



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO

Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH

Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação

**PROGRAMA DE ANIMAÇÃO CULTURAL DO RECIFE:
AS CONTRIBUIÇÕES DE SEUS ATORES**

ALUNO: JOSÉ CLEMENTINO DE OLIVEIRA

ORIENTADOR: LUIZ CARLOS GIL ESTEVES

RIO DE JANEIRO

2012



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO

Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH

Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação

JOSÉ CLEMENTINO DE OLIVEIRA

**PROGRAMA DE ANIMAÇÃO CULTURAL DO RECIFE:
AS CONTRIBUIÇÕES DE SEUS ATORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Doutor Luiz Carlos Gil Esteves

RIO DE JANEIRO

2012



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO

Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH

Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação

Dissertação de Mestrado

JOSÉ CLEMENTINO DE OLIVEIRA

**PROGRAMA DE ANIMAÇÃO CULTURAL DO RECIFE:
AS CONTRIBUIÇÕES DE SEUS ATORES**

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 31 / 08 / 2012.

Professor Doutor Luiz Carlos Gil Esteves

Orientador - UNIRIO

Professor Doutora Maria Fernanda Rezende Nunes

UNIRIO

Professora Doutora Sandra Albernaz de Medeiros

UNIRIO

Professor Doutor Victor Andrade de Melo

Convidado externo – UFRJ

Um cheiro no coração...

Do universo pelas convívências

Dos meus pais e da minha família

Que mesmo de longe me orientam,

Dos amigos pelos apoios presentes

Mesmo nos momentos de ausências.

Dos professores da UNIRIO pela acolhida

De Diógenes Machado, Eliane Ribeiro e Fernanda Rezende

Pelo carinho e pelo gesto em deferência

De Luiz Esteves, um professor, um amigo e, sobretudo,

Um companheiro na superação de meus limites.

De Victor Melo pelo que escreve e pela influência

De Sandra Albernaz por ampliar meus olhos

De Ronaldo Aguiar, Cleuber, Rogério, Manuela, Fabiano Carneiro

Que pela arte estão ligados à existência.

De Ana Paula Passos, Alessandra Brantes, Regina Pinheiro,

Cléia Silveira, Ermínia Silva, Alice Viveiros e Fátima Pontes.

Mulheres de minha vida, aprendizes na essência

De Júlio, Priscila, Valéria, Marta, Sandro e os mestrandos 2010

Por ocuparem um canto especial na minha vida,

Amigos de arte e de ciência

Da família Olimecha e da Escola Nacional de Circo

Pelo carinho circense.

De Reginaldo e Simão e todos os envolvidos no Programa de animação cultural

Pelo diálogo e pelo espaço da experiência.

*“Na fogueira do que faço
por amor me queimo inteiro.
Mas simultâneo renasço
para ser barro do sonho
e artesão do que serei.
Do tempo que me devora
me nasce a fome de ser.
Minha força vem da frágil
flor ferida que se entreabre
resgatada pelo orvalho
da vida que já vivi.
Qual a flama que darei
para acender o caminho
da criança que vai chegar?
Não sei. Mas sei que já dança,
canção de luz e sombra,
Na memória da esperança”.*

(Memória da esperança - Thiago de Mello)

RESUMO

O presente estudo propõe-se a avaliar uma política em educação, constituída no âmbito da juventude, com foco na arte e cultura, tendo como amostra empírica as percepções dos atores do Programa de Animação Cultural da Secretaria de Educação Esporte e Lazer da Prefeitura do Recife, em duas escolas públicas da capital do estado de Pernambuco. Para tanto foram realizadas entrevistas e grupos focais com os principais sujeitos da ação. Para o desenvolvimento do estudo, é proposto um debate sobre a animação cultural como instrumento educacional e como ação mediadora que aproxima a vida comunitária da vida escolar, na perspectiva de formação de jovens. Nossas referências para o debate baseiam-se em autores que ampliam a temática da condição juvenil na atualidade para muito além da condição de aluno. Pretende-se ampliar o debate sobre o caráter dinâmico das políticas públicas e o envolvimento dos atores no processo de implementação. Neste sentido, o “modelo interpretativo” de avaliação é escolhido e articulado ao método “estudo de caso”, para descortinar nuances desse processo em uma política de caráter municipal, em escolas públicas. Dentre os principais achados, do estudo, destacamos: a centralidade dos animadores culturais no programa e a urgência na redefinição de sua capacitação; a contribuição das ações na minimização das tensões sofridas pelos jovens ao se constituírem como alunos; o reabastecimento da comunidade por novos agentes sociais; e, a deficiência na articulação pedagógica de projetos e programas afins, no nível municipal, limitando o alcance da política em estudo, pondo em xeque sua continuidade.

Palavras-chaves: Políticas em educação, juventude, cultura, animação cultural, avaliação.

ABSTRACT

The present study intends to evaluate a educational politic, constituted in the scope of youth focusing in art and culture and having as an empiric sample the perceptions of the performers in the Cultural Animation Program of the Board of Education and Leisure of the City of Recife, in two public schools in the capital of the state of Pernambuco. With this intent interviews and focal groups with the main subjects of the action were made. For the development of the study, it is proposed a debate about the cultural animation as an educational instrument and as a mediating action that draw together community life and school life, focusing youth formation. Our references for the debate are based on authors who extrapolate the theme of youth much farther than the condition of being a student. The aim is to give a wider scope to the debate about the dynamic character of public politics and the involvement of the actors in the implementing process. In this sense, the “interpretative model” for evaluation is chosen and articulated according to the “case study” method to reveal nuances in this process in a municipal politics, on public schools. Among the main findings of the study, we highlight: the centrality of cultural animators in the program and the urgent need of redefining their enablement; the contribution of actions to minimize the stress suffered by young people when they become students; the replenishment of the community by new social agents; and the deficiency in pedagogical articulation of similar projects and programs on the municipal level, limiting the reach of the politics being studied and questioning its continuity.

Key words: Politics in education, youth, culture, cultural animation, evaluation.

SUMÁRIO

1. Introdução: Quando as perguntas inquietam?	9
2. 1º Capítulo: Principais conceitos que se articulam com o objeto em estudo.....	15
2.1. Como é ser jovem em nossos dias? Um olhar sobre as políticas em juventude.....	15
2.1.1. Considerações sobre a política em juventude no Brasil.....	16
2.1.2. Juventude, cultura e lazer.....	21
2.1.3. Juventude, cultura e escola.....	26
2.2. Por que a gente não quer só comida? Um estudo sobre a educação estética.....	35
2.2.1. Animação cultural.....	36
2.2.2. Arte/Cultura, mediação e animação cultural.....	43
2.3: Quando buscamos (novos) caminhos na (des)construção do compreensível?.....	48
2.3.1. Avaliação de políticas públicas: principais conceitos.....	48
3. 2º Capítulo: O objeto, a metodologia e a análise interpretação dos dados.....	56
3.1. Quando (re)visitar o conhecido desafia a (des)construção do nosso olhar?.....	57
3.1.1. A Rede de ensino do Recife e suas aproximações com ações/ projetos/programas de natureza artístico-cultural.....	57
3.1.2. O Programa de Animação Cultural do Recife.....	64
3.1.2.1. Estrutura do Programa.....	68
3.1.2.2. Concepção de juventude no Programa.....	75
3.2. Como (re)visitar o conhecido com olhos descortinados?.....	76
3.2.1. Considerações sobre o método.....	76
3.2.2. Contexto local e as escolas escolhidas.....	78
3.2.3. Nota Metodológica.....	80
3.2.3.1. Descrição das atividades desenvolvidas.....	80
3.2.3.2. Eixos de análise.....	84
3.3. Quando a curiosidade toma forma em um ser inconcluso?.....	85
4. Considerações finais: Quando respostas são gêneses de novas inquietações?.....	110
5. Referências bibliográficas.....	117
6. Anexos.....	121

**PROGRAMA DE ANIMAÇÃO CULTURAL DO RECIFE:
AS CONTRIBUIÇÕES DE SEUS ATORES**

1. Introdução: Quando as perguntas inquietam?

Minha entrada na formulação e intervenção nas políticas públicas em Recife, PE, dá-se no início dos anos 1990, desde a experiência que tive como professor das redes municipal e estadual. Durante essa experiência, tive interface com movimentos sociais e com projetos sociais e artísticos, além do conselho de cultura – portanto, essa inserção sempre esteve articulada no campo educação/cultura.

O interesse com relação a processos de pesquisa se deu a partir da reflexão sob a prática, na maioria das vezes de cunho empírico. Algumas reflexões resultaram em publicações, seminários e fóruns. Com a universidade, tive experiência de pesquisa nas Ciências da Natureza, voltado para o campo da Zooarqueologia, durante a Especialização em Biologia, no período de 1988 a 1989. Foi uma experiência na qual o distanciamento entre o investigador e o objeto da investigação era mais preciso e seguia processos de manuseio, medição e observação – diferentes, portanto, dos aplicados nas Ciências Sociais.

No início dos anos 2000, o diálogo com a universidade tornou-se uma grande necessidade para um melhor aprofundamento e uma melhor sistematização dos conhecimentos advindos da prática, especialmente os relacionados às políticas públicas. Nesse período, tornei-me gerente do Departamento de Atividades Culturais e Desportivas da Secretária de Educação do Recife – DACD – para desenvolver os programas educacionais com ênfase na cultura e no esporte. A constituição multidisciplinar do DACD possibilitou a formulação de um programa de animação cultural com foco de atuação nas escolas do município. Com a chegada ao poder de um governante do campo político democrático-popular, do Partido dos Trabalhadores – PT –, na Prefeitura do Recife/PE, juntamente com uma educadora do movimento de educação sendo conduzida para a Secretaria Municipal de Educação, o programa é redimensionado e assumido como política pública em juventude.

A construção de minha relação com a universidade, no âmbito da pesquisa, renovou-se com a entrada para o curso de Mestrado em Educação, constituindo-se em um desafio transformar o referido programa em objeto de estudo.

O Programa de Animação Cultural da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Recife tem sido apresentado pela Secretaria de Educação Municipal do Recife, para a rede

municipal de ensino, como uma alternativa na construção de políticas públicas em juventude na perspectiva da formação integral do cidadão. Segundo a Secretaria, ele

amplia a jornada escolar semanal para seis dias, assegura a participação de adolescentes e jovens em atividades socioeducativas, com ênfase na arte e cultura, integradas à escola e ao bairro/comunidade. É desenvolvido nas unidades escolares, em horários alternativos ao período escolar, durante a semana e nos fins de semana. Suas ações principais se dedicam à ampliação das fronteiras da educação/formação dos jovens, estimulando as relações escola/comunidade/organismos sociais afins, na mobilização e articulação de vivências positivas na construção de relações interpessoais de amizade e paz. A ação é desenvolvida, estimulando a formação de grupos culturais, ou a integração desses jovens e adolescentes em grupos culturais já existentes na escola e/ou comunidade, estruturando um tipo de articulação na perspectiva da comunidade ser reabastecida com novos agentes sociais (DGE/DACD/Recife, 2002, p. 447).

Para um melhor percurso na investigação, percebendo a riqueza de debates propostos na análise desse programa, foi necessária a construção de questões que iluminassem o caminho a ser percorrido para alcançar os objetivos. Dessa forma, o problema a ser investigado pode ser traduzido nas seguintes perguntas: Quais são os processos desenvolvidos na implantação e consolidação de uma política pública em juventude na rede municipal de ensino do Recife? Que contribuições uma política em juventude, com foco na arte e na cultura, oferece para a escola pública?

Diante disso, e de maneira mais específica, o estudo tem como objetivo geral analisar o Programa de Animação Cultural da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Recife como política em educação, com foco na juventude, a partir da visão de seus atores. O programa é uma política da rede municipal de Recife desenvolvida no espaço escolar. Vários atores estão envolvidos na materialização dessa política, que está presente no cotidiano de muitas escolas municipais do Recife há uma década. Investigar o processo necessário para a implementação de políticas públicas em juventude no ambiente escolar é um ponto de partida para compreender as nuances das contribuições geradas por essa política em sua articulação com a comunidade escolar.

No contexto do objetivo geral e na perspectiva de responder às questões formuladas como problema nesta pesquisa, traduzimos em objetivos específicos os seguintes interesses:

- descrever a trajetória histórica da rede municipal de ensino do Recife/PE em sua relação com programas/projetos/ações de caráter cultural (educação estética);
- compreender os fatores internos e externos que interferem na implementação de uma política pública em educação, no contexto de duas escolas públicas em Recife/PE;

- compreender como os atores de uma política embasada na animação cultural a significam.

Este estudo se organiza do seguinte modo:

O **1º capítulo** apresenta os principais conceitos relacionados ao objeto da pesquisa assim distribuídos:

- 2.1. Como é ser jovem em nossos dias? – Em que pretendemos aprofundar o debate sobre a juventude, partindo da compreensão dos jovens como sujeitos de direito. Por se tratar de uma política em juventude, foi necessário entender a concepção de juventude que fundamenta o programa e dialogar com autores que apresentam uma visão dos jovens como sujeitos de direito, pensando a juventude de forma ampliada, para além do aspecto geracional, substituindo a concepção do jovem como problema por outra, que considera suas potencialidades. Vale ressaltar que o programa caminha por essa visão, o que foi importante para o fortalecimento de meu interesse em estudá-lo. A forma contextualizada de como ele concebe a juventude havia sido detectada por Livia de Tommasi (2005), em um estudo de caso desenvolvido no âmbito da obra *Projeto de Pesquisa: Juventude, Escolarização e Poder Local*. A abordagem sobre políticas em juventude pressupõe o caráter novo dessa categoria, que ainda apresenta muita disputa em sua construção, mas ressalta os avanços do Estado brasileiro em propor e implementar políticas e pesquisas que ampliem a compreensão nessa área de forma contextualizada.
- 2.2. Por que a gente não quer só comida? – Em que procuramos apresentar brevemente os conceitos de arte e estética, na perspectiva de uma melhor explicitação sobre a animação cultural como mediação e educação estética. As contribuições de Melo (2006), Marcelino (1989) e Pontes (2009) são o ponto de partida para uma reflexão sobre os princípios da mediação cultural, baseada no conceito de mediação construído por Jesús Martin-Barbero (2009). O conceito introduzido por Martin-Barbero se apoia na concepção de recepção desenvolvida nos estudos culturais¹, corrente sociológica originada na Inglaterra, preocupada em compreender as transformações socioculturais

¹Segundo Raymond Williams (2011), os estudos culturais constituem um ramo da Sociologia geral. Esse ramo, contudo, está mais voltado para o sentido de um modo característico de entrada em questões sociológicas gerais do que o sentido da área reservada ou especializada ao mesmo tempo. Embora seja um tipo de Sociologia que coloca sua ênfase em todos os sistemas de significações, esse ramo está necessária e fundamentalmente preocupado com práticas e com a produção culturais manifestas (p. 14).

daquele período, especialmente da classe trabalhadora do pós-guerra. O conceito de mediação aqui apresentado propõe uma interação ativa do receptor com a mensagem. Apoiamo-nos também em Freire (2005), Silva (2008) e Monteiro (2007) para ampliar o conceito da animação cultural e localizar suas ações no Brasil.

- 2.3. Quando buscamos (novos) caminhos na (des)construção do compreensível? – aqui o debate sobre as políticas públicas tem lugar. Recorremos a Rua (1997) para a formulação dos conceitos mais relevantes sobre as políticas e para localizar o tipo de política que configura o objeto desta dissertação. Chamamos a atenção para a dinâmica de implementação de políticas públicas e sua necessária relação com os processos avaliativos para o constante monitoramento de sua execução. Em um diálogo com Cancline (1995), pretendemos investigar o caráter de política cultural do programa estudado. Finalizamos a primeira parte deste capítulo desenvolvendo um estudo sobre o modelo interpretativo de avaliação de políticas públicas como um relevante instrumento para compreensão das conexões/parcerias ou entraves encontrados ou (des)construídos durante a implementação de uma política no âmbito da escola pública². Ainda nesse debate, dialogamos com Mainardes (2006) para reforçar a importância dos atores na avaliação de uma política em educação.

No **2º capítulo** – o objeto, a metodologia e a análise interpretação dos dados –, desenvolvemos uma apresentação do objeto da investigação em articulação com os principais conceitos desenvolvidos no capítulo anterior. Na segunda parte, argumentamos sobre a metodologia aplicada. Apresentaremos também as análises/interpretações dos dados: entrevistas e todo o material de campo, com registros de trechos das contribuições dos atores do programa.

Vale registrar que, no desenvolvimento desse capítulo, várias tarefas de diferentes formatos foram necessárias, o que nos fez caminhar e retroceder a cada achado, resultando em

² Segundo Rodrigues (2006), o método interpretativo de avaliação explora, de forma mais significativa, a análise de contexto (social, econômico, político, cultural) e organizacional (estrutura de funcionamento, dinâmica, relações de poder, interesses e valores que permeiam as instituições envolvidas na elaboração e implementação de políticas). Nesse modelo, é essencial compreender os diferentes tipos de conhecimento que orientam organizações em sua prática e sua contribuição na compreensão de como os significados dessas políticas são comunicados e percebidos por diferentes audiências.

alguns momentos de fadiga, de muita fadiga. Todavia, dois momentos foram prazerosos, os quais fazemos questão de registrar: o trabalho de campo, em que o diálogo com os entrevistados valorava a importância do estudo, e a construção da conversa com os achados. O espírito de curiosidade qualifica nosso olhar para a (re)descoberta do que já se fazia (re)conhecido. Essa curiosidade, que alimenta a criatividade e estimula a (re)ver (pré)conceitos, materializa-se *como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade...*(FREIRE, 2005, p. 32).

- 3.1. Quando (re)visitar o conhecido desafia a (des)construção de nosso olhar? É o espaço de apresentação do Programa de Animação Cultural da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Recife. Seus objetivos, seus pressupostos e a dinâmica de funcionamento são descritos com base nos documentos da Secretaria Municipal de Educação e da literatura consultada. Apoiados em Saviani (2007), relacionamos o contexto de origem do programa com os diferentes contextos históricos nos quais a rede recifense estabeleceu relação com ações/projetos/programas em que a educação e a cultura são articuladas. Isso permitiu localizar a presença do Movimento de Cultura Popular – MCP – de Pernambuco, influenciando, de forma significativa, o nascimento da referida rede de ensino.
- 3.2. Como (re)visitar o conhecido com olhos descortinados? Para o trabalho de campo, a escolha de um estudo de caso qualitativo foi definida por Minayo (2008) como uma boa estratégia de investigação, a qual examina um fenômeno em seu estado natural, empregando múltiplos métodos de recolhimento e tratamento de dados sobre um objeto em estudo (pessoas, grupos ou organizações). Para isso, foram escolhidas duas escolas na área de Casa Amarela (Recife/PE) que desenvolvem o programa e estão situadas em bairros considerados excluídos pelo Atlas de Desenvolvimento Humano no Recife/2005, por meio de uma série de indicadores socioculturais e econômicos específicos ao referido atlas. Nas escolas, foram realizadas observações e aplicadas entrevistas, na perspectiva de perceber como o programa se articula no interior da escola e quais os significados produzidos por seus atores. Os dados recolhidos foram tratados em diálogo com os documentos sobre a ação e a literatura especializada. Para facilitar esse processo, uma tabela foi desenvolvida para comparar as relações entre as percepções dos atores do programa e os eixos de análise construídos para esse estudo.

- 3.3. Quando a curiosidade toma forma em um ser inconcluso? Nessa seção, relacionamos os dados obtidos no trabalho de campo com a literatura específica, com o objetivo de fazer inferências sobre os achados. Nesse momento, o diálogo toma corpo para elucidar questões sobre o objeto estudado. Imbuídos da curiosidade defendida por Paulo Freire (2005), buscamos compreender o que o material colhido tem a dizer e a mostrar sobre a dinâmica da sociedade a partir de uma experiência microssocial.

Por fim, as considerações gerais, cujo título é “Quando respostas são gêneses de novas inquietações?”, traduzem nossas angústias com os achados. Para além de respostas encontradas, mais perguntas surgem. São perguntas que, em sua gênese, não se fecham em si mesmas e, portanto, respondem a muitas das inquietações suscitadas na investigação do fenômeno. São reflexões que se ampliam, provocando a necessidade de novas buscas. Vale ressaltar que nossa escolha de apresentar perguntas para além de respostas no percurso desse texto não estabelece uma visão romântica. Na escolha desse formato, desde os títulos na introdução e em muitas seções, introduzimos alguns debates, com a intenção de explicitar, já de início, as escolhas políticas em que jogamos nossa âncora na construção do estudo.

2. 1º Capítulo: **Principais conceitos que se articulam com o objeto em estudo.**

Neste capítulo, desenvolvemos os três principais debates com os conceitos que se articulam com o objeto de nossa investigação: juventude, animação cultural e avaliação de políticas públicas. Para tanto, recorreremos a diferentes autores afinados com o debate proposto, elucidando os principais conceitos e propondo diferentes compreensões, na perspectiva do materialismo histórico.

*“Eu acredito
 É na rapaziada
 Que segue em frente
 E segura o rojão
 Eu ponho fé
 É na fé da moçada
 Que não foge da fera
 E enfrenta o leão
 Eu vou à luta
 É com essa juventude
 Que não corre da raia
 A troco de nada
 Eu vou no bloco
 Dessa mocidade
 Que não tá na saudade
 E constrói
 A manhã desejada”*
 (E vamos à luta, Gonzaguinha)

2.1. **Como é ser jovem em nossos dias?** Um olhar sobre as políticas em juventude.

O programa em estudo se configura como uma política em juventude por estar desenhado pela perspectiva de ações junto aos jovens nas escolas públicas no município do Recife. Utilizamos o termo “políticas em juventude” no intuito de localizar tal política no campo da juventude, ou seja, caracterizar ações cujo objeto ou área de atuação seja a juventude, levando ainda em conta a diversidade e a potencialidade juvenil em sua forma de expressão e capacidade de contribuição na elaboração de políticas voltadas esse segmento populacional.

Nesse sentido, o uso das preposições “para”, “de” e “com” a juventude³ indica os contextos político e histórico da implantação de uma dada política, assim como as escolhas políticas e conceituais de quem a implantou ou é responsável por seu gerenciamento. No Brasil, as políticas nesse campo têm-se constituído, por muito tempo, como políticas “para” a juventude, com caráter funcionalista, no sentido de prestar alguns serviços para esse segmento ou de adequar os jovens às normas da sociedade vigente, principalmente no que diz respeito aos comportamentos destes, considerados “inadequados”. Tais políticas não levam em consideração as potencialidades dos jovens nem os reconhecem como sujeitos que têm a contribuir na construção das ações.

Atualmente, muita coisa vem mudando, sobretudo no debate sobre a constituição de políticas para esse segmento. A juventude é tema de debate e pesquisa nas diferentes esferas do poder público e na área acadêmica, com avaliações e pesquisas que deixam claro que não se pode pensar em políticas sem escutar aqueles a quem elas se destinam, o que vem possibilitando novas formas de pensá-las. Segundo Castro e Abramovay (2002):

Uma das marcas atuais no campo dos debates sobre políticas e juventude é o deslocamento de políticas para juventudes, ou seja, a partir do Estado, para a perspectiva de políticas de ou com juventudes, ou seja, políticas específicas para grupos jovens e políticas que sejam decididas e formatadas com a participação dos jovens, combinando-se a participação de grupos organizados da sociedade civil com outros em instituições da sociedade pública estatal (p. 26).

Com base no que foi colocado, percebe-se que há hoje um movimento de mudança na forma de construção das políticas no campo da juventude, o que, por sua vez, indica uma mudança na própria visão quanto a esse segmento. É o que tentaremos desenhar no próximo tópico.

2.1.1. Considerações sobre a política em juventude no Brasil.

O processo de construção da juventude como categoria, assim como todas as demais categorias, resulta das relações estabelecidas em uma determinada sociedade, inseridas em um determinado tempo/espaço e influenciadas pelas dimensões econômica, política e cultural. Na definição dessa categoria, a construção dos limites cronológicos tem-se configurado como uma disputa entre as diferentes gerações na arena social. Bourdieu (2002) menciona o

³ Para um debate mais profundo sobre o tema, ver CASTRO, M. G. e ABRAMOVAY, M. (2002a): Por um novo paradigma do fazer políticas: políticas de/para/com juventudes. *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*, vol.19, n.2, jul./dez.

componente arbitrário quando se definem os limites das idades cronológicas para as fases da vida na determinação das gerações humanas:

El reflejo profesional del sociólogo es señalar que las divisiones entre las edades son arbitrarias. Es la paradojas de Pareto, cuando dice que no sabe a qué edad empieza la vejez igual que no sabe dónde empieza la riqueza. De hecho, la frontera entre juventud y vejez en todas las sociedades es objeto de lucha (p. 163).

Essa disputa na definição das fronteiras entre a juventude e a velhice, que se mantém até os dias atuais, ajuda a explicitar as condições sociais acerca da juventude, em um determinado contexto sociocultural.

Nesse sentido, a juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção esta na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, referências múltiplas, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc (ESTEVEES e ABRAMOVAY, 2007, p. 21).

