaço físico da escola. Durante essas experiências, foi possível notar que, talvez, tal receptividade tenha ocorrido por se tratar de investigar um fenômeno que, para eles, está relacionado a uma ação da qual sentem satisfação em falar. Trata-se de uma ação que se faz por meio da mobilização dos alunos e começa bem antes do acontecido. Requer planejamento. Agendar uma saída, uma visita, envolve eleger um espaço de visita na cidade, acionar outros profissionais da escola para acompanhar o grupo, acionar a família, pois, quando menores de 18 anos, são necessárias autorizações para deslocar para fora da escola com os estudantes e conseguir recursos financeiros

para custear o transporte, constituindo uma verdadeira “logística da mobilidade educativa”. Intencionam mobilizar o outro, mobilizar no outro sensações, provocar o sujeito desde o momento em que ele é desafiado a pensar que estará fora da escola com outras pessoas e estabelecerá outros olhares e relações.

Os professores, ao relatarem os motivos que levaram a agendar visitas nesses espaços, tecem um emaranhado de sentidos e apontam que o momento específico da visita carrega as ressonâncias de outras tantas relações e contextos de seus percursos. Assim, investigar as relações dos jovens, dos professores com os espaços públicos de arte e a circulação pela cidade acabou se constituindo em reflexões relativas aos reveses que compõem tais percursos no contexto deles com a escola formal e com outros contextos.

Conforme explicitado no capítulo 1, foram entrevistados dois profissionais da Escola 2: o professor de Educação Física Eduardo, que atuava, na época, como vice-diretor e exerce a profissão de professor na rede pública de ensino há 23 anos; e o professor de História, Cláudio, que disse que está no seu terceiro ano consecutivo como professor na rede pública e trabalha também em instituição de ensino privado.

4.1.1 “... sair do reduto. Os alunos têm que sair, ver outras coisas”

Quando conversei com o vice-diretor sobre os motivos de agendar uma visita cultural, ele contou que a ideia inicial era assistir a um filme, ir ao cinema, reunir o maior número de alunos.

[...] O Palácio das Artes entrou por ter um espaço enorme, e por alguns nem saberem o que é um teatro, o que é um cinema, e por lá ser um espaço grande, a gente conseguiria centralizar um número maior de alunos para poder passar esse filme. Um filme da idade própria deles mesmo, e sair do reduto. Os alunos têm que sair, tem que ver outras coisas (EDUARDO, 2013, s/p).

Um aspecto que chama atenção é que o professor escolhe reunir um grande número de alunos em um espaço central da cidade vizinha à sua, a capital mineira BH, e escolhe uma instituição cultural localizada no centro dela. Entretanto, relatou que a possibilidade de atividade oferecida pelos representantes da instituição foi um ensaio aberto com uma companhia de dança. Ele aceita, pois argumenta que tem a intenção de promover aos seus alunos a experiência da visita, enfatizando a importância de eles “saírem do reduto”. Ouvindo a entrevista, resolvo buscar a palavra reduto no dicionário

e encontro: sm: “obra de fortificação isolada. Espaço fechado. Recinto demarcado. Ponto de concentração” (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, 2014, s/p). Ao adjetivar o passeio desse modo, o professor indica que o significado para ele da visita é romper com o cotidiano escolar e propiciar outras experiências culturais para além daquelas restritas ao espaço físico da escola.

[...] então isso é cultura, tudo o que eu posso aprender é cultura, eu tenho que ir em tudo que eu puder ir, eu vou num velório, é cultura, eu converso com um, converso com outro, você está entendendo? É, eu vou num clube, é cultura, eu vi uma realidade diferente [...] (EDUARDO, 2013, s/p).

Ele enfatiza que, ao propiciar outras atividades aos estudantes, relaciona-se à possibilidade de vivenciar diferentes experiências, estar em contato com outras pessoas. Ao dizer que até mesmo em um velório é possível aprender algo, dialoga com a ideia de que a cultura está relacionada a sistemas de símbolos e significados partilhados por membros de determinados grupo e contexto, aos modos de ser e fazer (LARAIA, 2001). Entretanto, traz também a ideia de que há espaços específicos para se transmitir “cultura” e de que no município há uma precariedade do que ele nomeia “parte cultural”: “[...] nessa parte cultural, o nosso município é muito pobre, muito carente nessa parte cultural [...]” (EDUARDO, 2013, s/p)

Compartilha que sua compreensão de cultura refere-se aos diferentes modos de ser e fazer dos indivíduos e pode se dar nas conversas, em casa, na rua ou indo a um velório. Entretanto, o professor deixa entrever a percepção de que, em relação à dimensão cultural, o município é pobre. Aqui, é oportuno considerar que, talvez, parte da sua fala constitui uma espécie de ressonância da “teoria da carência cultural”²⁸, na qual os alunos podem desenvolver suas capacidades cognitivas melhorando os estímulos do ambiente. Essa teoria parte do princípio de que a inteligência pode ser aumentada pela estimulação ambiental. Parece que o sentido oscila entre a cultura relacionada aos modos de ser e fazer e a ideia da existência de uma “cultura” localizada em algumas instituições ou espaços específicos, relacionados ao universo das artes, seja na literatura, no teatro ou no cinema.

²⁸ De acordo com Patto (1999), a teoria da “carência cultural”, gerada nos anos 1960 nos Estados Unidos, em meio ao movimento por direitos civis das chamadas minorias raciais, é portadora de muitos estereótipos e preconceitos sociais a respeito dos pobres e continua marcando presença no planejamento e atuação das instituições educacionais no Brasil. Ela seria a explicação da “marginalidade” social e legal nos termos biopsicológicos que vieram no bojo do movimento escolanovista e embasa medidas administrativas e pedagógicas que visam à busca de saídas técnicas. Nesse contexto, foram criados programas de educação compensatória que se pautavam na ideia de que as dificuldades dos alunos resultava de um ambiente pobre em estímulos.

[...] Seria nesse quadro, e trabalhar o lado cultural também. Mostrar para eles que existem outros espaços. Vamos supor, como a gente incentiva a ler um livro, a gente também pode incentivar a assistir uma peça, porque aquela peça pode retratar para ele uma história, pode virar um livro, e também não é só através da escrita, também da parte visual. O que que eles estão vendo? O que eles assistiram? O que entenderam do filme? [...] (EDUARDO, 2013, s/p).

Nesse trecho, aparece a ideia de arte e cultura como sinônimos e a visita aos espaços culturais e a relação com as manifestações artísticas constituem estratégias que podem gerar reflexões. Noutro momento, o sentido de visitar os espaços culturais aparece atrelado à ideia de trabalhar conteúdos, mas também o de promover outros espaços que parecem provocar outros comportamentos nesses alunos e que, por sua vez, provocam outras formas de esses professores relacionarem-se com eles.

O diretor traz para nosso diálogo as reações dos alunos diante de uma cena de parcial nudez, que também foi trazida na conversa com os jovens.

[...] ‘é que no meio da confusão toda da dança, aparece um cara lá e tira a roupa.... [...] mas foi uma coisa respeitosa, o cara tava de tapa sexo...’ ‘Aquilo lá teve uns rindo, outros chorando, achando o cúmulo, porque eles são machistas’. Nesse sentido, e isso foi legal porque chamou a atenção [...] os professores falaram com eles depois... não gente, é porque é isso mesmo, faz parte... isso é cultura, tudo o que eu posso aprender é cultura [...] (EDUARDO, 2013, s/p).

Em certa medida, apresenta como a experiência com a manifestação artística da dança provocou outros diálogos na escola. Ele e as profissionais que acompanharam a visita se viram confrontados pelos questionamentos dos alunos, sendo provocados a estabelecer com eles uma construção de sentidos que pode ser pensada como uma extensão dessa experiência no contexto escolar.

4.1.2 “... quando eles saem eles são outros...”

[...] E nós pensando em levar o sétimo quarto (?), fiz uma reunião com os professores. Era uma turma agitada, uma turma sem perspectivas, tem uns meninos lá com defasagem. São alunos que às vezes os professores pensam assim... tem uma certa resistência, pensam: ‘Ah, eles já dão problemas aqui nós ainda vamos levar lá em BH?’ Vamos... a gente tem que levar, porque tem alunos que é complicadíssimo na sala de aula e quando você sai... tem, sabe, aquela, como é que eu falo, não tem aquela concentração [...] Um agride o outro, do nada, agressivos, só que quando eles saem eles são outros, aí eles mudam, eles são muito bons, conseguimos entender [...] do sétimo quarto, tem outra sala também que é a mesma, quase a mesma coisa. Digo o quê? São esses meninos daquela sala de aula? Aí a pessoa fala assim, eu preferia então fazer uma aula diferente. Por que então não fazer? Vamos sair da sala de aula! Então, foi nesse... para tentar resgatar e mostrar que perai, gente, vamos mudar? [...] (EDUARDO, 2013, s/p).

O outro profissional entrevistado, Cláudio, concebe a “saída” ou visita como estratégia para estimular os discentes, provocar-lhes a curiosidade e minimizar a escassez de recursos didáticos e espaços físicos na escola. É como se depositassem nessa “saída” a possibilidade de inventar outros modos de construir aprendizados, de incitar nos estudantes a motivação para o conhecimento.

Ao mesmo tempo em que admite que muitos alunos encontram-se desinteressados pela escola devido à própria limitação dos recursos ou do professor, ele sugere que as instituições que promovem o acesso às diferentes manifestações artísticas teriam algo especial, melhor a oferecer, algo potente, transformador.

[...] Primeira leitura que eu faço é que ano que vem eu quero fazer isso todo mês, por que eu quero fazer isso todo mês? Aí vem a resposta: a sala de aula da forma que ela é hoje pra essa geração, a gente precisa inventar uma outra coisa, não me pergunte que eu não vou saber não, mas a sala de aula é um espaço que condensa muita energia sabe? E essa energia pipoca... É como uma panela de pressão, você coloca muita coisa na panela de pressão que ela tem que escapar ar... [...] (CLÁUDIO, 2013, s/p).

A instituição artística ou a arte nela encontrada parece conter características que podem despertar a curiosidade e transformar o comportamento desses estudantes.

Nesses espaços tem todo um discurso aquela coisa de chegar em silêncio, olhar, apreciar, aquela coisa que eles não estão muito acostumados, eu falo nesses espaços, então tem aluno que fala: - nó! vai chegar na hora chegar no meio do povo vai fazer gracinha, vai tirar atenção da turma. Tem aluno que acha que vai acontecer isso e você se surpreende. [...] eu tenho aluno chamado Leandro, quando fala Leandro, lá na escola, todo mundo desanima com a pessoa e foi um dos melhores na participação. Assim, ele chegou perguntava isso, perguntava aquilo. Toda a proatividade que ele tem pra ‘zoar’, ele usou para realmente participar, ele se integrou ao espaço (CLÁUDIO, 2013, s/p).

A percepção trazida, também, é que esse espaço físico diferente, amplo, com suas regras, o seu modo de funcionar solene, feito dos silêncios, da postura que precisa se inclinar à apreciação parece favorecer, inclusive, um reposicionamento desses sujeitos.

4.1.3 “... geração *touch screen* ela pede uma coisa que eu posso ir, posso tocar, posso ver...”

Durante as entrevistas, um dos docentes disse que a metodologia das escolas não acompanha o desenvolvimento das novas mídias e tecnologias acessadas atualmente pelos alunos, oferecendo-lhes espaços limitados e pouco atrativos. Os “*espaços*

culturais” entrariam nesse cenário em que a escola tem limitações em termos de recursos tecnológicos e da própria organização do espaço escolar.

[...] foi uma questão que eu também me coloquei, assim a minha ideia, também, não era o museu clássico, Minas e Metal, mas sim Espaço Memorial Minas Gerais ou Espaço do Conhecimento porque eu pensei assim: geração *touch screen*, ela pede uma coisa que eu posso ir, posso tocar, posso ver, coisa no teto, essas coisas [...] (CLÁUDIO, 2013, s/p).

Nos sentidos que emergem dos depoimentos dos profissionais de educação, parece operar um *deslocamento de expectativas* da escola para os espaços culturais, como se os últimos oferecessem uma “cultura” educacional mais ideal, por ser interativa e tecnológica. Neles, haveria algo diferenciado que a escola não tem condições de oferecer. A presença da mediação tecnológica ou da experiência com a arte parece ocupar, nas representações dos professores, um lugar depositário de uma saída possível para despertar o interesse e a curiosidade de alguns alunos com comportamento considerado indisciplinado. Considerando a ideia suscitada durante a entrevista de que a saída para os espaços artísticos/interativos constitui um modo de fazer que a escola deve perseguir para obter a atenção e a motivação dos alunos, uma questão que se coloca é: como alcançar o interesse discente quando não houver saídas e visitas?

Outra consideração a se fazer é se, subjacente à expectativa de transformação, está presente a ideia de que a “cultura”, o saber e a modificação dos comportamentos dos estudantes estão depositados nesse espaço social das instituições artísticas e culturais. O aluno pode vivenciar transformações ao visitar esses espaços culturais.

Interroga-se aqui se tais sentidos, trazidos pelos professores entrevistados, sinalizam uma diferenciação entre a cultura erudita, dita oficial, e a popular. Conforme (BOSI, 1992, p. xx), “[...] trata-se de uma visão linearmente evolucionista [...]”, que defende com autoridade da ciência ou saber oficial. Na discussão empreendida por esse autor, a escola figura como locus onde se difunde uma cultura oficial ou erudita.

4.1.4 “... os processos são muitos parecidos... meus pais parecem com os pais deles, o bairro parece com meu bairro...”

Cláudio, diante da minha pergunta sobre manifestações artísticas e culturais nos bairros onde trabalha, lembra-se de um artista que o intriga e que nasceu na cidade de Santa Luzia. O artista em questão é Paulo Nazareth, artista que já foi jardineiro, guardador de carro, padeiro, agente de saúde, faxineiro, vendedor de muamba do

Paraguai, trocador de ônibus e pintor de letreiro. Vendeu limão, urucum, feijão, picolé, cocada, sabão de coco, bananada e pipoca na feira em Palmital, bairro de Santa Luzia, município da RMBH. Nazareth andou por um ano, deslocando-se de Minas até Miami. Fotografava-se em diferentes pontos do trajeto com cartazes que traziam “I clean your bathroom for a fair price” (“Limpo seu banheiro por um preço justo”) e estacionou, em 2011, uma kombi de bananas na feira Miami Basel com a instalação “Artmarket/Banana market”. Nesse caminho, passou até pela Argentina, voltou cruzando aldeias indígenas até o centro do Brasil, rumou pela América Central, perdeu o passaporte. A lembrança desse artista parece ter anunciado as reflexões que posteriormente foi tecendo durante a entrevista e nas quais articulou experiências com arte, instituições artísticas e direcionamentos que foi dando à sua vida.

Durante a conversa com este professor, Cláudio, fomos interrompidos em alguns momentos por professores, profissionais da cozinha e alunos. Ao ouvir a entrevista, percebi que após cada interrupção ocorreu um deslocamento temporal da narrativa dele, que foi retomando momentos de sua trajetória para falar da questão provocadora da entrevista: por que agendar visitas a espaços artísticos e culturais? O entrevistado foi atualizando experiências vividas e percebi um movimento que começa *atrás de um balcão, acessa as diferentes manifestações artísticas e chega ao aqui agora da entrevista*, contexto no qual é professor. Ele foi contando como se aproximou da música e das artes em geral:

Eu tinha dezoito. Foi o primeiro com carteira assinada. Governo Fernando Henrique, desemprego, aquela coisa difícil de conseguir emprego na época, bem complicado. 1996, 1997, na época. E aí um primo meu conseguiu esse trabalho pra mim, eu fui, comecei lá, trabalhava na lanchonete... eu lembro que eu espremia dois sacos de laranja por dia, mas assim, foi bem legal. Mas aí, é interessante que eu via o pessoal estudando lá pras provas de teoria musical e, na hora que você vai ler a partitura, para você aprender o ritmo, uma das formas é o *tá, tá, tá*. E eu achava aquilo, assim, hilário. Não entendia absolutamente nada, ficava rindo. E o pessoal era quase que aquela orquestra, era um monte de abelha assim, *tá, tá, tá, tá*, era hilário, eu não entendia. Isso eu servia, ‘traz um cafezinho, traz não sei o que’. Era um balcão, eu era balconista, servia mesa. [...] O Palácio das Artes é [...] uma sombra, não se é a imagem mais adequada, mas acho que é uma árvore que projeta uma sombra no meio de uma busca [...] (CLÁUDIO, 2013, s/p).

Por meio de seu primeiro trabalho com a carteira assinada, ocorrido em 1997, conta que a tarefa de espremer dois sacos de laranja por dia em uma lanchonete e servir cafés e suco o aproximou do espaço que ele chama de “sombra” em sua história. Da lanchonete, ouvia sons, observava os jovens da elite e seus “*tá, tá, tá*”, onomatopeia

utilizada para expressar como ouvia inicialmente os exercícios de musicalização. Passou a ganhar convites e assistiu a outros músicos. Na igreja, começou a estudar um instrumento musical. Com o tempo, disse: “Não eram tá, tá, tás... mas, sim, exercícios musicais”.

[...] Aí a gente vai pra lá, e eu lembro que comecei a tocar bateria, comprei uma bateria, ir na igreja foram processos paralelos que se encontraram, mas assim não dá pra explicar um sem o outro e aí casou aquele ambiente do Palácio das Artes, Sabará. Comecei estudar música, tocando na banda da igreja e aí foi uma coisa puxando a outra, né? Vou fazer história na UFMG, eu quero passar na UFMG, vou passar na UFMG, todo um processo de afirmação também, sabe?

[...] Aquilo pra mim foi muito engraçado, mas com o tempo aí não sei explicar, não. Não sei, por exemplo, a gente ganhava muito convite pra assistir shows lá, né? Uma coisa que eu lembro que primeiro show que eu assisti foi Djavan, eu nunca tinha parado pra ouvir Djavan, legal, eu lembro que uma semana depois eu comprei o CD do Djavan, aí o CD tinha tipo 17 músicas, lá na rua Espírito Santo que a gente comprou que era pirata, quando eu coloquei pra rodar, lá em casa, tinha tipo umas seis músicas só, eu lembro que xinguei. Rs. Não sei, eu acho que foi uma curiosidade minha de entender aquele mundo que eu não estava entendendo, e estava achando engraçado e aí eu lembro que via aquelas bolinhas lá nas partituras lá, o que é isso? [...] (CLÁUDIO, 2013, s/p).

Diante do relato desse professor, ideias me ocorrem: a primeira é que ele narra sua trajetória com os alunos, mas também na condição de observador, e narra como sua percepção foi se modificando diante dos sons, por exemplo. A convivência com a música, detrás do balcão da lanchonete da instituição artística, e as aprendizagens musicais intermediadas pela vinculação com a igreja propiciaram outras apreensões, como espectador e, também, como aprendiz de música. Propiciaram, ainda, o consumo de outras modalidades musicais, feito que ele pretende, também, com as visitas com os alunos, “[...] de fazê-los degustar de umas coisas que a indústria cultural que eles têm acesso não apresenta” (CLÁUDIO, 2013, s/p).

O seu relato parece expressar um processo de aproximação com as manifestações artísticas da música e de sua apropriação dela como um “bem cultural”, que ele reconhece como algo que propiciou mudanças em sua inserção e percepção em outras experiências profissionais e pessoais. Ao propor a visita, ele intenciona propiciar algo correlato aos seus alunos.

Porque os processos são muitos parecidos, sabe? Meus pais parecem com os pais dele, o bairro parece com meu bairro entendeu, assim? [...] eu era superbagunceiro, eu fui um aluno problemático, eu acho que no meio dessa combustão essas escolhas foram pra me situar... Foi pra me localizar, eu tive um pai alcoólatra que agredia a mãe, e eu sempre ali fazendo o meio de campo entre os dois... Então isso, acho que tem tudo a ver com essas

explosões minhas, por exemplo, quando eu era aluno, sabe [...] Então a partir do momento que eu começo a perceber que meu pai era, aí descubro que meu avô era, aí eu lembro que começo a construir uma racionalidade em cima disso, eu não quero isso [...] eu lembro que teve uma época que ouvia muito isso então, toda uma busca nesse sentido aqui eu não quero isso, meu avô era, o pai da minha mãe era, o pai do meu pai era, o pai do pai do meu era alcoólatra, batia na mulher, era isso, era aquilo trabalhava de pedreiro... não parava em serviço... (CLÁUDIO, 2013, s/p).

Da sua mudança da condição de aluno que chegou a agredir um professor para a de professor que joga basquete e procura dialogar por meio de brincadeiras alusivas ao *Facebook* com seus alunos, ele indica uma identificação com a história de vida deles e o desejo de proporcionar-lhes uma mobilidade por espaços sociais nos quais transitem pelo universo dos sons e das artes por em seus processos escolares.