Como descrito anteriormente, uma conjunção de fatores é levada em conta no processo de construção da juventude como categoria populacional, o que faz constatar um caráter dinâmico e mutável nesse processo, que tende a se configurar como representação da sociedade.

Desse modo, pode-se dizer que os jovens premidos por um mundo adulto que, ao mesmo tempo em que os coloca como alvo máximo de seus desejos estéticos ou – lançando mão de um termo empregado de modo muito corrente na contemporaneidade para definir algo que é muito desejado e potencialmente adquirível por meio da compra – verdadeiros *sonhos de consumo*, na outra mão, relega-os a um plano eminentemente secundário, limitando-os à condição de *modelos mudos* (ESTEVEES e ABRAMOVAY, 2007, p. 49).

A condição de “modelos mudos”, mencionada no texto, chama atenção para tendências de construções sociais que não observam a juventude em sua diversidade e potencialidade. Não leva em consideração a capacidade de ela contribuir na construção de políticas. Há de se constatar que as diversas tentativas de se implantar a chamada “aldeia global”, pressupondo comportamentos homogêneos, com forte influência dos meios de comunicação, acabam por gerar ideias de que haja uma “verdadeira cultura juvenil”, que possuiria características quase universais. Entretanto, as singularidades das sociedades concretas, particularmente a brasileira, na qual a desigualdade social e o constante processo de

exclusão são marcantes, resultam em características heterogêneas e inconstantes, em geral com um elevado grau de conflitos e contradições.

Na realidade, diferentes formas de se viver a juventude nascem do contexto em que ela está inserida. Segundo Luseni Aquino (2009), na introdução do livro “Juventude e Políticas Sociais no Brasil”,

É preciso considerar, contudo, que se existe um componente geracional que permite definir a juventude pelo que há de específico à sua condição, esta é vivida de forma diversificada e desigual entre os jovens, de acordo com suas situações socioeconômicas específicas e com os padrões de discriminação e preconceito vigentes que repercutem sobre as oportunidades efetivamente disponíveis a cada um. (CASTRO, AQUINO, ANDRADE, 2009, p. 31).

Esse comportamento geracional definido por Aquino (2009) pode ser percebido naquilo que os jovens apresentam de comum ou na observação de proximidades em suas disposições para sentir, pensar e agir, o que poderia ser considerado como um “habitus”⁴ geracional. Esteves e Abramovay (2007), em um estudo recente sobre a juventude brasileira, constata algumas características consideradas comuns para os que vivenciam uma determinada geração.

Ainda que as diferenças sejam marcantes, existem, no entanto, algumas características que parecem comuns a todos os grupamentos juvenis, estendendo-se a todos independentemente de suas condições objetivas de existência. Dentre elas, destacam-se, entre uma série de outras: a procura pelo novo; a busca de respostas para situações e contextos antes desconhecidos; o jogo com o sonho e a esperança; a incerteza diante dos desafios que lhes são colocados ou inspirados pelo mundo adulto etc (p. 26).

As características aqui citadas são frutos de observações e pesquisas que tentam, ao longo de muito tempo, compreender a condição juvenil em seu aspecto geracional, sem perder de vista o contexto sociocultural em que ela está inserida.

Como afirmado anteriormente, há maneiras distintas de ser jovem, que estão sujeitas a contextos condicionantes, como bem chama a atenção Margulis (1998):

Es necesario, entonces, acompañar la referencia a la juventud con la multiplicidad de situaciones sociales en que esta etapa de la vida se desenvuelve; presentar los marcos sociales históricamente desarrollados que condicionan las distintas maneras de ser joven (p. 1).

⁴*Habitus*, para Pierre Bourdieu, relaciona-se à capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelos agentes por meio de disposições para sentir, pensar e agir (NOGUEIRA, 2009).

Os contextos sociopolíticos e culturais interferem na forma de ser jovem, configurando a condição juvenil, condição esta que

refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, alcança uma abrangência social maior, refere-se a uma dimensão histórico-geracional, ao passo que a situação dos jovens revela o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc (NOVAES e RIBEIRO, 2010, P. 148).

Tal premissa é fundamental na construção de políticas para esse segmento. No entanto, observa-se que muitas ações voltadas para os jovens, em seu processo de formulação e implementação, não consideram tal debate, pois nascem no contexto das dinâmicas de modernização nas sociedades latino-americanas que, obrigadas a dar respostas à crescente influência demográfica e às realidades de exclusão e marginalização que atingem os jovens, não abandonaram a premissa de o jovem ser um “problema”.

A construção de políticas em juventude ainda é um processo novo e *menos que um campo estruturado, com um sistema bem definido de posições e oposições, tal como proposto na teoria do sociólogo francês Pierre Bourdieu, trata-se de um espaço com pouca visibilidade, com fronteiras porosas e muitas sobreposições* (NOVAES e RIBEIRO, 2010, p. 81).

Esse campo tem enfrentando dificuldades desde a consolidação de um desenho institucional das políticas e a definição de um orçamento próprio, passando pelo regime de colaboração entre os entes federados na execução das ações, muitas vezes também premidas pela descontinuidade administrativa. Em vários casos, dependendo do contexto de sua implementação, os atores de uma dada política podem apresentar deficiências na compreensão sobre a forma de desenvolvimento de ações/projetos/programas previstos. Isso pode acarretar fragmentação nas áreas de controle e superposições entre diferentes políticas, levando a uma baixa racionalidade e ao desperdício de recursos.

Vale ressaltar que muitas dessas políticas têm tido sua construção marcada pelo direcionamento a um público mais amplo, além dos jovens, com o qual estes têm de competir pelo espaço de atendimento, muitas vezes, por entrarem como coadjuvantes em políticas que estão direcionadas para outros segmentos.

Também é importante constatar o limite nas formas de participação dos jovens na elaboração dessas propostas. Na maioria das vezes, as ações públicas tendem a não compreender os jovens como atores de mudança, com um pensamento crítico, autônomo e emancipado. Em outras formulações, as políticas não estão atentas a suas formas de

mobilização. Em geral, o jovem se mobiliza a partir das agregações estabelecidas por instituições preexistentes. Dessa forma, na ausência de instituições novas e adequadas, capazes de mobilizar a ação solidária dos jovens, é bastante possível que eles continuem, na melhor das hipóteses, a serem objetos de políticas, sem capacidade, no entanto, de influir sobre as mesmas.

Olhar para a juventude como uma fase de vida, cujas singularidades ainda precisam ser bem compreendidas, é uma tarefa que cabe a todos nós: Estado e sociedade civil. Devemos olhar atentamente a suas especificidades, com vistas à implementação de políticas públicas em juventude como um direito dos jovens. Portanto, para a formulação dessas políticas, é necessário, em primeiro lugar, ampliar nossa compreensão sobre os jovens, principalmente aqueles da periferia. Pois,

Com todos os limites dados pelo lugar social que ocupam, não podemos esquecer o aparente óbvio: eles são jovens, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhorias de vida. Na trajetória de vida desses jovens, a dimensão simbólica e expressiva tem sido cada vez mais utilizada como forma de comunicação e de um posicionamento diante de si mesmos e da sociedade (DAYRELL, 2007, p. 1109).

Nosso olhar se amplia quando não impedimos a escuta aos próprios jovens. Possibilitar a participação destes na construção de políticas passa a ser uma necessidade para pensar políticas sensíveis à diversidade da juventude por vias mais democráticas, reconhecendo, nas práticas culturais e nas formas de sociabilidade que desenvolvem, traços de uma luta pela humanização, diante de uma realidade que insiste em desumanizá-los (DAYRELL, 2007).

A demanda por políticas públicas em juventude permanece precariamente resolvida, mesmo constatando a existência de muitas iniciativas dos governos locais ou nacionais. Vale ressaltar que, na agenda governamental, o tema juventude vem ocupando um espaço cada vez mais importante, em parte pela pressão da sociedade civil, que vem desenvolvendo seu papel no sentido de apresentar críticas, reivindicações e proposições para além do caráter assistencialista em que políticas dessa natureza tendem, muitas vezes, a mergulhar.

Desde os anos 1990, surge a preocupação do poder público em desenvolver políticas que considerem as especificidades da juventude brasileira. Contudo, de forma mais estruturada, somente a partir de 2005, foram desencadeadas iniciativas relevantes. Entre elas, o processo da implementação de uma Política Nacional de Juventude, visando tornar-se uma política de Estado, foi um passo importante, com destaque para a criação do Conselho

Nacional de Juventude e da Secretaria Nacional de Juventude, que, entre outras influências, foi referência para a criação de secretarias ou instâncias similares nos estados e municípios brasileiros.

Partindo da necessidade de ampliar o olhar para a construção de políticas mais bem orientadas ao segmento juvenil, tendo em vista a necessidade da escuta a esse segmento, no próximo item, delinearemos um quadro da realidade dos jovens brasileiros e algumas considerações destes sobre suas demandas. Daremos atenção aos aspectos no campo da cultura, uma vez que é nesse campo que o objeto desta dissertação está imerso.

2.1.2. Juventude, cultura e lazer

A participação da juventude na construção de políticas tem sido tema recorrente nos debates sobre o segmento nas diferentes esferas da sociedade. No âmbito do poder público, nas diferentes instâncias do poder e na academia, vários fóruns foram criados no intuito de possibilitar tal participação, assim como várias pesquisas foram ou estão sendo desenvolvidas ou desenhadas no sentido de constituir uma escuta direcionada ao segmento. Várias são as demandas apresentadas pelos jovens quanto a suas preocupações com a garantia de seus direitos e suas identidades, tendo em vista o quadro que se apresenta, atualmente, para a juventude brasileira. Tendo como base algumas publicações que refletem resultados de pesquisas, seminários e outros espaços privilegiados de debate em que os jovens se fizeram presentes, apresentaremos um pequeno e específico retrato sobre a juventude no Brasil. Tomaremos como destaque os tópicos relacionados à cultura e ao lazer, temas desta dissertação.

As pesquisas sobre a juventude têm feito revelações interessantes, consolidando a imagem de exclusão desse segmento, porém constituindo um diagnóstico mais próximo da realidade, localizando os principais pontos em que os jovens têm seus direitos negados como cidadãos. A pesquisa nacional **Juventude Brasileira e Democracia – participação, esferas e políticas públicas**⁵ (IBASE/POLIS, 2006), em seu relatório final, apresenta a necessidade de que os jovens sejam ouvidos na construção de políticas voltadas para o segmento. Essa escuta

⁵ Pesquisa realizada pela IBASE/POLIS, em 2006, que buscou ouvir e debater com diferentes jovens brasileiros, entre 15 e 24 anos de idade, os limites e as possibilidades de sua participação em atividades políticas, sociais e comunitárias, considerando a importância da inclusão desses sujeitos para a consolidação do processo de democratização da sociedade brasileira. Para mais informação, ver INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS; INSTITUTO PÓLIS. Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas. Rio de Janeiro: Ibase, 2006. (Relatório final de pesquisa).

está pautada também na necessidade de uma melhor compreensão de suas demandas, tendo em vista o retrato apresentado pelos jovens ouvidos na referida pesquisa.

Nessa perspectiva, são importantes os dados levantados em relação à cultura e ao lazer, em que podemos destacar:

- 85,8% dos(as) jovens entrevistados(as) se informavam pela televisão.
- 78% dos(as) jovens pesquisados(as) nunca participaram da produção de informação em meios de comunicação, como jornais de escola, fanzines, TVs ou rádios comunitárias, produção de vídeo etc.
- 40,1% dos(as) jovens não leram nenhum livro no ano de 2004.
- 51,2% dos(as) jovens não tinham acesso a computador. No entanto, ao passo que mais de 80% dos(as) jovens das classes A/B tinham acesso, o acesso entre os(as) jovens das classes D/E é de apenas 24,2%.
- 69,2% frequentavam *shoppings* nas horas de lazer, 47,8% frequentavam parques e praças; apenas 15,1% frequentam teatros e 11,6% frequentavam museus.
- 51,2% dos(as) jovens das classes A/B frequentavam o cinema. Nas classes D/E, a porcentagem caía para 29,3%.

Fonte: IBASE/POLIS, 2006.

Na pesquisa em pauta, o diagnóstico relativo ao tema cultura e lazer, apresentado pelos próprios jovens aos responderem as entrevistas e nos espaços de diálogo, denuncia a exclusão a que estão submetidos. O custo das atividades artístico-cultuais, e a localização desses serviços e de equipamentos públicos em localidades centrais nas grandes cidades ou em bairros em que os moradores têm um alto poder aquisitivo têm interferido no acesso dos jovens a esses espaços, especialmente os jovens da classe D/E, para quem os efeitos da exclusão são mais fortes (IBASE/POLIS, 2006). A segurança também é um fator impeditivo do acesso a espaços mais próximos da moradia dos jovens. Um dos aspectos mais interessantes da pesquisa é o fato de o *shopping* ser um lugar privilegiado de sociabilidade, especialmente para as classes A/B. Vale lembrar que mais da metade dos jovens das classes D/E também afirmou frequentá-lo.

Outro aspecto revelador dessa pesquisa é a exclusão digital que ainda se faz presente na vida da juventude das classes D/E. Poucos têm acesso à internet, inclusive como meio de informação, o que é um contraste com os jovens das classes A/B.

Em relação à produção da informação, a pesquisa revela que são poucos os que têm participação nessa área. A televisão ainda tem o monopólio da informação e, de forma direcionada, limita as informações às quais os jovens têm acesso, principalmente as informações locais, de espaços mais próximos de sua vida, tendo em vista a forma de

tratamento imposta pela TV brasileira, que privilegia contextos gerais em detrimento dos locais. Portanto, *uma política que esteja comprometida com a demanda dos(as) jovens por informações sobre atividades culturais públicas ou gratuitas precisa considerar esta capilaridade dos meios de comunicação, especialmente a televisão, no cotidiano dos(as) jovens* (IBASE/POLIS, 2006, p. 37).

Esses resultados, comuns a muitas pesquisas, não se diferenciam dos obtidos em outra pesquisa do gênero realizada pela UNESCO, em 2006. A pesquisa **“Juventude, juventudes: o que une e o que separa”** também tratou da questão da cultura e do lazer, que constatou que a TV é um grande meio de informação dos jovens e a principal forma de ocupação do tempo livre.

Quanto aos dados de acesso aos espaços culturais, a pesquisa informa:

Por volta de $\frac{3}{4}$ dos brasileiros costumam nunca ir a teatros ou museus. Quase a metade costuma nunca ir ao cinema, a biblioteca ou estádios e ginásios esportivos; 39,1% costumam nunca ir a clube, 27,6% a shows e 21,8% a bailes e festas. A porcentagem dos jovens que tem como hábito sempre frequentar teatros ou museus é baixa (1,5% para teatro e 1,2% para museus); 10,1% costumam ir sempre ao cinema, 10,6% a bibliotecas, 11,9% a estádios e ginásios esportivos e 13,4% a clubes (UNESCO, 2006, p. 533).

Como vemos, o estudo reforça o quadro de exclusão a que está submetida a juventude brasileira⁶. O acesso aos bens culturais e de lazer continua precário.

A pesquisa do IBASE/POLIS (2006) revela as preocupações dos jovens em relação à cultura e ao lazer. Os temas foram agrupados no quadro seguinte e não foram disponibilizadas as frequências das citações.

O que preocupa os(as) jovens em relação à cultura e ao lazer

- Falta de acesso a espaços de cultura e lazer.
- Concentração da oferta nas zonas de maior poder aquisitivo das cidades.
- Pouca valorização da cultura brasileira/regional.
- Falta de apoio/patrocínio visando baratear os custos.
- Falta de segurança.

Fonte: IBASE/POLIS, 2006.

⁶ Vale ressaltar que os percentuais entre as duas pesquisas serão diferentes, tendo em vista a metodologia, a intencionalidade e o público-alvo da pesquisa, além do quantitativo pesquisado, o que não impede de fazer inferências ao quadro de exclusão a que nossos jovens estão submetidos, detectado nas duas pesquisas.

Podemos observar que os jovens revelam a necessidade de mais acesso à cultura, o que demanda do poder público a implementação de políticas para redução dos custos de acesso ou a ampliação da oferta de bens culturais mais próximos de suas moradias, assim como ações que valorizem as culturas locais e regionais. É importante registrar a observação dos jovens pesquisados sobre a responsabilidade do setor privado com relação ao acesso dos bens culturais, mesmo que a questão não tenha sido apresentada de forma bem elaborada, como reflete o relatório final da pesquisa IBASE/POLIS (2006).

E ao apresentarem como demanda o apoio do Governo e dos empresários na construção de mais iniciativas culturais, os (as) jovens também demonstram cobrar da iniciativa privada o retorno social dos seus lucros. Não podemos afirmar que essa reflexão seja feita de forma elaborada pelos(as) mesmos(as), mas não há como negar que eles(as) sinalizam que não é só o Governo o único responsável pelo atendimento às demandas sociais da população brasileira (p. 37).

Outra questão apontada pelos jovens é a urgente necessidade de uma política de segurança pública, principalmente nos grandes centros urbanos, capaz de permitir o traslado do cidadão de forma tranquila. No relatório final dessa pesquisa, as preocupações da juventude com essa área são apresentadas como propostas mais estruturadas. Destacamos a preocupação com o acesso à informação, que passa pelo acesso à tecnologia de informação, que é um ponto de diferenciação importante nas oportunidades futuras de emprego e formação entre as classes A/B e C/D – as classes A/B são privilegiadas nesse aspecto.

Nessas pesquisas, foi recorrente a relação direta entre cultura e lazer, educação e trabalho nas respostas apresentadas pelos jovens para as questões direcionadas à articulação entre diferentes temas. Isso sinaliza a relação que fazem entre a formação e o trabalho como implicantes diretos na construção das escolhas e na possibilidade de acesso aos bens culturais.

A pesquisa também apontou que os jovens associavam o tema da cultura e do lazer à necessidade de prevenção de situações de violência e de tráfico e consumo de drogas. Essa referência se articula à defesa que fazem da escola de tempo integral, o que denuncia uma visão instrumental dessas atividades, ou seja, uma forma de controle do comportamento dos próprios jovens e principalmente de seu tempo livre (IBASE/POLIS, 2006).

Por fim, uma informação que tem muita relação com nosso estudo é o destaque sobre o papel da escola frente à realidade excludente a que os jovens estão submetidos. Na pesquisa IBASE/POLIS (2006), podemos observar que

o espaço escolar aparece fortemente ligado ao acesso de bens culturais. Ou seja, o(a) jovem que está na escola lê mais, vai mais a espaços onde tem acesso à cultura e ao lazer, tem mais acesso ao computador e à internet, participa mais dos meios de

comunicação como produtor(a) do que aquele(a) que não está. Essa realidade aparece como uma constante. O papel da escola associado à cultura e ao lazer, nos Grupos de Diálogo, reaparece como um dos únicos equipamentos e espaços públicos que as comunidades pobres possuem. E, nesse sentido, foram citadas as possibilidades que as escolas eventualmente têm proporcionado aos(às) jovens das camadas populares: eles(as) lembraram das bibliotecas, dos passeios culturais (visitas a feiras de livros, a exposições, museus e centros culturais), e da ida a espetáculos (peças de teatro, cinema), das atividades esportivas, demandando, inclusive, a sua abertura nos finais de semana ou a construção de centros culturais no espaço da escola (p. 38).

Transparece nesse texto que a escola é o equipamento público mais presente na vida dos jovens, especialmente na periferia das grandes cidades. Sem uma visão salvacionista, cabe reforçar sua importância na vida dessas pessoas, tendo em vista o quadro de exclusão sociocultural em que vive a maioria da população brasileira. A escola tem sua importância como lugar de acesso à produção humana ao longo de sua existência, possibilitando um espaço privilegiado de sociabilidade entre os componentes da comunidade intra e extraescolar, apresentando pequenas oportunidades de acesso aos bens culturais. A relação juventude e escola será mais bem desenvolvida no próximo tópico.

2.1.3. Juventudes, cultura e escola

A conexão juventude e cultura é de longa data. Nela, os jovens vivenciam suas identidades e explicitam suas manifestações influenciando a forma como são vistos pela sociedade e a própria condição juvenil em que estão inseridos. Essa realidade se replica nas diferentes instituições onde a juventude se encontra, criando ou explicitando conflitos e tensões no exercício da cidadania. No ambiente escolar, isso se torna mais evidente no processo de constituição desses jovens como alunos. Para aprofundar esse debate, buscamos dialogar com diferentes autores; todavia, encontramos em Dayrell (2007) construções bastante coerentes e profundas, razão pela qual privilegiamos o autor como nosso principal interlocutor neste tópico.

Henry Giroux (2003), citado por Monteiro (2007), ao comentar sobre o caráter pedagógico da cultura, localiza nela um espaço privilegiado onde a juventude descortina o mundo e suas relações com os pares. Para ele

A cultura é o terreno da contestação e da acomodação. Assim como o local onde os jovens e outras pessoas imaginam sua relação com o mundo; ele produz as narrativas, as metáforas e as imagens para construir e exercer uma poderosa força pedagógica sobre a maneira que as pessoas pensam a respeito de si mesmas e de seu relacionamento com os outros (p. 117).

Nessa dimensão, o jovem encontra seus pares na contínua descoberta/construção das diferentes formas de expressão para exercer suas identidades,

O sujeito moderno é conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada cotidianamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas do “eu” coerente (HALL, 2006, p. 12-13).

Hoje, no mundo globalizado, as identidades são móveis e são acionadas de acordo com a realidade cotidiana que os indivíduos vivem no momento. A juventude encontra na arte uma possibilidade de viver essas identidades e expressá-las. Isso se dá porque a arte, na condição de linguagem que materializa os sentidos, tem-se constituído como o lugar da experiência e, ao mesmo tempo, de comunicação da juventude entre os pares e com a sociedade. Dessa forma, ela tem possibilitado uma maior visibilidade destes, ao mesmo tempo que tem viabilizado e ampliado a construção de diversas redes de relações humanas.

Nos últimos anos, e de forma cada vez mais intensa, podemos observar que os jovens vêm lançando mão da dimensão simbólica como a principal e mais visível forma de comunicação, expressa nos comportamentos e atitudes pelos quais se posicionam diante de si mesmos e da sociedade. É possível constatar esse fenômeno nas ruas, nas escolas ou nos espaços de agregação juvenil, onde os jovens se reúnem em torno de diferentes expressões culturais, como a música, a dança, o teatro, entre outras, e tornam visíveis, através do corpo, das roupas e de comportamentos próprios, as diferentes formas de se expressar e de se colocar diante do mundo (DAYRELL, 2002, p. 119).

Os agrupamentos juvenis vêm-se configurando, de maneira consolidada, como um dos espaços dos jovens na construção de suas identidades. Dentre tantas manifestações, estão as culturas juvenis, que têm-se constituído como espaços em que a arte, como mediadora, aglutina jovens, na perspectiva de estes demarcarem sua identidade juvenil e elaborarem suas subjetividades na vivência/construção de suas próprias normas, práticas, expressões, representações, símbolos e rituais que os diferenciam do mundo adulto, o que estabelece, por vezes, um estranhamento da sociedade adulta sobre as produções vindas dessas manifestações. Porque

Não é incomum que a sociedade enxergue nessas culturas traços de marginalidade quando estas fogem ao social e culturalmente esperado pela “adulterez” dominante de determinada época histórica ou pelos valores de determinadas comunidades de referência. A busca do controle dos lazes juvenis faz parte da história do Estado e

organizações sociais preocupados com o que comumente foi e ainda é considerado como tempo social potencialmente negativo e, em geral, pensando em oposição ao trabalho, esse entendido como tempo de positividade no que se refere à formação humana. (BRENNER, DAYRELL, CARRANO, 2008, p. 176)

Como vemos, esses espaços de juventude se inscrevem nos momentos livres dos jovens, que, fugindo do controle adulto, buscam seus espaços próprios de viver sua condição juvenil. Para o mundo adulto, tais espaços tendem a ser vistos como negativos, quando se estabelece a preocupação da formação humana tendo como viés o mundo do trabalho.

Essa concepção também tende a influenciar nossa visão sobre o interesse e a participação política e social da juventude – muitas vezes, a juventude é caracterizada como alienada. Tal forma de pensar os jovens não leva em consideração que, nesses grupos, dependendo da necessidade, são acionadas diferentes identidades individuais e coletivas e, por vezes, apresentam um caráter político coletivo. Segundo Carrano (2006), muitos grupamentos juvenis, sobretudo na área da cultura, têm-se configurado como espaços de expressão e participação da juventude na vida política e social. Pois os jovens

Não rejeitam a política de maneira definitiva. Porém, emitem mensagens que evidenciam profunda desconfiança nos operadores políticos tradicionais – “os políticos” em sua acepção mais ampla. Nesse sentido, os dados não configuram quadro de recusa participativa na esfera política, mas ausência de confiança nos canais institucionais e nas formas tradicionais de se fazer política. Ao mesmo tempo em que há pouca confiança naquilo que se assemelha à política tradicional, é possível perceber a emergência de outras esferas participativas que, pode-se dizer, ainda necessitam ser mais bem compreendidas pelas investigações sociais. Alguns coletivos juvenis emprestam novos sentidos ao político e elaboram, com outras lógicas e sensibilidades, múltiplas formas e conteúdos de ação coletiva na experimentação da esfera pública. É preciso ampliar as investigações para que se possa aprofundar a compreensão sobre as maneiras pelas quais os jovens participam da construção de novas esferas públicas e contribuem para a redefinição dos sentidos da política (p. 4).