Ao narrar os motivos que o levaram a propor visitas com seus alunos, ele diz que tem “uma dimensão pessoal” e relata um percurso de experiências em diferentes espaços artísticos e educacionais. Cita o trabalho como atendente na lanchonete do Palácio das Artes, como lavador de carros no pátio da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a condição de graduando em Artes na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e depois em História na UFMG até sua condição atual que é a de professor.

[...] já lavei carro, lavei carro na UFMG, um tempo, ficava olhando tudo aquilo... eu lembro que eu entrava com muita vergonha porque a gente tinha que entrar pra cortar caminho pelo restaurante, era mais rápido. O estacionamento era atrás da FAFICH e Letras, então passando por dentro da Letras era mais rápido e eu não gostava de ir, morria de vergonha... então, sabe aquela coisa toda, aí eu lembro que eu vi o estacionamento nos primeiros lugares quando eu passei, uma das primeiras vez que fui na FAFICH fiz questão de ir no estacionamento chorei... mas assim, no meio dessas confusões que vou buscando [...] eu vou fazer diferente do meu pai, eu vou fazer diferente do meu amigo que tá ali, sabe? Sei lá. De repente eu comecei a gostar de estudar, eu vou fazer isso, eu fazer faculdade e eu não quero qualquer uma, eu quero UFMG, eu quero [...] (CLÁUDIO, 2013, s/p).

Deseja agora fazer um mestrado, fala da professora, possível orientadora, seu interesse passa por questões étnico-raciais da cultura brasileira. Seu desenho narrativo parece indicar ou realçar um de seus objetivos com o agendamento aos “espaços culturais”: mobilidade econômica, social e cultural para seus alunos.

Por outro lado, compartilha sua agitada e corrida atuação profissional, na qual se desloca entre três cidades: município de São José da Lapa, município de Santa Luzia e BH, cidade na qual trabalha e reside. O professor atua em duas escolas da rede pública e em outra particular.

Nesse contexto, pode ser oportuno considerar o conceito de *habitus*, formulado e descrito por Bourdieu como um sistema de disposições duráveis e transponíveis, construídas pelos indivíduos e que, ao integrar as experiências passadas, funciona como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, tornando possível realizar diferentes tarefas. O professor, ao narrar por que propõe as visitas aos “espaços culturais”, vai revisitando suas próprias experiências com instituições nas quais aproximou-se das artes e conta como em sua trajetória foi ampliando o seu sistema de disposições, suas categorias de percepção e como isso possibilitou a ele desenhar alguns objetivos profissionais, afirmar-se como sujeito social que experimenta romper com um circuito de exclusão social presente em sua história familiar, que inclui a dependência química do pai, a violência doméstica, os trabalhos precarizados de seu pai e avó. Ele almeja isso para si mesmo e para seus alunos. Revendo seus percursos profissional, educacional e familiar, apresenta-nos como tais experiências nos diversos campos entrecruzam-se e compõem o sentido que o move até a prática de visitar outras instituições artísticas e culturais com seus alunos. Vai interagindo com pessoas, atividades nos vários contextos inseridos em variadas estruturas sociais: escola, igreja, rua, lanchonete, e, assim, relata as diferenças que distinguem classes sociais, tanto a de seus alunos como a sua, sobretudo sua posição de classe, que foi alterando com o passar do tempo. Sua narrativa vai apresentando cenas que tanto demarcam as fronteiras de classe social e de posições de classe como um cenário em que, também, indica frestas para cambiar experiências nesses limites.

4.1.5 “Teve problema de agenda...”

Em um dos primeiros contatos que fiz com a equipe dos projetos de extensão da Fundação Clóvis Salgado, uma das responsáveis contou sobre sua curiosidade em saber o que os professores desenvolvem na escola com os alunos por meio da visita e se há desdobramentos dessa ação. Ela enfatiza que são muitas agendas e há muitos anos faz isso. Esclarece que sua curiosidade quanto ao aproveitamento escolar da experiência nos espaços artísticos se deve ao fato de ser, também, pedagoga. Sua tarefa, entretanto, é agendar visitas, articular agendas, dar retorno às escolas. Conta que tem muito trabalho, mas que sempre fica curiosa sobre os desdobramentos. Comenta, também, que a equipe é pequena para tantas demandas e seria interessante ter outros profissionais para ajudá-

los. Cita o caso da Orquestra²⁹, que tem um projeto com uma equipe específica, que vai até a escola, inclusive. Tento agendar uma conversa com essas profissionais e elas apresentam dificuldades em encontrar um horário em comum. O funcionamento da equipe parece operar numa lógica sem muito tempo para outras tarefas que não seja a de encontrar agendas compatíveis entre as diversas instituições atendidas (escolas, ONGs, projetos sociais etc.) e as próprias atividades desenvolvidas nessa fundação. No período em que estive na sala de trabalho da equipe, observei que, de fato, na maior parte do tempo elas realizavam telefonemas.

Na experiência, em entrevista com o professor Cláudio, que agendou a visita ao Circuito Cultural da Praça da Liberdade, ele conta que escolheu um dos espaços, mas depois ligaram explicando que não teriam mais agenda e ofereceram a opção do CCBB. O professor explicou que sua escolha inicial se relacionava a um determinado conteúdo. Porém, como já havia comunicado aos alunos e criado neles uma expectativa, resolveu manter a visita apesar de o espaço oferecido não se relacionar com o conteúdo trabalhado por ele. “E aí quando eles me enrolaram, lá no Minas e Metal³⁰, porque foi um sacrifício para marcar isso, tô tentando marcar isso desde março, maio... [...]” (CLÁUDIO, 2013, s/p).

Teve problema de agenda com Minas e Metal, Espaço TIM³¹, com todos esses tiveram, então a minha intenção inicial não era Amílcar de Castro, tá entendendo? A minha intenção inicial era esses dois espaços e ver... Não tem outra explicação, aí descobri que tinha uma pessoa da superintendência de museus, que eu conheço a pessoa. E aí como que eu não descobri, eu sabia, mas me esqueci, uma outra pessoa que eu estava reclamando isso, me passaram a perna, não sei o que e tal. Aí essa pessoa me falou: ‘Aqui! Eu consegui!’. ‘Mas como assim você conseguiu?’ ‘Ah eu liguei lá. Cerca de um mês e meio depois que eu tinha ligado’. ‘Ah consegui!’ Mas como você conseguiu?’ ‘Ah! Eu conversei com a Mariana’. ‘Mariana? Ah, Mariana que é da superintendência, entendeu?’ Então ela, se eu tivesse contato com ela... tanto é que esse passeio de hoje teve começo aí, eu liguei, liguei, não! Citei o nome dela pra essa pessoa que agenda, que é muito gente boa, tranquilo, enfim. E aí, eu citei o nome dela, na conversa, aí ele foi e deu como certo. Então eu acho que tem essa questão, meu grupo lá do (nome de escola particular) ou sei lá, alguém que eu conheça, eu acho que tem (CLÁUDIO, 2013, s/p).

²⁹ A Orquestra Sinfônica de Minas Gerais foi criada em 1976 e é um dos corpos artísticos gerido pela Fundação Clóvis Salgado.

³⁰ Minas e Metal está localizado na praça da Liberdade e compõe o Circuito Cultural da Praça da Liberdade. Abriga um acervo de duas das principais atividades econômicas de Minas Gerais: a mineração e a metalurgia. Disponível em: <<http://circuitoculturalliberdade.com.br/plus/modulos/listas/?tac=espa-co&id=10#/informacao>>. Acesso em: 3 jun. 2014.

³¹ Espaço do Conhecimento – TIM – UFMG está localizado na praça da Liberdade e compõe o Circuito Cultural da Praça da Liberdade. Abriga um planetário e realiza sessões com produções audiovisuais e exposições temáticas. Disponível em: <<http://circuitoculturalliberdade.com.br/plus/Módulos/listas/?-tac=espaco&id=10#/informacao>>. Acesso em: 3 jun. 2014.

O educador cogita a existência de uma prática de agendamento que opera por meio de indicações. Ele conta que agendou em maio visitas para novembro e dezembro. Em espaços ditos “públicos”, o professor precisa agendar com seis meses de antecedência, tendo ainda uma experiência de ter que acionar nomes e/ou referências para conseguir agenda e, ainda, ter um de seus destinos modificados uma semana antes da visita. Parece estar presente uma lógica na qual o acesso depende de uma rede de contatos e relações, que pode estar relacionada ao que Bourdieu chama de capital social.

Ocorreu uma coincidência entre os dois grupos acompanhados da Escola 2. Tanto o vice-diretor Eduardo quanto o professor Cláudio queriam outras atividades e acabaram adequando suas propostas iniciais às possibilidades oferecidas pelos espaços contatados. Sair da escola parece fazer algum sentido, especialmente se o destino for um espaço artístico e/ou cultural. Sou re-tomada por algumas questões que se entrelaçam.

4.1.6 “lá é a realidade deles”

Dois dias após a apresentação teatral, visito a escola para conversar com os estudantes e a professora. Na porta da instituição cruzo com cinco alunos saindo. Não estão com mochilas. Eu pergunto sobre os jovens ao segurança da escola. Ele conta que os jovens lá não estudam mais. Depois de cinco minutos uma profissional da escola diz para o segurança que o vigia não está e que quando for assim não deve permitir entrada de outras pessoas na escola. Enfatiza que eles não estudam mais ali e que eles vêm para fumar e namorar (Trechos de diário de campo da pesquisadora, 2015, s/p).

A cena em que o segurança é repreendido pela profissional da escola, ao deixar os jovens que são ex-estudantes entrarem, talvez sinalize dois aspectos relativos às instituições escolares: o primeiro é que esse ambiente, mesmo para os estudantes que já saíram da escola, continua a ser um espaço de referência e socialização. O segundo é que essas apreensão e apropriação não ocorrem por parte de todos os profissionais da escola que pautam sua ação sob o argumento da segurança do espaço escolar, passando longe da atitude dos estudantes que, mesmo desvinculados, denotam experimentar alguma necessidade de relação com esse espaço social.

Converso com a supervisora que ao mesmo tempo recebe vários alunos. Um deles, representante da EJA, traz uma questão de um abaixo assinado. Outros pedem caneta, tesoura e folha. Ela lê o TCLE e comenta sobre a peça *ÀBIKÚ*, sobre a reação que percebeu nos alunos. Conta que eles gostaram e que a peça retrata a realidade em que vivem. Ela e os professores consideraram a peça ‘pesada’, mas os alunos não, pois, segundo ela, ‘eles vivem lá’, referindo-se ao ‘aglomerado Santa Lúcia’, ‘lá é a realidade deles’. ‘Pai que bebe, violência cotidiana, mãe que passa mão na cabeça, conflitos em casa, falta de interesse dos pais’. Conta vários casos de alunos e diz que estas situações de negligência e violência doméstica são comuns e que muitas

vezes fica com sentimento de impasse se deve ou não chamar a família, pois em muitos casos teme a reação dos pais. Relata que, certa vez, um dos pais disse, após ter sido chamado na escola para conversar sobre os comportamentos do filho, ‘da próxima vez eu não vou bater nele, eu vou matar’. Ela diz que em alguns casos tenta resolver com o próprio aluno, fazer combinados. Menciona que os pais sempre pedem que chame a família, mas em certos casos, ela se pergunta se isso ajudará. A supervisora comenta que apoiam a ida ao espaço cultural na favela, mas menciona que é melhor quando eles, profissionais da ‘Casa do Beco’ vêm até a escola. Diz que ir lá é mais difícil e que a diretora prefere que não vão. Diz isso, pois ‘é onde moram, lá, eles já vivem essa realidade’. Ao dizer isso refere-se ao tema trazido pela peça que retrata a vida de André, jovem que vive em situação de pobreza e conflitos domésticos (Trechos de diário de campo da pesquisadora, 2015, s/p).

A supervisora relata um sentido bastante diferente do que fora trazido pelos profissionais da escola de São José da Lapa ao proporem a visita aos estudantes no Palácio das Artes. Visitar um espaço cultural na Casa do Beco, na região do “aglomerado/favela” do bairro Santa Lúcia, é mencionado como atividade que pode não interessar aos estudantes por estar localizado no próprio bairro onde residem e retratar o cotidiano de miséria e violência, que, segundo ela, já habitam diariamente. Entretanto, o diálogo com os estudantes demonstra que a peça os afetou, propiciando a eles pensar nas escolhas que fazem e em algumas formas de aprisionamento a que os personagens e eles podem estar submetidos; sentidos que serão expostos nos próximos itens do texto.

4.2 Sentidos da prática das visitas aos “espaços culturais” a partir do diálogo com os jovens

No texto de apresentação da obra *Hermenêutica da obra de arte*, que reúne uma série de textos de Hans-Georg Gadamer, a noção do diálogo é evocada por Casanova (2010) para traduzir o que pode ocorrer quando nos posicionamos diante de uma obra de arte. Tal diálogo se constitui por meio de uma fusão nomeada como “horizontes prévios” daqueles que estão diante de uma obra artística e que será constituído a partir do modo como esses horizontes se integram ou se relacionam. A experiência desse diálogo com a arte seria análoga à experiência do jogo e mobilizaria a “expectativa de sentido” (GADAMER, 2010, p. 6), que se dá em meio ao gosto por jogar. Esse gosto abre novas possibilidades de compreensão. Nesse processo de inter-relacionamentos, a obra não representa algo, mas sim apresenta, e tal apresentação apenas ocorre quando no indivíduo se formula a questão: “o que está acontecendo?” (CASANOVA, 2010, p. 14). O sujeito que se posiciona em um museu, em um anfiteatro ou em uma sala de concertos precisa se deixar guiar pela obra por uma espécie de posicionamento que se

deixa indagar. Essa indagação, porém, feita a partir da obra específica, resulta do encontro com um espectador específico, em tempo e espaço determinados. Daí, a relevância dos conceitos já enunciados de *habitus* e campo estético.

A aproximação desta ideia de se deixar guiar por uma indagação talvez sirva de suporte para retomar a vivência disparadora desta pesquisa: a cena em que os jovens estudantes enunciam frases como: “você entendeu?”, “o que significa isso” e “o que quer dizer?” durante as experiências deles com as diferentes manifestações artísticas. Tais frases talvez marquem um momento icônico de sua relação com o campo estético disparado quando diante de um objeto de arte. Derivam de sensações provocadas, de um deixar-se guiar ou levar por uma abertura ao que é diferente do que já se sabe, do que está estabelecido, ao que é usual. Em certa medida, podemos pensar que é um aceite ao jogo proposto por tais manifestações artísticas que provocam posicionamentos nesses sujeitos, nesse campo de relações sociais no qual se dá a produção social da arte.

4.2.1 Da cena artística ao cenário cotidiano

Nos itens que se seguem, os sentidos da prática de visita são expostos e discutidos a partir dos diários de campo da pesquisadora referentes às conversas com os jovens realizadas em grupos ou individualmente e com trechos das transcrições das entrevistas.

4.2.1.1 Reverberações sobre modos de ser e consumir “arte e cultura”

A reunião ocorre na biblioteca, uma pequena sala, ao final do corredor, ao fundo da secretaria. Um dos raros espaços disponíveis da escola. Começo perguntando se já tinham ido a algum espaço de teatro ou museus em Nova Lima – MG. Pergunto o que sentiram em relação à peça teatral. Eles falam de uma sensação de ser algo estranho. Lembram-se do personagem Caio, do Adamastor. Do cachorro que não apareceu, mas estava no título da peça. Sobre as ligações telefônicas misteriosas da peça e a suspeita de que quem ligava falava de uma morte. Na sequência eles se lembram de que, mesmo todos estando vestidos, havia a fala dos atores sobre estarem nus, duvidavam do que percebiam. Mencionam as roupas e o baile *funk* que frequentam e todos preconceitos que existem sobre os bailes: ‘as pessoas pensam que no baile todos são traficantes, ladrões’. Falam que as pessoas julgam umas às outras. São preconceituosas. Outro integrante reage dizendo que depende da cabeça da pessoa, da escolha. Questionam a ideia de que todo baile *funk* é frequentado somente por favelados, enfatizam que as pessoas querem se manifestar e mencionam uma reportagem sobre a classe média, patricinhas e *playboys* que vão aos bailes *funks* (Trechos do diário de campo da pesquisadora, 2013, s/p).

A peça teatral em questão é “Cachorros não sabem blefar”³², assistida pelos estudantes da EJA, escola 1. O grupo de estudantes apropria-se da dúvida trazida pelo personagem Caio, que duvida de muitas coisas, inclusive se está ou não vestido. A indagação dos próprios personagens da peça relativas à percepção da realidade parece ser o mote para que os jovens falem sobre os espaços onde dançam e ouvem música usualmente. Durante a troca de ideias com esse grupo, os sentidos rodopiam e a percepção sobre os personagens e a experiência teatral é interrogada. Eles abordam o preconceito em relação às diferenças individuais por meio das diferenças dos personagens e expressam que a “maioria das pessoas” é intolerante diante da preferência deles pelo *funk* e ao contexto dos bailes. Ao questionarem a associação entre ser “favelado” e gostar de *funk*, discorrem sobre os espaços onde dançam e ouvem música, e mencionam as diferenças entre o valor cobrado no cinema e o valor do ingresso para o teatro. Assim, a conversa sobre a peça de teatro assistida vai cedendo espaço para que eles verbalizem suas experiências relacionadas aos “espaços culturais” que acessam e ao tipo de música que ouvem e que é consumido por pessoas de outras classes sociais que eles nomeiam como “patricinhas e *playboys*”. Entre a percepção relativa às questões apresentadas pelos personagens, reorientam a conversa, abrindo espaço nela para problematizar os estigmas e preconceitos que se articulam e predicam os jovens pobres e sua experiência nos bailes *funks*, associando-a ao consumo e tráfico de drogas e à gravidez não planejada. Ao mesmo tempo em que trazem tais preconceitos, fazem questão de enfatizar o espaço social dos bailes como local de socialização e de experiências culturais valorizadas e/ou legitimadas por eles. Citam que o valor do baile pode variar e que existem formas flexíveis de se cobrar o ingresso por meio da troca de alimentos ou mesmo que ocorrem em espaços abertos como uma praça ou rua.

Ao trazerem suas preferências musicais, sobre o local onde ocorrem os bailes ou a forma de se cobrarem ingressos, esses jovens constroem uma discussão que não somente se deixa afetar pelas problematizações trazidas pelos personagens, mas compartilham como se apropriam delas para pensar suas próprias questões identitárias e de convívio social. Ao mesmo tempo, afirmam³³ e buscam no diálogo dar visibilidade às suas preferências, ao seu gosto musical, àquilo que compõe seu *habitus* cultural.

³² Informações relativas às manifestações e obras artísticas estão nos Anexos 2, 3 e 4.

³³ A compreensão do *funk* como forma de afirmar modos de ser de jovens que residem nas periferias das cidades é um movimento que se fez notar a partir da década de 1990 e por meio do qual foram constituindo novas formas de visibilidade expressas na forma de eles se vestirem, na música que ouvem (*funk* e *rap*), na dança e até mesmo na

Menciono o comentário de um colega deles depois da peça: ‘teatro na infância era pra elite’. Pergunto sobre o que pensam disso. Pergunto sobre o valor do baile. Beatriz conta que existem casas de bailes fechadas, enquanto outras cobram somente um quilo de alimento.

Um deles se lembra que foi ao teatro na infância assistir à peça ‘Assim será Serafim’ e ressalta que foi na quarta série, com a escola. Pergunto-lhes sobre a experiência de sair da escola e ir ao teatro. Falam que gostam da discussão e sublinham que se ficarem em casa verão novela em vez de ir ao teatro, mas que por meio da escola irão. Falam que é mais ‘na escola que tem isso’ e lá ‘ganhará faltas, valerá uns pontinhos, fará eu me interessar’. Outra aluna diz que as atividades de visitas a espaços culturais configuram uma forma de educar sem ser na sala de aula. Um deles afirma que no teatro se aprende brincando mais do que na escola. Retomam, a esse respeito, a questão do preconceito. Trazem novamente à tona o personagem Caio. Ressaltam a intolerância a qualquer pessoa chamada Caio. Pergunto-lhes sobre a experiência de ir ao teatro via escola. Um deles confessa que talvez não vão por conta própria por ser um lugar no qual eles têm que ficar quietos. O sinal bate. Eles falam em ficar. Brinco que querem fugir da aula. Todos riem. Sobre o teatro (drama ou suspense), uma integrante afirma que detesta ficar ansiosa e prefere comédia ou romance. Depois contam que foram ver Wolverine no cinema, mas saíram no meio do filme, pois não entenderam a história. Falam das brincadeiras, do celular e da ‘mulher do cinema’ que ficou atrás deles, vigiando (Trechos do diário de campo da pesquisadora, 2013, s/p).