É preciso reconhecer a capacidade da juventude de construir suas formas de participação na sociedade, incluindo a política, questionando a forma tradicional de se fazê-la e a postura de seus operadores, externando sua desconfiança sobre eles e sobre a própria política. Carrano (2006) lembra ainda que é necessário ampliarmos o olhar e a compreensão para não fazermos críticas injustas à juventude, inclusive taxando-a de alienada, por não desenvolver a ação política nos moldes da tradição. Temos muito a aprender com a juventude, na medida em que novas formas e novos conteúdos absorvidos da dimensão simbólica da vida reinventam a forma de fazer política.

Essa relação tem-se mostrado dentro da escola. Podemos observar um certo esvaziamento dos grêmios estudantis ou de articulações estudantis similares, cujo foco é a

ação política direta, como representação dos alunos no espaço escolar. No entanto, esse esvaziamento não condiciona a participação da juventude junto à escola, pois muitos dos grupos culturais e similares, constituídos por jovens, desempenham essa função política, em suas produções ou na participação em fóruns, encontros e atividades político-pedagógicas no interior da escola⁷.

A escola como instituição educativa deveria ser um processo permanente de construção social. Alunos, professores, funcionários, pais e lideranças comunitárias estabelecem redes de relações sociais no interior da escola, (re)desenhando seu cotidiano, suas regras, suas normas, suas estratégias e suas práticas, e a significam, (re)elaborando o processo ensino-aprendizagem que ocorre entre seus atores. Conflitos, acordos e tensões são partes importantes no redimensionamento da escola, sobretudo a forma como eles foram contornados, tendo em vista a construção da instituição como espaço democrático. É necessário compreender a origem, a razão e o contexto do surgimento destes.

No que diz respeito à juventude atual, é imprescindível a percepção de que ela mudou, se comparada às gerações anteriores. A atuação social dos jovens na atualidade é resultado de formações sociais diferentes das gerações anteriores. A escola necessita estar atenta a essa nova realidade, como aponta Dayrell (2007):

Ao buscar compreender essa realidade, um primeiro passo é constatar que a relação da juventude com a escola não se explica em si mesma: o problema não se reduz nem apenas aos jovens, nem apenas à escola, como as análises lineares tendem a conceber. Tenho como hipótese que as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mudanças profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços. Dessa forma, o meu ponto de partida será a problematização da condição juvenil atual, sua cultura, suas demandas e necessidades próprias. Trata-se de compreender suas práticas e símbolos como a manifestação de um novo modo de ser jovem, expressão das mudanças ocorridas nos processos de socialização, que coloca em questão o sistema educativo, suas ofertas e as posturas pedagógicas que lhes informam (p. 1106 - 1107).

Para o autor, a escola precisa redefinir sua relação com a juventude, tendo em vista os novos desafios que se imprimem na relação intergeracional. Portanto, os adultos da escola necessitam repensar sua relação com os jovens com base em outros parâmetros de referência, uma vez que suas próprias referências de vida na condição juvenil não dão conta da atualidade. É necessário enxergar o jovem dentro do aluno e a diversidade de suas expressões.

⁷ Para mais informação, ver: CORTI, Ana Paula; FREITAS, Maria Virginia; SPOSITO, Marília Pontes. (Orgs). *O encontro das culturas juvenis com a escola*. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

Do contrário, a visão sobre a juventude permanecerá estagnada, muitas vezes, fortalecendo o senso comum, no qual predomina uma representação negativa, preconceituosa e limitada dos jovens, sempre na perspectiva de a juventude ser constituída de indivíduos que “virão a ser” – portanto, desinteressada, descomprometida e irresponsável – e ser a principal responsável por seu fracasso no processo educacional. Logo, transfere para o jovem toda a culpa de problemas que têm bases conjunturais, que não se limitam ao indivíduo. Não é de hoje que,

A educação da juventude, na sua relação com a escola, tem sido alvo de debates que tendem a cair numa visão apocalíptica sobre o fracasso da instituição escolar, com professores, alunos e suas famílias culpando-se mutuamente. Para a escola e seus profissionais, o problema situa-se na juventude, no seu pretensão individualismo de caráter hedonista e irresponsável, dentre outros adjetivos, que estariam gerando um desinteresse pela educação escolar. Para grande parte dos jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses e necessidades, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais em uma “obrigação” necessária tendo em vista a necessidade dos diplomas. Parece que assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe (DAYRELL, 2007, p. 1106).

Está cada vez mais acentuado o distanciamento da escola com a juventude no que diz respeito a seu caráter pedagógico, porque o jovem está na escola, explorando os espaços situados nos interstícios da instituição para a constituição de espaços diferenciados de expressão, experimentação e formação, em que a sociabilidade é o mote condutor. É necessário questionar: qual é a função da escola na atualidade? Ela está estruturada para que tipo de aluno? Segundo Dayrell (2007),

Em um modelo ideal, muito próximo àquele que regia o mundo do trabalho e o trabalhador, esperava-se que o aluno fosse disciplinado, obediente, pontual e se envolvesse com os estudos com eficiência e eficácia. Ao mesmo tempo, não se considerava os alunos na sua dimensão de jovens, numa tendência em representar ambos os conceitos como se fossem, de alguma forma, equivalentes. Nessa ótica homogeneizante, a diversidade sociocultural dos jovens era reduzida a diferenças apreendidas no enfoque da cognição (inteligente ou com dificuldades de aprendizagem; esforçado ou preguiçoso etc.) ou na do comportamento (bom ou mal aluno, obediente ou rebelde, etc.). Diante desse modelo, a única saída para o jovem era submeter-se ou ser excluído da instituição (p. 1119).

Constituir-se como aluno é o processo que resta para o jovem, em uma escola presa a modelos tradicionais, nos quais o aluno é visto de forma homogeneizada, sem espaço para as diferenças geracionais, de gênero, entre outras, cabendo exclusivamente aos jovens estabelecer e significar sua condição de aluno. A forma como eles compreendem essa condição nem sempre coincide com a da escola e, na construção desse caminho, elaboram significados que, influenciados por fatores externos e internos à escola, estabelecem uma relação conflituosa com ela, uma vez que são obrigados a estabelecer um relacionamento com

um mundo distante de sua realidade. Diante do desafio, não abrem mão de suas identidades. Nesse cenário, poderemos observar como a escola tem sido

Invadida pela vida juvenil, com seus *looks*, pelas *grifes*, pelo comércio de artigos juvenis, constituindo-se como um espaço também para os amores, as amizades, gostos e distinções de todo tipo. O “tornar-se aluno” já não significa tanto a submissão a modelos prévios, ao contrário, consiste em construir sua experiência como tal e atribuir um sentido a este trabalho (DUBET, 2006). Implica em estabelecer cada vez mais relações entre sua condição juvenil e o estatuto de aluno, tendo de definir a utilidade social dos seus estudos, o sentido das aprendizagens e principalmente seu projeto de futuro. Enfim, os jovens devem construir sua integração em uma ordem escolar, achando em si mesmos os princípios da motivação e os sentidos atribuídos à experiência escolar (p. 1120).

As diferentes dimensões da vida do jovem interferem em sua forma de significar sua condição de aluno. Os jovens constroem ou se articulam em diferentes redes dentro e fora da escola, em diferentes espaços. Ser jovem não se limita a ser estudante. A identidade juvenil existe para além da escola. O contexto em que vive sua condição juvenil e as relações estabelecidas no núcleo familiar, assim como nos outros espaços de convivência que têm influenciado seu processo de formação social e o que ele encontra no ambiente escolar contribuirão para a forma como o jovem construirá sua condição de aluno em uma escola – instituição que, ao longo do tempo, ainda se mantém dominada por

Uma tendência à naturalização da categoria “aluno”, como se fosse uma realidade dada, universal, identificada imediatamente com uma condição de minoridade, seja da criança ou do jovem, marcada por uma relação assimétrica com o mundo adulto. Ao contrário, porém, o “aluno” é uma construção histórica, construída no contexto de uma determinada forma escolar, em torno da qual veio se formando toda uma ordem social na qual se desempenham determinados papéis e se conforma um modo de vida específico (SACRISTÁN, 2003). Assim o jovem se torna aluno em um processo no qual interferem a condição juvenil, as relações intergeracionais e as representações daí advindas, bem como uma determinada cultura escolar. Acredito ser aqui, na forma como os jovens vêm se constituindo como alunos, que reside um dos grandes desafios na relação da juventude com a escola, colocando em questão velhos modelos, com novas tensões e conflitos. Na escola ainda domina uma determinada concepção de aluno gestada na sociedade moderna. Nesse momento havia uma clara separação da escola com a sociedade, com a escola sendo considerada espaço central de socialização das novas gerações, responsável pela inculcação de valores universais e normas que deviam conformar o indivíduo e, ao mesmo tempo, torná-lo autônomo e livre (DUBET, 1994) (DAYRELL, 2007, p. 1119).

Como reforça o autor, uma visão homogeneizante da condição de aluno, que não reconhece essa categoria como uma construção histórica nos diferentes contextos sociais, também não acompanha as transformações sociais a que o ser humano está submetido. Tal visão afasta cada vez mais a escola da juventude, distância essa reforçada pela estrutura

organizacional e pedagógica que não consegue absorver, em tempo hábil, as transformações sociais do mundo contemporâneo. Porque

A escola tradicional – cuja função fundamental é a transmissão de conhecimentos e a perpetuação de uma cultura por meio da formação de novas gerações – encontra-se fragilizada para sustentar seus princípios educativos diante das exigências da atualidade. No mundo de hoje, faz-se necessário o desenvolvimento de competências, como a adaptabilidade a condições mutáveis e o convívio com a velocidade das imagens e das informações, transformações essas advindas da cultura contemporânea (GIL, VIEIRA, STECANELA, FISCHER e SALVA, 2006, p. 9).

As mudanças sociais, também impulsionadas pela tecnologia no mundo contemporâneo, têm feito a escola repensar seu papel social. O desafio em acompanhar tais mudanças impõe a necessidade de perceber como os atores da comunidade escolar, no bojo das relações construídas, definem o projeto político pedagógico da instituição de ensino, (re)desenhando o processo de ensino-aprendizagem. Novas competências são necessárias para que a escola caminhe nessa direção. Algumas atividades/projetos/programas têm sido desenvolvidos pela instituição para avançar nesse caminho. Dependendo do valor atribuído à ação pedagógica e de como ela se configura no contexto do projeto político pedagógico, poderá potencializar ou não a construção dessas novas competências. Muitas dessas ações têm contribuído, no mínimo, para externar as necessidades dos atores, revelando o contexto de alguns problemas. Em relação à juventude,

Muitas dessas propostas, na busca de estabelecer um diálogo com os jovens, tendem a desenvolver ações em torno das mais diferentes expressões culturais, na perspectiva de valorizar a cultura juvenil dentro da escola. Mas na sua implementação, tais ações assumem direções e alcances variados. Em várias escolas, percebe-se uma tendência em reduzi-las a determinado tempo e espaço, no recreio ou em atividades extraescolares, fazendo delas um meio de ocupar o tempo dos alunos, constituindo-se em um apêndice, sem nenhum impacto no conjunto do currículo. Ao mesmo tempo, há o risco de uma escolarização das expressões culturais juvenis, numa formalização e numa artificialização de tais práticas que pouco acrescentam à formação do jovem (DAYRELL, 2007, p. 1125).

No texto anterior, o autor explicita os perigos de uma atividade no âmbito da juventude, no espaço escolar, desenvolvida de forma descontextualizada ou como apêndice do processo ensino-aprendizagem. Está implícita, nesse texto, uma reflexão sobre a essencialidade da articulação de tais propostas com o processo de formação do jovem na escola. É necessário atribuir uma centralidade às diferentes expressões culturais no currículo, tendo em vista suas potencialidades em atuar no ser humano de forma integral, sem abrir mão das contribuições educacionais inerentes a elas. Dessa forma, a escola poderá contribuir significativamente com o jovem. E, mesmo quando essas propostas estão articuladas ao

processo ensino-aprendizagem, redefinindo os espaços de formação da juventude, é necessário um acompanhamento para estabelecer garantias de que tais espaços não sejam incorporados, única e exclusivamente, pela lógica escolar, quebrando sua autonomia como manifestações de juventude.

Com a presença dessas novas formas educacionais, *espera-se que as escolas sejam capazes de elaborar espaços que favoreçam a ampliação das capacidades de comunicação – de conhecimento de si, de leitura do mundo, de solidariedade, de escuta e de expressividade múltipla – dos(as) jovens estudantes* (CARRANO, 2006, p. 5), porque, apesar das péssimas condições de infraestrutura que as escolas oferecem na atualidade, principalmente nas periferias das cidades, muito aquém das reais necessidades de um espaço de formação dos cidadãos, ela continua sendo um importante espaço de participação e articulação dos jovens com seus pares, principalmente, para a juventude mais pobre, que busca acesso à informação e às atividades culturais, além de possibilidades de sociabilidade com seus iguais. Essas características estão concentrando-se cada vez mais nos espaços escolares, dada a ausência de equipamentos públicos em vários bairros das cidades. Essa situação está pontuada pelos jovens em muitas pesquisas no âmbito da juventude, como apontam Castro e Abramovay (2002):

Nas pesquisas com jovens é comum uma referência ambígua à escola, a qual se critica, mas se considera importante. A escola é uma das referências básicas para os jovens, não só pela idéia de que é necessária para o mercado de trabalho, mas também pelas relações com os colegas – a sociabilidade de pares – e com os professores (p. 31).

A escola tornou-se um espaço público importante para a juventude, especialmente nos bairros mais pobres, onde estão as camadas mais excluídas da população. A relação dos jovens com a escola é um processo contínuo de construção. De um lado, as forças adultocêntricas do ambiente escolar lhes impõem uma condição comportamental materializada na condição de aluno; de outro, os jovens povoam a escola com suas manifestações externalizando suas identidades, em busca de garantias de seus direitos socioculturais. A juventude está na escola, mesmo quando esta lhe impõe uma realidade diferente da sua, oferecendo um ensino em precárias condições. Isso faz refletir sobre até que ponto os jovens encontram, nesse ambiente, espaços de vivência de sua condição juvenil condizentes com algumas de suas necessidades.

Nesta seção, pudemos constatar que o campo da juventude como propositor de políticas públicas tem-se mantido em constante construção. Apesar do avanço brasileiro na formulação de ações que impulsionam a constituição dos direitos socioculturais e econômicos de sua população jovem, ainda há muito a ser construído, principalmente intervenções que potencializem o estabelecimento de parcerias para a formulação de políticas direcionadas ao segmento. Isso aponta a necessidade de se construir um novo paradigma no “fazer políticas”, capaz de articular os fundamentos de políticas públicas de/para/com juventudes como defendem Casto e Abramovay (2002).

Também pudemos observar como a relação do jovem com a cultura tem-se estabelecido, de forma privilegiada, como espaço de expressão da diversidade de manifestações características da população juvenil, que se ressignifica nesses espaços, possibilitando a vivência/construção de diferentes identidades. Essa relação impulsiona uma maior apropriação dos bens culturais e a necessidade de seu usufruto, ao mesmo tempo que explicita a exclusão a que esses jovens estão submetidos em relação ao acesso a eles. A carência no acesso aos bens culturais vem sendo denunciada pelas pesquisas no âmbito da juventude. Vários fatores interferem nessa exclusão e são os próprios jovens que apontam possibilidades de superação dos entraves. Dentre tais possibilidades, a escola é apontada como um lugar de enfrentamento dessas questões. Contudo, a (re)definição de seu papel social tem-se apresentado como urgente para o estabelecimento de ações inclusivas na área da educação e cultura, e também para uma melhor adequação de seu ambiente na perspectiva de uma formação mais significativa da população jovem, reduzindo o distanciamento entre ambas.

Na próxima seção, debateremos como os conceitos que permeiam a cultura e a animação/mediação cultural podem elucidar questões que aproximam a juventude dessa área do conhecimento. É fato que essa relação tem propiciando bastante visibilidade aos jovens e tem-se constituído como o lugar privilegiado para esse segmento se expressar. O debate também deverá ampliar nosso olhar sobre como a escola pode-se apoderar de instrumentos educacionais inovadores capazes de propiciar a compreensão de seus atores como seres integrais e direcionando sua formação na perspectiva da humanização.

*A obra de arte está dentro e fora de nós, ela é nosso dentro ali fora.
 É isto que faz dela um objeto especial –
 um ser novo que o homem acrescenta ao mundo material,
 para torná-lo mais humano.
 A arte não seria uma tentativa de explicação do mundo,
 mas de assimilação de seu enigma.
 Se a Ciência e a Filosofia pretendem explicação do mundo,
 esse não é o propósito da música, da poesia ou da pintura.
 A arte, abrindo mão das explicações,
 nos induz ao convívio com o mundo inexplicado,
 transformando sua estranheza em fascínio.
 (Ferreira Gullar)*

2.2. Por que a gente não quer só comida⁸? Um estudo sobre a educação estética.

Neste item, aprofundaremos os conceitos relativos à animação cultural, uma vez que a proposta em estudo se desenha como uma ação nessa área, inclusive incorpora o termo “animação cultural” em sua definição. Tentaremos levantar aqui os pressupostos do conceito da arte e da animação cultural que embasaram o programa em estudo. Para tal, estabelecemos interlocução com Melo (2006), por estar em constante produção de conhecimento na área, e com os escritos de Paulo Freire (educador brasileiro que desenvolveu os primeiros debates sobre a relação pedagógica da cultura com a educação no Brasil), cujos estudos iriam influenciar a construção da animação cultural. Vale destacar que há pouca literatura sobre as experiências de animação cultural no Brasil e na América do Sul, o que dificulta um pouco o aprofundamento na realidade brasileira.

No Brasil, não existe um conceito fechado para a animação cultural – AC⁹ –, até por ser um instrumento pedagógico multidisciplinar que contém aproximações e interseções com várias disciplinas. Seu campo não tem limites bem estabelecidos, assim como seu conceito vive uma provisoriedade contínua (MELO, 2006) que oferece uma série de possibilidades educacionais sem, no entanto, prescindir da institucionalização para seu desenvolvimento.

A AC liga-se a áreas nucleares e complementares que se afiguram essenciais para a sua intervenção, como é o exemplo da educação, entendida numa concepção que

⁸ Texto baseado na música “Miséria” dos Titãs (grupo musical brasileiro). Composição: Arnaldo Antunes/Marcelo Fromer / Sérgio Britto, 1987.

⁹ Para mais informação sobre a construção do conceito de animação cultural, ver SILVA (2008).

ultrapassa o espaço escolar e se estende à vida, ao seu pulsar. A articulação da educação com programas de AC procura um mundo de homens livres, solidários. Nesse sentido, a tarefa da AC seria a de difundir as manifestações da cultura oficial ao conjunto da população, dialogar (sem negá-la) com a cultura de massa e com a cultura popular; ou seja, um processo de dialético constante (MONTEIRO, 2007, p. 131).

Neste trabalho, tentaremos desenvolver um debate sobre a animação cultural dentro do espaço institucional escolar.

2.2.1. Animação cultural

A animação cultural, segundo Melo (2006),

É uma tecnologia educacional que tem a cultura como sua preocupação e estratégia central, o cerne de sua atuação. Desde o início, então, devemos compreender que a intervenção no âmbito da cultura significa levar em conta que mais do que valores estaremos trabalhando também com percepções (p. 56).

Como afirma o autor, a animação cultural tem seu desenvolvimento a partir da cultura e promove intervenções pedagógicas no âmbito das percepções – aqui entendemos a definição de cultura em três dimensões que se articulam: a) a que designa um processo de desenvolvimento; b) a que designa manifestações, trabalho e práticas; c) a que expressa uma forma de vida (MELO, 2006). *São aqueles modos de ser e aquelas obras dinâmicas e concretas em cujo interior não há apenas continuidades e determinações constantes, mas também tensões, conflitos, resoluções e irresoluções, inovações e mudanças reais* (WILLIAMS, 2011, p. 29). É um conceito de visão dinâmica da cultura amplo, que se baseia em definições sociológicas e antropológicas, traduzindo as diferentes dimensões em que a cultura pode ser definida.

Na perspectiva de atuar nessas diferentes dimensões, a definição da animação cultural tende a ser genérica, podendo comportar muitas significações. Isso também se deve ao fato de a animação dialogar com muitas disciplinas e seguir caminhando como um campo em constante construção, constituindo seus limites sem definições precisas.

No Brasil, os estudos sobre animação cultural ainda são poucos. Como já dito anteriormente, temos ainda muito que absorver sobre essas experiências em nosso país e na América do Sul.

Os primórdios da “animação cultural” já com características próximas da atualidade têm início na França, nos anos 1970, com a terminologia de “animação sociocultural”. Pela

forma como sua proposta foi concebida e desenvolvida, rapidamente se difunde na Europa. Segundo Silva (2008), essa tecnologia educacional é

Nascida de uma conjuntura bastante singular, a Animação Sociocultural europeia representava, de forma sintomática, as demandas oriundas do pós II Grande Guerra Mundial. Segundo Badesa (*et al*) *apud* Ventosa (1999), a animação sociocultural surge como uma demanda autêntica do homem pós-industrial, vinculada a uma demonstração institucional de desenvolvimento humanitário. Badesa *et al* (1999) sinaliza que a primeira aparição do termo data de 1950, de uma reunião da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), órgão da Organização das Nações Unidas (ONU), realizada na Áustria. Esta mesma autora ainda nos demonstra que o termo empregado faz referência às atividades desenvolvidas, à época, junto à educação popular, na França, e oriunda da expressão “animateur”. A animação sociocultural nasce assim, segundo as palavras de Badesa (*idem*), muito vinculada à educação popular, como um marco da educação não formal de adultos. Neste contexto, traz consigo as formas de organização presentes nessa modalidade de educação não escolar e a instituições religiosas e também laicas, o que de fato se modifica, seguindo os rumos determinados pela II Guerra, quando o desenvolvimento desta prática passa a ser vinculado para além das instituições já citadas, veiculadas no âmbito da sociedade civil, e começa a ser orientada por organismos nacionais e internacionais, em uma clara alusão a uma tendência bastante promissora de participação/organização desta mesma sociedade civil no que tange da ampliação dos direitos sociais (p. 48 - 49).

Como vemos, o início da terminologia “animação cultural” tem estreita ligação com a educação popular da Europa nos anos de 1950. Essa educação se dava de forma institucionalizada, constituindo-se como uma educação não formal de adultos. Anos a frente, ela se estrutura como atividade a ser desenvolvida para além das instituições, no âmbito da sociedade civil, em uma Europa pós-industrial, e tem sido praticada como um campo de luta pela afirmação da cidadania, como valorização social e como fortalecimento da democracia.

No Brasil, o termo é usado pela primeira vez na proposta educacional de Darcy Ribeiro¹⁰ para o Estado do Rio de Janeiro, em 1980¹¹. Essa proposta educacional nasce em um período histórico de redemocratização de muitos países latinos, em que a maioria dos países estava saindo de anos de ditadura militar. É um período marcado por uma grande imprecisão na reconstrução dos mecanismos de participação, devido ao enfraquecimento do Estado, ao aumento do desemprego e à exacerbação do consumo. No Brasil, seus intelectuais e educadores buscavam propostas educacionais contra-hegemônicas que rompessem com a estrutura fechada do sistema educacional nacional excludente e conservador. Essas propostas deveriam perseguir os princípios democráticos e igualitários e reverter a precariedade do

¹⁰ Sociólogo brasileiro que assume a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro no governo de Leonel Brizola, nos anos 1980.

¹¹ Durante o processo de defesa desta dissertação (31/08/2012), um dos membros da banca, a Prof.^a Dr.^a Maria Fernanda Rezende Nunes (UNIRIO) relatou da existência do “animador cultural” nas atividades do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). O relato dessa professora sugeriu uma possibilidade do termo “animação cultural” ter sido usado pelo referido movimento em período anterior ao proposto por SILVA (2008).

quadro educacional encontrado naquele período, buscando garantir os direitos sociais da população brasileira, especialmente dos mais pobres.

O governo do Rio de Janeiro ampliou significativamente o número de edifícios escolares no Estado, implantando um sistema de escolas comunitárias integradas denominado CIEPs¹² que, além dos espaços para as atividades de formação escolar, apresentavam à comunidade local espaços de lazer, esportes e atividades culturais, assistência médica e dentária. A aproximação com a comunidade era a intenção do programa. A perspectiva era estabelecer um diálogo continuado entre a escola e a comunidade e, para isso, a “animação cultural”¹³ aparece como ferramenta eficaz para estabelecer essa comunicação, como afirma Silva (2008):

O projeto dos CIEPs explorava as manifestações de ordem comunitária por meio de atividades que, para além de preencherem o tempo integral de permanência da criança na escola, criariam uma nova atmosfera de realização da escola frente à comunidade. Para isso, caberia à Animação Cultural, dentre outras atividades, efetivar e abrir um canal consistente de diálogo com as comunidades do entorno da escola (p. 19).

A “animação cultural” é uma atividade que integra a proposta educacional do Estado do Rio de Janeiro e, para sua realização,

Eram efetivadas relações diferenciadas no plano educacional, através de atividades que permeassem a vida real do aluno e lhe dessem possibilidades de outros “olhares” para sua formação. Propunham-se atividades voltadas para o “fazer cultural” da comunidade, ampliando por meio do trabalho comunitário os vieses educacionais, tanto no meio escolar como no meio social. Eram criadas redes de atividades que ligassem a dinâmica pedagógica da escola à dinâmica pedagógica da comunidade, um espaço proposital de intercomunicação da escola e da comunidade como uma pedagogia única, organizada para fazer valer uma forma de organização escolar pública mais agradável, propícia ao aprendizado e preocupada com o atendimento das classes desfavorecidas. Um autêntico processo pedagógico para a inserção social (RIBEIRO, 1986 apud SIVA, 2008, p. 66).

A AC estabelecia a relação com a comunidade baseada no “fazer cultural” desta, aproximando-a da escola e articulando-se com a proposta pedagógica, na busca por uma inserção social, base definidora da proposta educacional dos CIEPs. A ação tinha como perspectiva desenvolver um ato dialógico da vida cultural da comunidade com a cultura universal, tendo a escola como instrumento que possibilita e sistematiza essa relação de forma que as experiências da vida comunitária possam influenciar a renovação da proposta pedagógica do espaço escolar, como define Ribeiro (1986) citado por Silva (2008):

¹² Centro Integrado de Educação Pública (CIEP).

¹³ Para um estudo mais profundo sobre algumas experiências de animação cultural nos CIEPs, ver SILVA (2008).

A animação cultural é desenvolvida nos CIEPs como um processo conscientizador, que resgata o mais autêntico papel político e social da escola. (...) Tudo começa com a cultura local, suas manifestações, o fazer da comunidade, seus artistas e seu cotidiano (antes tão ausentes dos currículos escolares) que são progressivamente incorporados no dia-a-dia da escola. Neste ponto se impõe o compromisso com o fazer criativo, isto é: a presença do *artista* torna-se indispensável, porque é a pedra angular de todo o processo. Normalmente veiculado a educação não formal, o artista no CIEP encontra pela primeira vez a oportunidade real de engajar-se em processo contínuo e diário de educação. Ao trazer para o espaço da escola sua formação pessoal, sua experiência em caracterizar como instrumento de trabalho a vivência e a manipulação do real e do imaginário, da emoção e da sensibilidade, o artista está bastante apto para promover o resgate dos referenciais culturais mais próximos dos alunos como ponto de partida para um diálogo com a cultura universal (p. 81).

A afirmação do autor de que o desenvolvimento da animação cultural se dá pelo viés da conscientização, assim como sua descrição da própria razão da atividade, remete à ação cultural proposta por Paulo Freire¹⁴. A relação da proposta da animação cultural dos CIEPs com o pensamento de Paulo Freire faz lembrar que, apesar de o termo ser utilizado nessa experiência pela primeira vez, outras experiências e discussões no âmbito da animação cultural já existiam há décadas no Brasil¹⁵.

Paulo Freire foi, no Brasil,

A raiz conceitual de uma determinada perspectiva de educação, que incluiu dimensões estéticas e políticas. Ao longo de sua vida, Freire construiu conceitos que relacionavam educação e comunicação, o que implica na idéia de diálogos entre sujeitos, mediados pelo objeto do conhecimento, o que por sua vez decorre da experiência e do trabalho cotidiano (MONTEIRO, 2007, p. 12).

Ele, quando do desenvolvimento de uma proposta de educação no âmbito da alfabetização de jovens e adultos nos anos 1960, especialmente com seu trabalho junto ao Movimento de Cultura Popular – MCP¹⁶ –, apresentou um tipo de educação que denominou “libertadora”, em contraposição a uma “educação bancária”¹⁷. A nova proposta advogava a

¹⁴ Para mais informações sobre a relação do pensamento de Paulo Freire com a animação cultural, ver Monteiro (2007).

¹⁵ A formulação da proposta de animação cultural nos CIEPs, assim como a animação cultural hoje, bebe na fonte do pensamento do movimento escolanovista, que teve John Dewey como principal interlocutor e, no Brasil, teve Anísio Teixeira e as experiências de educação popular proposta por Paulo Freire. No caso do movimento Escola Nova, seu pensamento de educação integral resultou em uma experiência estrutural que lembra a proposta do Rio de Janeiro no que diz respeito à preocupação com o atendimento de outras necessidades da comunidade escolar, além do desenvolvimento das atividades didáticas, ou seja, a experiência da Escola Parque na Bahia, “*ato do governador da Bahia, na ocasião, Otávio Mangabeira, preocupado com a falta de assistência familiar e social da criança baiana, com a falta absoluta de serviços de saúde e de escolas e o conseqüente abandono da infância, vagando desocupadas pelas ruas*” (EBOLI, 1983 apud SANTOS, 2010, p. 68).

¹⁶ Movimento de Cultura Popular – movimento educacional de caráter nacional que teve várias experiências interessantes, entre elas a do Recife, na construção da rede municipal de ensino.

¹⁷ Segundo Paulo Freire, baseada em elementos desconexos com a realidade social do educando, em que o aporte central da educação estaria centrado na experiência do educador, e não na experiência do educando.

importância da educação em contribuir com o aluno na busca por autonomia. Partindo dessa premissa, estava centrada no educando e no respeito a sua experiência como ser histórico que tem a contribuir com sua própria formação. Reconhecia o educando como um sujeito sócio-histórico, “pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar” (FREIRE, 2005, p. 41). Todo educando tem, portanto, seu “capital cultural”, que, segundo Pierre Bourdieu, corresponde ao *poder advindo da produção, da posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais socialmente dominantes* (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2009), que possibilita aos indivíduos se distinguirem dos demais em um determinado grupo social. Em seu livro “Pedagogia da Autonomia”, Freire propõe um diálogo com os educadores no qual discute a necessidade do reconhecimento da experiência do aluno como objeto de influência na proposta pedagógica da escola:

Pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (p. 30).

A proposta pressupõe que a escola se tornaria uma fonte perturbadora da ordem convencional do processo pedagógico e desenvolveria uma constante instigação do cotidiano e da forma de pensar dos educandos na busca pela construção do conhecimento. Nesse sentido, ela teria como base metodológica a relação dialética e o diálogo. O diálogo é a chave do processo ensino-aprendizagem, em que professores e alunos atuam na busca pela transformação social por meio da conscientização das pessoas. Essa é mais uma característica que aproxima o pensamento freiriano da proposta educacional de Darcy Ribeiro, porque as duas propostas,

Consideram o diálogo como uma exigência existencial, que possibilita a comunicação e permite ultrapassar a problematização do vivido. Ou seja, por intermédio do diálogo e da ação comunicativa, há possibilidade que o sujeito analise, no seu contexto, suas experiências em relação às circunstâncias e ao outro, viabilizando ainda a tomada de consciência de seu destino histórico e o (re)surgimento da solidariedade pelo engajamento coletivo (MONTEIRO, 2007, p. 128).

O diálogo aqui proposto implica a construção do conhecimento pelos atores do processo ensino-aprendizagem, ressignificando-o em suas vidas, o que reafirma a necessidade de um processo mais amplo de educação de inclusão, denominada por Freire como “ação cultural”.

Para Paulo Freire, no âmbito da produção comunitária, a ação cultural representaria uma reflexão sobre sua própria limitação de classe inserida em um contexto mais amplo, particular e coletivo, dado por uma realidade condicionante o que “desta forma, *consciência de e ação sobre* a realidade são inseparáveis constituintes do ato transformador pelo qual homens e mulheres se fazem seres de relação” (1982, p. 66). Ou seja, para o autor essa seria o pontapé inicial de uma reflexão crítica do mundo, passando por uma necessidade de emancipação. Assim Paulo Freire tratava a educação de jovens e adultos – como uma pedagogia enraizada nas necessidades perceptíveis do educando, em uma constante exploração de seu universo e do mundo (SILVA, 2008, p. 71).

É claro o caráter político de uma educação enraizada na experiência viva do educando e em suas significações do mundo. Quando Freire defende que a educação é um ato político, está reiterando uma condição funcional da educação e propondo um desafio para a construção de uma educação que assuma seu papel em propiciar situações pedagógicas para capacitar o educando na construção de uma visão crítica de seu lugar no mundo e nas esferas do poder, para que perceba como este opera sobre suas vidas. Nesse aspecto, o pensamento de Paulo Freire se aproxima, mais uma vez, do de Darcy Ribeiro ao desenvolver a proposta pedagógica dos CIEPs, promovendo a conscientização das pessoas a partir da apropriação de suas próprias realidades de forma contextualizada, tendo como premissa que a busca pela autonomia no processo educacional está conectada a uma ruptura com uma educação excludente para um grande contingente da população brasileira. Darcy Ribeiro, assim como Freire, *assumia em suas perspectivas educacionais as possibilidades de modificação em uma estrutura conservadora através da valorização dos conhecimentos oriundos das comunidades, da bagagem cultural do aluno, da problematização presente na simplicidade do cotidiano* (SILVA, 2008, p. 71).

Transparece nesses pensamentos a força pedagógica que eles detectaram na cultura, com o objetivo pedagógico de fortalecer a construção de identidades, a mobilização de desejos e a redefinição de valores. Tal processo leva em consideração que todo ser humano é produtor de cultura e essa produção se dá em seu cotidiano. É o ser humano como sujeito de história, o que remete ao materialismo cultural porque:

Na ótica do **Materialismo Cultural**¹⁸, a produção do homem não se configura somente como *produto*, mas sim como práticas culturais fortemente alicerçadas por tensões que extrapolam o âmbito da economia e concretizam-se no campo cultural. Assim sendo, a produção cultural, entendida sob a égide de um modo de produção, materializa-se e toma forma concreta sob constantes significações e (re)significações, transformações constantes que operam disputas e possibilidades de mudanças, não se adequando, somente, aos ditames da classe dirigente (SILVA, 2008, p. 40).

¹⁸ Para mais informação, ver Silva (2008).

O viés político no materialismo cultural alerta para as formas de como o poder opera sobre a vida das pessoas e por meio delas. Traz para o campo de debate a luta de classes que não deixou de existir, mas se constitui em diferentes formas de representação e significado na vida das pessoas. Nesse sentido, a ideia de poder e sua relação com as esferas culturais tornam-se temas essenciais em uma educação que tem a perspectiva da humanização e se destina à inclusão sociocultural dos seres humanos, que deve-se preocupar em debater com seus atores como o poder impõe a valoração de determinadas representações, imagens e símbolos em relação a outras.

Projetos que buscam essa perspectiva são utópicos? Segundo Monteiro (2007):

Projetos como esses são utópicos, no sentido de que eles rejeitam adaptar-se aos discursos às condições dominantes do mercado global. Essa visão utópica dos projetos critica a ordem das coisas existentes e utiliza o terreno da cultura e da educação para intervir verdadeiramente no mundo. A visão utópica, neste sentido, é antecipatória e provisória, ela recusa-se a ser messiânica e não aceita a política do desespero ou ceticismo. Proporciona as bases para pensar criticamente e agir responsabilmente. Implícita nessa noção de projeto está a natureza pública da arte como política cultural e a importância da cultura como luta por significados, identidades e relações de poder (p. 128).

Concordamos com a autora quando conceitua utopia como crítica à realidade e opositora aos determinismos. É um resgate do sentido de utopia ressignificando a esperança, que, nas palavras de Freire (2005), é um elemento essencial na construção da História: *A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado* (p. 72). Neste contexto, a utopia alimenta as possibilidades de mudanças sociais e nossa disposição para elas. É um elemento essencial para a provocação de novas experiências no campo da formação humana.

Como visto anteriormente, neste item, descrevemos a importância da animação cultural como ferramenta educacional que, em sua aproximação com o pensamento freiriano, configura o caráter político de sua proposta pedagógica comprometida com as transformações sociais. É uma ferramenta poderosa para aproximar a vida escolar da comunitária¹⁹ de forma articulada e com vistas às transformações sociais para assegurar a garantia dos direitos socioculturais e o exercício da cidadania dos atores do processo educacional.

¹⁹ É relevante ressaltar a importância da base comunitária na construção do papel político da animação cultural no processo educacional que ela estabelece. Isso a faz diferenciar-se de outros conteúdos relativos à arte/cultura constituintes do cotidiano escolar.

No próximo item, desenvolveremos o debate sobre como a animação cultural tem estimulado a experiência estética, as quais, permeadas pela ética, estabelecem entre si interseções que as ressignificam continuamente. A construção de novos significados na condição humana está relacionada à experiência que se desenvolve na interface do indivíduo com a cultura por meio da mediação.

2.2.2. Arte/cultura, mediação e animação cultural.

A relação da arte/cultura com a juventude é um elemento importante nesta investigação, porque ela tem sido um espaço de expressão privilegiado pelos jovens e tem lhes dado bastante visibilidade. Dessa forma, torna-se instigante tentar compreender tal fenômeno.

Para ampliar o debate, é imprescindível refletirmos acerca do papel da arte na vida dos seres humanos.

A arte, expressiva e comunicativa, inquietadora e epifânica, insubmissa e polifônica, atua como espaço de jogo. Como limiar de descobertas, como abertura para combinações novas, para a reinvenção da liberdade. A realidade aparece, mas transfigurada. O ser humano aparece, metamorfoseado. Entretanto em contato com o indelimitável, o impalpável, o difuso, mas nem por isso menos real. A arte faz-nos estranhar o que achávamos natural (PERISSÉ, 2009, p. 59).

O estranhamento proposto no texto anterior é um passo essencial na percepção de novas (des)construções de nosso olhar, de (res)significar nossas verdades, nossos valores. Essa relação dos indivíduos com a arte se define como experiência estética. Segundo Perissé (2009): *A experiência estética nos faz perceber a variedade, a multiplicidade, a complexidade, as diferenças, as muitas verdades que nos rodeiam e solicitam nossa atenção* (p. 90). Ela nos leva a outras dimensões. No olhar de um animador cultural entrevistado (2011): *A cultura é muito rica. A arte dá asas à imaginação. A pessoa se liberta através da arte.*

A experiência estética é individual, mesmo que o contato das pessoas com a arte provenha de uma experiência coletiva. Quando falamos em estética, estamos nos referindo a uma visão ampliada da mesma, no sentido que Melo (2006) apresenta em seu livro “A Animação Cultural: conceitos e proposta”, em que ele a considera:

Como o estudo de um modo específico de apropriação da realidade, onde destacam-se as questões ligadas à sensibilidade, mesmo que vinculadas a outras formas de apropriação e com as condições históricas, sociais e culturais (isso é, mesmo com autonomia, há uma certa relação entre o estético e o extra-estético) (p. 58).

Na vida, todos nós estamos sujeitos a uma experiência estética como forma de apropriar-nos da realidade na imersão em seu componente simbólico. Essa experiência não ocorre de forma passiva, ela será (res)significada por nós a partir do conjunto de valores que respiramos. É intrínseca a relação da estética com a ética. Na perspectiva de Paulo Freire (2005): *A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas* (p.32). Não podemos dissociá-las. Nossa experiência estética também pode influenciar nossas escolhas, interferindo na complexidade ética na qual estamos inseridos. É nesse aspecto que a arte vem cumprir sua função social. Segundo MELO (2006):

A arte cumpre sua função social quando permite ao indivíduo exercer sua possibilidade de crítica e de escolha; quando amplia, ao incomodar, as formas de ver a realidade; quando educa para a necessidade de olhar cuidadosamente (tão importante em um mundo de signos e símbolos); também quando desencadeia vivências prazerosas (embora estas não devam ser consideradas como único padrão de julgamento: por vezes não é essa a intencionalidade do artista). Quando cumpre esses papéis, a arte extravasa sua existência para além da manifestação em si (p. 36-37).

O fazer artístico e a fruição estética ampliam o universo da condição humana e possibilitam/ampliam a construção de relações humanas, possibilitando conceber e olhar o mundo de modos diferentes, como reforça Maria de Fátima Pontes (2009):

O conhecimento da diversidade artística permite ampliar o universo da comunicação humana, das relações interpessoais, das relações entre o indivíduo e o coletivo, seja no âmbito da amizade, no espectro familiar, no ambiente educacional ou do trabalho. O conhecimento da arte que foge ao consumo imediato e descartável da indústria do entretenimento permite criar redes de relações entre as pessoas que não perpassem, necessariamente, pelo universo da compra e da venda (p. 33).

O fato de a arte contribuir na construção de diferentes redes de relações humanas, inclusive sem o viés do consumo, pode ser um elemento relevante para entendermos o papel da arte e da cultura na vida dos jovens. Vale registrar que a citação do “consumo” no texto de PONTES (2009) tem o sentido de apresentar alternativas da ação humana para além dele (consumo), uma vez que o consumo tem importância na construção de relações e no entendimento dessas construções, como aponta CACLINI (1996), ao criticar o direcionamento de algumas pesquisas científicas nessa área:

Nessas pesquisas costuma-se ver os comportamentos de consumo como se só servissem para dividir. Mas se os membros de uma sociedade não compartilhassem os sentidos dos bens, se estes só fossem compreensíveis à elite ou à maioria que os utiliza, não serviriam como instrumentos de diferenciação (...). Logo, devemos admitir que no consumo se constrói parte da racionalidade integrativa e comunicativa de uma sociedade (p. 56).

É acreditando nas possibilidades que a arte estimula no ser humano que inscrevemos a Animação Cultural, em que ela é a base de sua materialização como um processo de educação estética.

A apropriação da realidade, onde destaca as questões ligadas à sensibilidade e às condições históricas, sociais e culturais, chama atenção para a importância da educação estética, compreendida como uma teoria não-normativa que é válida no limite de sua realidade e de sua existência concreta, que deve estar aberta para interpretar o novo, o diferente e a diversidade. Assim sendo, um processo de educação estética, de educação das sensibilidades, pode permitir o desenvolvimento do ato de julgar e criticar a partir do estabelecimento de novos olhares (tolerantes e multireferenciais) acerca da vida e da realidade. Ou seja, a educação estética pode transformar a existência cotidiana, injetando nela um princípio fundamental de liberdade e de escolha (MONTEIRO, 2007, p. 132).

Como fica claro, a educação estética trata das sensibilidades como processo de (res)significação das relações humanas com seus pares e com o mundo, educação esta que se constitui em diferentes métodos que trabalham os conteúdos simbólicos e as percepções pessoais no sentido de contribuir no autodesenvolvimento dos atores envolvidos, estimulando a sociabilização. A cultura e, especificamente, a arte, ao mexer com o simbólico das pessoas, interferem em suas representações da vida e de suas possibilidades, contribuindo para a ampliação do olhar para além dos determinismos alardeados pelo sistema excludente de nossa sociedade. É uma educação para a humanização, pois pode resgatar a condição humana, recuperando no indivíduo o poder de superação dos limites impostos a sua realização, atuando contra os efeitos da opressão entre os seres humanos.

Quando uma proposta pedagógica tem sua atuação marcada na cultura, considera a dimensão comunicativa desta, na qual se estabelece a experiência estética conforme pontua Martín-Barbero (2009):

Na redefinição da cultura, é fundamental a compreensão de sua natureza comunicativa. Isto é, seu caráter de processo produtor de significações e não de mera circulação de informações, no qual o receptor, portanto, não é um simples decodificador daquilo que o emissor depositou na mensagem, mas também um produtor (p. 289).

Baseados nessa afirmação, que resgata o conceito de recepção ativa frente a um ato comunicante, conceito construído ao longo da formulação dos estudos culturais, afirmamos que a **animação cultural se inscreve no bojo de uma mediação cultural**. O conceito de mediação aqui proposto foi cunhado pelo próprio Martín-Barbero, quando desenvolveu seus estudos sobre a comunicação a partir da cultura.

Las mediaciones son ese lugar desde donde es posible comprender la interacción entre el espacio de la producción y el de la recepción: lo que se produce en la televisión no responde únicamente a requerimientos del sistema industrial y a estrategias comerciales sino también a exigencias que vienen de la trama cultural y los modos de ver (MARTÍN-BARBERO, 1992 apud RABELO, 2010, p.20).

Portanto, é nessa estrutura incrustada nas práticas sociais dos indivíduos que ocorre a interação entre a produção da arte e sua recepção. E tal interação ocorre de forma ativa, em que o receptor é também produtor, interferindo ativamente em sua própria experiência estética. O resultado dessa interação não é dado nem determinado pelo produtor da mensagem – é uma construção. Portanto, seja qual for o produto de uma emissão, ela não é recebida de forma uniforme pelos receptores. As particularidades culturais de cada receptor, assim como sua experiência vivida no momento, ou seja, as situações em que as pessoas ou o grupo de pessoas se encontram no cotidiano em que se opera a recepção, são determinantes em sua construção.

Nos novos desafios que se projetam na atualidade, com o advento da globalização, cada vez mais a interface entre o capital globalizado e as novas tecnologias eletrônicas redesenha o futuro. As identidades deslocam-se, transformam-se ou são acionadas dependendo da necessidade dos indivíduos e dos novos contextos sociais, porque o que constitui o sujeito e o objeto do político tem sofrido muitas mutações. O conhecimento tem-se tornado uma força poderosa, sobretudo quando se constitui ou subsidia o poder na produção de novos valores, redefinindo e construindo novas riquezas, influenciando a vida humana. Compreender como e em que condições isso se processa constitui um desafio recorrente para a condição de implementação de projetos pedagógicos de inclusão social para o conjunto da sociedade.

Como já dito, o programa em estudo se estabelece no contexto da animação cultural como proposta pedagógica de educação cujo foco é o componente simbólico do ser humano; dessa forma, tornou-se necessário, neste item, desenvolver os conceitos relacionados à animação cultural articulados aos conceitos relativos à cultura. Isso possibilita uma melhor descrição das contribuições da experiência estética como ato naturalmente imbuído de

pedagogia, visando desenvolver outras potencialidades humanas para além do cognitivo, influenciando a sensibilidade humana e a construção de subjetividades. Estabelecer a relação da animação cultural com um campo ético também foi nosso desafio, no intuito de explicitar o componente político presente na mediação cultural.

O referido programa também se configura como uma política em educação, em vias de redefinição de seu desenho estrutural e pedagógico, para acompanhar as mudanças no ambiente escolar impostas pela atual sociedade e pelo conjunto de forças que a mantiveram durante uma década no espaço institucional de ensino no Recife. Por essa razão, na próxima seção, trataremos de explicitar os conceitos de políticas públicas articuladas a um debate sobre os processos avaliativos dessas políticas.

*“Era hora de acordar
Tinha um mundo pra aprender
Tem às vezes que brigar
Pra tristeza não vencer
A vontade de dançar
E a criança pra nascer
Mala grande pra arrumar
Vinho branco pra esquecer”.*

(Sinhazinha – Despedida, Chico Buarque)

2.3. Quando buscamos (novos) caminhos na (des)construção do compreensível? Políticas públicas em foco.

2.3.1. Avaliação de políticas públicas: principais conceitos.

As políticas públicas nascem a partir da necessidade política de os governos, em diferentes esferas do poder, responderem a demandas existentes nas sociedades. Elas são fruto das articulações originadas na interação da pressão popular e das decisões governamentais para dar conta de uma governabilidade. Portanto, nascem como respostas políticas para a resolução de conflitos sociais pelos governos em suas diferentes instâncias, em substituição à política da agressão como principal canal de resolução dos referidos conflitos. Para RUA (1997), uma política pública *consiste no conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos* (p.1). Portanto, o papel do poder público está implícito na existência de uma política, pois

A sua dimensão “pública” é dada não pelo tamanho do agregado social sobre o qual incidem, mas pelo seu caráter “imperativo”. Isto significa que uma das suas características centrais é o fato de que são decisões e ações revestidas da autoridade soberana do poder público (RUA, 1997, p. 2).

Podemos observar que uma política pública não se resume a uma ação coletiva de determinado agregado social. Ela se alimenta da autoridade do poder público envolvendo uma decisão política e uma série de estratégias para que as decisões governamentais sejam implementadas. Ou seja, *um traço definidor característico é a presença do aparelho estatal (poderes Executivo, Legislativo e Judiciário) na definição de política, no acompanhamento e*

na avaliação, assegurando seu caráter público, mesmo que em sua realização ocorram algumas parcerias (NOVAES e RIBEIRO, 2010, p. 83).

São de três tipos as demandas que provocam as políticas públicas: novas, reprimidas e recorrentes. A questão da juventude tem sido um tema em constante debate nas sociedades, porém o recente ator juvenil configura-se como característica de uma demanda nova, como aponta Novaes e Ribeiro (2010):

Demandas novas são aquelas que resultam do surgimento de novos atores políticos ou de novos problemas. Embora, ao longo da história, os(as) jovens sempre tenham participado de mobilizações sociais, eles e elas podem ser considerados “novos atores”? A resposta positiva a esta questão não está ligada ao recorte etário e sim à “condição juvenil”. Os estudantes da década de 1960 se fizeram presentes no espaço público para pressionar o sistema político por educação ou por mudanças na sociedade em geral. Hoje, este recente “ator juvenil está referido a problemas socioeconômicos que atingem toda a juventude (em suas desigualdades e diversidades) e também incorpora novos problemas que ou não existiam efetivamente (como a Aids, drogas etc.) ou que existiam apenas como “estado de coisas”, pois não chegavam a pressionar o sistema (como a questão ambiental) (p. 83).