Durante a conversa após esse espetáculo, um dos alunos comentou que costuma ir ao cinema, mas que, depois da experiência da peça assistida, investiria seu dinheiro no teatro. Ele enfatizou que ter os atores diante dele, sem a mediação da tela do cinema, foi muito marcante, diferente: “nem se compara”, disse ele. No diálogo com alguns desses jovens, retomo a questão posta por esse aluno e pergunto sobre o que pensam a respeito do que ele disse sobre as diferenças entre o teatro e o cinema. Durante essa conversa, o grupo conta uma recente experiência na qual saíram do cinema no meio do filme, pois, segundo eles, a história estava confusa. O filme assistido foi “Wolverine imortal”, categorizado em seu gênero como ação, derivado de uma adaptação das histórias em quadrinhos dos personagens de X-Men. A película recebeu críticas positivas do jornal *Folha de São Paulo*, que afirmou: “o filme entrega o que o público busca: ação espetacular”. A menção à crítica se faz oportuna no sentido de evidenciar um senso comum sobre o que buscam os espectadores em um filme desse gênero. Algo que chama atenção é o fato de esses jovens abandonarem a sala de cinema no meio do filme. Tal atitude pode ser pensada como forma de esses sujeitos se posicionarem diante de um produto cultural que adjetivam como “confuso”. As cenas elogiadas pela crítica parecem não ir ao encontro do que buscam esses jovens. Outro aspecto que chama atenção é a sensação descrita por eles de terem sido vigiados pela

“mulher do cinema”. Ela representa a instituição *shopping*, esse espaço social, suas regras, seus modos de agir e a expectativa de um tipo de consumidor que os jovens da escola pública da periferia parece, nesse contexto descrito, não representar.

Inicialmente, os jovens disseram que foram ao “espaço cultural” para assistir à peça teatral, por meio da escola, pela obrigação. Entretanto, demonstraram uma modificação no sentido atribuído à visita na medida em que operou uma fusão nos “horizontes de visão” durante a nossa conversa. Foram articulando a experiência com a obra cênica assistida e outras experiências prévias, movimento que foi instaurando outras formas de relacionar-se com a obra, ultrapassando a obrigação de acompanhar os professores. O instante que demonstraram se vincular ao espaço artístico e cultural e à peça assistida parece estar relacionado à curiosidade despertada, ao mistério, entremeados ao prazer do humor provocados pela peça teatral e, em algumas situações, também descreveram isso nas experiências com o cinema.

A comparação entre o teatro e o cinema e a menção ao espaço social do *shopping* é trazida também pela entrevistada Beatriz.

O cinema, vai no *shopping*, qualquer um fala ‘vamos no cinema ali’, todo mundo já acostumou muito ir ao cinema, questão de lançamento de filme, de tudo. O teatro, assim, às vezes a pessoa, às vezes nem fica sabendo que está tendo né, fica sabendo pela exposição, por um cartaz, por alguém ter comentado entendeu, às vezes não é tão divulgado, e as pessoas têm aquele interesse de ver sim [...] porque muitas pessoas vão no *shopping*... Então assim, está rodando e às vezes a pessoa... nó, vou estar vendo aquele filme, nó vou ver esse filme e entra, e acaba gostando. [...] na época, antigamente, tinha a questão de nível, questão mais financeira. Então, para ir no teatro, uma coisa, era bem mais caro e nem todos tinha condição de ir. Acabou que veio lançando o cinema, uma coisa mais barata e, então, acabou que todo mundo já se acostumou a ir, foi ficando melhor foi mais divulgando, mais propaganda [...] (BEATRIZ, 2013, s/p).

Considerando a questão norteadora desta investigação – a relação estabelecida pelos jovens com espaços culturais –, parece que os jovens descrevem a ida aos cinemas e ao *shopping center* e a ação de assistir a filmes como uma prática mais próxima de seu cotidiano como consumidores.

Beatriz é uma jovem que participou da conversa em grupo e foi entrevistada. Ela relata suas experiências com o teatro não apenas como espectadora, mas como aluna e atuante. Relembrou visitas a diferentes espaços, como museus e parques, no transcorrer de sua vida estudantil. Entretanto, ao relatar suas lembranças marcantes, citou a memória de uma atriz global. Essa experiência sinaliza que, apesar das experiências

como espectadora e como estudante de teatro em projetos sociais, suas referências de atuentes estão localizadas em um universo televisivo. Isso parece indicar que, se, por um lado, ela expressa uma ampliação em seu conhecimento sobre o teatro e outros espaços de arte, por outro, mostra que suas referências advêm de um universo midiático e de consumo.

Beatriz falou que sente falta na escola de mais espaços de discussão e reflexão como o ocorrido após a peça de teatro e o que estávamos fazendo durante a conversa, referindo-se ao aqui e agora do grupo. A escola figura em seu discurso como instituição que já lhe propiciou outras experiências, mas que poderia ser mais vezes esse espaço de reflexão e pensamento.

Os modos de consumir e se relacionar com a arte aparecem novamente no grupo realizado com jovens da escola 3, que assistiram à peça teatral *Àbikù* na Casa do Beco. Em determinado momento quando pergunto se retornariam ao espaço independente da escola, recordam-se das risadas mediante algumas cenas que consideram haver erros dos atuentes, por exemplo: quando vão acender o cigarro, o fósforo apaga ou quando a vela apaga no prato de fubá.

Juliana e Jonatham citaram outros espaços já visitados: projeto na escola do 1º Ato, atividades no Parque Municipal e Museu Abílio Barreto. Erika já traz uma experiência na qual a escola é o único espaço de socialização no bairro que frequenta: “Eu nunca fui em nada, praticamente, eu fui ontem, a primeira vez, eu sou do interior. Aqui, BH, eu só venho pra escola...” (ÉRIKA, 2014, s/p)

Quando pergunto sobre o que os levaria a voltar sem a escola, Juliana foi construindo uma explicação para sua preferência em ler e citou livros que são editados em série³⁴ e sua divulgação ocorre em muitos casos atrelada às estreias no cinema. Ela explicou que vai ao cinema por este ter uma divulgação massiva e que vem precedida de livros: “Eu vou mais ao cinema ou leio livros. Eu e uma amiga lemos livros que acabam sendo lançados em filme. Lemos todos” (JULIANA, 2014, s/p).

Na sequência, ela explicou a diferença entre consumir cinema e teatro e sua relação com as formas de divulgação e os valores cobrados.

³⁴ De acordo com Zilberman (citado por Lucchesi, 2015, s/p), vivemos atualmente em uma cultura de séries. Fenômeno recente nas três últimas décadas e que para ela “possibilita lançar uma isca no mercado e depois ver se dá certo”.

O teatro, geralmente, tem algum tipo de divulgação. Tem cartazes. O que conta muito é a roda social da pessoa. Tem gente que gosta mais de teatro, como meu namorado. Eu não vou mais por questão de dinheiro. Acho que quando se vai ao teatro, as pessoas acham que é mais caro. Geralmente as pessoas pensam é mais caro. Mas teve uma amiga que me falou: ‘Tem muita peça de graça’. Mas... vai ver se é boa?! Qualquer filme no *shopping* Cidade na terça feira é 13,50. Na TV, as propagandas, só passam filmes. [...] (JULIANA, 2014, s/p)

À medida que vai construindo seu raciocínio trazendo as nuances relacionadas ao por que frequentar mais o cinema do que o teatro, ela traz um componente que é fazer parte de “outra roda social”.

Uma pessoa que quer ter uma vida social relativamente boa, ter muitos amigos... Eu sempre tinha vontade de ir. A roda social conta muito. A minha vizinha que me levou ao teatro, ela estava na peça, porque assim, a mera propaganda que você viu é um pouco de cultura que você absorveu... esses espaços é quando você quer fazer parte de uma roda social diferente [...] (JULIANA, 2014, s/p).

Nesse momento da conversa, no qual ela pensa sobre ir ao teatro independentemente da ação da escola, parece carregar uma característica que a diferencia dos demais. Consumir teatro indica que participa de outros círculos sociais. Parece que, nesse momento, opera um efeito de distinção que ela possui por ter uma amiga que é atriz e a leva ao teatro e que permite a ela falar dos erros dos atores e avaliar a peça teatral com os critérios de um consumidor com certa experiência ou *habitus*.

4.2.1.2 Reverberações sobre o corpo e as diferenças

Ao chegar à sala de ensaios percebo um grupo que se aglomera à direita da sala, sentado nas cadeiras brancas. Durante o ensaio os corpos dos jovens reagem, se encolhem, cochicham. Muito riso e espanto diante do nu. A diretora da Companhia de Dança se senta ao meu lado e pergunta com estranhamento sobre a reação dos estudantes diante do bailarino seminú. Ela fica curiosa pra saber os motivos de tal reação. Concentram-se. Os corpos dos atores e da jovem plateia são atentos. Após o ensaio, um bailarino dialoga com os alunos, propõe que perguntem ou comentem meio e fim, mas que sua leitura é pertinente e acrescenta à construção do trabalho dos bailarinos. Os alunos comentam e perguntam sobre cenas em que o corpo aparece seminú, sobre uma bailarina que anda com a muleta, e destacam momentos em que os corpos se unem. O bailarino indaga acerca das diferenças do corpo quase sem roupa na coreografia vista e em um programa de auditório da televisão. Conversam a respeito das ações físicas dos atores, para onde levam. Discorrem sobre as diferentes idades e corpos dos bailarinos. O bailarino afirma que um pouco do que queriam discutir é sobre essa diversidade de corpos que dançam (Trecho do diário de campo da pesquisadora, 2013, s/p).

Ao final da visita dos alunos da Escola 2, a responsável pelos projetos de extensão que realiza agendamentos de ações educativas dá um retorno a eles a respeito das perguntas que fizeram enquanto transitaram pelos diferentes espaços dentro da FCS

antes de chegarem a sala de ensaios da CDPA. Eles indagaram sobre como poderiam trabalhar ali. Ela, a educadora, informa que a contratação dos jovens aprendizes³⁵ ocorre por meio da Associação Profissionalizante do Menor (ASPROM). Os adolescentes e jovens estudantes desse grupo parecem encontrar a possibilidade de continuar a habitar espaços como o do Palácio das Artes por meio desse papel social, o de jovem aprendiz ou trabalhador.

Na semana seguinte, agendo a conversa com o grupo de alunos que participou da visita. Do centro de BH, observei, durante uma hora, os diferentes contextos e imagens até o bairro Pedro II em São José da Lapa. Chego à escola e a supervisora, aliviada, pergunta se todos podem participar, pois um professor havia faltado. Consulto o grupo, convido e explico a proposta. Na biblioteca, encontramos espaço, mas outros sons invadem a sala pela inclinação da janela basculante. Vêm da quadra, dos corredores, das salas ao lado e de cima. Há um primeiro e segundo planos de vozes que se sobrepõem quando falam. Lembram-se de que eu estava no Palácio das Artes e perguntam se trabalho lá. Quando falo que me interesso pelo que perceberam, posicionam-se com escuta e interesse. Durante a conversa com o grupo, perguntei se participavam de atividades periódicas em algum lugar no bairro e eles responderam que frequentam “células” grupos nas igrejas protestantes. Ao andar pelo bairro para solicitar as autorizações dos pais com Diego, 15 anos, notei ao menos cinco igrejas no caminho e quando comentei que havia várias, ele disse que ao todo eram 12. Disse: “No bairro o que mais tem é igreja e academia de ginástica”.

Nesse grupo, a criação da roda de conversa parece ter autorizado os estudantes a falarem sobre o que perceberam, sentiram e que ideias associaram. No início do diálogo, senti como se quisessem que eu legendasse o que haviam visto. Mesmo explicando sobre a pesquisa, eles me trataram como se eu fosse a representante do “espaço cultural” visitado. Percebi que aquele momento constituiu uma extensão da experiência deles no espaço visitado. Eles sentiram-se autorizados a descrever o que experimentaram, quais associações de ideias fizeram, o que queriam perguntar e não se sentiram à vontade para se expressar.

³⁵ Designação do jovem que trabalha em conformidade com a Lei da Aprendizagem número 10.097, de 19 de dezembro de 2000, por meio da qual se propõe a formação básica, quando são investidos quatro meses no desenvolvimento dos jovens, que trabalharão com o acompanhamento de profissionais em empresas e instituições conveniadas ao Programa Jovem Aprendiz. Disponível em: <<http://www.programadogoverno.org/programa-jovem-aprendiz>>. Acesso em: 1 jun. 2014.

Pergunto sobre o que lembram, e comentam a coreografia, dizem que é uma dança estranha. Um deles diz que se quiserem entender poderiam olhar no *you tube*. Ele lembra o nome do trabalho: Tudo que se torna um. Conta que, ao voltarem da visita, pesquisou na internet. Contam que um colega compôs uma música, um deles afirma que gostaria de ser MC.³⁶ Pergunto sobre espaços culturais no bairro. Eles citam um, no qual acontece um baile. Contam que foi a primeira experiência em um espaço como o Palácio das Artes. Voltam ao assunto da dança. Diego conta que viu no Canal 3 da TV uma mulher dizer que dança contemporânea ‘fala sobre tudo, que é tudo que está ao seu redor, parece com a vida’. Questiono se, daquilo que viram, algo tem a ver com a vida. Ana comenta sobre a bailarina de muletas. Da deficiência. De uma das falas ditas durante o ensaio do espetáculo na qual a atuante-bailarina fala sobre o final da vida e de tudo o que não aconteceu. Associam o que ela disse a situações de mágoa, angústia. Lembram-se dos bailarinos com as pernas de pau, sobre os diferentes corpos. Uma adolescente menciona colegas da igreja que criticam outras por serem gordinhas. Citam uma gari do Parque Municipal que usa dezenas de *piercings* no rosto. Contam que se surpreenderam com as diferentes idades dos bailarinos. Contam que se interessaram por outros espaços do Palácio, o cinema, a sala com os livros. Sobre perguntas que gostariam de fazer e não fizeram, mencionam a cena em que os bailarinos, enfileirados, ficam um a um embaixo do guarda-chuva e olham para algum ponto do horizonte com a morte de algo. Descrevem as cadeiras de metal que voam e caem com os corpos em cena (Trechos do diário de campo da pesquisadora, 2013, s/p).

As sensações parecem ser uma dimensão disparadora para os sentidos que constroem a partir da visita às instituições propiciada pela escola. Ao verbalizem suas experiências, trazem que experimentam entremeios do espaço físico e a manifestação artística da dança. O campo e seus sujeitos demonstraram que há uma experiência de diferentes dimensões que nos posiciona diante do campo estético, que é estabelecido por suas apreensões e nas quais esses jovens integram a experiência ao seu cotidiano, revisitando suas experiências com a música para ativar sentidos na relação com o teatro ou com a dança no contexto das visitas. Assim como o grupo da escola 1, eles retomam a temática que remete aos elementos da cultura musical que lhe é próxima, *hip hop* e *funk*, quando citam os bailes e o desejo de ser MC exposto por um deles.

Noutro ponto do diálogo, entremostam-se as considerações do grupo sobre a expectativa de que na dança apresentada por uma companhia profissional apenas corpos perfeitos e jovens se fariam presentes. Tal expectativa, talvez guiada por uma lógica excludente e que exige corpos esculpidos, cede lugar ao reconhecimento da existência das diferenças que se expressam em variadas composições corporais que incluem o corpo magro, alto, velho e jovem.

³⁶ MC ou Mestre de Cerimônias (pronuncia-se *emici*) tem suas raízes no DJ (*dee-jay*) jamaicano; figurando como um dos importantes elementos da cultura *hip hop* ao lado do break dance, do grafitti e do DJ. Ele compõe e canta suas falas, muitas vezes, improvisando “rimas” durante as “batalhas” de break e freestyle (estilo livre); batalhas são momentos que grupos se enfrentam por meio de criações espontâneas nas quais desenvolvem-se repertórios verbais e performáticos. (Marques, 2013)

A experiência desses estudantes nesse espaço social parece favorecer o posicionamento da reflexão a partir das diferenças. Assim, a estudante evangélica que inicialmente reage com risos contidos diante do bailarino seminú, durante o ensaio aberto e o diálogo estabelecido após a apresentação, consegue pensar reflexivamente sobre as diferentes relações e intencionalidades entre o corpo nu presente na coreografia assistida, em determinados *sites* e revistas ou nos programas televisivos.

4.2.1.3 Produção social da arte: entre sensações e interações

Conforme explicitado nos procedimentos, a partir da entrevista com o vice-diretor da Escola 2, pude contatar o professor de História, Cláudio, e acompanhei outro grupo de estudantes da mesma escola a uma exposição no CCBB do Amílcar de Castro³⁷. Durante o percurso da visita, ouviram e interagiram com a educadora quando solicitados, e sua condução trazia informações sobre a vida desse artista, características das esculturas e pinturas expostas, como também as especificidades dos materiais utilizados nas obras.

Cheguei e já estavam lá... encontrei no grupo a algazarra. Um punhado de poros curiosos. O saguão largo nos levou a uma escada. Após a divisão do grupo, visitamos umas cinco salas da exposição de Amílcar de Castro. Com auxílio de um dos responsáveis pelo 'educativo', o grupo ouve explicações sobre as obras, o artista. O ambiente convida o corpo, solicita seu movimento. Percebo que, entre uma sala e outra, algumas questões os intrigam: 'Como ele fez?', 'Como colocaram aqui? Pela janela? Quem carregou?' Ao final da visita, os mecanismos da porta automática despertam o interesse do grupo; ela torna-se um objeto que suscita a curiosidade deles (Trechos do diário de campo da pesquisadora, 2013, s/p).

Um primeiro pensamento é que as perguntas tratam de uma apreensão prática desse espaço e de seus objetos. Entretanto, elas parecem agregar várias dimensões dessa experiência. A sala e seu espaço são interrogados pelos jovens que observam o tamanho da janela e das escadas, a dimensão e o peso das esculturas. Ao pensarem sobre quem colocou as esculturas e o modo como foram colocadas, eles demonstram que os objetos naquele espaço apontam, também, para um processo constituído por outros sujeitos. A esse respeito, Berleant (2001) expressa que o homem diante da arte se envolve com uma complexa interação, atuando e participando nesse ambiente, e experimenta sensações em seu corpo, em seus movimentos musculares. A experiência desses sujeitos parece

³⁷ A exposição apresentou um panorama da criação de Amílcar de Castro (1920-2002), reunindo obras das diversas áreas de atuação do artista mineiro. São esculturas de corte e dobra, pinturas e esculturas de grandes dimensões, desenhos em nanquim, esculturas em madeira, desenhos de projetos de esculturas e coleção de gravuras. Disponível em: <http://circuitoculturaliberdade.com.br/plus/modulos/listas/index.php?tac=agendaver&id=351&layout=programacao> Acesso em: 3 jun. 2014.

partir de suas sensações com o espaço e as esculturas e, por meio delas, buscam remontar o gesto daqueles que participam da produção social da obra de arte, como o produtor, o artista, as escolhas feitas por eles relativas ao material utilizado, ao local onde estão expostas e aos demais profissionais que atuam na produção das exposições. Geralmente, nossa atenção focaliza o fazer do artista. Entretanto, uma das questões que os deixa intrigados diante das esculturas em aço foi como foram colocadas dentro do prédio, por quais trabalhadores, considerando suas dimensões e seu peso. Transitam entre indagações que trazem uma simultaneidade do passado e do presente que vai do processo de criação da escultura ao de exposição e recepção deles, que é indagadora não apenas em suas reentrâncias nela mesma, mas em sua relação ao espaço físico onde está exposta e com os trabalhadores envolvidos em sua exposição.

4.2.1.4 Do conflito da cena à tomada de posição

Explico a proposta aos estudantes que é ouvir o que perceberam, pensaram e sentiram a partir da peça de teatro assistida, *Àbikú*, na Casa do Beco. Juliana toma a palavra e expressa sobre o clima descontraído, menos formal que se instala durante a prática de visitar outra instituição. Comenta as brincadeiras e comentários que fazem fora da sala de aula: “É muito bom quando a gente tem uma interação fora da escola e com outros de outras salas... a gente chega lá e senta, conversa com todo mundo...” (JULIANA, 2014, s/p)

O espaço cultural visitado é descrito por ela como um local favorável para interagir e conversar com os colegas, propiciado pelo deslocamento até ao local de apresentação da peça teatral. Segue seu raciocínio recordando-se de uma primeira vez que assistiu a uma peça em um teatro enorme e que se posicionou na frente. Conta que foi marcante e diferente a história. Nela, ao final da peça, recorda-se que as luzes apagadas e os atores ficavam nus. Era para maiores de 15 anos e retratava uma mulher saudável que era tratada como doente pelo marido. Ao final, não compreendeu e comenta que um tempo depois foi compreender as reflexões trazidas pela peça.