Diante do exposto, percebemos que o programa investigado está constituído a partir de um jogo de forças originado em uma demanda nova, dada a condição juvenil que constitui o segmento populacional para o qual ele está direcionado.

As políticas públicas nascem da necessidade de soluções pacíficas para os problemas políticos. Seu desenho tem origem no embate entre forças políticas em uma determinada arena política de uma dada sociedade.

Uma vez constituída uma política, o processo de interação/embate entre as forças políticas segue seu curso para dar conta de sua implementação, processo tão complexo quanto o anterior.

A implementação pode ser compreendida como o conjunto de ações realizadas por grupos ou indivíduos de natureza pública ou privada, as quais são direcionadas para a consecução de objetivos estabelecidos mediante decisões anteriores quanto a políticas. Em outras palavras, trata-se das ações para fazer uma política sair do papel e funcionar efetivamente (RUA, 1997, p. 13).

Nessa etapa, o acompanhamento e o controle são essenciais e têm como pré-requisito a contextualização do processo em que foi gerada, da estrutura e da constituição das forças onde ela será realizada e onde provocará impacto. É imprescindível compreender e tentar prever a origem e a diversidade das possíveis interferências sobre a implementação de uma política.

As interferências, que atuam desde a definição da ação, dos recursos e do formato estrutural, podem provocar possíveis mudanças sobre a aplicação das políticas,

reconfigurando-as ou transformando completamente seu desenho inicial. *Tudo isto muda o balanço de poder do sistema de implementação e pode afetar as próprias políticas: a mudança nas regras do jogo, afinal, pode mudar o próprio resultado do jogo* (RUA, 1997, p. 16).

Vale ressaltar que os resultados obtidos nem sempre podem ser mensurados; além disso, não podemos verificar se os objetivos de fato foram atingidos por completo ou parcialmente. Em muitos casos, essa compreensão acontece ao longo do próprio processo de implementação e, às vezes, é necessário muito tempo para dar conta dessa compreensão ou de uma visão mais ampliada sobre as políticas.

Por ser complexo, o processo da implementação pode desembocar em resultados diversos, inclusive em efeitos não esperados. O caráter interativo desse processo pressiona seus atores a desenvolverem uma dinâmica de avaliação continuada de suas intenções que permita subsidiar decisões futuras.

Essa variedade de resultados decorre do fato de que a implementação é um processo interativo e continuado de tomada de decisões por numerosos e pequenos grupos envolvidos com a política, os quais apresentam reações efetivas ou potenciais à decisão. Por isso, a implementação deve ser vista sob uma perspectiva interativa, na qual as ações individuais em pontos estratégicos influenciam consideravelmente os resultados obtidos (RUA, 1997, p. 17).

Partindo do pressuposto de que a implementação é um fenômeno complexo e é também um processo interativo, pensamos a construção de nosso processo de avaliação integrada a essa etapa da política pública. Dessa forma, a escolha da implementação como o lugar de traçar um campo avaliativo nesta pesquisa encontra, nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe (1992)²⁰, uma definição da função dessa etapa da política de forma ampliada, uma vez que tais autores

Rejeitam os modelos de política educacional que separam as fases de formulação e implementação porque eles ignoram as disputas e os embates sobre a política e reforçam a racionalidade do processo de gestão. Os autores consideram que os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas (MAINARDES, 2006, p. 50).

Os autores não caracterizam a implementação como uma fase posterior à formulação da política, configurando-a como um processo de interação entre os diversos grupos de

²⁰ Ball & Bowe (1992): *Policy cycle approach* ou “abordagem do ciclo de políticas” é uma proposta para a análise de políticas educacionais. Para maior conhecimento, ver Mainardes (2006). Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

interesses, mediada pelas institucionalidades e pelas questões colocadas pelo contexto da prática, que reformula permanentemente a própria política. *Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretção das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas* (MAINARDES, 2006, p. 50).

Nesse contexto, a análise das significações dos atores sobre uma determinada política educacional torna-se um elemento relevante para a avaliação da mesma, sobretudo se pensarmos a importância da avaliação como provocadora de reflexões contextualizadas sobre a política e, ao mesmo tempo, como elemento de autorreflexão de seus atores.

Por ser um dos estágios do ciclo das políticas públicas, a avaliação se constitui como instrumento de gestão, materializada em uma atividade permanente que acompanha todas as fases da política pública, desde a identificação do problema até a intervenção pública, subsidiando decisões de implementação, continuidade, aperfeiçoamentos necessários e formas de responsabilização dos agentes de uma determinada ação. Partindo da premissa da interatividade e complexidade da etapa de implementação de uma determinada política, entendemos a avaliação como implícita nessa etapa, ressignificando-a e sendo ressignificada, e não meramente uma forma de atribuir valor a uma política para definir ou não sua continuidade.

Quando falamos em avaliação, é pertinente destacarmos a inexistência da neutralidade e imparcialidade, pois estamos nos referindo a julgamento, medição, classificação, ordenação, ponderação, aferição ou análise crítica do mérito, do valor, da importância, da relevância ou da utilidade de algo ou de alguém. Isso quer dizer que um avaliador está imbuído de um conjunto de valores, princípios e interesses que orientam suas tomadas de decisão. Por isso, é indispensável estarmos atentos em quem, como, por que e para que um processo avaliativo está em curso.

No cenário da avaliação em políticas públicas, duas abordagens distintas entram em cena: uma que tende a limitar o entendimento de avaliação como “medida” e outra que amplia o sentido, traduzindo-o como “compreensão”. A primeira se configura como um modelo clássico de avaliação e tende a voltar-se principalmente para os efeitos esperados, muitas vezes desconsiderando ou minimizando o que algumas abordagens denominam “efeitos não previstos”. Por vezes, esses efeitos, quando detectados, são classificados como problemas a serem superados, ou seja, “fatores de entraves”. Essa abordagem tende a limitar o espaço da crítica à própria política. Rodrigues (2008) é bastante reticente quando se refere a essa forma

de abordagem, por considerá-la unilateral, principalmente quando é empregada em contextos microssociais:

É ainda mais cética em relação aos modelos universais, quando aplicados a contextos particulares, com total desconsideração das especificidades atinentes a cada situação e aos locais sobre os quais incidem políticas públicas formuladas nos longínquos centros de decisão, o que considero a ocorrência de um duplo distanciamento, cujo resultado são fortes omissões e/ou deslizes analíticos (p. 10).

Como visto, a autora ainda alerta para uma prática comum nessa abordagem, que é a distância entre o poder decisório e a realidade em que será aplicada a política, influenciando diretamente na descontextualização do processo.

A segunda abordagem, também conhecida como método interpretativo, amplia o escopo. Rodrigues (2008) define que

O método interpretativo considera que o conhecimento produzido tem múltiplas dimensões e é construído a partir de diferentes tipos de informações. Do ponto de vista analítico, busca a integração das diferentes dimensões contempladas, permitindo uma melhor apreensão do programa como um todo (p. 10).

É uma abordagem que prioriza as noções de contexto, processo, trajetória, pluralidade, interação e multidimensionalidade. Está configurada como uma avaliação em profundidade, que considera, de forma mais significativa, os contextos social, econômico, político e cultural em que a política está inserida, incluindo as análises do contexto interno das instituições responsáveis ou que são meios da implementação das ações – uma abordagem que desenvolve um tratamento triangular dos dados, *de forma que estes possam ser sobrepostos e evidenciarem-se pontos comuns sobre o fenômeno* (RODRIGUES, 2008, p. 10).

Compreender a avaliação de uma política pública dessa forma implica considerar a abrangência analítica dessa abordagem ao operar a ação avaliativa para além da política em si e para além do recorte empírico. Dessa forma, podem-se obter informações mais gerais e ampliadas que poderão subsidiar a construção de inferências mais gerais, mesmo que o ponto de partida seja resultados localizados.

Vale ressaltar que muita coisa ainda está em construção nesse tipo de abordagem. Tratam-se de proposições em pleno desenvolvimento, na perspectiva de obter melhores ferramentas teóricas, conceituais e metodológicas que orientem o processo avaliativo de uma dada política, em uma perspectiva mais ampla, e constituam um *corpus* próprio e uma criticidade mais significativa em relação aos modelos dominantes de avaliação.

O tema em estudo, avaliação em políticas públicas, chega no Brasil nos anos 1980/90, dentro de uma agenda neoliberal, como descreve Rodrigues (2008):

No Brasil, é apenas no final da década de 1980 e início da década de 1990 que a temática da avaliação das políticas públicas intensifica-se, assumindo um papel de destaque nas administrações públicas da América Latina, no contexto da reforma do Estado, e direcionada a uma agenda neoliberal, sendo ainda reduzida a literatura sobre o tema (p. 8).

No contexto brasileiro, as avaliações voltadas para a educação estavam embasadas em abordagens lineares que se dedicavam à investigação dos impactos dos investimentos na área. Tais análises baseavam-se em dados coletados em formatos estandardizados, permitindo uma única direção de análise: custo-benefício/causa-efeito, limitando e desgastando ainda os conceitos de eficácia, eficiência e efetividade, elementos sempre presentes nesses processos de avaliação. Vale destacar que tal tipo de avaliação é realizado até hoje em muitos procedimentos adotados na educação brasileira.

A abordagem interpretativa vem construindo seu corpo teórico desde os anos 1990 como proposta alternativa às avaliações clássicas. No Brasil, ganha força nos movimentos sociais, no âmbito das ONGs (organizações não governamentais), sobretudo como processo de avaliação junto à cooperação internacional, principal fonte de financiamento de ações de grande impacto desenvolvidas por esses movimentos.

Essa linha de abordagem interpretativa vem ganhando relevância entre os estudiosos do tema, sobretudo após a década de 1990, e coloca uma série de questões sobre como os significados das políticas são comunicados e percebidos por diferentes audiências; sobre os diferentes tipos de conhecimento que orientam organizações na sua prática (Yanow, 2004), bem como sobre o caráter dialógico da avaliação, entendida esta sob uma perspectiva relacional (Greene, 2001) e com espaços necessários de participação (Mark e Shotland, 2003), o que, evidentemente, remete à ordem dos valores e coloca as análises qualitativas, a antropologia em especial, em posição privilegiada (RODRIGUES, 2008, p. 10).

Como afirma Rodrigues (2008), esse tipo de abordagem tem centralidade nas análises qualitativas e impõe como pré-requisito um método de investigação que permita o aprofundamento sobre o objeto estudado.

Com base na compreensão de que a escolha do processo avaliativo explicita a definição política de quem o realiza, nossa perspectiva é a construção de uma avaliação mais flexível e com menos limites, sem perder a seriedade e profundidade de análise de que o objeto investigado necessita. Partindo da constatação da insuficiência dos modelos clássicos de análise em diagnosticar uma política pública dentro de sua complexidade, nossa escolha se

insere em uma perspectiva processual, multidimensional e interdisciplinar de avaliação: a avaliação interpretativa.

Neste capítulo apresentamos três aspectos relativos a nosso objeto de investigação: um rápido mergulho nas questões da juventude, a fim de perceber o caráter da configuração de políticas nesse campo, de característica interdisciplinar, que se mantém em constante construção; a relação da juventude com a cultura e com a escola foi também desenvolvida, para aproximar nossa compreensão do universo em que esse segmento populacional está inserido e como ele estabelece sua condição juvenil sob a influência de fatores intrínsecos às sociedades humanas em determinados tempos históricos; e uma reflexão sobre a animação cultural como elemento pedagógico já experimentado na sociedade brasileira, que também apresenta um campo de característica interdisciplinar e está em processo contínuo de construção, cujo ideário estabelece aproximações com o pensamento freiriano. Quanto a esse último aspecto, explicitamos a importância da intersecção entre a ética e a estética como elementos embaixadores de uma experiência educacional para as sensibilidades. Por fim, debatemos sobre a avaliação de políticas públicas e introduzimos a apresentação do caminho que pretendemos percorrer no processo avaliativo, baseado no modelo interpretativo, como alternativa para elucidar as nuances da implementação de uma política em juventude no âmbito das instituições públicas de ensino.

No próximo capítulo, daremos curso a esse processo de avaliação. Para isso, apresentaremos, de forma mais detalhada, o objeto investigado, descrevendo os pressupostos históricos que influenciaram sua origem e sua estrutura atual. Também faremos uma descrição da metodologia escolhida e os elementos desenvolvidos para facilitar a análise dos dados colhidos no trabalho de campo, no intuito de desenvolver achados potenciais que nos propiciem compreensões sobre parte da dinâmica das sociedades humanas.

*“Fico de goela seca
Quando tenho que ver de novo
Aquilo que foi aceito.
Bulir em tudo,
Até no meu (de)feito!*

*Sou pura incompletude!
Disse um educador
Lá de minha terra.
Não tem jeito
Eternamente assim
Tem que (re)ver o dito
Dito e feito!*

*Não é só (re)olhar
É ver com olhos d’outros!
Recauchutar o cristalino
Arregalar o olho do olho
Feito pivete, menino!*

*É (re)encantar-se
Com o que tá pronto.
Pronto!
Me empresta tua retina
Pra ver se atino
Ou desatino
Pro qu’eu pensava divino”.*
(Descortinando, Zezo Oliveira)

3. 2º Capítulo: **O objeto da investigação, a metodologia aplicada e a análise/interpretação dos dados.**

Neste capítulo, o Programa de Animação Cultural da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Recife/PE será descrito de forma mais detalhada para uma melhor articulação com a literatura pesquisada, no sentido de assegurar um melhor embasamento de sua relevância como política em juventude, desenvolvida no contexto da esfera do poder público municipal. Também descreveremos a metodologia escolhida para estabelecer o processo avaliativo e o tratamento dos dados encontrados durante a imersão na construção desta dissertação. Por fim, a análise/interpretação das entrevistas e os demais materiais coletados no campo materializarão o objetivo primordial desta proposta de investigação.

3.1. Quando (re)visitar o conhecido desafia a (des)construção de nosso olhar? O Programa de Animação Cultural de Recife.

Compreendendo que os processos internos às relações humanas são construídos historicamente, seu estudo deve estar contextualizado sem perder de vista a totalidade histórica (MINAYO 2007). Nesse sentido, propomos, nessa pesquisa, uma avaliação interpretativa do **Programa de Animação Cultural da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Recife/PE**.

Para melhor elucidação de sua relevância, resgatamos um pouco do processo histórico da Rede Municipal de Ensino do Recife em sua relação com ações/projetos/programas de natureza artístico/cultural, o que deve ter influenciado o contexto histórico do nascimento do programa em estudo. Em seguida, apresentaremos o programa e sua configuração atual.

3.1.1. A rede de ensino do Recife e suas aproximações com ações/projetos/programas de natureza artístico-cultural.

Recife é uma cidade que respira cultura. A diversidade de suas manifestações culturais influencia a forma de vida e de organização de seu povo. Ao longo da história da cidade, a cultura tem influenciado também diferentes espaços de formação humana, principalmente nas comunidades mais periféricas da cidade, onde essas manifestações se edificam e se renovam. Vale destacar sua participação na organização de experiências de formação em espaços públicos, como o espaço escolar, mais especificamente nas escolas públicas da prefeitura do Recife, em que teve um papel importante na construção da rede municipal de ensino.

Tomamos como ponto de partida o período da década de 1960, quando entendemos que a Educação Popular desenvolvida pelo Movimento de Cultura Popular – MCP – foi a mola propulsora da formação da Rede Municipal de Educação do Recife. Nessa época, havia grandes mobilizações pela implantação e expansão das escolas primárias, assim como as campanhas de alfabetização de adultos. Segundo Saviani (2007):

A idéia-força do desenvolvimento nacional aliada à política populista incitava à mobilização das massas, de cujo apoio os dirigentes políticos dependiam para obter êxito no processo eleitoral. O direito de voto, contudo, estava condicionado à alfabetização, o que levou os governantes a organizar programas, campanhas e movimentos de alfabetização de jovens e adultos (p. 314).

Tal atmosfera criou um clima favorável ao surgimento de novas experiências de intervenção educacional, inclusive aquelas que articulavam os conteúdos desenvolvidos na sala de aula com a vida cotidiana dos estudantes. Entre elas, destacaram-se aquelas que articulavam a educação popular com a cultura popular, como aponta Saviani (2007):

O clima favorável a essa mobilização e a essa metamorfose conceitual foi propiciada pelas discussões e análises da realidade brasileira efetuadas no âmbito do Iseb e do CBPE; pelas reflexões desenvolvidas por pensadores cristãos e marxistas no pós-guerra europeu; e pelas mudanças que o espírito do Concílio Vaticano II tendia a introduzir na doutrina social da Igreja. As principais iniciativas que medraram nesse clima foram os Centros Populares de Cultura (CPCs) e os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e o MEB (p. 315).

Salvo suas diferenças e particularidades, todos esses movimentos estavam voltados para a transformação das estruturas sociais em uma perspectiva nacionalista de liberação da dependência com o exterior. Nesse caminho, há uma valorização da cultura popular como autêntica cultura nacional.

Destacamos a experiência dos MCPs por sua atuação no Brasil e, especificamente, em Recife, por sua contribuição no nascimento da Rede Municipal de Ensino em Recife. Em Saviani (2007), observamos que:

Os MCPs tiveram origem no MCP criado em maio de 1960 junto à Prefeitura do Recife que inspirou outros MCPs em diferentes locais. Pretende-se desenvolver uma educação genuinamente brasileira visando à conscientização das massas por meio da alfabetização centrada na própria cultura do povo (p. 316).

Na citação anterior, percebe-se que o MCP teve um papel importante também na articulação com seus pares em nível nacional. Brandão, em **Saber e Ensinar** (1986), ao analisar a educação popular e os movimentos de cultura popular, cita um dos eventos-fruto dessa articulação, cuja perspectiva era a construção de um movimento de âmbito nacional:

Um fato curiosamente esquecido com o passar dos anos deve ser lembrado aqui. Na conjuntura dos grupos de origem da educação popular, quase todos eles quiseram se reconhecer como parte de um amplo movimento de cultura popular. Entre outros motivos, este foi um dos que ensejou a que fosse aprovada a formação de uma “comissão coordenadora dos movimentos de cultura popular” ao final do 1º. Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado no Recife, em setembro de 1963 (p. 37).

A possibilidade de uma articulação nacional era essencial para a troca de saberes entre as diferentes formas de ação do MCP, que foram influenciadas pelas realidades socioculturais encontradas nas diferentes regiões do país.

Em Recife, já em 1960, o MCP vinha fazendo uma verdadeira revolução na educação, em Pernambuco. No início dessa década, a cidade ainda não tinha estabelecido uma rede de escolas públicas municipais. É exatamente nesse momento histórico que surge a primeira versão da rede de escolas públicas municipais. Pontes (2009) ressalta bem a iniciativa política dessa época:

Recife, nessa época, estava crescendo para a periferia e as escolas do governo eram situadas nos bairros centrais. Foi quando Miguel Arraes tomou posse como Prefeito do Recife em 1960 e convidou a professora Anita Paes Barreto, integrante ativa do MCP, para ser diretora de ensino do que seria a rede municipal de ensino que a partir de uma pesquisa, que realizou levantando os dados de analfabetismo dos recifenses, elaborou com outros intelectuais do MCP um plano municipal de ensino (p. 57).

Como vemos, o período político do momento possibilitou o surgimento de uma proposta de Educação que veio a se constituir na Rede Municipal de Ensino de Recife. Pautada na relação com os movimentos sociais e culturais da época, essa experiência tinha à frente o educador Paulo Freire, que emergia como um importante pesquisador na educação voltada para educação popular, cujo foco estava direcionado para a alfabetização de adultos, devido ao elevado contingente de analfabetos no Brasil. O MCP teve um significado importante para o próprio Freire, em seu processo de construção do método de alfabetização, como aponta Saviani (2007): *A partir das suas experiências realizadas no MCP e no SEC da Universidade do Recife, Freire descreve o método de alfabetização evidenciando sua matriz pedagógica, suas fases e a execução prática* (p. 324). Freire foi um líder no MCP e, ao mesmo tempo, é fruto desse movimento que marcou profundamente sua atuação em outras instâncias na educação brasileira.

Esse movimento desenvolvia um processo pedagógico especial e revolucionário para o período em questão, como tão bem observa Pontes (2009):

O amplo projeto do MCP envolvia, dentre outras atividades sociais e educacionais, o centro de cultura com danças, teatro popular e os círculos de cultura. Nestes, organizavam-se debates envolvendo assuntos econômicos, sociais e políticos, tão compartilhados informalmente na vida social do povo naquele espaço-tempo. As pessoas voluntárias, geralmente jovens universitários que muito acreditavam na contribuição da educação no processo de mudança, faziam uma pesquisa prévia entre as pessoas das classes populares, objetivando colher sugestões temáticas para os instigantes debates. Essas temáticas seriam posteriormente estudadas, organizadas, ampliadas e levadas ao diálogo no círculo de cultura. Nesse intercâmbio, o diálogo configurava a metodologia e era compreendido também como necessidade humana de comunicar, ouvir, opinar, discutir, interagir, participar. Enfim, uma estratégia política para politização e valorização da sabedoria popular (p. 56).

As ações do MCP eram vastas e criativas. Muitas produções pedagógicas traduziam a realidade local, no conceito de educação popular baseados em Paulo Freire, afirmando a opção político-pedagógica do movimento. A maioria dessas produções resultou em publicações que eram geralmente usadas como material pedagógico para as atividades educacionais. Algumas delas foram motivo de elogio tanto em Recife como no Brasil. Vale lembrar o elogio de Anísio Teixeira à cartilha de alfabetização produzida pelo movimento, em 1962, como consta no relato de Silke Weber (1984): *Anísio Teixeira, por exemplo, faz questão de dizer que a cartilha do MCP é a melhor cartilha para adultos, já editada no Brasil* (p. 20).

Passados os anos, desde a extinção do MCP e de um conjunto de iniciativas e mobilizações em torno da cultura e educação populares, que também desapareceram ou entraram para a clandestinidade, principalmente com o Golpe Militar de 1964, a Rede Municipal do Recife não perdeu de vez a influência da cultura popular, marco essencial em sua origem. Mesmo não havendo explicitamente uma ação específica voltada para a articulação da educação com a cultura popular por parte dos gestores da educação municipal, várias experiências proliferaram nas escolas²¹.

O período histórico dos anos 1980 também se configura como um momento importante do processo educacional brasileiro: um período de abertura democrática, marcado pelo surgimento de uma diversidade de propostas pedagógicas contra-hegemônicas. Isso ocorre devido a vários fatores, como observa Saviani (2007):

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de idéias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos. Eis aí um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um momento privilegiado para a emergência de propostas pedagógicas contra-hegemônicas (p. 410).

Apesar das limitações no período, muitas experiências proliferaram na educação em articulação com a cultura popular. Cabe registrar a criação, por intermédio do Professor Darcy

²¹É importante lembrar que a origem de muitas escolas nas comunidades populares de Recife estava vinculada a iniciativas de formação já existentes, que eram desenvolvidas por associações de moradores/grupos comunitários em articulação com igrejas e outras instituições do movimento popular. Muitas vezes, no mesmo espaço em que aconteciam as atividades de formação caracterizadas como escolar, também aconteciam as atividades da comunidade. Podemos perceber essa relação quando observamos o relato histórico da origem de uma das escolas estudadas, localizada no bairro da Guabiraba, em Recife, na parte introdutória de seu projeto político-pedagógico – março/2011. Nele, é notória a marca da comunidade no processo de origem da referida escola, com atividades permeadas por conteúdos políticos, religiosos e culturais.

Ribeiro, dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs – no Rio de Janeiro, durante o governo estadual de Leonel Brizola, que se configuravam como um programa de animação cultural atuando no âmbito educacional em um espaço público.

O Professor Darcy Ribeiro definia a animação cultural como uma via de mão dupla capaz de transitar com liberdade entre a escola e a comunidade e vice-versa. Essa afirmação remete ao projeto educacional do MCP no Recife, que também caminhava nessa direção.

Em 1986, a posse do então Prefeito Jarbas Vasconcelos na Prefeitura do Recife e sua articulação com os movimentos populares locais possibilitam à Educadora Edla Soares* (que foi militante e ativista do MCP) assumir a Secretaria Municipal de Educação. Ela convida o Educador João Francisco de Souza (Professor da UFPE) para assumir a Fundação Guararapes²², órgão gestor da Rede Municipal de Ensino.

É nesse período que João Francisco retoma uma atividade com o objetivo de estabelecer uma presença mais marcante da cultura no seio da Rede, como relata Pontes (2009):

Também inspirado pela história do MCP e buscando alternativas de possibilitar a continuidade de algumas ações do MCP nas escolas municipais de Recife, João Francisco cria os monitores de artes que desenvolviam atividades artísticas e culturais nas escolas, formando grupos culturais que se apresentavam nas unidades escolares e nos eventos da Fundação. Anos depois estes monitores de artes foram incorporados ao Grupo Operacional do Magistério quando da mudança da Fundação Guararapes para Secretaria de Educação do Recife (p. 15).

Como vemos, na rede educacional de Recife, um programa de animação cultural já começava a ser desenhado. Contudo, um programa de animação cultural estruturado foi pensado e proposto apenas em 1993, pela Secretaria de Educação, sob a gestão de Edla Soares. Em sua segunda vez à frente da Secretaria Municipal de Educação, convidou um grupo de educadores e artistas a assumir o desafio de implantar um programa que possibilitasse experiências de práticas pedagógicas por meio das artes, com base na educação popular, para os alunos da Rede Municipal de Ensino.

Essas propostas desenvolvidas ao longo desse processo histórico em Recife não estão distantes do que acontece no contexto brasileiro. Diversos movimentos atuavam dentro ou fora de redes públicas de ensino embebidos na experiência da educação popular. Eles partiam de pressupostos bem parecidos, em uma visão de cultura baseada em Gramsci e Bourdieu, sustentada na Antropologia. Em Nogueira (2009), vemos que:

²² Foi instituída em 1966, como uma forma de resistência para manter as escolas de Recife em funcionamento na época da ditadura.

De acordo com essa concepção, nenhuma cultura pode ser objetivamente definida como superior a outra. Os valores que orientariam cada grupo social em suas atitudes e comportamentos seriam, por definição, arbitrários, não estariam fundamentados em nenhuma razão objetiva, universal (p. 71-72).

Tal visão alimentava esses movimentos, que contestavam a forma reprodutora²³ como a escola conduzia seu processo pedagógico a serviço das forças hegemônicas da sociedade brasileira, buscando contribuir com a superação de uma educação escolar excludente, que ampliava as desigualdades sociais.

É na perspectiva de superação da estrutura educacional, no início dos anos 2000, com a chegada ao poder de um prefeito do campo político democrático-popular (João Paulo de Lima e Silva) e a presença, pela terceira vez, da Professora Edla à frente da Secretaria Municipal de Educação, que se apresentava o Programa de Animação Cultural da Rede Pública Municipal do Recife, redimensionado como política pública em juventude e ganhando um formato que o acompanhou até os dias atuais.

Vale informar que, em 2005, houve uma reforma importante na estrutura da Prefeitura do Recife e o programa teve um papel importante no nome da estrutura gerencial onde está localizado, como informa Pontes (2009):

A partir de 2005, na segunda gestão do Prefeito João Paulo e com a chegada da professora Maria Luiza Aléssio como Secretária de Educação, houve uma modificação no organograma da Prefeitura do Recife incluindo também a Secretaria de Educação, que passou a chamar-se Secretaria de Educação, Esportes e Lazer, e o Departamento de Atividades Culturais e Desportivas (DACD), vira Gerência de Animação Cultural (GAC), ligado à Diretoria geral de Ensino e Formação Docente. E o que era Departamento vira uma Gerência cuja referência maior de atividade é o Programa de Animação Cultural (PAC). A Gerência de Animação Cultural, além de implementar o PAC nas escolas da Rede Municipal de Ensino, assume também a organização de toda a programação de eventos culturais da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer (p. 76).

Como podemos observar, o programa constrói uma força dentro da Secretaria Municipal de Educação ao ponto de influenciar a denominação da gerência a qual está subordinado, influenciando também as funções dessa gerência, que atua como centralizadora dos eventos culturais de toda a rede municipal de ensino. É nesse contexto que ele passa a ser denominado Programa de Animação Cultural da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Recife.

²³ Ver em NOGUEIRA (2009): “Bourdieu compreende a relação de comunicação pedagógica (o ensino) como uma relação formalmente igualitária, que reproduz e legitima, no entanto, desigualdades pré-existentes” (p.71-72).

Analisando os fatos históricos e as proposições pedagógicas encontradas nesse relato histórico e na estrutura em que é desenvolvido o programa, é possível detectar características marcantes oriundas do Movimento de Cultura Popular do Recife. Tais características redimensionadas com as concepções pedagógicas mais influentes nos últimos anos, contextualizadas no período histórico contemporâneo, explicitam sua atualidade.

Ao longo do histórico da rede municipal do Recife e do próprio programa, várias propostas vivenciadas na rede se configuraram como alternativas educacionais, com foco na arte e na cultura, e, na maioria das vezes, apresentaram inspiração nas atividades desenvolvidas pelo MCP. Vale ressaltar que a conjuntura local e nacional tem definido atmosferas propícias para o surgimento de alternativas educacionais dessa natureza, inclusive com a presença de ícones do MCP à frente de funções importantes na definição e implementação de políticas em educação no Recife e em outras regiões do país, sobretudo em períodos de abertura política nacional.

Por fim, é importante registrar que, na rede recifense, tem sido construído, ao longo de sua história, um processo de sensibilização e aceitação, propiciando abertura para experimentação, implantação e consolidação de projetos/programas dessa natureza e para o surgimento de diversas experiências locais, mesmo em períodos de grandes limitações.

3.1.2. O Programa de Animação Cultural do Recife.

O início do novo século é marcado pelo avanço do impacto do capitalismo especulativo sobre a estrutura dos vínculos sociais que influenciava a escola de forma negativa. Essa condição reforçava o caráter reprodutivista que a escola imprimia em seu processo de estruturação, ampliando cada vez mais a exclusão da população mais pobre do Brasil no acesso aos bens culturais e de seu processo de formação escolar.

A Secretaria de Educação do Município de Recife, na época de implantação do programa, no início dos anos 2000, estava bastante preocupada com o clima negativo que existia nas escolas, muitas vezes materializado em violência que atingia principalmente os jovens. Portanto, buscar um caráter inovador para o projeto pedagógico da rede, que tivesse o ser humano como centralidade, era o desafio do momento.

A Secretaria, na condição de formuladora e implementadora de políticas públicas, caminhou na construção de sua proposta pedagógica²⁴ pautada nos princípios éticos da **solidariedade, liberdade, participação e justiça social**²⁵. Esses princípios norteavam as diretrizes da Secretaria de Educação do município, sistematizadas em três eixos balizadores da referida proposta: educação sob a ótica do direito; cultura, identidade e vínculo social; e ciências, tecnologia e qualidade de vida coletiva. Havia uma proposição política da gestão em contribuir na formação dos cidadãos em direção à reorientação dos rumos da sociedade, visando a uma educação com qualidade social, na perspectiva da adesão a uma política de inclusão, ao respeito à diversidade e aos diferentes tempos para aprender.

Tais diretrizes reafirmam os compromissos da Prefeitura do Recife com a defesa dos princípios de igualdade, liberdade, autonomia, solidariedade, gestão democrática e justiça social. Estes princípios traduzem um projeto de inclusão social para o conjunto da sociedade. (...) Assim, práticas educativas que tenham como norte a educação para todos, sem distinção de gênero, etnia, classe social, religião, cultura – entre outros – deverão estar garantidas enquanto uma “atitude inclusiva” que favoreça o surgimento da sociedade mais justa e igualitária almejada por todos (DIRETORIA GERAL DE ENSINO/Secretária de Educação/Prefeitura do Recife, 2003, p. 9 - 10).

Naquele período, instalava-se, na rede municipal de ensino, a necessidade de produzir uma escola humana, uma escola viva, que pensasse uma pedagogia da cidadania, que desse conta do conjunto de elementos presentes no imaginário dos atores envolvidos no processo ensino/aprendizagem, tendo como premissa que a aprendizagem da cidadania como processo democrático passa, principalmente, pela busca de construção dos vínculos sociais, a partir tanto daqueles que se constituem atores diretos do processo coletivo (professores, alunos, pais) como indiretos (comunidade, ONGs, gestores governamentais) (PONTES, 2009). Com base nessas questões, a proposta pedagógica da rede municipal de Recife, registrada em DIRETORIA GERAL DE ENSINO/Secretária de Educação/Prefeitura do Recife (2003): *Tempos de aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos*, defende sua proposição educacional ao justificar que *A tomada de decisão política que assegure esse ideário procura garantir uma visão integradora da escola, onde todos se percebam sujeitos sociais componentes da comunidade educativa* (p. 123). O caráter político

²⁴ Para mais informação, ver: DIRETORIA GERAL DE ENSINO/Secretária de Educação. Prefeitura do Recife. *Tempos de aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos*. Recife, 2003.

²⁵ A **solidariedade** como o exercício de compartilhar com os outros, indo além dos interesses específicos e particulares; a **liberdade** como a consciência das possibilidades e o exercício do poder de realizar ações que possam contribuir no projeto de inclusão para o país; a **participação** como condição de contribuir com decisões que influenciam na qualidade de vida coletiva; a **justiça social** como o compromisso político com a construção da qualidade social da vida coletiva, mediante o desenvolvimento de políticas de igualdade (DGE/DACD/Recife 2002, p. 447).

na proposta apresentada reivindica a valorização e a participação dos atores do processo ensino-aprendizagem na construção de uma comunidade educativa.

O Programa de Animação Cultural da Secretaria de Educação do Recife nasce como uma política pública em juventude, gerada nesse contexto, o que dá a perceber o compromisso com os valores humanitários que o encampam. É implantado no ano 2000 sob a sigla JEAC:

Este programa é implementado, coordenado e acompanhado pelo Departamento de Atividades Culturais e Desportivas – DACD. Está implantado em 60 escolas da Rede Municipal de Ensino e é desenvolvido por Animadores e Animadoras Culturais, recrutados como estagiários, entre universitários e estudantes do Ensino Médio, com habilidades em artes. Denomina-se “Juventude, Educação e Animação Cultural” – JEAC (DGE/DACD/Recife, 2002, p. 447).

Os pressupostos pedagógicos que nortearam a elaboração do referido programa tinham dimensão da necessidade de reorganizar a escola, ao menos em seu princípio de prática pedagógica, ao pensá-la como uma “comunidade educativa”:

Visualizar a Escola como Comunidade Educativa, onde todos os que aí atuam, cada um, cada uma, de acordo com a tarefa que lhes cabe, tem parte no processo educativo, estão conscientes do seu papel para isso, são devidamente capacitados e com prazer exercem esta arte das artes, que é possibilitar o pleno desabrochar do ser humano. Para tanto são convenientemente equipados e dignamente remunerados, bem como têm periodicamente indispensáveis oportunidades de avaliação da sua atuação (DGE/DACD/Recife 2002, p. 451).

Observamos, na citação anterior, a preocupação com as condições de trabalho nas escolas e a necessidade de formação para se atuar em uma instituição de ensino pensada para que um programa como aquele pudesse compor seu projeto pedagógico. Seus elaboradores demonstraram preocupação com as dificuldades de um novo programa vir a ser implementado dentro de um espaço já consolidado em uma forma de gestão adversa e, por isso, propõem uma estrutura de inserção do programa no projeto pedagógico das unidades educacionais:

E aí o JEAC, de “apêndice” do ensino sistemático, ou “tapa-buraco” de um preocupante vazio cultural, numa Escola-Comunidade Cultural, passaria a ser o feliz desdobramento e coroação do processo educativo-cultural desencadeado nas salas de aula e no conjunto da vida escolar (DGE/DACD/Recife, 2002, p. 452).

O texto acima vem complementado com um apelo dirigido aos gestores superiores da Prefeitura do Recife:

Insistimos em afirmar que uma experiência educativo-cultural, com essas características e ingredientes, poderia ser a base, o que há de mais elementar e

necessário, o ponto de arranque mesmo de uma gestão que pretende desencadear verdadeira, ampla, profunda e eficaz “ação por uma vida melhor”²⁶ nesta cidade, no Recife do III milênio (DGE/DACD/Recife 2002, p. 452). (grifo nosso).

O programa é desenvolvido nas escolas municipais do Recife por educadores em formação, que são contratados por meio de estágio e são designados animadores culturais²⁷ – ACs. De acordo com o programa, o papel

Dos que hoje chamamos de **Animadores e Animadoras Culturais (ACs)**: muito mais que simples recreadores, eles e elas são gente capaz de acordar o que anda adormecido no coração e na mente dessa juventude... gente capaz de ajudar essa juventude a encontrar sentidos e razões para seu viver... gente capaz de fazer esta gente renascer, com nova alma, nova compreensão de si e do mundo, nova vontade de viver e ser feliz, nova motivação, novo jeito de relacionar-se com os demais, com a sua cidade, com seu povo (DGE/DACD/Recife, 2002, p. 453).

Muito dos fundamentos da atuação dos ACs frente aos beneficiários do programa vêm sendo desenvolvidos anteriormente a ele, principalmente no contexto de um projeto antecessor designado “Juventude em Movimento”, desenvolvido no âmbito do DACD na Secretaria Municipal de Educação em Recife, nos anos de 1990. Segundo Veloso (1996), para desenvolver seu potencial na escola, o AC assegurará a coordenação do programa que:

estará atento(a) a certos **aspectos da realidade**, que, oportunamente, poderão ser *enfocados*, para favorecer a percepção, a tomada de consciência, o senso crítico dos Adolescentes... Mas ele se preocupará, igualmente, de encontrar e evocar **experiências inspiradoras**, do passado e/ou de hoje, de pessoas ou de grupos, que servirão de *motivação* eficaz para o cultivo de **valores**, que dignificam a pessoa e a fazem crescer em humanidade, solidariedade e cidadania... Tudo isso supõe que o AC se desdobrará em criar ou conseguir os **subsídios** necessários, os recursos mais interessantes e eficazes, para a implementação de todo este **processo educativo** (p. 119).

Para o autor, o AC deve estar atento à realidade em que vivem os jovens/adolescentes, na perspectiva de contextualizar suas vivências, encontrando caminhos para o exercício da cidadania. É uma proposta parecida com o programa dos CIEPs, que apresentava a mesma denominação para os educadores da animação cultural e que também desenvolvia atividades similares, como ressalta Ribeiro (1986), citado por Monteiro (2007):

²⁶ O fato de compeendemos essa última citação como um apelo ao gestores de maior poder da referida prefeitura é por percebermos a presença da frase “por uma vida melhor”, que se configurava como o *slogan* da gestão do governador municipal de Recife na época.

²⁷ Termo também presente na proposta dos CIEPs que corresponde aos educadores, artistas que desenvolviam junto à escola e à comunidade as atividades do programa.

O animador cultural nos CIEPs era importantíssimo e deveria ser egresso de grupos de teatro, música, poesia, dança, movimentos que se criem espontaneamente e/ou associações comunitárias. Esses profissionais tinham como objetivo trazer para o espaço da escola sua experiência, sua vivência, seu imaginário, suas emoções e/ou sensibilidades. O trabalho do animador cultural era feito em intensa articulação com a ação pedagógica, envolvendo todos os seguimentos da escola e trazendo, para o cotidiano dos CIEPs, as diversas manifestações culturais e artísticas, de modo a garantir uma efetiva participação das populações locais. Desta forma os CIEPs atuaram no sentido de resgatar o papel político-social da escola, no contexto de uma relação mais estreita com a comunidade: "... educação e cultura se interpenetram para compor uma verdadeira simbiose: a cultura irriga e alimenta a educação que por sua vez é um excelente meio de transmissão de cultura (p. 131).

Essa afirmação sobre o lugar e a importância do animador cultural é pontuada também por Silva (2008), quando relata sobre a diversidade do campo de atuação da animação cultural. Segundo o autor:

Com isso, compreende-se que a animação cultural possuía um potencial constitutivo em um diversificado campo de atuação, situado principalmente no que diz respeito às manifestações culturais da comunidade. Isso, possivelmente, possibilitaria o contato da comunidade com sua própria cultura. Logo, caberia ao animador cultural fazer existir aspectos dessa cultura, dentro dos espaços formais de ensino (p. 20).

Como vemos, a atuação do animador cultural é considerada essencial para a performance dos programas, principalmente para a articulação da escola com a comunidade, para que a atmosfera da cultura ali vivenciada influencie os projetos pedagógicos das unidades de ensino. Quanto à origem dos ACs, assim como no programa dos CIEPs, eles deveriam ser egressos de diferentes linguagens artísticas. Contudo, para o programa no Recife, estes deveriam também estar envolvidos em um espaço de formação universitária ou de nível médio, uma vez que o modo de contratação se estabelecia na forma de estágio.

3.1.2.1. A estrutura do programa

O programa deveria estar em consonância com a proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino e com o projeto político-pedagógico – PPP – das unidades educacionais onde era solicitado. Para seu desenvolvimento nessas unidades, os ACs eram enviados e distribuídos de acordo com a competência artística e as necessidades das escolas, expressas nas solicitações dos dirigentes escolares. Na escola, todas as atividades deveriam estar vinculadas à constituição ou integração aos já existentes grupos culturais nas escola\comunidade, nas diferentes linguagens artísticas. A gestão dessas atividades na escola

deveria articular-se com os núcleos culturais²⁸, como fórum de representação de seus atores, para nortear as atividades culturais desenvolvidas na escola. O núcleo corresponde ao

Espaço primeiro de troca de pontos de vista, idéias e sugestões... espaço primeiro de acertos e combinações, de avaliação e planejamento... espaço primeiro de formação continuada, dele participam, além dos ACs, Representantes do quadro funcional da Escola (Direção, Professorado, Funcionários), Representantes dos Alunos e Alunas, eleitos por eles próprios, Representantes da Comunidade (dos Grupos da Comunidade que compartilham os espaços da escola, Pais dos alunos e alunas, lideranças comunitárias) (DGE/DACD/Recife, 2002, p. 457).

Além das atividades desenvolvidas no espaço da escola, o programa se estendia na articulação com outras atividades: encontros entre escolas, a partir de temas gerais ou das linguagens artísticas, promovendo encontros específicos; eventos municipais²⁹, nos quais educadores e alunos de diferentes escolas encontravam-se nas ações coletivas em uma determinada modalidade artística ou em atividades relacionadas às questões da sociedade, juventude e cidadania; passeios pela cidade, cujos roteiros atendiam à ótica cultural/ambiental, promovendo o deslocamento dos estudantes para dar acesso a produções de artistas e grupos artísticos locais, nacionais e internacionais em espaços culturais específicos ou no próprio espaço escolar, que se adequava para receber tais produções.

Quanto à estrutura hierárquica, os animadores estavam subordinados ao diretor da escola (no âmbito escolar) e aos coordenadores de linguagem (no âmbito da gerência gestora do programa³⁰). Estes estavam subordinados à coordenação geral do programa, que estavam subordinados ao gerente do setor responsável na Secretaria Municipal de Educação.

O programa contava com dois fóruns que funcionavam como espaço de constante diálogo, avaliação e formação para os atores envolvidos:

1. FALE: fórum de livre acesso dos estudantes municipais, que seria um espaço representativo da fala dos alunos do município sobre as questões relacionadas à educação. Esse fórum não se destinava especificamente aos jovens representantes dos grupos culturais do programa, mesmo que estes fossem maioria absoluta nas atividades do referido fórum;

²⁸ De acordo com a proposta, deveria ser constituído um núcleo cultural por escola, que articulasse a representação de todos os grupos culturais da escola.

²⁹ Vários eventos municipais são desenvolvidos a partir de festividades folclóricas do calendário municipal sob a influência da cultura popular. Entre eles, destacam-se Semana da Consciência Negra, São João etc.

³⁰ No período da implantação do programa, a gerência da pasta cultural na Secretaria Municipal de Educação era denominada Departamento de Atividades Culturais e Desportivas (DACD). Em 2005, com as reformas administrativas na gestão da Prefeitura, na Secretaria de Educação, os departamentos foram denominados de gerência. Nesse sentido, a gerência responsável pelo programa passa a ser chamada de Gerência de Animação Cultural (GAC). Vale ressaltar a importância do programa na gerência, influenciando em sua designação.

2. Formação continuada dos animadores culturais, sobre o qual falaremos mais adiante.

Abrangência atual do programa

O programa, no início de sua implantação, configurava-se como um guarda-chuva, aglutinando diversas atividades relativas à cultura no âmbito da Secretaria de Educação, inclusive a articulação de ações desta com as demais secretarias da prefeitura e com as outras esferas do poder público e instituições supranacionais, como a UNESCO³¹. Essa articulação se dava, essencialmente, no âmbito das ações desenvolvidas com o mesmo segmento etário³² ou da produção cultural.

Atualmente, no acompanhamento das atividades nas escolas e na observação das entrevistas, pudemos constatar que o referido programa perdeu seu caráter de guarda-chuva. Houve uma redução significativa de seus recursos, pois, no período de sua implantação, possuía financiamento próprio para atender a suas necessidades planejadas. Isso, conseqüentemente, tem afetado seu quadro de animadores culturais, o quantitativo das atividades de capacitação, o desenvolvimento do FALE e o quantitativo dos componentes materiais para o desenvolvimento das atividades nas escolas. Ele tornou-se profundamente dependente dos recursos de gestão da instituição escolar, assim como da articulação com outros programas, como o Escola Aberta e o Mais Educação, para aquisição do material pedagógico necessário a suas ações.

Atualmente, sua abrangência é menor: está presente em 78 escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife (ver tabela a seguir), distribuídas nas diferentes RPAs³³, perfazendo um montante de 40% das escolas. Tende a desenvolver suas ações para as escolas do ensino fundamental II, onde são encontrados mais adolescentes e jovens³⁴, constituindo seus corpos discentes.

³¹ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Instituição supranacional responsável, no Brasil, pela construção e implantação do Projeto Escola Aberta, na perspectiva da redução de violência que vitima os jovens brasileiros.

³² Na época, a Prefeitura havia definido prioridade de atuação junto aos jovens, formulando diversos programas nas diferentes secretarias e promovendo uma articulação entre as diferentes ações. Vale destacar o programa da Secretaria de Esporte e Lazer denominado Esportes do Mangue. Por outro lado, a escola era o lugar de vários programas e várias ações de natureza educacional provenientes da comunidade e de outras secretarias do município, estaduais e nacionais, como o Programa Escola Aberta.

³³ Região político-administrativa (RPA). Forma de distribuição geográfica estruturada pela Prefeitura do Recife que obedece a critérios socioculturais e ambientais. Para mais informações sobre as características, os critérios e a disposição geográfica, ver Atlas de Desenvolvimento Humano no Recife, 2005.

³⁴ Vale lembrar que houve redução progressiva de escolas do ensino fundamental II e ensino médio na esfera municipal da educação, havendo transferência desses segmentos de ensino para a esfera estadual, o que implica

Tabela I: quantitativo de escolas atendidas pelo programa³⁵

Região Político administrativa	Escolas atendidas pelo programa
RPA1	8
RPA2	14
RPA3	20
RPA4	8
RPA5	14
RPA6	14
TOTAL	78

Fonte: Coordenação geral do programa.

Na tabela anterior, percebemos um quantitativo maior de atendimento na RPA3. Essa região municipal é também a que apresenta o maior número de escolas da Rede Municipal de Ensino com o Ensino Fundamental II. As duas escolas escolhidas para nossa pesquisa pertencem a essa região e as razões de tal escolha serão desenvolvidas adiante.

O programa está presente nas escolas por meio dos animadores culturais, que desenvolvem as linguagens artísticas organizando os grupos culturais ou se incorporando a eles. Há uma média de dois animadores culturais por escola. A Tabela II demonstra a distribuição dos animadores por linguagem:

Tabela II: distribuição dos animadores culturais por linguagem no programa

Linguagem	Animadores culturais
Artes plásticas	11
Bandas marciais, musicais e fanfarras	30
Canto coral	15
Capoeira	15
Dança	20
Jogos pedagógicos ³⁶	20
Percussão	20
Teatro	16
TOTAL	147

Fonte: Coordenação geral do programa.

repensar o programa para a maioria das escolas em uma perspectiva voltada para as crianças, principalmente, naquelas onde não há a modalidade de ensino para jovens e adultos.

³⁵ Ver, no anexo, a Tabela Ia, com o nome das escolas atendidas.

³⁶ Esses jogos não correspondem a uma linguagem artística, porém muitos jogos são constituídos com o conhecimento dessas linguagens e também de modalidades esportivas e recreativas.

Inicialmente, vale registrar a redução do número de ACs no programa na atualidade, que contava com mais de 300³⁷ no início de sua implementação, o que certamente interferirá em sua capilaridade.

Nota-se, na tabela anterior, que há um maior número de animadores nas linguagens do universo musical, tendo como destaque a linguagem *bandas*. Esta tem sido uma solicitação maior dos dirigentes escolares³⁸.