Lembro que, no final da peça, eles apagavam as luzes, e todos ficavam pelados. Era teatro. Era um drama... ‘Noite de inverno’, falava de uma mulher perfeitamente saudável, só que o marido dela a fazia de doente. Pra ele ter alguém pra quem cuidar. A história na hora, eu não tinha entendido nada, mas depois que fui raciocinando pra entender (JULIANA, 2014, s/p).

Voltam a falar das interações entre os colegas, dos comentários, dos risos, das conversas que a própria peça provoca: “O problema é que eu não consigo me relacionar muito com os colegas... eu às vezes tenho que forçar a barra. Ontem foi diferente, eu interagi até com o pessoal da outra sala” (JONATHAN, 2014, s/p).

Eles lembram que já assistiram a palestras nessa instituição sobre profissões e mercado de trabalho e que o grupo de teatro da Casa do Beco já foi até a escola. Relatam que em frente a essa instituição cultural, na praça, ocorrem outros eventos e enfatizam que o teatro é bem melhor do que palestras. Pergunto se visitam a instituição independente da vinculação à escola. Eles comentam que durante a semana estão estudando e trabalhando; então, raramente vão.

A imagem da lâmpada que transita entre um cômodo da casa e o bar do pai do personagem André é lembrada por eles como indicadora do conflito entre a mãe e o pai: “O que chamou atenção de todo mundo foi a discórdia dele tirar a lâmpada e ir pro barzinho dele, a discórdia dos dois, chamou a atenção. Tipo assim, ‘ô homem, de novo, nem lâmpada pro bar você compra’” (MARCOS, 2014, s/p).

Érica menciona que está presente na peça o conflito entre os pais do personagem André, que é provocado por suas orientações religiosas. Entram em uma discussão sobre a vida ser determinada ou não pelos pais e pela religião. Pergunto se a fala de mãe e pai tem influência sobre a vida deles. Uma das jovens receia que seu filho tome o mesmo caminho: “[...] o menino nasceu, cresceu. Eu tenho meu filho. Eu tenho medo dele seguir esse caminho assim...” (ÉRIKA, 2014, s/p).

Juliana questiona o discurso religioso, enfatizando que o que acontece com o personagem principal André relaciona-se às condições precárias de sobrevivência, à falta de “alicerce” em casa... Ele envolve-se com o tráfico pelo desejo de consumir alguns produtos como o relógio, o boné, o celular.

Jonathan e Juliana lembram que a peça retrata as histórias do jovem André, que parece não ter como escapar de um “destino”, desenhado pelo discurso dos próprios pais e pelo regime de crenças.

O que acho que marcou foi aquele fato da religião... por mais que seja assim, no grupo, a maioria não é espírita. Essa questão da religião é muito conflitante. Um é católico, outro é espírita, em uma mesma casa. Antigamente, o pai era católico e o filho tinha que ser católico. Minha mãe é católica e minha prima é evangélica. Ela não aceita (JONATHAN, 2014, s/p).

Jonathan compartilha com o grupo que a fala de seu avô influenciou o destino dos filhos.

Tem uma imagem que chama a atenção da gente, pelo fato dele ter morrido no final. Tem uma fala lá que diz que ele não ia viver muito tempo. A hora que ele ia nascer... já foi dito que ele ia morrer. Por isso aquela fala de um dos personagens diz ‘bravamente sobreviverá’. Só de eu ver o título do teatro, a gente já sabia o que é. Depende, a mente aberta, você vai estar protegido. [...] (MARCOS, 2014, s/p).

4.2.1.5 Mobilizações no espaço social

A terceira entrevistada foi Carolina, 19 anos. O convite a ela foi feito devido ao fato de ter tido diferentes experiências em museus, teatros, parques e por ter participado do Programa Poupança Jovem³⁸, que é um programa dirigido aos jovens moradores de cidades em Minas Gerais com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) baixo e que incentiva a ida aos espaços culturais no próprio bairro, na cidade e fora dela. Eu a conheci aos 16 anos, quando estava inserida em um programa de inserção de jovens no trabalho, executado por uma associação vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Social da Prefeitura de Belo Horizonte. Ela, antes de participar desse Programa, residia no município de Ribeirão das Neves. Depois, mudou-se para Venda Nova, região de BH.

Consegui agendar a entrevista com Carolina após várias tentativas. Na última, ela explicou-me que necessitou desmarcar por ter tido uma espécie de convulsão. Contou que nunca havia passado tão mal assim e pensou que ia morrer, pois ficou inconsciente e com os membros superiores imobilizados. Fez exames médicos e não identificaram nenhum problema físico de saúde. Ao falar sobre esse ocorrido, atribuiu ao seu ritmo de vida em curso. Relatou cursar Engenharia Civil pela manhã e que, além das disciplinas da graduação, estava dando aulas à noite de Química em uma escola da rede estadual de ensino. Portanto, esteve muito aflita com todas essas atividades. Disse que acabou tendo que adiar uma iniciação científica, que lhe demandaria 20 horas semanais. Após impasse sobre a decisão, optou por não ser bolsista devido aos

³⁸ Programa do Governo Estadual de Minas Gerais criado em 2007, cujo objetivo é oferecer aos estudantes do Ensino Médio das escolas públicas a oportunidade do desenvolvimento humano e social, contribuir para a redução do abandono/evasão escolar e aumentar as taxas de conclusão do Ensino Médio. Os estudantes precisam estar regularmente matriculados no Ensino Médio das escolas públicas estaduais situadas nos municípios com baixo IDH. Os alunos inscritos no “Poupança Jovem” participam de atividades de formação complementar individuais e coletivas, que possuem critérios de aceitação e pontuação específicas, conforme disposto no “Cardápio de Atividades”. A participação nas atividades e a conclusão do Ensino Médio (aprovação escolar) são pré-requisitos para o recebimento do benefício financeiro.

compromissos anteriormente assumidos. Seu contexto atual de vida, aos 19 anos, parece ser um prolongamento do que narrou experimentar desde os 15: grandes deslocamentos pelas regiões da cidade, conciliação de atividades de trabalho e estudo, num ritmo intenso, no qual uma ação parece grudar-se à outra, quase sem pausas.

[...] Eu saía de lá de Venda Nova, saía 5 horas da manhã pra chegar às 8 horas. Eu estava fazendo curso técnico, estudava de manhã, trabalhava à tarde e fazia técnico à noite. Eu fiquei tão feliz quando consegui o estágio, a bolsa era ótima. Eu trabalhava como jovem trabalhador, fazia estágio de noite. Eu precisava daquele dinheiro. Era muito boa a bolsa de estágio, eu fiz esse curso de Segurança do Trabalho durante dois anos, durante o tempo que trabalhei. Depois de formada que eu peguei a bolsa (Poupança Jovem). Demorou a sair. Depois de dois anos que acabou o programa, saiu a bolsa, eu formei no Ensino Médio (CAROLINA, 2014, s/p).

Suas falas demonstram o esforço por uma mobilidade geográfica de uma moradora que está em um município da RMBH, Ribeirão das Neves, e vai se deslocando em direção à capital, buscando acessar o curso técnico pretendido, o trabalho e depois a graduação em uma universidade. O vetor de sua descrição é a de um movimento migratório contrário ao que originou as cidades que compõem a RMBH. [...] “Por que você sabe, eu sou de Ribeirão das Neves. (risos) [...]” (CAROLINA, 2014, s/p). Ao expressar sobre sua cidade de origem, a jovem se refere a uma conjunção de fatores que caracterizam esse território: a grande distância em relação à BH, a escassez de serviços relativos às possibilidades de continuidade dos estudos e de oportunidades de trabalho, além do estigma de “cidade carcerária”, que possui, ao todo, cinco unidades prisionais.

No caso de Carolina, esse movimento só foi possível graças à sua participação em programas que previam uma remuneração ou bolsa. O depoimento dela indica que há uma modificação nas relações que esses indivíduos tecem no espaço social no qual operam reposicionamentos nos valores e escolhas. Há, em sua fala, o sentido de busca de oportunidades de formação que lhe possibilitem perspectivar caminhos profissionais.

Ela apresenta as repercussões em sua trajetória após ter experimentado diferentes “espaços culturais” por meio de sua participação em projetos e programas sociais. Estes lhe permitiram vislumbrar outras experiências no que diz respeito ao acesso à cidade, aos direitos e às oportunidades de outras aprendizagens para além daquelas vividas pelos seus colegas em seu território de moradia. Ao perguntar sobre “espaços culturais” no bairro onde morava, ela disse o seguinte:

[...] não tinha nada no bairro... O que tinha era trabalho voluntário na Igreja, a gente tinha trabalho na Igreja. Era o único ponto que a gente tinha ou ainda tem, acho que não mudou essa realidade. Era único ponto que a gente tinha de relação entre nós jovens e a comunidade. Não tinha outro ponto no bairro [...] (CAROLINA, 2014, s/p).

Esta condição de distanciamento físico das oportunidades de trabalho, ensino e lazer dos jovens que estão localizados nas periferias dos grandes centros e a impossibilidade de acessarem serviços públicos são descritas por Dayrell e Carrano (2014, p. 127) como uma espécie de aprisionamento social, no qual os jovens estão enclausurados em bairros periféricos.

[...] são muitos jovens aprisionados no espaço e no tempo, presos em seus bairros periféricos e com enormes dificuldades para articularem projetos de vida. Sujeitos que, por diferentes razões, têm pouca experiência de circulação pela cidade e se beneficiam pouco ou quase nada das atividades e das redes culturais públicas ofertadas em espaços centrais e mercantilizados em nossas cidades.

Outro aspecto ressaltado por ela como propiciador de experiências de circulação pela cidade e por seus “espaços culturais” se dá a partir de sua condição de trabalhadora, que, tendo um salário, passa a ter condições financeiras para custear despesas de deslocar pela cidade, conhecendo diferentes espaços de lazer.

Olha pra você ver, a gente veio de uma realidade, primeiro: a questão financeira, a gente não tinha dinheiro pra passear. Quando a gente começou a trabalhar, tinha dinheiro no bolso e a gente sabia, a gente foi em todos os museus. Gente! Vambora! Então abriu, assim, quando a gente começou a trabalhar a gente foi ao teatro, nós fomos no Planetário do Espaço do Conhecimento da UFMG na Praça da Liberdade, tem uma constelação. Você já foi? É lindo! É fabuloso, é melhor que Réveillon. Tem o Observatório e tem o Planetário, parecendo sala de cinema, só que os bancos são virados pra cima, é a coisa mais linda do mundo. Levei a minha família toda. Levei meu namorado, levei a turma toda (CAROLINA, 2014, s/p).

A experiência em espaços museais e no Observatório da UFMG é apontada por ela como comparável às sensações vividas durante a queima de fogos, na passagem de um ano para o outro, e que é expandida por ela, abrindo possibilidades de interação com seus pares e até mesmo com sua família.

Durante a entrevista, relatou que conhecer diferentes regiões da cidade e seus “espaços culturais” foi provocando e modificando suas percepções, tendo essas transformações reverberado em suas relações sociais e em seus objetivos profissionais. Nos trechos a seguir, Carolina relata seus deslocamentos pela cidade. Ao mesmo tempo em que fornece um traçado geográfico, auxilia a compreender que ele é também social.

Como que parece bobo, mas muda... é engraçado porque a gente, eu, Julia, Marcos e a Jéssica. Eu nunca tinha ido ao Parque das Mangabeiras. A gente não sabia que tinha, eu não sabia que eu podia entrar no Parque das Mangabeiras qualquer dia da semana e não tinha que pagar (CAROLINA, 2014, s/p).

A ideia de se aproximar de serviços e outros bens culturais que Carolina enuncia, de alguma forma encontra-se presente na percepção do professor Cláudio, que, antes da visita aos espaços, percebe que o interesse inicial dos estudantes com a prática de visitas é conhecer BH, conhecer o centro da capital mineira. Ele diz que ouviu durante a visita o seguinte diálogo deles: [...] “eu vou qualquer dia lá tomar um café, naquele lugar, lá”. O professor disse que “[...] o propósito que eles vieram que é passear, conhecer ou ver Belo Horizonte... 95% ou 100% deles...” (CLÁUDIO, 2013, s/p).

A partir do momento que eu comecei a ver que eu poderia ter novas experiências, poderia aprender mais, poderia ser quem eu queria e não o que os outros queriam que eu fosse, eu comecei a ter mais autoconfiança. Comecei a ter vontade. A gente começa estudar e a gente vê, por exemplo, equação de segundo grau. Beleza, pra que eu vou usar, por que eu tenho que saber isso, você não vê aplicação. E quando eu comecei a ver que eu poderia ser, o que eu poderia fazer, o por que aquilo, eu comecei a dobrar meu interesse em estudar. Eu comecei a olhar diferente. O que era interessante pra mim eram os jogos de videogame, filmes e, a partir do momento que eu comecei a ver novas realidades, comecei a sair. Isso, pra mim, já não era tão interessante mais (CAROLINA, 2014, s/p).

Em seu relato, a família aparece como elemento determinante na sua busca por outras oportunidades, conhecimentos e aprendizagens. A experiência em outros contextos educativos é estimulada por sua mãe, que, contrariamente à maioria das famílias de outros jovens, não estabelece a experiência religiosa como um valor ou prioridade. A participação em oficinas de arte e educação, como a de construção de bonecos e de artes visuais, foi mencionada por ela como significativa nesse percurso de apropriação das oportunidades educativas em instituições culturais da cidade.

Como minha mãe não gostava de igreja ela me incentivava a ver coisas diferentes. Aí eu comecei a fazer curso de audiovisual, era muito legal. Artes plásticas, confecção de bonecos. Então eu comecei a sair lá de Venda Nova e vir pro centro. A gente fez várias visitas no Abílio Barreto (Museu) e Museu das Telecomunicações, na própria AMAS, porque lá tinha umas esculturas que os próprios alunos faziam. Tinha o teatro, eu participei da Mostra. Você perguntou do que ficou marcado, teve uma experiência que ficou que foi aquele boneco gigante de arame. Eu tava naquela equipe que foi uma Mostra no espaço 104. Eu lembro que o professor cobrava muito, eu tinha a maior vontade. Agora que eu tô mais madura, eu vi o tanto que ajuda. Foi uma coisa que ficou marcada, nós fizemos um vídeo com as oficinas de audiovisual, falando sobre a interação da juventude na sociedade, sobre as profissões, como que cada profissão interage. Nesse momento da minha vida foi que eu cresci muito, assim, culturalmente falando [...] (CAROLINA, 2014, s/p).

Uma das problematizações e críticas tecidas por Bourdieu relativas às experiências dos indivíduos nas instituições é a de que se pode ocupar fisicamente um espaço sem habitá-lo se o indivíduo não possui um determinado *habitus*. A experiência de estar deslocado em determinado espaço decorre da entrada sem preencher as condições que este exige de seus ocupantes. Demanda a posse de determinado capital cultural, que, o sujeito não possuindo, interdita a sua experiência com determinados bens culturais ainda que estes sejam dados como públicos. Talvez, Carolina, ao encadear suas experiências tanto na condição de visitante como na de proponente do fazer criativo, nas oficinas de vídeo ou de criação de bonecos, colabora no sentido de pensarmos que vai integrando tais experiências e posições, constituindo um *habitus* e um capital cultural relativo aos espaços e às manifestações artísticas. Seu depoimento apresenta como vão se constituindo suas matrizes de percepção diante de espaços culturais instituídos e de como se sente apta a se apropriar deles a ponto de compartilhá-los com outras pessoas. Ouvir os sentidos trazidos por Carolina é ouvir como significa tal experiência, como ela opera subjetivamente, como é provocada nesse campo ou espaço social.

Quando pergunto sobre possíveis contribuições do que já viu ou assistiu em sua formação, Carolina descreve a existência de atribuições de gênero que ainda posicionam a mulher em papel social restrito a ser mãe e dona de casa, o que ela denomina como “uma cultura presa” das pessoas com as quais convive onde reside.

Acho que demais, porque onde eu vivo, acho que a cultura é muito presa. Por exemplo, eu como mulher, eu tenho que arrumar um marido. Ele não precisa me amar, tem que ter dinheiro, me dá tudo que eu quero, eu tenho que ter filho e ficar dentro de casa (CAROLINA, 2014, s/p).

Falar das experiências sobre os espaços visitados a faz revisitar sua trajetória familiar. Ela segue citando o exemplo das tias que engravidaram sem planejar na adolescência. Ela parece afirmar como tem buscado outros caminhos e outras escolhas que permitam condições de agir a partir do que se quer, sobre o que tem vontade, e não ser atravessada pelo “destino”.

Desde nova eu queria estudar, e não casar e ter filhos... Eu tinha duas tias: uma ficou grávida aos 14 e a outra ficou grávida aos 16. Não é que filho acaba com vida da gente, mas uma menina de 14 anos ficar grávida, qual é o destino? Porque uma menina de 14 anos não é uma mulher, aí quando ela cai na real, nossa a realidade [...] quando eu vi aquilo, eu pensei: eu não quero isso pra mim. Eu não quero. E eu pensei, não dá, e eu passei a querer buscar coisas novas e com esse procurar coisas novas no teatro. Eu vi teatro, exposições, eu viajava nas fotografias (CAROLINA, 2014, s/p).

A experiência com o teatro e as exposições fotográficas são descritas por ela como relações que catalisam outros desejos e motivações, outras buscas e “viagens”. Falar das visitas a faz lembrar outros espaços e papéis sociais que gradativamente passou a habitar como a graduação em Engenharia Civil e a atuação como professora de Química.

Atualmente eu tô com 19 anos e estou cursando Faculdade de Engenharia Civil, dou aula no Ensino Médio, me formei em Ensino Técnico de Segurança do Trabalho. Então, no Ensino Fundamental eu tinha uma professora de Biologia. Ela saía com a gente, a gente adorava. Tinha o professor de Artes, também. A gente saía muito pro teatro, excursão (CAROLINA, 2014, s/p).

Por meio da conversa, ela reafirma o espaço social da escola como ambiente no qual os conhecimentos precisam fazer sentido para aqueles que aprendem e devem apresentar relação com a vida.

Eu gosto de falar muito de profissões, eu não quero só ensinar aquilo, ensinar algo que realmente fique, que tenha um objetivo. Eu tô estudando isso porque faz parte de vida. Química tá em tudo. Impressionante, relaciona com Biologia, com tudo. Eu não tô querendo fazer um curso, só pegar dinheiro [...] só por fazer... (CAROLINA, 2014, s/p)

Essa relação com a vida é destacada em trechos que relembra uma das primeiras apresentações que assistiu de dança e que ela classificou como “drama”.

O que me marcou, também, foi o teatro que eu vi, só que era um teatro que era drama, geralmente a gente assiste comédia. Era lindo, era dança. Era muito diferente... Era a primeira vez que eu tinha visto isso. Teve esse formato, era de graça, era uma semana inteira... Fiquei sabendo que era de graça... Eu lembro de uma coisa marcante que era uma relação de homem e uma mulher, o carinho que ela tinha com ele, como se fosse mãe. Lembro que tinha um personagem que era espancado, chegava a quase morte, tinha os gestos que ela fazia... Porque a dança não tem fala, era muito diferente [...] (CAROLINA, 2014, s/p).

Carolina, apesar de ter acessado diferentes serviços em ONGs por meio de encaminhamentos do CRAS, devido ao seu perfil socioeconômico e por habitar uma região com IDH muito baixo, em algumas de suas experiências narradas, evidencia o quanto ainda precisa manter um ritmo acelerado para alcançar seu céu de *réveillon* cheio de pulsação de vida e possibilidades.

4.3 Sentidos construídos com a educadora de instituições artísticas e culturais a partir da prática das visitas de estudantes e seus professores

Essa praça está ficando muito mal frequentada [...] (morador do entorno da praça).

Eu prefiro as minhas quebradas [...] (jovem inserido em um Programa Social da PBH).

Com a expressão “mal frequentada”, um morador do bairro onde fica localizada a Praça da Liberdade aborda uma das educadoras de uma das instituições culturais que estão em seu entorno para queixar-se da agitação e do número de ônibus escolares que passaram a “frequentar” a praça e os “espaços culturais”. A praça está localizada na regional centro-sul de BH e à sua volta estão antigos prédios que foram transformados em instituições artísticas e culturais compondo o que foi intitulado como “Circuito Cultural da Praça da Liberdade”. Em 2012, a Prefeitura de BH, em articulação com o governo estadual, divulgou o “Circuito”, assim descrito:

O Circuito Cultural Praça da Liberdade é o maior conjunto integrado de cultura do Brasil. O projeto foi desenvolvido pelo Governo de Minas, por meio da Secretaria de Cultura em parceria com empresas da iniciativa privada. Os antigos prédios públicos foram transformados em espaços interativos que buscam espelhar a diversidade: acervos históricos, artísticos e temáticos; centros culturais interativos; biblioteca e espaços para oficinas, cursos e ateliês abertos; além de planetário, cafeterias, restaurantes e lojas (CIRCUITO CULTURAL PRAÇA DA LIBERDADE, 2013, s/p).