Formação dos animadores culturais³⁹

A capacitação dos animadores realizou-se em encontros periódicos para o estudo de temas relacionados a suas práticas. Esses encontros eram organizados com todos os educadores para temas mais gerais ou relativos ao segmento juventude e por linguagens artísticas. Os conteúdos estavam sempre pautados na emergência dos debates contemporâneos sobre educação, cultura e juventude, incorporando atividades práticas e atividades de escrita e leitura, tendo em vista o perfil dos animadores culturais descrito na tabela a seguir:

Perfil dos animadores culturais

147 animadores culturais	Distribuídos em 78 escolas da Rede Municipal de Ensino
Período do estágio	1 ano, podendo ser renovado por mais 1
Jovens	100% na faixa etária de 18 a 25 anos
Animadores do Ensino Médio	98%
Animadores do Ensino Médio do Ensino Público	98%
Animadores do Ensino Superior Público	0,5%
Animadores do Ensino Superior Público Privado	1,5%
Animadores que tem no programa sua primeira experiência no mundo do trabalho	90%
Homens	70%
Mulheres	30%
Oriundos de famílias de baixa renda – média de 2 (dois) salários mínimos por família	99%

³⁷ Informação dada pela coordenação geral do programa

³⁸ Acreditamos que existe relação entre isso e a característica cultural da comunidade em que a escola está inserida, tendo em vista o caldeirão cultural em que se transformam as comunidades mais periféricas do Recife. No entanto, não temos notícia sobre estudos nessa área.

³⁹ Para mais informações sobre os espaços de capacitação, instâncias, conteúdo e organização, ler DGE/DACD/Recife (2002).

Baixo rendimento na escrita e na leitura	90%
Ex-alunos do Programa de Animação Cultural	70%

**Dados coletados das fichas dos animadores culturais arquivados na Gerência de Animação Cultural.*

Podemos observar que a maioria dos animadores culturais é constituída por jovens do sexo masculino, estudantes do Ensino Médio, oriundos de família de baixa renda, que têm, na atuação junto ao programa de animação cultural, sua primeira experiência de trabalho. Na análise das fichas dos animadores, também foi detectado seu baixo rendimento na escrita e na leitura, o que certamente interferiu nas formações para o programa. Esse problema é amenizado para aqueles que já conhecem a ação; como vimos, 70% dos animadores são advindos dos grupos culturais do programa de animação cultural desenvolvidos nas escolas, o que dá certo domínio sobre a ação e os objetivos do programa em apreço. Diante desse quadro, podemos perceber a necessidade de uma formação continuada que leve em conta suas características, incorporando conteúdos ligados à escrita e a leitura.

No processo da formação dos animadores estruturado atualmente, um aspecto importante é a presença do relatório mensal como ferramenta pedagógica. Ele é importante em uma formação, tendo em vista as características dos animadores culturais aqui apresentadas. As consultas aos diretores escolares e as ações do FALE são também consideradas estratégias importantes para nortear as ações do programa e a definição dos conteúdos da capacitação dos próprios animadores para o programa:

A base de todo este processo de formação é a atenção que cada um deles e delas precisa dar continuamente ao que anda acontecendo com estes garotos e garotas, ao que vai sendo vivenciado nos encontros e atividades por esta garotada... Uma atenção da mente e do coração, um hábito mesmo, que, como ACs, cada mês lhes possibilitará registrar no **Relatório Mensal (RM)** os lances mais significativos do processo pedagógico desenvolvido, do caminho percorrido, com seus acertos e erros, seus avanços e recuos, suas conquistas e fracassos, suas percepções e dúvidas, suas angústias, desafios e esperanças. É tarefa individual de cada um, de cada uma, este tomar tempo para dedicar-se a rever os passos dados, debruçar-se sobre fatos e pessoas, avaliá-los, questionar-se sobre cada lance, cada atitude tomada, cada encaminhamento dado, e, finalmente, imaginar caminhos, sondar perspectivas, tentar enxergar pistas e saídas (DGE/DACD/Recife, 2002, p. 455).

Como está descrito, o relatório é mais do que um registro das atividades desenvolvidas pelos animadores: ele traça um diagnóstico mensal do desenvolvimento das atividades a fim de subsidiar a própria formação. Ele é como um manual:

É com este Relatório em mãos que os/as ACs refletem e aprofundam seu papel como ACs. A leitura coletiva, então, a identificação de pontos comuns, o realce de peculiaridades significativas, a percepção de desafios maiores e questões de fundo,

possibilitarão uma reflexão cada vez mais crítica e profunda e uma compreensão cada vez mais lúcida e exigente do que deva ser “animação cultural”. O JEAC não tem “manual” nem “mestre”. A vida, a experiência compartilhada e refletida continuamente entre todos os que dela participam é que cumpre o papel de manual, numa construção coletiva do saber, sempre inacabada, onde todos são mestres e aprendizes, na dinâmica do provisório, numa saudável tensão entre o conquistado e o por se conseguir, que nos impulsiona a avançar sempre (DGE/DACD/Recife, 2002, p. 455).

Transparece no texto a preocupação com a formação dos ACs durante suas práticas. O relatório é um documento importante nesse processo, impulsionando os animadores a refletirem coletivamente sobre suas práticas, imprimindo uma contextualização ao aprendizado. Isso remete a Paulo Freire (2005), quando, no livro **“Pedagogia da autonomia”**, explicita que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (...) É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de análise, deve dela “aproximá-lo ao máximo. Quando melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (p. 38/39).

O autor reforça a importância da reflexão crítica sobre a prática para a superação da ingenuidade, imprimindo um saber epistemológico que alimenta a autonomia do próprio aprendiz. Compreender-se como sujeito de história é o passo mais relevante para a construção de autonomia. Essa é uma característica que aproxima o programa da educação popular⁴⁰, pois, segundo Pontes (2000),

Sabemos que os conteúdos da Educação Popular consideram o saber acumulado pelo educando e pelo educador na ação educativa e o que foi historicamente produzido pelo homem, numa visão dialética e de forma contextualizada. A metodologia pretende ser democrática, participativa e promotora da ação/prática/ reflexão/ação, ou seja, práxis (p. 123).

A autora chama de “práxis” essa relação simbiótica da ação com a reflexão, termo utilizado por Paulo Freire na descrição do processo ensino-aprendizagem. Notamos que as contribuições de Paulo Freire que nortearam o surgimento da Rede Municipal de Ensino do Recife continuam presentes em várias atividades desenvolvidas por ela, como também

⁴⁰ Para mais informações sobre a relação do programa com a educação popular, ver Pontes (2009), na dissertação de mestrado intitulada: “Educação Popular – Interloquções com Animação cultural”, UFPE, Recife.

podemos observá-las norteando atualmente o desenvolvimento das ações do programa em estudo.

Nesse item, tratou-se da configuração atual do programa em sua estrutura e abrangência, destacando os conteúdos desenvolvidos na capacitação dos animadores culturais, tendo em vista sua baixa qualificação na escrita e na leitura. No próximo item, abordaremos como o programa incorpora a noção e os conceitos de juventude.

3.1.2.2. Conceito de juventude no programa.

Lívia de Tommasi (2005), no relatório do estudo de caso realizado no âmbito do Projeto de Pesquisa: Juventude, Escolarização e Poder Local, que teve o *Programa de Animação Cultural do Recife* como um dos objetos de investigação, assegura que:

No que diz respeito à concepção de juventude que orienta os programas, podemos afirmar que o paradigma do jovem - problema é substituído pelo paradigma do jovem como ator de transformação. Em todo caso, o jovem é considerado principalmente um “ser em formação”, e a proposta formativa tem uma centralidade importante nas duas propostas indagadas. Outro elemento comum aos programas pesquisados é o referencial teórico relativo à proposta formativa, que remete à tradição da educação popular, ainda muito forte nas intervenções realizadas por organismos governamentais e não governamentais na cidade do Recife e, mais amplamente, no Nordeste (p. 31).

Transparece no texto uma visão interessante em relação à juventude, que vem ao encontro do debate proposto nesta dissertação. Um aspecto relevante apontado sugere a proximidade do programa com a educação popular. Isso é resultante da influência direta de muitas experiências envolvendo a juventude, no campo das ONGs, em sua implementação⁴¹. A principal relação se deve ao envolvimento de seus formuladores com ONGs que atuavam no segmento da juventude. Estes mergulhavam nas experiências da sociedade civil e no debate desenvolvido nas universidades e nas instituições supranacionais, como a UNESCO, que também buscavam uma aproximação com essas experiências oriundas das ONGs e da educação popular. Outra influência que se apresentava como força reivindicatória dos movimentos sociais sobre a gestão na Prefeitura do Recife/PE, no período histórico, foi um sistema de pressão contínuo para a construção de políticas públicas. Tal pressão se

⁴¹ Nos anos 1990 e no início da década seguinte, Recife manteve um campo bastante fértil de ONGs dessa natureza, que atuavam especialmente nos bairros mais populares da cidade e vinham ampliando a constituição de parcerias com as escolas públicas, lugar onde o programa estudado teve sua materialização, constituindo redes de relação e parcerias.

estabeleceu de forma contundente, mesmo que esses movimentos tenham continuamente declarado apoio à referida gestão.

Retomando a questão da juventude, sua concepção no programa parece reconhecer o jovem presente no aluno, retirando a invisibilidade⁴² que a categoria aluno joga sobre o recorte etário dos discentes ao não considerar suas múltiplas identidades. No texto seguinte, que trata da responsabilidade dos animadores culturais do programa nas escolas, o termo utilizado para indicar o público-alvo do programa é juventude, e não aluno, como podemos observar: *O papel de primordial importância dos que hoje chamamos animadores e animadoras culturais: Muito mais que simples recreadores, eles e elas são gente capaz de acordar o que anda adormecido no coração e na mente dessa juventude* (DGE/DACD/Recife, 2002, p. 453).

Transparece no texto o reconhecimento do jovem dentro do aluno, que deve ser convocado pelo animador cultural a estabelecer uma relação mais atuante em sua formação e participação na sociedade.

Na próxima seção, abordaremos o método escolhido. Tendo em vista tratar-se de uma pesquisa localizada, encontramos no “estudo de caso” a possibilidade de inferir sobre questões macro, mesmo partindo de um campo microssocial.

3.2. Como (re)visitar o conhecido com olhos descortinados?

3.2.1. Considerações sobre o método.

Neste trabalho, optou-se por fazer um estudo de caso por se considerar a escola pública uma instituição com poucas possibilidades de mudança em sua estrutura e gestão. Portanto, uma imersão consistente e consciente foi imperativa, no intuito de tentar dar conta da complexidade da dinâmica estabelecida em seu interior, sobretudo por se tratar de uma política que se mantém por mais de uma década na Rede Municipal de Ensino de Recife.

Nesse sentido, fez-se necessário um método que permitisse congregiar diferentes tipos de dados e informações, como bem explicita Rodrigues (2008):

O esforço para desenvolver uma avaliação em profundidade das políticas públicas deve ser empreendido a partir de diferentes tipos de dados e informações: questionários em novos e variados formatos; grupos focais que inovem em relação às propostas tradicionais; entrevistas de profundidade aliadas às observações de campo;

⁴² A essa característica vamos chamar provisoriamente de “contexto de Gasparzinho”.

análise de conteúdo do material institucional com atenção ao suporte conceitual e às formas discursivas nele expressas; abordagem cultural, com compreensão dos sentidos formulados, em diferentes contextos, sobre um mesmo programa; etc (p. 11).

Um estudo de caso parece dar conta dessa possibilidade, principalmente quando focalizado. Segundo Minayo (2008):

Os estudos de caso utilizam estratégias de investigação qualitativa para mapear, descrever e analisar o contexto, as relações e as percepções a respeito da situação, fenômeno ou episódio em questão. E é útil para gerar características significativas de eventos vivenciados, tais como intervenções e processos de mudança. Assemelha-se a focalização sobre um experimento que se busca compreender por meio de entrevistas, observações, uso de bancos de dados e documentos (p. 164).

Em nosso caso, a focalização sobre uma determinada política pública, por meio da investigação qualitativa, pode ensejar uma melhor compreensão dos aspectos socioculturais e político-pedagógicos do fenômeno investigado, ressaltando-os e possibilitando uma imersão no campo dos significados construídos pelos sujeitos envolvidos. Dessa forma, entender como o processo de implantação e consolidação de uma política em juventude se desenvolve em um espaço institucional público de ensino vai ao encontro de nossa meta de investigação.

Para um melhor entendimento do caminho percorrido, explicitaremos algumas características do estudo. Como já dito anteriormente, trata-se de um programa de amplitude municipal, desenvolvido na rede educacional oficial do município do Recife, que dialoga com o debate nacional e internacional no âmbito da juventude e da animação cultural. É um estudo de caso focalizado em 2 (duas) escolas públicas da referida rede, situadas no mesmo bairro/região político-administrativa da cidade – RPA 03 –, considerada de baixa exclusão social, que apresentam o Ensino Fundamental II em seu programa de formação pedagógica.

3.2.2. O contexto local e as escolas escolhidas.

Recife é a capital pernambucana, cuja população, em 2010⁴³, era de 1.537.704 pessoas, ocupando um território de 218,498 km², resultando em uma densidade demográfica de 7.037,61 hab/km², característica dos grandes centros urbanos brasileiros. A cidade tem sua história marcada pela forte presença da cultura popular. As manifestações culturais proliferam nas diferentes regiões da cidade, especialmente em seu cinturão periférico, onde se encontram os bairros mais pobres. Nos anos 1960, foi palco de um dos movimentos importantes de

⁴³ Fonte: IBGE.

educação popular, marcado pela relação cultura/educação, o Movimento de Cultura Popular – MCP. Tem uma longa tradição de educação popular e organização popular. Esta última tem-se fortalecido ao longo dos anos na área da moradia, educação e cultura. Vale ressaltar que tal fortalecimento teve a contribuição da Igreja em diferentes épocas – nos anos de 1960, durante a ditadura militar, houve maior apoio e contribuição nesse sentido. Nos anos de 1990, a cidade apresenta ao mundo o Movimento Mangue, que foi um marco importante na renovação da cultura brasileira, especialmente no cenário musical do país, movimento este bastante importante para a expressão da juventude recifense.

A população da cidade tem experimentado, ao longo dos anos, a participação na gestão pública por meio de suas organizações civis nos espaços de diálogo com o poder público, tais como a Prefeitura nos Bairros e a gestão participativa das Zonas Especiais de Interesse Social – ZEIS –, nos anos de 1980, e o Orçamento Participativo, nos anos 2000, ação esta que se prolonga até os dias atuais. São, portanto, gestões que buscaram uma relação mais democrática com a população, na perspectiva de uma maior participação popular nos espaços públicos por meio de consultas e debates públicos.

Com a metade da população abaixo da linha da pobreza, a população do Recife ainda enfrenta um quadro de exclusão comum em vários centros metropolitanos brasileiros.

Os jovens representam 26,4 % da população⁴⁴ e vivem sua condição juvenil em uma realidade de exclusão social, seja no acesso ao trabalho, seja no acesso à cultura. Em relação à cultura, dimensão em que os jovens encontram maiores possibilidades de interação com seus pares e expressão de suas identidades, quando se trata do acesso, são eles os que mais sofrem com a exclusão, face aos problemas relacionados com a segurança e com o alto custo das atividades culturais. Assim como na maioria das metrópoles brasileiras, 70% das juventudes estudam em escolas públicas, que se caracterizam pela má qualidade do ensino e por edificações antigas em processo de depredação. Apesar disso, no período entre 2000 e 2010, conseguiu reduzir à metade o analfabetismo entre a população jovem; no entanto, o número ainda é elevado se comparado com outras capitais do país.

⁴⁴ Segundo o IBGE (2010), atualmente, a população jovem no Recife está distribuída da seguinte forma: indivíduos com idades entre 15 a 19 anos correspondem à 125.574 pessoas; aqueles com idades entre 20 a 24 anos, 139.894 pessoas; e aqueles com idades entre 25 a 29 anos, 141.152 pessoas. Em números percentuais, o conjunto da população juvenil no recorte etário entre 15 a 29 anos corresponde a 26,4 % da população municipal.

A mortalidade de jovens ainda é alta e tem correspondência direta com a violência, sobretudo a decorrente do crime. Como no restante do país, a maioria dos jovens vitimados é constituída por pardos e negros pobres, habitantes dos bairros periféricos⁴⁵.

As escolas selecionadas:

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram escolhidas duas escolas da Rede Municipal de Recife que desenvolviam o programa com os jovens do Ensino Fundamental II e que estavam distribuídas relativamente próximas a uma região político-administrativa (RPA) de exclusão social.

O processo de escolha das duas escolas foi baseado no Atlas de Desenvolvimento Humano no Recife (2005)⁴⁶ e iniciou-se na primeira reunião que tivemos com a representante da Secretaria de Educação Municipal, coordenadora geral do programa, que ajudou a localizar as unidades educacionais que desenvolviam a ação e possuíam o Ensino Fundamental II. Dessa forma, por sugestão da referida representante, a área escolhida foi a Região Político-Administrativa RPA/03, localizada no noroeste da cidade, com 20% da população municipal, caracterizada pela grande área Casa Amarela⁴⁷ (Recife/PE), mas precisamente os bairros da Macaxeira e da Guabiraba. Contudo, segundo o próprio Atlas, embora estes sejam bairros considerados em situação de exclusão, não estão localizados em regiões de alta exclusão. Isso indica que seus moradores, especialmente os jovens, encontram outros espaços de interação para vivência de sua condição juvenil, mesmo que tais espaços sejam escassos, situação que diminui as chances de o programa ser o único espaço com essa possibilidade.

Vale ressaltar que a participação dos alunos no programa se dá por adesão voluntária, em horário diferenciado do da sala de aula, como expressa a fala de um animador cultural entrevistado (2011): *Não tem seleção. É quem quer ficar. A participação é livre.* Vale destacar que tal informação foi também confirmada nos grupos focais e em entrevistas realizadas.

⁴⁵ Mais informação em: CAVALCANTI, Helenilda; BRITTO LYRA, Maria Rejane; AVELINO, Emília (Orgs.). Mosaico Urbano do Recife. Exclusão Inclusão Socioambiental. Recife, Editora Massangana, 2008. Ver também: JACOBO, Waiselfisz Julio e MACIEL, Maria. *Revertendo violências, semeando futuros: avaliação de impacto do Programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco*, Brasília : UNESCO, 2003.

⁴⁶ Atlas de Desenvolvimento Humano no Recife, construído em 2005 pela Secretaria de Administração do Município, que permite classificar os bairros do Recife usando uma série de indicadores, na perspectiva de planejar intervenções que superem a situação de exclusão ou ampliem as condições daquelas localidades que não estão em exclusão.

⁴⁷ Região político-administrativa (RPA) de exclusão social, segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano no Recife (2005).

3.2.3. Nota metodológica.

3.2.3.1. Atividades desenvolvidas.

Durante o mês de maio de 2011, foram realizados 07 (sete) entrevistas semiestruturadas e 04 (quatro) grupos focais com os atores do programa, distribuídos da seguinte forma:

- Entrevistas – 01 (uma) com a coordenadora geral do programa, 02 (duas) com diretoras escolares, sendo uma de cada escola pesquisada, e 02 (dois) animadores culturais também distribuídos por escola;
- Grupos focais – 04 (quatro) com alunos das escolas pesquisadas, 02 (dois) por escola, sendo 01 (um) com os participantes do programa e outro com alunos não participantes do programa.

Vale destacar que, após a etapa de qualificação deste estudo, decidimos realizar entrevistas com os professores, porque mesmo que estes não tenham uma ação direta no programa, têm uma relação privilegiada com os jovens participantes e representam atores essenciais na definição de políticas a serem desenvolvidas na escola, relação esta considerada imprescindível na compreensão das contribuições do programa. Dessa forma, foram realizadas, em fevereiro de 2012, 02 (duas) entrevistas com esse segmento, sendo um em cada escola.

Por uma questão metodológica, primeiramente, foram realizados os grupos focais e as entrevistas com os animadores culturais, para depois ocorrerem as entrevistas com as diretoras escolares; por fim, foi realizada a entrevista com a Coordenadora Geral.

Havia a perspectiva de que as informações colhidas nas primeiras entrevistas e nos grupos focais fossem alimentando o conjunto de questões para os próximos entrevistados, tendo em vista o grau hierárquico dos entrevistados em relação ao poder de desenvolvimento das atividades. Para todas as entrevistas, foram construídos questionários que continham perguntas específicas para o segmento pesquisado e questões gerais para todos. As perguntas comuns tinham a intenção de captar as diferentes percepções dos atores sobre o mesmo aspecto.

O referido questionário funcionou como um pré-roteiro para a realização das entrevistas semiestruturadas, com um formato flexível, permitindo a anulação ou inserção de questões no momento da dinâmica da entrevista. O questionário tinha como base as seguintes preocupações:

- A. Conhecimento sobre o programa e formas de relação construídas;
- B. Objetivos, contexto, dinâmica, estrutura e atividades desenvolvidas;
- C. Conexões, articulações, sombreamentos e contribuições do programa nas escolas.

Tais tópicos serão utilizados na análise/interpretação dos dados para localizar a descrição, tendo em vista os componentes e a dinâmica do programa. A organização dos dados dar-se-á da seguinte forma:

- No tópico “A”, serão aglutinados os dados referentes à forma de conhecimento do programa pelos atores, os primeiros contatos, a natureza do envolvimento e as relações estabelecidas;
- No tópico “B”, faremos referências ao conhecimento sobre os objetivos e a estrutura do programa, assim como a percepção do contexto e da dinâmica;
- No tópico “C”, estarão as referências sobre as dificuldades no alcance dos objetivos e as articulações que o programa faz para superá-las.

Em relação ao registro das entrevistas, para preservar a identidade das escolas e dos entrevistados, usaremos o termo “entrevista” ou “grupo focal” seguido do nome do segmento entrevistado e o ano em que foi realizada a entrevista.

Durante o trabalho de campo, foram efetuadas, no mesmo período das entrevistas, 06 (seis) observações nas escolas, sempre antes do início das entrevistas ou em dias combinados com a direção da escola e o animador cultural para acompanhamento de alguma atividade relacionada ao tema desenvolvido. Foram realizadas também 02 (duas) observações fora das escolas de atividades relativas ao programa: a visita a um concurso estadual de bandas e fanfarras promovido pelo Governo de Pernambuco, que contou com a participação de uma das escolas pesquisadas, e uma visita à formação semanal dos animadores culturais da área de teatro, promovida pela Gerência de Animação Cultural – GAC. Todas as visitas foram registradas em um diário de campo.

A recepção nas escolas ocorreu de forma tranquila e bastante cordial. Todos os atores mostraram-se abertos às entrevistas. Não se percebeu qualquer bloqueio ou censura nas pessoas ao responderem às questões formuladas. É importante registrar que o processo das entrevistas e dos grupos focais ocorreu no próprio espaço da escola. Em nenhuma das escolas havia um espaço livre do barulho do cotidiano da dinâmica escolar. Destaca-se que, algumas

vezes, embora o barulho incomodasse o entrevistador, parecia não afetar os entrevistados, dando a impressão de quanto estes estavam adaptados àquela realidade cotidiana.

Breve descrição dos entrevistados e participantes dos grupos focais:

Grupos focais

- Escola 1: constituído por 07 jovens/adolescentes, com idades entre 13 e 16 anos – a maioria com 15 anos e do sexo masculino. Todos são moradores da comunidade do entorno da escola, estudam lá e participam do grupo cultural há mais de um ano. A maioria está fazendo a 8ª série do Ensino Fundamental no horário da tarde;
- Escola 2: constituído por 09 jovens/adolescentes, com idades entre 12 e 15 anos – a maioria com 15 anos e do sexo feminino. Todos são moradores da comunidade do entorno escolar, estudam na escola e participam do grupo cultural há mais de um ano. A maioria está na 8ª série do Ensino Fundamental, no horário da tarde;
- Grupo focal de não participantes 1: constituído por 08 jovens/adolescentes, com idades entre 14 e 16 anos. A maioria é do sexo feminino. Todos são moradores da comunidade do entorno da escola e estudam nela. A maioria está fazendo a 8ª série do Ensino Fundamental à tarde;
- Grupo focal de não participantes 2: constituído por 09 jovens/adolescentes, com idades entre 13 e 16 anos – a maioria com 15 anos e do sexo feminino. Todos são moradores da comunidade do entorno, estudam na escola e estão na 8ª série do Ensino Fundamental no horário da tarde.

Animadores culturais: Foram entrevistados 03 (três) jovens educadores. Um, de 30 anos de idade, estava no último ano do bacharelado em História e desenvolvia o grupo cultural de teatro. Tem bastante experiência no teatro como intérprete e em atividades dessa linguagem em comunidades periféricas do Recife. Os outros dois, com idades de 17 e 19 anos, são do segundo ano do Ensino Médio e desenvolviam grupos culturais na linguagem música (banda marcial e percussão). Já participaram dos grupos culturais nas escolas que estudavam no Ensino Fundamental e têm experiências com atividades musicais em ONGs, nas periferias da cidade. Todos moram em regiões próximas às escolas onde desenvolviam seus estágios, na periferia do Recife.

Diretoras escolares: Foram entrevistadas duas profissionais, com idades de 39 e 42, com formação em Pedagogia e especialização na área administrativa. Ambas passaram por experiência de docência e coordenação escolar. São funcionárias do Município há mais de 15 anos e estão na função há mais de 2 anos.

Professores: Profissionais com formação superior. Um, com 32 anos, é formado em Licenciatura Plena em Letras e está na escola pesquisada há cerca de um ano. A outra, com 49 anos, tem formação em Licenciatura em Arte, é atriz e está na escola há mais de 10 anos. São funcionários públicos, sendo um há mais de 03 anos e o outro há mais de 20 anos. São professores do Ensino Fundamental II no horário da tarde.