Nesse mesmo período, vivi a experiência com um grupo de jovens vinculado a um serviço da Assistência Social, que, durante uma roda de conversa com os educadores que propiciaram a visita, nessa praça, tem o círculo atravessado por um morador que os pressiona, com hostilidade, a saírem de seu caminho. Em função da proposta de transformar o entorno da praça no “maior conjunto integrado de cultura do Brasil”, o território da praça parece não só ser habitado por ônibus de todas as regionais de BH e de cidades da RMBH, mas também por tensões socioculturais entre os moradores da região Centro-sul, e os “outros” que tornam a região e os prédios históricos “mal frequentados”. Pergunto-me o que esse morador e esse jovem estão a sinalizar.

A ideia de que esses espaços são públicos e acessíveis parece ser tensionada a partir de diferentes pontos de vista: o jovem que prefere suas “quebradas”, seu bairro; e o morador do entorno da praça que sente seu território “mal frequentado”. Noutra ponta de sentidos, o professor Cláudio levanta a hipótese de que há uma rede de influências para conseguir uma agenda nesses espaços. Há uma dissonância, um contraste entre diferentes maneiras de experimentar esse território e as instituições que o compõem. As experiências desses sujeitos parecem colidir com a ideia de que ali há um “circuito cultural” receptivo a todos os cidadãos.

O tópico a seguir apresenta trechos da conversa com a educadora que podem contribuir para se pensar esse campo de relações nessas instituições e em seus espaços artísticos e culturais predados como públicos.

4.3.1 Das relações de classe e posições de classe; da função de mediar à ideia de “estar ao lado”

A quinta entrevistada é Karen, educadora de espaços museais e de exposições de artes visuais. Conforme explicitado no capítulo que contém descrições dos percursos metodológicos, convidei-a para participar desta pesquisa por ter em sua trajetória profissional experiências variadas com estudantes das redes pública e privada de ensino.

Ao solicitar que contasse suas experiências em sua atuação cotidiana com tais estudantes, pedi que falasse um pouco de seu percurso profissional. Ela iniciou contando sobre suas restritas experiências com a arte em sua cidade de origem, que fica no leste de Minas.

Minha família é do leste de Minas. Levaram um polo da UFJF pra lá e outro da UFMG pra lá. Agora pra estudar os jovens não saem tanto. Cidade vive do comércio. Eu fui pra Juiz de Fora, depois Mariana, depois Belo Horizonte. Porque quando eu tive contato com a arte, digamos assim, eu venho do interior de Minas Gerais, não se tem um teatro, eu tive contato com a biblioteca muito cedo... Quatro, cinco anos, eu lia, procurava a leitura. A literatura foi a minha válvula de escape daquela situação ali que eu vivia. Eu tive uma experiência durante a minha graduação. Eu trabalhava em um programa de educação patrimonial em Ouro Preto e Mariana. Foi uma experiência muito significativa pra mim, embora o espaço lá não fosse, especificamente, museal, estas questões de identidade... Então eu trabalhei de 2007 até 2012 nesse programa de educação patrimonial, eu atendia às escolas principalmente públicas, Mariana, Ouro Preto, e fazia um trabalho especificamente com as comunidades (KAREN, 2015, s/p).

Karen revisita suas experiências anteriores e a atual instituição na qual trabalha descrevendo um processo progressivo de constituição do setor do “educativo”, seu amadurecimento em curso e também reflete as implicações a médio e longo prazos da escolha da tecnologia como fio condutor e estruturante da relação entre instituição e visitante.

Eu me mudei pra Belo Horizonte em 2012 e comecei atuar aqui, no (Instituição X) como educadora. Antes (Instituição X) não tinha um projeto educativo. Então nós atendíamos à escola de modo extremamente intuitivo. A gente sentia o grupo e fazia esse trabalho. Não tinha nenhum trabalho de coordenação e, por vezes, eu me sentia muito angustiada, porque diferentemente do trabalho anterior, que eu sentia que tinha uma ação social pra aquela comunidade na estação, eu não sentia a mesma coisa aqui no (Instituição X). Pra mim era um espaço de entretenimento. Por não se tratar de um museu com um acervo, as coisas aqui são efêmeras. O museu, cuja

tecnologia, ela vai ficar ultrapassada daqui a pouco, essa questão minha com espaço expositivo, ela também estava no público. E pra mim era algo efêmero. Tinha um prazo de validade. Eu como educadora me sentia que estava aqui por pouco tempo, porque eu não via essa ação social, eu não via esse trabalho educativo (KAREN, 2015, s/p).

Ao trazer a descrição de suas experiências com os estudantes, conta que os alunos das escolas particulares trazem em suas falas a proposição do “cliente” que deve ser bem atendido. Além disso, colocando-se no lugar ou posição superior por possuírem uma experiência da qual o educador da instituição cultural não possui.

Isso pode ser um pouco preconceituoso da minha parte, mas as escolas particulares elas vêm com uma mentalidade clientelista. Não estou generalizando, mas de modo geral é isso, é como se nós estivéssemos aqui a serviço deles. E existe essa diferença entre escolas particulares e públicas, digamos assim, tem incômodo. Quando uma escola particular vem 9h15 e às 9h30 a pública, dentro desses espaços você vê, a coisa é muito sutil, mas como olha, às vezes o sorriso malicioso. E é dos dois lados! [...] Os meninos na escola particular falaram da roupa laranja dos alunos da escola Integrada que é associada aos garis. E fizeram um comentário depreciativo. Às vezes eu me sinto numa relação constrangedora com estes alunos... Às vezes, na sala de arte contemporânea, você tentando fazer uma mediação com meninos. Eles dizem que foram nas últimas férias no museu de arte contemporânea de Nova York. Não conheço nem São Paulo direito. Tem um amigo que trabalhou na exposição Roma da Casa Fiat. Uma criança de 10 anos virou pra ele falou: ‘Você já esteve em Roma? Como você está me falando se nunca esteve lá?’ Ele falou que teve uma capacitação, que era historiador, que teve um preparo pra poder falar de tudo aquilo. São situações que, naquele momento, o educador perde autoridade dele diante daquela criança de 10 anos de idade que esteve em Roma e viu tudo de perto. Você vê que é uma intenção de afirmar um *status quo*. Veja se você me entende é uma mentalidade específica deste grupo (KAREN, 2014, s/p).

Ela menciona que eles parecem afirmar *status quo* privilegiado de quem já frequentou, por exemplo, museus europeus. Afirmam possuir um *habitus* que os educadores, como ela, não possuem.

Uma educadora, outra amiga contou uma experiência que ela estava nas salas das Vilas Mineiras, no memorial, que é um espaço que você pode trabalhar a fantasia, não precisa de um discurso acadêmico. Crianças de sete e oito anos de uma escola particular. A educadora pediu que imaginassem que estavam circulando nos séculos 17 e 18. Tem uma escada e uma réplica de uma igreja. Uma menina disse: eu sou uma sinhazinha e atrás de mim vem minhas mucaminhas. São coisas muito sutis, mas estão muito presentes. Ela não só se imaginou uma sinhazinha, mas imaginou pessoas à disposição dela e isso reflete no trato com o educadores [...] (KAREN, 2015, s/p).

Entre suas falas relacionadas às diferentes classes sociais dos estudantes visitantes e sobre as posições de classe, ela foi compartilhando, também, reflexões sobre o processo de estruturação de um pensamento ou concepção sobre o trabalho do “educativo” da instituição na qual trabalha, menciona os caminhos dessa construção e como isso tem reverberado na maneira de atuar e pensar sua função de educadora.

Antes as visitas eram mais guiadas, embora assim, da minha experiência, a informação, ela vinha primeiro que o sujeito. Então, nós estávamos muito mais preocupados em passar os dados históricos e culturais do artista. Antes o sujeito ficava um pouco de lado, hoje não, a gente parte muito mais das experiências que esse sujeito tem. Claro que a informação, ela está aqui, também, mas a gente pensa de outra forma (KAREN, 2015, s/p).

Durante a entrevista com a educadora, ela invocou e ao mesmo tempo questionou o lugar de “mediar”, que no momento constitui uma questão em aberto, pois a ideia de que o sujeito precisa de um mediador aponta para a ideia de que o sujeito precisa de ajuda para experimentar o espaço e as manifestações nele presentes. Ela defende a ideia de que a melhor posição é “estar ao lado” desses estudantes.

Eu especificamente ando um pouco em crise com ela [mediação]... Quando você pensa em um guia, esta pessoa está te mostrando. O monitor, ele traz a informação já pronta, sem esse espaço para o diálogo. O mediador se põe no meio entre uma coisa que tá aqui e entre a outra que tá aqui. Só que nós educadores, o que nós fazemos? Nós estamos ao lado, conversando sobre este objeto que nós estamos em diálogo. Eu ando pensando que essa coisa de mediação, você tá aqui no meio, você não precisa disso... Não, você tem que estar ao lado. Conversando. O objeto tá aqui é diferente de estar ao lado. É uma questão [...] (KAREN, 2015, s/p).

A problematização trazida pela educadora sobre as diferentes maneiras de atuação dos educadores (monitor, guia, mediador) nos leva a pensar que a maneira de operar das instituições culturais e de seus “educativos” – no âmbito dos conteúdos de ensino e dos métodos e técnicas utilizadas para desenvolver o trabalho cotidiano – pode tanto favorecer a expressão dos estudantes como funcionar como barreira para que ele se aproprie dos espaços sociais pelos quais transita. Relembrando Bourdieu, a ideia de que existe uma igualdade na apropriação de diferentes públicos pode servir muitas vezes para mascarar e justificar a indiferença relativa às diferenças reais de contextos e aprendizados. A concepção de que as manifestações artísticas estão acessíveis a todos os cidadãos e as suas respectivas ações de significar e se apropriar das obras e dos espaços podem constituir-se em argumento que ignora as diferenças e especificidades de cada público. Parece necessário mencionar que a forma com que os “educativos” atuam e a maneira que propõem suas ações entre os estudantes e as manifestações artísticas influenciam o processo de apropriação desses espaços por esses sujeitos, provocando neles a sensação de estar mais ou menos autorizados a expressarem-se e construir sentidos, estabelecendo sua experiência pessoal e intransferível com manifestações artísticas no contexto das visitas.

Ainda neste âmbito das reflexões que têm construído com a equipe do “educativo” na instituição que trabalha, a profissional menciona as parcerias com a Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Belo Horizonte e como estas têm contribuído na construção de sua atuação com os estudantes, possibilitando priorizar temáticas relevantes ao cotidiano deles e que podem ser desenvolvidas durante a visita.

A SMED tem dois projetos de educação muito específicos, que é ‘História de Mulheres’ e ‘Território Negro’ que trabalha especificamente com questões de preconceito e racismo. ‘História de mulheres’ quer tentar ter essa mulher do lugar da história que ela não ocupa, na verdade. Então a gente faz algumas proposições nesse sentido, nesses dois aspectos. E você ver que é difícil ao mesmo tempo, uma experiência que eu tive hoje com uma escola na hora que tava dividindo os meninos no grupo, um dos meninos não aceitou. Eu perguntei por que o Arthur não pode ficar nesse grupo? Eles disseram: porque ele quebra a munheca. Porque ele não é como eu (KAREN, 2015, s/p).

Vai narrando cenas em que os estudantes trazem seus valores e preconceitos por meio dos estímulos presentes no espaço. E a sua percepção de como as discussões a partir da visita vão se desdobrando por meio de sua atitude de estar ao lado, acompanhando-os em suas impressões e propondo outras.

Aí a gente fez a roda, eu tentei conversar com eles e era uma visita do Território Negro, especificamente, e a posição que eles tinham da África. Na atividade do globo terrestre a proposta era pensar a posição ou a visão que você tem da África. Mas e se causou o incômodo, que era pra discutir essas questões de racismo e preconceito. E eu falei olha, quando vocês chegaram aqui a primeira coisa que vocês me disseram é que o Arthur não poderia ficar nesse grupo. Acho que foi um ato de preconceito? *‘Ah não professora, porque a gente faz isso brincando se eu chamar minha amiga macaca não tem nada a ver porque é brincadeira. Ela é pretinha mesmo, olha a cara dela’*. É preciso discutir isso. E eu acho que o museu é um lugar favorável pra isso. No História de Mulheres, a gente senta lá no panteão que tem aquela coisa meio que caricata, tem a mulher negra... se de um lado você tem a cultura branca, falocêntrica, heteronormativa, de outro lado você tem a mulher negra. Hoje a gente consegue desestabilizar um pouco isso. Antes quando eu entrei, não tínhamos esse pensamento, vamos discutir o preconceito, vamos discutir como a cidade de Belo Horizonte que é segregada³⁹ desde sua constituição. Você joga pro menino assim: você sente à vontade lá na Savassi? ‘Não sei, lá é um lugar de menino branco, eu não tenho nem condições para um ônibus até lá’. Eu perguntei: vocês vêm aqui? Eles: ‘a minha mãe não deixa eu andar de ônibus. Eu não sei andar de ônibus direito. Eu não tenho dinheiro, meu bairro é muito longe’ (KAREN, 2015, s/p).

³⁹ Pesquisas referentes à constituição da cidade de Belo Horizonte trazem problematizações sobre o plano arquitetônico de sua fundação que não foi capaz de pensar a inclusão dos antigos moradores e de muitos trabalhadores da construção civil que, na época, mudaram para a futura capital. De acordo com essas pesquisas, a cidade foi erigida a partir de processos de desapropriação de seus mais antigos habitantes e da segregação deles em territórios periféricos (MENDONÇA, 2002; SOUZA, 2008).

As questões disparadas na relação da educadora com os estudantes trazem as restrições que eles vivenciam em sua apropriação dos diferentes territórios da cidade para além de seu próprio bairro. Parecem atribuir que tais situações derivam tanto de questões financeiras como de preconceitos relacionados à sua maneira de se vestir e à sua cor.

Aí você vai problematizando, você percebe que não consegue circular na cidade. Saímos do museu e eu perguntei: e o *shopping center*? Vocês vão ao *shopping center*? Todo mundo pode andar no *shopping center*? E o rolezinho? Ah eu não posso ir porque eu sou preto, eu uso boné e o segurança me barra. As meninas brancas da mesma escola: ‘a gente não tem problema de entrar’. Eu perguntei qual é a diferença? As pessoas olham pra você: você vai roubar aqui dentro, você não vai roubar. Como é esse crivo? ‘Ah, professora porque eu sou preto’. É assim [...] (KAREN, 2015, s/p).

Na sequência, problematiza as condições profissionais do educador de instituições culturais e apresenta a ideia de que ser educador pode ser compreendido com a expressão “o que tem pra hoje”. Sinaliza que essa atividade é o que é possível ser profissionalmente naquele momento. Em sua percepção, a atuação de várias pessoas nos educativos ocorre pelo fato de não existir um mercado que absorva os profissionais em suas áreas de formação.

É uma outra coisa, também. Os educativos, eles não estão consolidados em todos os espaços culturais. Teve uma assessora que veio aqui e ela tava dizendo que ser educador é uma escolha. Eu levantei a mão e disse que muitas vezes não é uma escolha. Muitas vezes é porque é o que tem pra hoje. Às vezes alguns espaços educativos não vão pra frente porque as pessoas não conseguem atuar nas suas áreas de formação, que gostariam mesmo de atuar na sua área artística não tendo outra opção e que aí ficam muito insatisfeitos. É o momento de passagem pra eles, porque você, porque não se escolhe ser educador, você vai se tornando educador. Alguns com mais tempo outros não. É uma coisa de passagem (KAREN, 2015, s/p).

A educadora expressa também a importância de respeitar as mais variadas formas por meio das quais os estudantes experimentam esse espaço, buscando compreender e respeitar os gestos desses sujeitos e sua apropriação dos objetos distribuídos nesse ambiente.

[...] às vezes o menino está aqui, a primeira vez... o elevador é panorâmico e ele quer muito voltar e subir. Eu não vou tirar essa experiência dele... às vezes é a primeira experiência dele com um elevador panorâmico [...] (KAREN, 2015, s/p).

5 MOBILIZAÇÕES NOS CAMPOS EDUCACIONAL E ARTÍSTICO: POR TERRITÓRIOS DO CIDADÃO

No contexto das formulações de Bourdieu sobre o *habitus*, pode-se pensar que as ações humanas ou práticas ultrapassam o presente imediato, referindo-se a uma mobilização prática de um passado e de um futuro inscritos no presente na condição de uma potencialidade objetiva. Desse modo, o entendimento do conceito de *habitus* não se restringe a expressar uma ordem social funcionando pela lógica da reprodução e conservação, mas também constitui essa ordem por meio de práticas nas quais e pelas quais os agentes posicionam-se e contribuem no fazer da história (SETTON, 2002). Reconhecendo, então, que as práticas humanas operam nesse jogo de tensionamentos entre um modo de ser que tanto reproduz e conserva os sujeitos dentro de uma ordenação social e outros modos nos quais os sujeitos reconhecem em suas ações uma ruptura com a mera reprodução de uma ordem social, previamente dada (classes, valores), apresentamos anteriormente alguns sentidos compartilhados por profissionais das escolas estaduais, pelos jovens e por uma educadora de uma instituição artística e cultural. Dessa forma, parece-nos que pensar os sentidos construídos por estudantes e seus professores a partir do deslocamento geográfico da escola até os chamados *espaços culturais* que estão situados na área central da cidade de BH e na RMBH possibilita refletir suas relações com o espaço social onde residem e transitam.

Durante as entrevistas com os jovens e professores, um sentido que mais de uma vez apresentou-se ao discorrerem sobre a prática da visita em espaços culturais da cidade foi um certo traçado no mapa da cidade, que parte das bordas, dos espaços situados às margens dela, em direção ao seu centro. Estar nesse centro, usufruir dos “bens culturais” que dispõe, dos serviços, das oportunidades de trabalho e lazer.

Na entrevista de Carolina, ela disse: “Você sabe, sou de Ribeirão das Neves” (município da RMBH) e contou que, assim que foi possível, mudou-se para Venda Nova (bairro de BH) para ficar menos distante dos locais de trabalho, de estudos e de lazer. Ela construiu em um lote da família, o que lhe custou uma situação de muita dificuldade financeira, uma dívida que conseguiu sanar somando vários esforços: dinheiro do estágio, bolsa que recebeu do Poupança Jovem e salário como “jovem trabalhadora”.

Neste âmbito da discussão, talvez seja oportuno considerar os estudos de Souza (2008) sobre os movimentos migratórios da população de BH em direção à RMBH. Tomemos o exemplo da cidade de origem de Carolina, Ribeirão das Neves. A autora ressalta que grande parcela da população dessa cidade experimenta uma dissociação entre o local de residência e o local de trabalho, as chamadas “cidades dormitórios”; ou seja, espaços habitados por indivíduos que saem bem cedo de casa, principalmente devido ao trabalho, e regressam apenas à noite. Esse fenômeno ocorre tanto pela distância entre o local de residência e o local do trabalho, como pelo custo que esse deslocamento representa para o indivíduo. Essa autora descreve que para um grande número de famílias a mobilidade intrametropolitana se dá em etapas: primeiro, essas famílias são empurradas das áreas centrais para as mais periféricas do próprio município e, depois, são expulsas da capital para a RMBH, principalmente para os municípios mais próximos do local de residência anterior em BH.

As migrações das populações de uma cidade para outra ou para regiões diferentes podem constituir-se em certa medida em uma agressão ao indivíduo na qual pode operar uma desculturalização. Entretanto, o homem, com seu “gênio criativo”, pode, a partir de um novo meio ambiente, disparar um processo de integração e entendimento, superando processos de alienação de suas origens (SANTOS, 2012, p. 82).

Na fala dos professores das escolas, há uma ênfase em provocar “mobilidades”, possibilitar ao aluno outras experiências em outros espaços sociais. Assistir a peças de teatro e dança, e visitar museus são descritos por eles como oportunidades não acessíveis aos jovens estudantes das escolas públicas. Em certa medida, visitar os espaços “eleitos” pode ser pensado como uma ação que reproduz os valores de outra classe social ou dos professores, diferente da experimentada ou preferida habitualmente pelos estudantes, como os bailes *funks* ou a ida ao *shopping*. Por outro lado, transitar, deslocar e habitar tais espaços provoca esses estudantes. O espaço social construído por meio do traslado, das diferenças, do corpo inquieto, e ao mesmo tempo tomado em sua percepção, parece indicar que há um coeficiente de possibilidade de transformação de sua condição social e econômica relativa a melhores condições de moradia, educação e espaços para outras experiências culturais.

A ideia difundida em nossos regimes democráticos da distribuição igualitária de bens e serviços e da equidade no que diz respeito às oportunidades é questionável, bastando que, por exemplo, conversemos com cidadãos de diferentes bairros e regiões de uma cidade. Esse diálogo nos faz notar que existem muitas cidades circunscritas dentro daquela que tomamos e intitulamos como única. As regras e a dinâmica de funcionamento de cada uma dessas regiões nos posicionam diante de intensos contrastes. A cidade moderna é marcada pela existência de um centro dinâmico repleto de urbanidade e espaços públicos, mas que é também pautado pela concentração em determinados territórios de instituições e serviços. Lefebvre (2001) identifica que intrínseco ao urbanismo moderno está presente o teor ideológico e estratégico da classe dominante na centralização dos acessos. Calcada sob uma racionalidade fragmentadora, o modelo de urbanidade moderna abarca a intensificação das segregações mediante a separação funcional das atividades e da sociedade no espaço.

Milton Santos (2012, p. 107), ao problematizar as oportunidades e a desigualdade de acessos às oportunidades e direitos, nos lembra que:

Cada homem vale pelo lugar onde está: o seu valor como produtor, consumidor, cidadão depende de sua localização no território... as oportunidades não são as mesmas. Por isso, a possibilidade de ser mais ou menos cidadão depende do ponto do território onde se está.

A cultura ou os processos culturais presentes na cidade constituem uma herança, mas também são parte de um reaprendizado das relações profundas entre o homem e seu meio, um resultado obtido por meio do próprio processo de viver. “Incluindo o processo produtivo e as práticas sociais, a cultura é o que nos dá consciência de pertencer a um grupo...” (SANTOS, 2012, p. 82). Essas relações são construídas nos diferentes territórios onde vivemos. O território é assim muito mais do que um conjunto de objetos mediante os quais trabalhamos, circulamos, moramos, mas é, também, um dado simbólico.

As práticas de visitação podem operar consagrando a distinção das classes cultivadas ao propor a transmissão da “cultura” supostamente acessível a determinados estudantes de classes sociais elitizadas. Assim, a prática de visitação aos chamados “espaços culturais” pode ter efeito de fortalecer tal distinção, definindo e reproduzindo posições de classe. Entretanto, em igual medida, pode, com a ação que observa, indaga, questiona a experiência; ou seja, com a prática de seus agentes, pode reposicionar tal efeito. Dessa forma, reafirma-se a ideia de que a relação com as obras de artes erigem

um campo intersubjetivo no qual se dão a fusão e a fundação de horizontes de experiências advindas de diferentes tempos da história desses sujeitos (ANDRIOLO, 2010b).

Visitar determinados espaços artísticos e culturais pode conformar um sentido de afirmação de um *habitus*, podendo incorrer numa reprodução de valores sociais de uma “cultura eleita” a ser herdada. Ao mesmo tempo, há um reconhecimento de que tais espaços não constituem os únicos que veiculam cultura, havendo outros ambientes do próprio território como espaços de aprendizagem e nos quais o jovem estudante pode acessar um determinado tipo de capital cultural.

Ao discutir a reprodução cultural e social no sistema de ensino, a reprodução de estruturas e a distribuição irregular dos bens simbólicos e do capital cultural, Bourdieu aponta que o legado de bens culturais acumulados e transmitidos por gerações anteriores pertence àqueles que detêm os meios para deles se apropriarem. Como bens simbólicos, os bens culturais só podem ser apreendidos por aqueles que detêm o código para decifrá-los (BOURDIEU, 2002). Os processos sociais e culturais que envolvem a observação e produção social da arte são permeados por grandes estruturas e/ou instituições que podem estabelecer fronteiras e/ou barreiras físicas e ao mesmo tempo simbólicas. Entretanto, a experiência da presente pesquisa aponta ser pertinente e necessário indagar em que medida essas instituições assimilam este “outro” jovem ou se deixam atravessar por sua ação observadora e pensante que tece seus próprios modos de estar nesses espaços sociais significando tal experiência. Sawaia (2009) aponta que a capacidade de criar significados é uma atividade revolucionária que torna a criatividade possível e transforma a determinação social e biológica. Destarte, sujeito é sinônimo de potencialidade de desenvolvimento mediado pelas intersubjetividades e atividades. O sujeito é compreendido, assim, como agente em determinados contextos, podendo, inclusive, reverberar na maneira de proceder dessas instituições e seus educativos, provocando mudanças em suas formas de fazer.

Nessa conjuntura, as subjetividades do jovem estudante e do professor apresentam-se não apenas influenciadas pela instituição escolar, mas são partes constituintes do processo de formação, cujo currículo e rotina podem, muitas vezes, engessar as relações. A visita pode constituir um gesto ou um dispositivo que questiona

os “redutos” escolares e algumas situações de segregação urbana citadas por estes agentes.

Retomo a cena descrita no “prólogo” deste texto, na qual inúmeros estudantes gritavam e assoviavam desenfreadamente no Grande Teatro do Palácio das Artes para ponderar se os comportamentos dos jovens, usualmente considerados “incompatíveis” ao que se espera de um “espectador educado”, não indicam que eles deixam-se afetar pela experiência e a expressam à sua maneira. Nesse sentido, pode ser pertinente interrogar em que medida a prática de visitar os chamados “espaços culturais” e a atitude que se espera dos jovens estudantes nesses espaços são perpassadas por um modelo de civilização que dita o que vem a ser a “cultura” e como os estudantes devem acessá-la.

Nesse campo de ações e possíveis transformações, parece haver, por parte dos profissionais da escola, uma tentativa de repensar esse espaço social, seus processos de socialização e seu papel de promover experiências culturais diversas, apresentar e vivenciar outras formas de relacionar e fazer com esses jovens estudantes.

A atitude observadora dos jovens, seu silêncio, seu corpo que reage e as questões e/ou associações que trouxeram durante as conversas com a pesquisadora indicam que há uma experiência ativa desses sujeitos. Uma presentificação de vivências composta pelos elementos que eles trazem para esses espaços com potencial de trocas simbólicas. Assim, considera-se que a formulação dos sentidos, e até mesmo a ausência deles, constitui parte de sua ação, sua práxis como agente no campo de forças estabelecido neste espaço de intermeios entre a escola e os “espaços culturais”. Assim, a aparente com-fusão nas conversas parece conter o sentido de uma invenção. As relações estabelecidas por eles não apenas contextualizam a obra, mas a recriam por meio das afecções e das relações que fazem inaugurando campos de discussão e sentido.

A experiência do diálogo com os jovens estudantes e seus professores indica que é necessário construir práticas educativas que permitam apreender as diferenças e posicionar tais sujeitos diante das alteridades em outros espaços sociais; ação que pode constituir-se em um gesto capaz de estimulá-los ao enfrentamento de exclusões sociais que frequentemente são transgeracionais, posicionando-os como sujeitos, cidadãos de direitos, em seus diferentes percursos existenciais. Dessa forma, oferecer oportunidades aos estudantes para se relacionarem com as manifestações artísticas em outros espaços

parece favorecer a reflexão sobre as diferenças entre grupos sociais, os povos e suas culturas, possibilitando o exercício crítico em relação a quem são, o que fazem, anseiam e como têm realizado suas buscas.

Conversar com os jovens das escolas públicas permitiu apreender que a prática da visita faz emergir a afirmação de suas preferências culturais a exemplo do *funk* e do *rap*, permitindo que problematizem a existência de um consumo desses bens culturais por jovens de outras classes sociais que nomeiam como “patricinhas e *playboys*”. Essas e outras reflexões parecem operar por meio dos “tensionamentos” relativos aos limites do “espaço apropriado” para a formação escolar, alargando as percepções dos jovens e dos profissionais de ensino sobre o espaço educativo e sobre seus percursos de vida. A visita é uma prática que de alguma forma permite esse espaço de trocas e relacionamentos e por meio da qual esses agentes interrogam e verbalizam relações entre apropriação do espaço, relações de consumo e dinâmica escolar.

Considera-se, também, que as ações que incluem diálogos durante a exposição de artes visuais e após as apresentações cênicas, somadas ao diálogo propiciado no contexto da pesquisa, podem ter catalisado a construção e a expressão das percepções desses jovens, que ocorrem não apenas de imediato, mas se processam no transcorrer do tempo. Arrisca-se a dizer que a prática de visita composta pelos sujeitos (jovens, profissionais da escola e dos espaços) parece ter se transmutado em momento fundante da reflexão, não se restringindo apenas, por exemplo, ao que determinada obra de arte quer dizer, mas, principalmente, ao que pode cada observador elaborar crítica e criativamente a partir da manifestação de determinada obra e da experiência de seu contexto.

Os jovens estudantes chegam a esses espaços e é perceptível que vão se interessando gradativamente por determinados aspectos, sendo provocados e convocados a acionar suas vivências e conhecimentos prévios. A visita possui um coeficiente de possibilidades para a confecção de relações nas quais os hibridismos culturais e os estranhamentos possam dar passagem a outros modos de agir e outros panoramas existenciais a se observar.

A composição da percepção dessas manifestações artísticas e culturais apresenta-se mutante e repleta de nuances. A possibilidade de mobilizar o outro por meio da diferença significa incluir posicionamentos que se dão mediante um olhar

crítico e inventivo, e por isso estético (BERLEANT, 2001), que ocorre por meio de relações que fazem saltar as diferenças. A relação com as manifestações artísticas pode constituir instantes dialógicos na medida em que a significação apresenta essa fusão, esse hibridismo nos sujeitos que percebem tais manifestações.

O trânsito entre a escola e os “espaços culturais” e a relação com as manifestações artísticas dispararam um contexto potencial para formularem indagações sobre suas vidas, sobre o papel do professor e da escola e o quanto acessam de forma restrita os espaços da cidade. Nos sentidos trazidos pelos professores, nota-se que, como um deles disse, visitar tais espaços é proporcionar a “saída do reduto”, rascunhando um modelo de educação no qual o aprender ocorre em contextos diversos. A visita constitui um gesto dos professores, que é impulsionado pela revisitação de suas próprias relações com a arte, com a escola, com os “espaços culturais” e com a cidade. A prática da visitação pode conter o sentido apontado por Bourdieu, que reproduz valores e hábitos, perpetuando estratificações sociais que fixam posições de classe, mas também pode provocar os estudantes a pensar nessas posições. O percurso fora da escola e a relação com as manifestações artísticas arremessam os jovens a construírem significações, recuperando as ações ou o gesto daqueles trabalhadores que participam do processo de produção social da arte nas instituições visitadas. Desse modo, para professores e jovens, a experiência desse trânsito parece conter um coeficiente de possibilidades na formulação de questionamentos e na ampliação de espaços e processos educativos, esboçando possíveis enfrentamentos às restrições e limites do contexto escolar e de outras situações de segregação e de desigualdades sociais descritas pelos jovens e seus professores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecer sínteses ou considerações finais sobre a pesquisa significa reconhecer que parte deste percurso necessita ser concluído, o que não significa cessar com as reflexões e ideias referentes ao tema. Trata-se de tão somente finalizar uma etapa, compreendendo que algumas questões encontraram abordagens possíveis na presente pesquisa e outras demandarão futuras investigações, pois continuam reverberando.

Nas proposições das políticas públicas brasileiras, tornou-se comum encontrarmos a palavra “atores” para designar os profissionais e usuários envolvidos em um determinado âmbito de atuação e conjuntura que agem na cena pública, projetos ou serviços, intervindo na transformação da realidade e no enfrentamento das desigualdades sociais. Augusto Boal, em seu livro *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*, afirma que a linguagem teatral é a linguagem humana por excelência e pode ocorrer no palco e outros lugares. Ele diz que “Os atores falam, andam, exprimem ideias e revelam paixões, exatamente como todos nós em nossas vidas no corriqueiro dia a dia” (BOAL, 2008, p. ix). Destaca, porém, que a diferença entre nós e os atores é que eles são conscientes ao usar a linguagem do teatro, e nós, ao contrário, por vezes, ignoramos que estamos utilizando nossa expressão, nossos gestos como formas de atuar e modificar as relações sociais. Como metáfora, proponho tomar de empréstimo a diferenciação feita por esse importante pensador da área do teatro no sentido trazido por ele, no trecho citado, no qual considera que somos todos cotidianamente atores na medida em que agimos e nos posicionamos diante das situações.

O contexto de visitação compreendido entre os campos educacional, artístico e cultural apresenta-se atravessado por discursos e intencionalidades multideterminadas por diferentes instituições e “atores”: estudantes, professores e educadores de instituições culturais.

Entre os discursos presentes nas legislações brasileiras relativas à promoção de experiências artísticas e culturais para estudantes e a prática dessas instituições com os chamados “educativos”, algumas apreensões e reflexões despontam: uma delas é que é inegável que muitas conquistas sociais transcorreram no Brasil nas áreas educacional, social e cultural. Existe uma busca de melhores condições de vida para os jovens, entretanto é preciso ter em mente que ainda existem muitas desigualdades de oportunidades. A Constituição Federal (1988), o ECA (1990), a Lei de Diretrizes e

Bases para a Educação Nacional (1996), o Plano Nacional de Cultura (2013) e o Estatuto da Juventude (2013) são legislações muito recentes pensando na história do Brasil. É preciso considerar que as cidades, suas instituições e a forma com que cada indivíduo consegue acessar seus diferentes espaços sociais apresentam múltiplas formas de apropriação.

Além das desigualdades de oportunidades, é necessário lembrar que, no contexto dessas macroestruturas que incluem as legislações relativas ao campo cultural e instituições que operacionalizam a efetivação dos direitos à educação, à arte e à cultura, coexistem dois movimentos: a formação de público para consumir artes e a formação educativa e/ou cultural dos estudantes numa perspectiva libertária e que contribua na construção identitária dos jovens como sujeitos sociais. Em meio às metas expostas no PNC, que articulam as dimensões simbólica, cidadã e econômica, os direitos culturais dos jovens cidadãos e sua intenção de promover apreensão e significação de bens artísticos encontram-se atrelados às demandas relacionadas à dimensão ou ordem econômica: inflar as estatísticas de visitação justificando determinados aportes de recursos governamentais e/ou privados para determinadas instituições e, ao mesmo tempo, inserir as manifestações artísticas em cadeias produtivas e de consumo, colaborando para impulsionar economicamente a área cultural.

Desta macroestrutura, referente às políticas públicas na área artística e cultural e às instituições que operacionalizam tais políticas, ao cotidiano de atuação dos agentes nessas instituições, toma-se aqui em consideração a fala da educadora de “espaços culturais” entrevistada. Ela, ao discorrer sobre sua atuação, na relação entre as obras e os jovens visitantes, problematiza a função de “mediar” e defende ser necessário erigir uma postura de colocar-se “ao lado”, tecendo com eles apreensões e um ambiente favorável para experimentar com esses sujeitos seus horizontes culturais prévios. Nesse sentido, os bens simbólicos, os capitais cultural e social de ambos, profissionais de ensino e jovens estudantes, passam a ser compreendidos como elementos fundantes na construção de uma prática educativa que escape de ser uma extensão ou arremedo de muitos processos escolares formais, pautados em uma lógica colonizadora, na qual as experiências culturais prévias desses sujeitos não são reconhecidas e acolhidas na composição e na construção de conhecimentos, pois, algumas vezes, encontra-se presente a ideia de que eles são desprovidos de “cultura”.

Diante dessa conjuntura e considerando a interlocução com a educadora mencionada, a presente investigação indica que parece ser fundamental e pertinente construir estudos sobre como são realizadas as ações educativas das instituições artísticas e culturais em relação aos diferentes públicos, levando-se em consideração suas características relacionadas às questões de gênero, classe social e étnico-raciais em seus múltiplos contextos sociais e existenciais. Em certa medida, implica a compreensão de que a construção cotidiana desses “educativos” e sua metodologia de trabalho necessitam considerar o *habitus* desses jovens, como sistema de disposições estruturadas e estruturantes, ou seja, considerando que eles podem não apenas interiorizar estruturas exteriores, mas exteriorizar sistemas e disposições já incorporadas em seus percursos de vida durante a visita às instituições anteriormente citadas.

Os “espaços culturais” e as escolas funcionam por meio da atuação de profissionais que constroem suas ações fazendo coexistir motivações variadas. A construção desses modos de ser e fazer e a compreensão do jovem como sujeito de direitos demandam a consideração da alteridade desse sujeito e da sua subjetividade. É preciso considerar esse “outro” e, dessa forma, relacionar-se com ele nos momentos em que as instituições se propõem a “garantir” ou “promover” direitos como o “direito à arte e à cultura”.

Considerando este cenário de discursos e práticas, compreende-se que a prática dos profissionais de ensino – das escolas que propõem as visitas e das instituições artísticas e culturais – precisa trilhar caminhos metodológicos e modalidades de relação, nas quais os discursos sobre os direitos culturais e sociais deem passagem a uma prática receptiva aos bens culturais trazidos pelos jovens e à sua expressão criadora fundando processos educativos, nos quais esses observadores-agentes possam se expressar e se posicionar. A prática de visitas poderá, assim, romper com os “redutos” escolares e com experiências que restringem a possibilidade de movimentar afetos, opiniões, subjetividades e sentidos, inaugurando outras relações em diferentes espaços sociais.

7 REFERÊNCIAS

ANDRIOLO, Arley. A percepção da “arte barroca”: psicologia social e recepção estética. In: AJZENBERG, E.; MUNANGA, K. (Org.). **Arte, Cidade e Meio Ambiente**. São Paulo: MAC-USP/Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte, 2010a. p. 95-109.

_____. A recepção da exposição de Arte Incomum e o problema da duração dos julgamentos artísticos. **Visualidades**, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 95-111, jul./dez. 2010b.

AMATUZZI, Mauro Martins. Psicologia fenomenológica: uma aproximação teórica humanista. **Estud. psicol.** [online], Campinas, v. 26, n. 1, mar. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2009000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 8 jun. 2014.

_____. Pesquisa fenomenológica em Psicologia. In: BRUNS, M. A. Toledo; HOLANDA, A. F. (Org.). **Psicologia e fenomenologia: reflexões e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2003. p.16-17.

ARANHA, Carmen Sylvia Guimarães; KANTON, Kátia. **Espaços de Mediação**. Biblioteca Digital da Produção Intelectual – BDPI. Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/46543/Carmen%20Aranha%20-%20Introdu%C3%A7%C3%A3o.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 3 maio 2015.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. Mediação cultural é social. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane (Org.). **Arte e educação como mediação social e cultural**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2009. p. 13-22.

BARROS, José de Assunção. Sobre a feitura da micro-história. **OP SIS**, v. 7, n. 9, p. 167-184, jul./dez. 2007.

BARROS, José Márcio; BEZERRA, Jocasta H. O. Cultura Viva e sua potência discursiva. **Políticas Culturais em Revista**, v. 2, n. 7, p. 118-135, 2014. Disponível em: <www.politicasculturaisemrevista.ufba.br>. Acesso em: 5 abr. 2015.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, Arte e Política: ensaios sobre Literatura e História da Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994. v. 1. (Obras Escolhidas).

BERG, Oscar Augusto; GRAEFF, Lucas; WAISMANN, Moisés. Equipamentos culturais na região metropolitana de Porto Alegre: desafios e possibilidades de avaliação a partir das metas do plano nacional de cultura. **Políticas Culturais em Revista**, v. 1, n. 8, p. 206-221, 2015. Disponível em: <www.politicasculturaisemrevista.ufba.br>. Acesso em: 7 abr. 2015.

BERLEANT, Arnold. **The Aesthetic Field: A Phenomenology of Aesthetic Experience**. 2nd ed. Springfield, Ill.: C. C. Thomas, 1970. (Cybereditions, 2001).

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2008.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 11, n. 1, p. 63-76, jan./jun., 2007.

BOSI, Alfredo. Cultura brasileira e culturas brasileiras. In: BOSI, Alfredo (Org.). **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras. 1992. p. 308-345.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____. Capital simbólico e classes sociais. **Novos estud. – CEBRAP**, São Paulo, n. 96, p. 105-115, jul. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002013000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 6 nov. 2014.

_____; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 217-227.

_____; DARBEL, Alain. **O amor pela arte: os museus de Arte na Europa e seu público**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRASIL. Fundação Nacional de Arte. **Relatório Final da Reunião da Câmara Setorial de Dança**. Rio de Janeiro, nov. 2006.

BRASIL. **Sistema Nacional de Cultura**. Brasília, DF: Ministério da Cultura, 2011. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/documents/10907/963783/livro11-602-para-aprovacao.pdf/d17c52f9-3a60-4196-af5c-a6655f028f3b>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Emenda Constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010. [Dá nova redação ao art. 177 da Constituição Federal, alterando os parágrafos VII e VIII e inserindo os interesses da juventude]. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm>. Acesso em: 8 jun. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Plano Nacional de Cultura**: caderno de diretrizes gerais. Brasília, 2007.

BRASIL. **Juventude, Desenvolvimento e Efetivação de Direitos**. TEXTO BASE. 2ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude. 2011. Disponível em: <<http://www.juventude.ba.gov.br/wpcontent/uploads/2011/08/TEXTOBASEDA2CONFERENCIADEJUVENTUDE.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Estatuto da Juventude**. Brasília, 2013.

BRASIL. **Fórum Nacional de Educação**. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Cultura. **As metas para o Plano Nacional de Cultura**. 2. ed. Brasília, 2013.

BRASIL. **Arte na educação de jovens e adultos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eja_arte.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

CASANOVA, Marcos Antônio. Apresentação. In: GADAMER, Hans-George. **Hermenêutica da Obra de Arte de Hans-Georg Gadamer**. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2010. p. 1-17.

CASTRO, Lucia Rabello. Os jovens podem falar? Sobre as possibilidades políticas de ser jovem hoje. In: DAYRELL, J.; MOREIRA, M. I. C.; STENGEL, M. (Org.). **Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira** (4.: 2010, Belo Horizonte, MG) S612j Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: Ed. da PUC Minas, 2011.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHAUÍ, Marilena. **O discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez, 2011.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, set./out./nov./dez. 2003.

DAYRELL, Juarez *et al.* Introdução. In: _____ (Org.). **Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira** (4.: 2010, Belo Horizonte, MG) S612j Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: Ed. da PUC Minas, 2011.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e escola. In: DAYRELL, J; CARRANO, P; MAIA, C. L. (Org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Ed. da UFMG, 2014. p. 111-134.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

DICIONÁRIO ON LINE DE PORTUGUÊS. [Verbetes sobre reduto]. Meio digital. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/reduto/>>. Acesso em: 15 maio 2014.

FRAYZE-PEREIRA, João A. A Psicologia entre a Estética e a História da Arte. In: _____. **Arte, dor: inquietudes entre estética e Psicanálise**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005. p. 31-53.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica da Obra de Arte**. Seleção e tradução Marco Antônio Casanova. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2010.

GINZBURG, Carlos. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-180.

GOHN, Maria da Glória. Cidadania e direitos culturais. **Katálisis**, v. 8, n. 1, p. 15-23, fev. 2005.

_____. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333- 61, maio 2011.

GONZALEZ, Zuleika Kohler; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. Concepções sobre a categoria juventude: paradoxos e as produções no modo de ser jovem. In: CRUZ, L. R.; GUARESCHI, N. M.: **Políticas Públicas e Assistência Social: diálogos**

com as práticas psicológicas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 104-123. (Coleção Psicologia Social).

GUZZO, Marina; AVANCINI, Simone. A dança em ação no SESC SP. In: NORA, S. (Org.). **Temas para a dança brasileira**. São Paulo: Edições SESC/SP, 2010. p. 324-339.

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HERRMANN, Fábio. **A Psicanálise e a clínica extensa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

IBGE. **Censo demográfico 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/sinopse/sinopse_tab_rm_zip.shtm>. Acesso em: 15 abr. 2014.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **A ida ao teatro**. 2011. Disponível em: <<http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/420090630140316A%20ida%20ao%20teatro.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. A Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a Psicologia. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Ed.). **Psicologia Social: O homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 11-19.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992. p. 133-161.

LUCCHESI, Alexandre. **Séries literárias fazem sucesso com públicos de diferentes idades**. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/entretenimento/noticia/2015/03/series-literarias-fazem-sucesso-com-publicos-de-diferentes-idades-4718598.html>>. Acesso em: 12 set. 2015.

MARANDINO, Martha. (Org.). **Educação em museus: a mediação em foco**. São Paulo: Geenf/FEUSP, 2008.

MARQUES, Gustavo Souza. **O som que vem das ruas: cultura hip-hop e música rap no duelo de MCs**. Dissertação de mestrado na Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

MENDONÇA, Jupira Gomes de. **Segregação e mobilidade residencial na Região Metropolitana de Belo Horizonte**. Rio de Janeiro: UFRJ; Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Texto original publicado em 1945).

MICELI, Paulo. Bourdieu e a renovação da sociologia contemporânea da cultura. **Tempo Social**, São Paulo: USP, p. 63-79, abr. 2003.

MONTAGNER, Michel Angelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 17, p. 240-264, jan./jun. 2007.

NOVAES, Regina.; VANNUCHI, Paulo. **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania, 2004.

OLIVEIRA, Guilherme Cordeiro da Graça de *et al.* Visitas guiadas ao Museu Nacional: interações e impressões de estudantes da Educação Básica. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 20, n. 1, p. 227-242, mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132014000100014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 3 set. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320140010014>.

PATTO, Maria Helena Souza. “Escolas cheias, cadeias vazias”: nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estud. av.**, São Paulo, v. 21, n. 61, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000300016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: 7 jun. 2014.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PAVIS, Patrice. **A análise dos espetáculos**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **Dicionário de Teatro**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

PRIETO, Elisson Cesar. Universidade Federal de Uberlândia: recortes de uma história. 2009. Disponível em: <<http://www.adufu.org.br/artigospublicados/29>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

REY, Fernando Luís Gonzalez. **Pesquisa qualitativa em Psicologia** – caminhos e desafios. Tradução Marcel Aristides F. S. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ROLNIK, Suely. Diálogo e alteridade. **Boletim de Novidades Pulsional**, v. 5, n. 44, p. 35-44, 1992.

SANTOS, Benedito Roberto *et al.* Desenvolvimento de paradigmas de proteção para crianças e adolescentes brasileiros. In: ASSIS, Simone Gonçalves de *et al.* (Org.). **Teoria e prática dos conselhos tutelares e conselhos dos direitos da criança e do adolescente**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz; Educação a Distância da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, 2009. p. 19-52.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Ed. da USP, 2012.

SATO, Leny.; SOUZA, Marilene Proença Rebello. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em Psicologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 29-47, 2001.

SAWAIA, Bader Burihan. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 21, n.

3, dez. 2009. Availablefrom<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822009000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 8 abr. 2015.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 20, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 9 jun. 2014.

SILVA, Susana Gomes da. Para além do olhar: a construção e a negociação de significados pela educação museal. In: BARBOSA, A. M.; COUTINHO, Rejane. (Org.). **Arte e educação como mediação social e cultural**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2009. p. 121-139.

SOUZA, Joseane de. **A Expansão Urbana de Belo Horizonte e da Região Metropolitana de Belo Horizonte: O Caso Específico do município de Ribeirão das Neves**. Belo Horizonte: UFMG, 2008. Disponível em: <<http://www.poupancajovem.educacao.mg.gov.br/cidadao/sobre-o-poupanca-jovem>>. Acesso em: 6 maio 2015.

SPINK, Peter Kevin. Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 18-42, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822003000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 jan. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822003000200003>.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-53, fev. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122006000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 out. 2015.

WELLER, Wiviam. Projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e ensino médio: diálogos, sujeitos e currículos**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2014. p. 135-154.

WOLFF, Janet. **A interpretação como recriação**. In: _____. **A produção social da arte**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982. p. 110-131.

XAVIER, Jussara. Dança contemporânea: uma experiência de teatralidade. **R. Cient./FAP**, Curitiba, v. 5, p. 97-108, jan./jun. 2010.

SITES E BLOGS

CIA CINCO CABEÇAS [Site da Cia 5 cabeças]. Meio Digital. Disponível em: <http://www.cia5cabecas.com.br>. Acesso: 3 jun. 2014.

CIRCUITO CULTURAL PRAÇA DA LIBERDADE. [Apresentação da exposição Repetição e síntese de Amílcar de Castro]. Meio digital. Disponível em: <<http://circuitoculturalliberdade.com.br/plus/modulos/listas/index.php?tac=agendaver&id=351&layout=programacao>>. Acesso: 3 jun. 2014.

CIRCUITO CULTURAL PRAÇA DA LIBERDADE. [Apresentação sobre o Centro Cultural do Banco do Brasil]. Meio digital. Disponível em:

<<http://circuitoculturalliberdade.com.br/plus/modulos/listas/?tac=espaco&id=6#/informacao>>. Acesso em: 3 jun. 2014.

CIRCUITO CULTURAL PRAÇA DA LIBERDADE. [Texto informativo exposição Amílcar de Castro]. Meio digital. Disponível em: <<http://circuitoculturalliberdade.com.br/plus/modulos/listas/index.php?tac=agendaver&id=351&layout=programacao>>. Acesso em: 3 jun. 2014.

CIRCUITO CULTURAL PRAÇA DA LIBERDADE. [Texto informativo sobre o Circuito]. Meio digital. Disponível em: <<http://circuitoculturalliberdade.com.br/plus/modulos/listas/index.php?tac=espacos>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

DICIONÁRIO ON LINE DE PORTUGUÊS. [Verbete sobre reduto]. Meio digital. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/reduto/>>. Acesso em: 15 mai. 2014.

FOLHA DE SÃO PAULO. [Crítica sobre Wolverine Imortal na Folha ilustrada]. Meio digital. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2013/07/1316727-critica-estetica-visual-de-quadrinhos-devolve-wolverine-a-suas-origens.shtml>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

FUNDAÇÃO CLÓVIS SALGADO – PALÁCIO DAS ARTES. [Site da Fundação Clóvis Salgado – Palácio das Artes. Meio Digital. Disponível em: <<http://fcs.mg.gov.br/institucional/apresentacao/>>. Acesso em: 30 maio 2014.

GOVERNO FEDERAL. [Apresentação do Programa Jovem Aprendiz]. Meio digital. Disponível em: <<http://www.programadogoverno.org/programa-jovem-aprendiz/>>. Acesso em: 7 jun. 2014.

ITAÚ CULTURAL. [Verbete sobre Amílcar de Castro]. Meio digital. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_item=1&cd_idioma=28555&cd_verbete=584>. Acesso em: 3 jun. 2014.

ENTREVISTAS E GRUPOS

ALUNOS DO EJA DA ESCOLA 1. Conversa em grupo com a pesquisadora. Nova Lima: 07/10/2013.

ALUNOS DA ESCOLA 2. Conversa em grupo com a pesquisadora. Nova Lima: 12/11/2013.

ALUNOS DA ESCOLA 3. Grupo de conversa mediado pela pesquisadora. Nova Lima: 24/11/2014.

BEATRIZ (Nome fictício para aluna da E. M. Benvinda Pinto Rocha). Entrevista concedida à pesquisadora. Nova Lima: 06/10/2013.

CAROLINA (Nome fictício para jovem estudante). Entrevista concedida à pesquisadora. Nova Lima: 29/04/2015.

CLÁUDIO (Nome fictício para professor de História). Entrevista concedida à pesquisadora. São José da Lapa: 03/12/13.

EDUARDO (Nome fictício para diretor da escola). Entrevista concedida à pesquisadora. São José da Lapa: 20/11/2013.

JONATHAN (Nome fictício para aluna da escola). Conversa em grupo com a pesquisadora. Belo Horizonte: 24/11/2014.

JULIANA (Nome fictício para aluna da escola). Conversa em grupo com a pesquisadora. Belo Horizonte: 24/11/2014.

KAREN (Nome fictício para educadora de instituições artísticas e culturais). Entrevista concedida à pesquisadora. Belo Horizonte: 03/05/15.

ESPETÁCULOS E EXPOSIÇÕES

AMILCAR DE CASTRO. **Repetição e síntese**. Exposição de artes visuais no CCBB. Belo Horizonte, 03/12/13.

CIA 5 CABEÇAS. **Cachorros não sabem blefar**. Espetáculo teatral apresentado Quik Espaço Cultural. Nova Lima, 04/10/2013.

CIA DE DANÇA PALÁCIO DAS ARTES. **Tudo que se torna um**. Espetáculo de dança apresentado na Fundação Clóvis Salgado – Palácio das Artes dentro do projeto *Encontro Didático com a companhia*. Belo Horizonte, 07/11/2013.

GRUPO TEATRAL CASA DO BECO. **Àbikú**. Espetáculo teatral apresentado na Casa do Beco. Belo Horizonte, 21/11/2014.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

CONSENTIMENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

A – Identificação e Proposta

Este termo visa a preservar os direitos dos entrevistados e a ética na pesquisa.

Cérise Alvarenga, pesquisadora no Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, com orientação do Prof. Dr. Arley Andriolo, está desenvolvendo a pesquisa intitulada “O jovem espectador, as manifestações artísticas e os espaços públicos de arte: investigando experiências de alteridade”.

Objetivos da pesquisa: investigar se o contato de jovens estudantes com manifestações artísticas em espaços públicos de arte constituem uma experiência de acesso à dimensão simbólica de tais manifestações; pesquisar a experiência estética e suas contribuições na formação cidadã dos jovens; compreender o contexto de aprendizagem no qual a escola agenda uma visita aos espaços públicos de arte; problematizar o conceito de formação de público presente no Plano Nacional de Cultura; e contribuir com a reflexão e construção de caminhos ou abordagens no processo de mediação entre jovens espectadores e as manifestações artísticas cênicas em espaços públicos de arte.

Justificativa: no Brasil, na última década, a preocupação em construir políticas públicas na área da cultura tem se intensificado. A arte, como uma das manifestações culturais, insere-se neste contexto brasileiro em que são implementados programas, projetos, ações e, também, a construção de um plano decenal, colocando em pauta inúmeros desafios, principalmente relacionados aos processos de fruição por parte da maioria dos cidadãos. Entendendo a juventude não como uma categoria uniforme e homogênea, mas plural e que existem muitas diferenças e desigualdades que a atravessam, é necessário considerar a diversidade de modos como essa condição é vivida no que diz respeito aos direitos básicos presentes na legislação vigente como a Constituição brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Estatuto do Jovem. A presente pesquisa, ao investigar a relação do jovem espectador e as manifestações artísticas cênicas, poderá fornecer subsídios para nortear reflexões e intervenções no âmbito das políticas culturais no contexto brasileiro.

B – Convite e Recusa

Meu filho(a) _____ foi convidado(a) a participar deste estudo. Seu nome foi selecionado devido ao fatos de:

1. ser jovem e ter idade entre 15 e 29 anos.
2. ser estudante; e
3. ter participado de uma visita a um espaço público de arte por intermédio da escola na qual estuda.

Eu sei que a participação neste estudo é absolutamente voluntária. Eu tenho o direito de recusar a participar ou desistir em qualquer ponto deste estudo.

C – Procedimentos

Se eu concordar em participar, o seguinte ocorrerá:

O pesquisador irá entrevistar meu(minha) filho(a) e/ou conversará com ele(a) em um grupo com outros jovens. Essa entrevista e/ou grupo focal será realizada(o) em local adequado a ambos. As entrevistas e/ou grupo focal serão gravados.

D – Risco e Desconforto

Não há nenhum efeito prejudicial antecipado em participar da pesquisa. Se alguma questão me deixar ou deixar meu(minha) filho(a) chateado(a) ou desconfortável, eu sou livre para solicitar a não participação dele(a) a qualquer momento sem penalização alguma.

E – Sigilo

Os dados de meu(minha) filho(a) serão guardados e usados unicamente para a pesquisa. A ficha de cadastro do(a) entrevistado(a), a entrevista e/ou grupo focal e os dados pessoais serão sigilosos, numerados e somente acessados pelos pesquisadores envolvidos na investigação.

F – Questões

Se eu tiver alguma questão ou comentário sobre a participação neste estudo, eu posso falar com Cérise Alvarenga ou Prof. Dr. Arley Andriolo na Universidade de São Paulo (USP).

O endereço é:

Instituto de Psicologia USP

Av. Prof. Mello Moraes, 1721, Cidade Universitária

São Paulo – sala 103 ou sala 105 – CEP: 05508-900

Tel.: (11) 3091-4184 e Fax: (11) 3091-4460

G – Consentimento

Eu conversei com *Cérise Alvarenga* sobre o estudo e *foi dada uma cópia deste consentimento para mim*. Eu entendi o que eu li ou o que ouvi e tive minhas perguntas respondidas. A participação neste estudo é voluntária e não remunerada. Eu sou livre para recusar a participação de meu(minha) filho(a) no estudo ou desistir a qualquer momento.

Autorizo o uso das entrevistas, dos diálogos construídos no grupo e das imagens coletadas pelo pesquisador nas publicações decorrentes desta pesquisa. *Caso discorde, no decorrer do estudo, solicitarei o anonimato de meu (minha) filho(a) e/ou recusarei a reprodução das imagens, ou outras restrições, conforme escrito na linha abaixo.*

Local e data: _____

Nome do(a) responsável: _____

Assinatura do(a) responsável: _____

Consentimento recebido por _____ Assinatura: _____

APÊNDICE 2

CONSENTIMENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

A – Identificação e Proposta

Este termo visa a preservar os direitos dos entrevistados e a ética na pesquisa.

Cérise Alvarenga, pesquisadora no Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, com orientação do Prof. Dr. Arley Andriolo, está desenvolvendo a pesquisa intitulada “O jovem espectador, as manifestações artísticas e os espaços públicos de arte: investigando experiências de alteridade”.

Objetivos da pesquisa: investigar se o contato de jovens estudantes com manifestações artísticas em espaços públicos de arte constituem uma experiência de acesso à dimensão simbólica de tais manifestações; pesquisar a experiência estética e suas contribuições na formação cidadã dos jovens; compreender o contexto de aprendizagem no qual a escola agenda uma visita aos espaços públicos de arte; problematizar o conceito de formação de público presente no Plano Nacional de Cultura; e contribuir com a reflexão e construção de caminhos ou abordagens no processo de mediação entre jovens espectadores e as manifestações artísticas cênicas em espaços públicos de arte.

Justificativa: no Brasil, na última década, a preocupação em construir políticas públicas na área da cultura tem se intensificado. A arte, como uma das manifestações culturais, insere-se neste contexto brasileiro em que são implementados programas, projetos, ações e, também, a construção de um plano decenal, colocando em pauta inúmeros desafios, principalmente relacionados aos processos de fruição por parte da maioria dos cidadãos. Entendendo a juventude não como uma categoria uniforme e homogênea, mas plural e que existem muitas diferenças e desigualdades que a atravessam, é necessário considerar a diversidade de modos como essa condição é vivida no que diz respeito aos direitos básicos presentes na legislação vigente como a Constituição brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Estatuto do Jovem. A presente pesquisa, ao investigar a relação do jovem espectador e as manifestações artísticas cênicas, poderá fornecer subsídios para nortear reflexões e intervenções no âmbito das políticas culturais no contexto brasileiro.

B – Convite e Recusa

Eu sou convidado(a) a participar deste estudo. Meu nome foi selecionado devido a:

1. ser jovem e ter idade entre 15 e 29 anos.
2. ser estudante;
3. ter participado de uma visita a um espaço público de arte por intermédio da escola na qual estudo.

Eu sei que a participação neste estudo é absolutamente voluntária. Eu tenho o direito de me recusar a participar ou desistir em qualquer ponto deste estudo sem penalização alguma.

C – Procedimentos

Se eu concordar em participar, o seguinte ocorrerá:

O pesquisador irá me entrevistar e/ou participarei de um grupo focal. Esta entrevista e/ou grupo focal serão realizada em local adequado a ambos. As entrevistas e/ou grupo focal serão gravados.

D – Risco e Desconforto

Não há nenhum efeito prejudicial antecipado em participar da pesquisa. Se alguma questão me deixar chateado (a) ou desconfortável, eu sou livre para me recusar a responder a qualquer momento.

E – Sigilo

Meus dados serão guardados e usados unicamente para a pesquisa. A ficha de cadastro do entrevistado, a entrevista e dados pessoais serão sigilosos, numerados e somente acessados pelos pesquisadores envolvidos na investigação.

F – Questões

Se eu tiver alguma questão ou comentário sobre a participação neste estudo, eu posso falar com Cérise Alvarenga ou Prof. Dr. Arley Andriolo, na Universidade de São Paulo (USP).

O endereço é:

Instituto de Psicologia USP

Av. Prof. Mello Moraes, 1721, Cidade Universitária

São Paulo – sala 103 ou 105 – CEP: 05508-900

Tel.: (11) 3091-4184 e Fax: (11) 3091-4460

G – Consentimento

Eu conversei com *Cérise Alvarenga* sobre o estudo e foi dada *uma cópia deste consentimento para mim*. Eu entendi o que eu li ou o que ouvi e tive minhas perguntas respondidas. A participação neste estudo é voluntária e não remunerada. Eu sou livre para recusar estar no estudo ou desistir a qualquer momento.

Autorizo o uso do conteúdo de minhas entrevistas e/ou grupo e das imagens coletadas pelo pesquisador nas publicações decorrentes desta pesquisa. *Caso discorde, no decorrer do estudo, solicitarei meu anonimato e/ou recusarei a reprodução das imagens, ou outras restrições, conforme escrito na linha abaixo:*

Local e data: _____

Nome do(a) participante: _____

Assinatura do(a) participante: _____

Consentimento recebido por _____ Assinatura: _____

APÊNDICE 3

CONSENTIMENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

A – Identificação e Proposta

Este termo visa a preservar os direitos dos entrevistados e a ética na pesquisa.

Cérise Alvarenga, pesquisadora no Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, com orientação do Prof. Dr. Arley Andriolo, está desenvolvendo a pesquisa intitulada “O jovem espectador, as manifestações artísticas e os espaços públicos de arte: investigando experiências de alteridade”.

Objetivos da pesquisa: investigar se o contato de jovens estudantes com manifestações artísticas em espaços públicos de arte constituem uma experiência de acesso à dimensão simbólica de tais manifestações; pesquisar a experiência estética e suas contribuições na formação cidadã dos jovens; compreender o contexto de aprendizagem no qual a escola agenda uma visita aos espaços públicos de arte; problematizar o conceito de formação de público presente no Plano Nacional de Cultura; e contribuir com a reflexão e construção de caminhos ou abordagens no processo de mediação entre jovens espectadores e as manifestações artísticas cênicas em espaços públicos de arte.

Justificativa: no Brasil, na última década, a preocupação em construir políticas públicas na área da cultura tem se intensificado. A arte, como uma das manifestações culturais, insere-se neste contexto brasileiro em que são implementados programas, projetos, ações e, também, a construção de um plano decenal, colocando em pauta inúmeros desafios, principalmente relacionados aos processos de fruição por parte da maioria dos cidadãos. Entendendo a juventude não como uma categoria uniforme e homogênea, mas plural e que existem muitas diferenças e desigualdades que a atravessam, é necessário considerar a diversidade de modos como essa condição é vivida no que diz respeito aos direitos básicos presentes na legislação vigente como a Constituição brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Estatuto do Jovem. A presente pesquisa, ao investigar a relação do jovem espectador e as manifestações artísticas cênicas, poderá fornecer subsídios para nortear reflexões e intervenções no âmbito das políticas culturais no contexto brasileiro.

B – Convite e Recusa

Os jovens e professores da escola na qual sou diretor (a) foram convidados (a) a participar deste estudo. A escola foi selecionado devido ao fato de:

1. ter agendado uma visita a um espaço público de arte por professores que trabalham com jovens com idade entre 15 e 29 anos.

Eu sei que a participação neste estudo é absolutamente voluntária. Eu tenho o direito de recusar a participação dos alunos e professores ou desistir em qualquer ponto deste estudo.

C – Procedimentos

Se eu concordar com a participação neste estudo, o seguinte ocorrerá:

O pesquisador irá entrevistar os alunos e professores. Poderão ocorrer, também, grupos focais com os alunos. As entrevistas e/ou grupos serão realizados em local adequado a ambos. As entrevistas e os grupos serão gravados.

D – Risco e Desconforto

Não há nenhum efeito prejudicial antecipado em participar da pesquisa. Se alguma questão me deixar chateado (a) ou desconfortável, eu sou livre para recusar a participação dos professores e alunos da escola na qual sou diretor e/ou responsável sem penalização alguma.

E – Sigilo

Os dados dos alunos e professores serão guardados e usados unicamente para a pesquisa. A ficha de cadastro dos entrevistados, a entrevista e/ou grupos e dados da escola e pessoais dos participantes serão sigilosos, numerados e somente acessados pelos pesquisadores envolvidos na investigação.

F – Questões

Se eu tiver alguma questão ou comentário sobre a participação neste estudo, eu posso falar com Cérise Alvarenga ou Prof. Dr. Arley Andriolo, na Universidade de São Paulo (USP).

O endereço é:

Instituto de Psicologia USP

Av. Prof. Mello Moraes, 1721, Cidade Universitária

São Paulo – sala 103 ou 105 – CEP: 05508-900

Tel.: (11) 3091-4184 e Fax: (11) 3091-4460

G – Consentimento

Eu conversei com Cérise Alvarenga sobre o estudo e *foi dada uma cópia deste consentimento para mim*. Eu entendi o que eu li ou o que ouvi e tive minhas perguntas respondidas. A participação neste estudo é voluntária e não remunerada. Eu sou livre para recusar a participação dos professores e alunos no estudo ou desistir a qualquer momento.

Autorizo a participação dos alunos e professores da escola _____ (nome da escola) no presente estudo, como também a utilização dos conteúdos das entrevistas e/ou grupo focal realizados com professores e alunos e das imagens coletadas pelo pesquisador nas publicações decorrentes desta pesquisa. *Caso discorde, no decorrer do estudo, solicitarei o anonimato dos alunos e professores e/ou recusarei a reprodução das imagens, ou outras restrições, conforme escrito na linha abaixo:*

Local e data: _____

Nome do(a) responsável pela escola: _____

Assinatura do(a) responsável pela escola: _____

Consentimento recebido por _____ Assinatura: _____

APÊNDICE 4

CONSENTIMENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

A – Identificação e Proposta

Este termo visa a preservar os direitos dos entrevistados e a ética na pesquisa.

Cérise Alvarenga, pesquisadora no Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, com orientação do Prof. Dr. Arley Andriolo, está desenvolvendo a pesquisa intitulada “O jovem espectador, as manifestações artísticas e os espaços públicos de arte: investigando experiências de alteridade”.

Objetivos da pesquisa: investigar se o contato de jovens estudantes com manifestações artísticas em espaços públicos de arte constituem uma experiência de acesso à dimensão simbólica de tais manifestações; pesquisar a experiência estética e suas contribuições na formação cidadã dos jovens; compreender o contexto de aprendizagem no qual a escola agenda uma visita aos espaços públicos de arte; problematizar o conceito de formação de público presente no Plano Nacional de Cultura; e contribuir com a reflexão e construção de caminhos ou abordagens no processo de mediação entre jovens espectadores e as manifestações artísticas cênicas em espaços públicos de arte.

Justificativa: no Brasil, na última década, a preocupação em construir políticas públicas na área da cultura tem se intensificado. A arte, como uma das manifestações culturais, insere-se neste contexto brasileiro em que são implementados programas, projetos, ações e, também, a construção de um plano decenal, colocando em pauta inúmeros desafios, principalmente relacionados aos processos de fruição por parte da maioria dos cidadãos. Entendendo a juventude não como uma categoria uniforme e homogênea, mas plural e que existem muitas diferenças e desigualdades que a atravessam, é necessário considerar a diversidade de modos como essa condição é vivida no que diz respeito aos direitos básicos presentes na legislação vigente como a Constituição brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Estatuto do Jovem. A presente pesquisa, ao investigar a relação do jovem espectador e as manifestações artísticas cênicas, poderá fornecer subsídios para nortear reflexões e intervenções no âmbito das políticas culturais no contexto brasileiro.

B – Convite e Recusa

Eu sou convidado (a) a participar deste estudo. Meu nome foi selecionado devido aos fatos de:

1. ser professor de jovens com idade entre 15 e 29 anos; e
2. ter participado de uma visita a um espaço público de arte com os jovens da escola na qual trabalho.

Eu sei que a participação neste estudo é absolutamente voluntária. Eu tenho o direito de me recusar a participar ou desistir em qualquer ponto deste estudo.

C – Procedimentos

Se eu concordar em participar, o seguinte ocorrerá:

O pesquisador irá me entrevistar. Esta entrevista será realizada em local adequado a ambos. As entrevistas serão gravadas.

D – Risco e Desconforto

Não há nenhum efeito prejudicial antecipado em participar da pesquisa. Se alguma questão me deixar chateado (a) ou desconfortável, eu sou livre para me recusar a responder a qualquer momento sem penalização alguma.

E – Sigilo

Meus dados serão guardados e usados unicamente para a pesquisa. A ficha de cadastro do entrevistado, a entrevista e dados pessoais serão sigilosos, numerados e somente acessados pelos pesquisadores envolvidos na investigação.

F – Questões

Se eu tiver alguma questão ou comentário sobre a participação neste estudo, eu posso falar com Cérise Alvarenga ou Prof. Dr. Arley Andriolo, na Universidade de São Paulo (USP).

O endereço é:

Instituto de Psicologia USP

Av. Prof. Mello Moraes, 1721, Cidade Universitária

São Paulo – sala 103 ou 105 – CEP: 05508-900

Tel.: (11) 3091-4184 e Fax: (11) 3091-4460

G – Consentimento

Eu conversei com *Cérise Alvarenga* sobre o estudo e *foi dada uma cópia deste consentimento para mim*. Eu entendi o que eu li ou o que ouvi e tive minhas perguntas respondidas. A participação neste estudo é voluntária e não remunerada. Eu sou livre para recusar estar no estudo ou desistir a qualquer momento.

Autorizo o uso de minhas entrevistas e das imagens coletadas pelo pesquisador nas publicações decorrentes desta pesquisa. *Caso discorde, no decorrer do estudo, solicitarei meu anonimato e/ou recusarei a reprodução das imagens, ou outras restrições, conforme escrito na linha abaixo:*

Local e data: _____

Nome do(a) participante: _____

Assinatura do(a) participante: _____

Consentimento recebido por _____ Assinatura: _____

ANEXOS

ANEXO 1

(Texto extraído do site da Companhia de teatro 5 cabeças)

“Cachorros não sabem blefar”

Sinopse: Caio sempre olha para seu relógio que insiste em marcar o mesmo horário: 9 e 15. O problema não são as pilhas. Provavelmente, está quebrado. Ou, então, cansou-se. O que seria lastimável para um relógio. Adamastor odeia o nome Caio. Cristina não quer morrer virgem e odeia Caio, seu namorado. Caio, que não é o namorado de Cristina, apresenta-se para as pessoas com o nome de Adamastor, pois sabe que assim são capazes de suportá-lo. Adamastor acredita que tartarugas são perigosíssimas. Certa vez, perdeu toda sua fortuna para um jabuti. Verônica nunca sabe se está ou se não está nua. Já perdeu vários empregos por causa disso. Alguns porque estava nua. Outros porque estava vestida. Berenice procura seu cachorro. Ele está sozinho em casa e não sabe abrir pacotes de ração e nem a geladeira. E um detalhe importante: ele não late. De jeito nenhum. Talvez, não exista. Não existem cães que não saibam latir. E

tartarugas que não saibam blefar. Por isso, são excelentes parceiras de pôquer. Já os cachorros não. Cachorros não sabem blefar.

Realização e Produção: Cia. 5 Cabeças

Direção e Dramaturgia: Byron O'Neill

Atores: Carol Oliveira, Luisa Rosa, Mariana Câmara, Ronaldo Jannotti e Saulo Salomão

Assessoria de Direção e Movimento Cênico: Mônica Ribeiro

Preparação Corporal: Mônica Ribeiro

Direção de Arte (Figurino, Cenografia e Maquiagem): Daniel Ducato

Trilha Sonora: Rafael Nelvam

Desenho de Luz: Marina Arthuzzi

Técnico de Luz: Jésus Lataliza

Olhar de Fora: Alexandre Cioletti e Marcelo Alessio

Costureiras: Antônia Emília de Paula e Lenir Rocha Vieira

Produção Executiva: Mariana Câmara e Ronaldo Jannotti

Assistente de Produção: Gustavo Baracho

Designer Gráfico: Ronaldo Jannotti

Fotos e Vídeos de Divulgação: Ronaldo Jannotti e Byron O'Neill

Apoiadores: Ordem Primeira dos Adoradores de π , Cia Pierrot Lunar, Postura Digital, Horizonte Têxtil, Virginia Barros e Gigliola Studio.

Histórico da Companhia

A Cia. 5 Cabeças surgiu em 2009 com Byron O'Neill, Carol Oliveira, Luísa Rosa, Mariana Câmara, Ronaldo Jannotti e Saulo Salomão a partir da cena curta "5 cabeças à espera de um trem", criada originalmente para participar do X Festival de Cenas Curtas do Galpão Cine Horto, em Belo Horizonte. Uma proposta simples, que ganhou a simpatia do público fazendo com que fosse a mais votada de todo o Festival.

A cena participou e foi premiada em importantes festivais pelo Brasil. Participou da V Mostra cena breve Curitiba em 2009, sendo também uma das cenas mais votadas pelo público e pelo júri, cumprindo temporada em Araucária (Paraná). Em 2010, participou da 4ª edição do VAC – Verão Arte Contemporânea – em Belo Horizonte. Foi apresentada como cena convidada, representante do Festival de Cenas Curtas do Galpão Cine Horto, no 2º Festival Breves Cenas de Manaus, no estado do Amazonas, em março de 2010. Participou do 3º Festival Dulcina de Cenas Curtas, em Brasília, em julho de 2010, e levou o prêmio do júri de melhor cena do Festival. Integrou a Mostra de Movimentos Urbanos do FIT-BH 2010

(Festival Internacional de Teatro de Belo Horizonte) e participou do encerramento do Festival Estudantil de Teatro (FETO), em Belo Horizonte, como convidado. Com essa primeira experiência bem-sucedida, foi natural que o grupo viesse a se formalizar como uma companhia de teatro.

Em outubro de 2010, iniciou o processo de criação do seu segundo espetáculo, que durou cerca de um ano. “Cachorros não sabem blefar” estreou em setembro de 2011 em Belo Horizonte. O espetáculo marcou a abertura da programação do Galpão 3 da Funarte – BH, por intermédio da Agentz Produções, que ganhou a concorrência de ocupação do espaço para o segundo semestre do ano. Cumpriu curta temporada de quatro apresentações, de quinta a domingo, com casa lotada todos os dias (público de 90 pessoas/dia em média). A segunda temporada ocorreu dentro da programação do VAC (Verão Arte Contemporânea). A convite da curadoria do Festival, evento que engloba diversas áreas artísticas e acontece em Belo Horizonte nos meses de janeiro e fevereiro, o espetáculo se apresentou durante quatro dias, no Teatro Oi Futuro Klauss Viana, do dia 9 ao dia 12 de fevereiro. Em abril, o espetáculo viajou para o Festival de Teatro de Curitiba, integrando a Mostra Mineira – cuja curadoria está sendo feita, a convite do Festival, pelo ator do Grupo Galpão, Chico Pelúcio. Foram três apresentações no Teatro Novelas Curitibanas, compondo a programação do Fringe.

“Cachorros não sabem blefar” concorreu a prêmios em cinco categorias no 9º PRÊMIO USIMINAS/SINPARC 2011: melhor iluminação (Marina Arthuzzi), atriz coadjuvante (Carol Oliveira), texto inédito (Byron O’Neill), direção (Byron O’Neill) e espetáculo (Cia. 5 Cabeças). Ganhou o prêmio de Melhor Texto Inédito Adulto pelo 9º PRÊMIO USIMINAS/SINPARC 2011 e ficou em segundo lugar em direção na modalidade teatro adulto.

Em 2012, a cena curta “Sinto muito: acabaram-se os pães” foi apresentada no 13º Festival de Cenas Curtas do Galpão Cine Horto, contando com a direção e dramaturgia de Byron O’Neill, concepção de cenário de Saulo Salomão, atuação de Carol Oliveira e Rafael Lucas Bacelar, como ator convidado, e a participação do músico Marcelo Veronez. A cena foi eleita pelo júri do Festival e participou do 11º Festival Internacional de Teatro Palco & Rua de Belo Horizonte.

ANEXO 2

(Texto extraído do site da Fundação Clóvis Salgado)

“Tudo que se torna um”

Sinopse: o espetáculo trata essencialmente do tempo e das memórias registradas no corpo que dança. Busca a síntese, o resumo e a essência do discurso coreográfico proposto pelos bailarinos motivados por essa reflexão. Cenários, figurinos e trilha estão a serviço de uma dramaturgia que revela e embaça, explicita e vela, oferece e guarda, submetidos ao tempo, que é implacável, e à memória, que é fragmento.

Realização e Produção: Companhia de Dança do Palácio das Artes – Fundação Clóvis Salgado

Concepção e Direção Geral: Sônia Mota

Elenco: Bailarinos da Cia. de Dança Palácio das Artes e Rodrigo Antero (bailarino convidado do Ballet Jovem Palácio das Artes)

Criações Cênico-coreográficas: Alex Silva, Andrea Faria, Ariane de Freitas, Beatriz Kuguimiya, Caroline Alves, Cristiano Reis, Cristina Rangel, Dadier Aguilera, Eder Braz, Fernando Cordeiro, Ivan Sodré, Karla Couto, Lair Assis, Lina Lapertosa, Livia Espírito Santo, Lucas

Medeiros, Marcos Elias, Mariângela Caramati, Paulo Chamone, Peter Lavratti, Rodrigo Giése, Rodrigo Antero, Sônia Pedroso (bailarinos), Cláudia Lobo, Kênia Dias e Sônia Mota

Roteiro Dramatúrgico: Claudia Lobo e Sônia Mota

Consultores: José Márcio Barros, Santo Herbário e Stélio Lage

Assistência de Direção e Ensaios: Cláudia Lobo e Kênia Dias

Música original: Daniel Maia

Cenografia: Felipe Crescenti

Direção Cênica dos Painéis: Marcio Alves

Operação dos Painéis: Thayson Augusto, Wander Rodrigues e Marco Aurélio da Silva

Cenotécnica: Artes Cênicas Produções Ltda. e Centro Técnico de Produção – CTP

Desenho de Luz: Pedro Pederneiras

Assistente de Iluminação: Marcel Assis Bento

Figurinos: Fabio Namatame

Produção e Assistência de Figurinos: Gilda Quintão

Sonorização: Sinergy

Concepção da Trilha de Depoimentos: Eder Braz

Vídeo: Rodrigo Campos | Transversal Vídeo

Seleção do Acervo de Fotos: Lair Assis

Fotos: Paulo Lacerda

Produção e Coordenação Técnica: Marcio Alves

Assistência de Cenários e Figurinos: Nara Rezende

Produção Executiva: Carina Woldaynsky

ANEXO 3

(Texto extraído do site da Centro Cultural Banco do Brasil)

Com uma ampla e dinâmica programação cultural, o Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB) Belo Horizonte encontra-se instalado no imponente prédio amarelo da Praça da Liberdade, ao lado do Edifício Niemeyer.

O prédio de seis andares é tombado pelo Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais. Seu projeto arquitetônico foi concebido por ninguém menos que Luiz Signorelli, fundador da Escola de Arquitetura de Minas Gerais. De estilo eclético, com influências neoclássicas e art déco, o prédio foi inaugurado em 1930 para sediar a Secretaria de Segurança e Assistência Pública. Já as obras de restauração para abrigar o CCBB Belo Horizonte foram coordenadas por ninguém menos que o arquiteto restaurador Flávio Grillo.

Assim como as demais unidades existentes em outros Estados brasileiros, o CCBB Belo Horizonte promove atividades nas áreas de artes plásticas, artes cênicas, música e programa educativo. Com instalações confortáveis, programação regular e diversificada, o

Centro Cultural conta com áreas para exposições temporárias; duas salas de exposição permanente; teatro com capacidade para 264 lugares; salas multiuso para atividades audiovisuais, debates, conferências, oficinas, palestras, atividades interativas e educacionais, além de aconchegantes ambientes de convivência, lazer, alimentação e loja para comercialização de produtos culturais.

Quando visitar o Centro Cultural Banco do Brasil Belo Horizonte, não deixe de notar a escada majestosa no hall de entrada do edifício. Feita em granito, ela ganha destaque com seu corpo em metal e vitrais ao fundo. Uma visita ao pátio também é indispensável. De lá, podem ser vistas todas as janelas internas do prédio e pode se avistar o vitral pelas costas.

Horário de visitação: quarta à segunda, das 9h às 21h (fechado às terças-feiras).

Site: <http://www.bb.com.br/cultura>

ANEXO 4

“Àbikú” (Texto extraído do site da Casa do Beco)

Sinopse: é a história de um menino que nasce e vive à sombra do seu destino, livremente inspirada pelas músicas “Gênesis” e “Tiro de Misericórdia”, de Aldir Blanc e João Bosco, e “Meu Guri”, de Chico Buarque de Holanda.

Gênero: Drama

Direção: Evandro Nunes

Elenco: Clécio Lima, Danielle Anatólio e Marcus Carvalho

Duração: 60 min.

Realização e Produção: Grupo de Teatro Negro e Atitude

<http://teatronegroeatitude.blogspot.com.br/>

ANEXO 5