Coordenadora geral: profissional da Educação, com formação em Pedagogia e Ciências Sociais. É militante da cultura em diversas instituições da sociedade civil, incluindo movimentos culturais e trabalhistas. Têm 49 anos de idade, é funcionária do Município há mais de 20 anos. Foi docente, coordenadora pedagógica e diretora. Prestou serviço à gerência responsável pelo programa há mais de 3 anos em atividades similares, que frequentemente constituíam parcerias com o programa pesquisado. Já conhecia o programa e foi uma das técnicas convidadas para fundamentar a proposta que o antecedeu. Está na função atual há um ano e acumula a coordenação geral do Programa Bairro-Escola⁴⁸.

Vale destacar que tivemos acesso a vários documentos sobre o programa na Secretaria de Educação do Município e aos projetos políticos pedagógicos das escolas pesquisadas.

De posse do material coletado, a busca por um tratamento adequado é um desafio para qualquer pesquisador – ter um olhar crítico, com a certeza de que não estamos isentos de emoções e das escolhas políticas que fizemos. Foi necessário, dessa forma, buscar um afastamento do objeto investigado sem perder a capacidade da crítica, conforme pontua Avritzer apud Tommasi (2005): *A análise é, por definição, crítica (...) porque aponta algo não visível. (...) O meu objetivo é encontrar uma forma de desvelar um sentido que os indivíduos podem sempre produzir por si mesmos* (p. 7).

⁴⁸ Programa do Ministério da Educação cujo objetivo é transformar a comunidade em um ambiente de aprendizagem, ampliando os limites das salas de aula. Educar converte-se, então, em uma responsabilidade coletiva na qual professores e gestores passam a contar permanentemente com as mais diversas parcerias públicas e privadas, a começar pelas famílias. Disponível em http://www.unicef.org/brazil/pt/bairro_escola.pdf.

Diante disso, a preocupação com o tratamento dos dados coletados aumentou. Para facilitar o processo de sua análise, construímos uma tabela/quadro analítico (documento anexo) que possibilitasse fazer cruzamentos dos referidos dados com os tópicos que nortearam a elaboração do questionário para as entrevistas e com os eixos de análise, que correspondem a novos tópicos construídos para agrupar as diversas informações colhidas na perspectiva de uma mesma área avaliativa. Tais eixos serão detalhados a seguir.

3.2.3.2. Eixos de análise.

Como já pontuado, diante da realidade encontrada, fez-se necessário elaborar eixos que possibilitassem uma compreensão da dinâmica e complexidade de nosso objeto de estudo. Boa parte deles foi formulada a partir tanto da literatura trabalhada no curso de mestrado quanto da necessidade de ampliar nossa compreensão da realidade vivenciada durante o trabalho de campo.

Observamos, na literatura consultada, que mesmo os autores que criticaram a abordagem clássica de avaliação, ao apresentarem propostas de avaliação alternativa, especialmente a interpretativa, movem suas sugestões partindo do pressuposto de entender os impedimentos e as interferências que emperram uma política ou parte dela. Pouco ou quase nada é proposto no sentido de compreender os fatores que ampliam/favorecem uma determinada política. Parece que esses autores entendem tais informações como já implícitas, na medida em que as ações avaliadas estavam em pleno curso.

Partindo do pressuposto de que uma avaliação deve estar atenta também aos efeitos não esperados, positivos ou negativos, fez-se necessária a organização de tais eixos, de forma a tentar dar conta da dinâmica do processo. Neste trabalho, eles foram agrupados e classificados da seguinte forma:

- **Fatores de entrave:** correspondem a pontos de inflexão, entendidos como mudanças de direção em relação aos objetivos iniciais da política. Fatores de interferência, relativos, muitas vezes, a aspectos imprevistos ou denotando falta de coerência entre a formulação e a realização da proposta. Pontos de sombreamento, entendidos como sobreposição de programas e dificuldade em precisar os resultados da política durante o processo de avaliação. Tais fatores podem ser de natureza política, econômica, social, cultural, burocrática ou legal (RODRIGUES, 2008);

- **Fatores de conexão/expansão/articulação:** indicadores que permitem fluidez ou potencializam/ampliam as ações da política;
- **Discrepâncias de percepções:** compreendidos como o distanciamento entre os sentidos atribuídos às políticas pelos agentes institucionais e aqueles percebidos pelos supostos sujeitos da ação (RODRIGUES, 2008);
- **Complementaridades de percepções:** são as aproximações e complementaridades entre os sentidos atribuídos e percebidos pelos atores do programa.

3.3. Quando a curiosidade toma forma em um ser inconcluso? Analisando o Programa de Animação Cultural do Recife pela ótica dos sujeitos.

Esta etapa da pesquisa se propõe a descortinar as nuances da implementação de uma política em educação. É fato que uma determinada ação ao ingressar na escola, muitas vezes, estabelece um processo de absorção e envolvimento por parte da instituição que a recebe, criando conexões que podem contribuir com o projeto educacional original da referida instituição de ensino.

Visando construir uma linha de registro e análise dos dados, utilizaremos os 03 (três) tópicos construídos na elaboração do questionário das entrevistas, com a finalidade de agrupar percepções e reflexões afins.

Para uma melhor análise/interpretação das entrevistas, no momento da descrição dos dados, serão apresentados recortes das falas dos atores e, quando necessário, incorporados os registros das observações e dos documentos analisados e os devidos comentários pertinentes.

A. Conhecimento sobre o programa e formas de relação construídas.

Uma das primeiras questões importantes para compreender o alcance de uma política relaciona-se ao conhecimento dos atores tanto sobre a mesma quanto sobre a forma como dela souberam. Sinaliza positivamente quando é forte sua capacidade de ser percebida pela comunidade escolar, o que pode facilitar todo o seu respectivo processo de implementação.

Em relação ao programa investigado, podemos assegurar que a maioria dos entrevistados garante conhecê-lo. Destaca-se a presença do amigo, do colega ou de pessoa conhecida que já havia tido ou estava tendo envolvimento com ele como o principal

informante, conforme registra um dos animadores culturais entrevistados: *conheci através de um amigo que já fazia o estágio* (Entrevista com animador cultural, 2011).

Entre os professores entrevistados, um deles mostrou-se bem informado e envolvido com o programa. Tratava-se de uma professora de Artes, que afirmou: *conheci o programa nas reuniões pedagógicas da secretaria de educação porque participava de outro programa e aqui na outra escola, nas reuniões pedagógicas* (Entrevista com professora, 2012). Outro professor disse não conhecer, mas reforçou a importância de programas de natureza cultural na escola: *Eu não conheço o programa. Mas acho que programa como esse tem uma contribuição muito importante para os alunos envolvidos, principalmente por trabalhar a sensibilidade* (Entrevista com professor, 2012).

O conhecimento do programa por meio de amigos e colegas é reforçado pelos jovens não participantes do programa, que demonstravam saber a seu respeito por meio de colegas e, nas salas de aula, pelos professores e por ACs que desenvolviam a atividade na escola.

Essa informação foi entendida como um fator de ampliação/articulação, uma vez que transparece que a comunidade escolar está bem informada sobre o programa de forma positiva porque, mesmo as razões dos que não participavam das atividades, estão justificadas no campo do gosto.

Isso fica mais explícito quando justificam a não participação nas atividades: *Eu gostava, eu vinha sempre. Participava. Mas aí, a professora saiu. Eu sai também. Era do coral. Entrou outra professora. Mas eu não gostei. Aí saiu. Eu tava vindo na aula de dança. O professor era arregrado! Gostava muito dele. Aí ele saiu no final do ano. Ele era legal. O professor saiu sem avisar. Tá esse professor novo. Mas ele é estranho* (Grupo focal com alunos não participantes, 2011).

Percebe-se o grau de conhecimento dos atores sobre o programa, podendo detectar na justificativa dos jovens uma característica importante na atuação dos ACs: a afetividade. Ela está presente nas relações construídas entre os pares do grupo cultural. Isso fica mais explícito quando os jovens falam sobre a razão de suas participações no programa: *Porque é legal, o professor gosta da gente. A amizade é tudo pra pessoa! Diversão. União. Respeitar os antigos [pessoas mais velha]. Quando a gente erra, o professor diz a gente. Como ele falou! Se dependesse da gente, ficaria mais tempo aqui. Aqui a gente aprende mais que na rua. Respeito né? Participar das coisas, as pessoas ganham respeito dos professores. Não é que não ganhe, tem [mais] respeito pelo aluno* (Grupo focal com alunos participantes, 2011). Diante dessas falas, valorizar a presença desse elemento nas relações entre os membros do

grupo cultural é imprescindível para entendermos melhor o programa na construção de vínculos entre os jovens e a escola, além de sinalizar a presença de mais um elemento importante na animação cultural. Tal registro se faz presente também nas justificativas dos que não deram continuidade à participação em atividades do programa, talvez por esses jovens não terem construído o mesmo grau de afetividade com um educador substituto.

A afetividade é fundamental para o desenvolvimento de um processo pedagógico comprometido com mudanças sociais, como aponta Freire (2005), ao revelar que ensinar exige querer bem aos educandos. Construir relações de afetividade com seus pares no processo educacional é revelador do compromisso de cada um com o ato de educar, pois,

A afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso destacar como a separação radical entre seriedade docente e afetividade. (...) A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade (p. 141).

A afetividade não está ausente ao processo de construção do conhecimento. Ela qualifica esse processo, ampliando-o, contribuindo em sua construção e assimilação, característica essencial em uma educação das sensibilidades, como é o caso da animação cultural.

Mesmo com tal característica, tão essencial ao processo pedagógico das atividades desenvolvidas, vale registrar que, nos grupos focais com alunos não participantes, constituídos por mais de 50% de alunos que já haviam participado do programa, encontramos rejeições a ele, com afirmações do tipo: *Não gosto e não posso. Minha mãe não deixa. Tem que ir para a igreja. Não tem ninguém da sala.* Tais falas comunicam que todos conhecem o programa para definirem uma opinião sobre ele. Comunica também que os problemas na estrutura e na dinâmica do programa têm interferido em sua performance em atender às expectativas desses jovens entrevistados, Os problemas mais evidenciados pelos jovens são relativos à condição de permanência e à formação dos animadores culturais. Para os jovens, estes ganham centralidade na execução das atividades da referida política. Essa questão é mais bem observada no registro das falas dos grupos focais em tópicos anteriores, em que apontam como a forma de substituição atual dos animadores na escola tem afetado o alcance das ações desenvolvidas. O problema é também apontado pelos diretores, como poderemos ver mais adiante.

Uma das questões do programa que merece destaque é a relação do animador cultural, que se estabelece na forma de estágio remunerado, o que, para muitos, corresponde à primeira

forma de inserção no mercado de trabalho. É uma forma de relação que permite ao jovem educador desenvolver atividades no âmbito da educação, ao mesmo tempo em que desenvolve sua formação. Do ponto de vista da estrutura de um estágio profissional, o programa tem atendido aos preceitos necessários a essa forma de contratação. Ele é desenvolvido dentro dos padrões de regulamento da atividade e o processo de contratação é realizado por uma instituição autônoma na área que está conveniada à Secretaria Municipal de Educação.

O reconhecimento do poder público da animação cultural como espaço profissional, inserido em um processo de formação, é um avanço em relação à animação cultural como proposta pedagógica e vislumbra a possibilidade futura do reconhecimento do animador cultural como profissional da educação. No entanto, um problema é o tempo do estágio, que é de, no máximo, dois anos, o que pode ser fator limitador no desenvolvimento das atividades da ação. Verifica-se que é curto o espaço de tempo que o animador tem para desenvolver a atividade educacional, seja no número de horas na instituição de ensino, seja no tempo total de estágio profissional à disposição da Gerência de Animação Cultural (Secretaria de Educação do Recife) – GAC. Tal fato tem provocado a descontinuidade nos grupos culturais e é denunciado por todos os entrevistados, inclusive pelo grupo focal de não participantes das duas escolas. As diretoras queixam-se da descontinuidade, caracterizando-a como entrave para o desenvolvimento do programa: *A questão da continuidade [é um problema]. Sai um [animador cultural] e para encontrar outro parecido... demooooora! Às vezes, quando estamos com um trabalho bem envolvente, termina o estágio.* Essa preocupação é compartilhada por outra diretora entrevistada: *A outra coisa é a continuidade. Às vezes, ele [O animador] vem faltando um ano para terminar [o estágio]. E o despreparo atrapalha. Terminou o trabalho. Ai! O outro animador não tem o preparo para dar continuidade ou não tem [na gerência responsável pelo Programa] o animador da linguagem para mandar [para a escola].*

Pensando em um trabalho educacional, o pouco tempo de preparação do animador para ingressar na ação direta na escola parece ter sido o principal provocador das discrepâncias de percepções encontradas durante a análise das entrevistas. Ainda nesse contexto, o fato de os animadores serem jovens desenvolvendo atividades com outros jovens vislumbra possibilidades de ambos enfrentarem questões relativas a suas condições juvenis ainda em processo de equacionamento em suas vidas, o que reforça a importância dos espaços contínuos de reflexão destes com seus pares, uma vez que tais momentos poderiam contribuir com soluções para tais questões. Entretanto, observa-se que o tempo reduzido do animador impede uma melhor preparação para o desenvolvimento da prática. Para ilustrar essa situação,

registramos a informação de um professor entrevistado que percebeu um reforço do preconceito com a homossexualidade em uma das atividades culturais de sua escola. Ele reflete:

Tem uma banda muito famosa, mas é mais aos sábados. A banda tem um problema de estigmatização do homossexualismo. Ficou uma coisa dividida: a parte da banda ficou com os alunos da escola, os “héteros” e o corpo de baile ficou com os homossexuais. Quem é hétero não quer participar do corpo de baile, para não ficar estigmatizado como tal. Eu já falei com alguns deles e disse que essa questão era muito estranha, ou seja, é cada um em seu lugar. É como se essa dinâmica cultural fosse uma representação da dinâmica social que a gente tem para além dos muros da escola. Demarcação de território de orientação sexual, ou seja, práticas masculinizadas e práticas efeminadas, o que é um absurdo! Eu disse a eles que estão internalizando o preconceito (Entrevista com professor, 2012).

Nota-se que não se trata de uma questão de fácil resolução. Há vários elementos que perpassam a compreensão mais adequada do problema. Todavia, é importante a denúncia do professor naquilo que deve parecer tranquilo na visão de outros professores. Embora tal debate não seja o foco dessa dissertação, vale o registro como forma de contribuir para outras posteriores avaliações da ação. O relato desse fato contribui para reforçar a necessidade de uma capacitação continuada, alimentada pela prática e conectada com as questões sociais da atualidade e com acompanhamento mais sistemático pelos coordenadores do programa porque, além de novas questões sociais estarem sempre em construção pela própria mobilidade que caracteriza os processos sociais, a quantidade de jovens de baixa formação escolar e de idade bem próxima a dos jovens com quem desenvolvem as atividades caracteriza a maioria dos animadores culturais. Diante disso, questões como a aqui apresentada pelo professor podem passar despercebidas ou ignoradas se não forem adequadamente trabalhadas com o animador responsável ou na escola.

Tommasi (2005) também registra a necessidade de um acompanhamento mais eficaz do programa: *Foi a percepção dessa dificuldade que motivou os animadores a reivindicar um maior acompanhamento das atividades realizadas nas escolas por parte da equipe de coordenação e maiores oportunidades de capacitação (p. 23)*. Nota-se que, em anos anteriores ao dessa investigação, os animadores já alertavam sobre tal problema, indicando propostas de solução ou minimização. É importante reforçar que um olhar profissional afastado do ato educacional que se instala no grupo em formação é essencial para qualquer projeto, pois contribui com um olhar desarmado e curioso que pode detectar questões sutis no processo educacional que reafirmam relações preconceituosas instaladas na sociedade.

B. Objetivos, contexto, dinâmica, estrutura e atividades desenvolvidas.

Do ponto de vista da análise de uma política pública, é importante perceber se os entrevistados conhecem o programa, seus objetivos, sua dinâmica, em que contexto ele se materializa e o quadro conceitual que o embasa. Dessa forma, optar por uma avaliação de política pública em profundidade foi um passo importante para uma percepção mais ampliada de aspectos do programa estudado, especialmente aqueles que não foram notados em seu desenho original e nos passos iniciais de sua implementação, como é o caso da concepção de animação cultural e, conseqüentemente, de arte que seus atores trazem ou adquirem no programa. Podemos considerar ainda como o programa informa a seus atores sobre esses conceitos, porque detectamos que, se o educador não é bem informado sobre as questões apresentadas, tende a desenvolver suas atividades pautadas em seus próprios conhecimentos, sendo que outros, embebidos por sua própria história de vida profissional, tendem a cobrar a aprendizagem dos jovens participantes do grupo cultural pelo viés da profissionalização, mesmo que isto não seja objetivo do programa. O animador cultural de uma das escolas aprofunda tal situação ao defender a relevância de sua atividade: *Esse projeto é como se fosse um curso de uma área diferente. Na minha concepção de música para cá [para a atividade musical a ser desenvolvida na escola]. Eu vejo como um curso. É como se fosse uma especialização. Trago isso aqui, como a forma de um curso para eles aprenderem música e, se no futuro, eles quiserem ser profissionais, ganharem a vida com isso.* Situações como esta geram discrepâncias de percepções e, conseqüentemente, podem-se constituir como fator de entrave na ação da política.

Examinando os objetivos do programa, assim como verificando os debates e registros das atividades da animação cultural, não percebemos a formação para o trabalho como uma de suas finalidades. A educação simbólica *ajuda a viver, faz com que imaginemos novas formas de conceber e configurar o mundo* (PERISSÉ, 2009, p. 33). Contribui, dessa forma, para a preparação dos jovens envolvidos no sentido de compreenderem melhor o mundo que os rodeia, mas não está atrelada à formação profissionalizante, já que tal coisa se inscreve em outros campos, mais direcionados a ensinar uma técnica laboral. Logo, a animação cultural atua muito mais no campo do consumo da produção cultural do que em sua produção. Vale registrar que os conceitos de animação cultural e de arte encampados pelo programa são constantemente revisitados na formação dos animadores culturais, tendo em vista a alta rotatividade desses jovens.

Um dos aspectos importantes na dinâmica do programa é a relação que ele estabelece com seu público-alvo e os fundamentos relativos a ele. No que diz respeito ao programa, constata-se o reconhecimento da capacidade participativa da juventude na sociedade. Contudo, sua atuação com esse público esbarra no fato de as escolas municipais, em Recife, estarem reduzindo a presença de jovens em seu corpo discente e, conseqüentemente, nos grupos culturais. Segundo a coordenadora geral, tal redução tem sofrido influência de vários fatores, incluindo as transformações na política educacional do município. O fator por ela destacado refere-se à política nacional de educação que, na perspectiva de instituir um sistema de colaboração compartilhado na formação educacional dos cidadãos brasileiros, orienta os municípios a transferirem o Ensino Fundamental II e Médio para os governos estaduais, ao passo que incorporam, cada vez mais, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e a Educação de Jovens e Adultos. Sobre esse aspecto, a coordenadora informa que todas as turmas de Ensino Médio⁴⁹ do Município foram repassadas para o Estado. *Realmente, está havendo uma redução na presença dos jovens nas escolas do município porque houve redução de turmas destinadas a eles; inclusive as duas escolas de Ensino Médio do Município já não desenvolvem mais essa modalidade. As turmas foram repassadas para o governo estadual.*

Quando questionada sobre a presença de animadores na EJA⁵⁰, presente na maioria das escolas municipais no horário noturno, ela externou a preocupação de redimensionamento do programa para atingir os jovens dessa modalidade educacional. Mostrou-se preocupada também na retomada dos debates frente aos objetivos do programa para recuperá-los ou redefini-los. Relatou ainda a necessidade de construção de um programa de animação cultural destinado às crianças.

A necessidade do programa em discutir sua forma de atuação junto a seu público-alvo é refletida nas falas dos jovens que não participam do programa ao justificarem suas escolhas: *Não participo. Não é preconceito, mas tem muita criança. A banda é só criança.* Tais falas externam a necessidade de espaços de jovens na escola. Destaca-se que parte dos entrevistados não reconhece o grupo cultural do programa como um espaço de juventude.

⁴⁹ Vale lembrar que o maior contingente de alunos no Ensino Médio é constituído por jovens. Durante o processo de implantação do programa na rede de ensino de Recife (2000), existiam apenas duas escolas de Ensino Médio subordinadas à Prefeitura.

⁵⁰ No período de implantação do programa (2000), havia 07 (sete) experiências no âmbito da Educação de Jovens e Adultos – EJA –, no período da atividade de campo (2011). Nessa modalidade de ensino, a atuação dos animadores culturais acontecia na sala de aula e nos grupos culturais, aos sábados.

As falas da maioria dos educadores entrevistados também chamam atenção para tal necessidade. Estes, quando se referem ao público-alvo do programa, expressam os termos jovem, criança e adolescente quase como sinônimos. Vale registrar a surpresa do animador cultural quando foi perguntado sobre a forma de denominar os constituintes de seu grupo cultural: *Tai! É uma coisa que eu nunca pensei como a gente se refere a esses alunos! A gente chama de alunos mesmos e, às vezes, crianças.* Aqui, ele sugere um novo termo generalizador: “aluno” – categoria que já foi desenvolvida no capítulo anterior. A homogeneização dos participantes no programa também foi detectada por Livia de Tommasi (2005):

Os termos criança, adolescentes e jovens são usados quase como sinônimos. Não encontramos referências, nos textos do JEAC, a alguma diferenciação entre as faixas etárias. (...) Os animadores culturais entrevistados fizeram referência à necessidade de repensar o trabalho do JEAC, uma vez que ele estaria pensado principalmente para ser dirigido aos jovens, enquanto na realidade ele atinge majoritariamente adolescentes, ou seja, alunos de 5ª a 8ª série. (...) A mesma indistinção entre criança, adolescentes e jovens pode ser encontrada no discurso dos gestores dos programas de esporte e lazer⁵¹ (p. 22 - 23).

A autora menciona isso em outros programas no âmbito da juventude espalhados nas diferentes regiões do país, demonstrando que tal realidade não se aplica apenas aos programas da Prefeitura do Recife. De acordo com a mesma, embasada em uma pesquisa quantitativa de amplitude nacional realizada em Recife, em 2005⁵², já havia sido detectado que metade dos programas objetos da referida pesquisa, distribuídos nas diferentes regiões do país, dirigia-se a um público difuso, indistinto (p. 22). Durante as observações das atividades, detectamos que tal fato aparece na própria formação dos grupos culturais, que têm sido bastante mistos, o que vale perguntar: como os animadores estão preparados para trabalhar as questões da juventude nesses contextos?

O Programa de Animação Cultural tem sido um grande aliado no processo ensino-aprendizagem para os entrevistados. No entanto, apontam sua estrutura operacional como um empecilho para sua expansão. Em especial, destacam a questão do financiamento como principal fator de entrave do programa. Os animadores questionam o valor da bolsa destinada ao pagamento de seus estágios: *A bolsa economicamente não é interessante. Faz-se mais por amor*. “*A bolsa é pequena, só o custo da passagem.* Transparece na fala anterior a importância do comprometimento dos educadores com o programa e com os jovens para

⁵¹ Programas direcionados à juventude desenvolvidos pela Secretaria de Esporte e Lazer municipal, que, antes de 2006, era desvinculada da Secretaria de Educação, objetos da investigação de Tommasi (2005).

⁵² Projeto de Pesquisa: Juventude, Escolarização e Poder Local. Ação Educativa, São Paulo, 2005.

continuar no estágio, o que indica a adoção de uma postura de militância social pelos animadores, imprimindo uma relação mais comprometida destes com o programa.

Retomando ao financiamento, as diretoras são as mais preocupadas com a questão: *Antigamente, tinha mais recursos para o programa. Hoje temos que articular recursos da escola e dos outros programas para comprar o material necessário para a atividade* (Entrevista com diretora, 2011). Elas também informam mudanças no financiamento das atividades que parecem caminhar para a desvinculação da responsabilidade da gerência do programa: *A GAC⁵³ só paga os estagiários e o transporte para as atividades extraclasse.*

A questão anterior demonstra a necessidade de redefinição do programa, na perspectiva de inseri-lo em propostas mais abrangentes de educação para além da ampliação da jornada escolar dos alunos, como a educação integral em tempo integral. Talvez, dessa maneira, ampliem-se suas contribuições na escola, assegurando-lhe uma estrutura melhor de financiamento. No mais, uma educação que amplie a jornada escolar dos jovens parece ter a aprovação deles. É o desejo da maioria dos jovens entrevistados: *A escola quer o aluno mais dentro da escola. A escola é para isso. Isso aqui devia ser uma escola em tempo integral, para a pessoa passar o dia na escola, aprender mais coisas, pra não ficar na rua. Como ele falou! se dependesse da gente, ficaria mais tempo aqui. Aqui a gente aprende mais que na rua.* (Grupo focal com alunos participantes, 2011). Nesses depoimentos, percebe-se que os jovens também reforçam a importância do papel da escola como espaço capaz de protegê-los das adversidades da rua.

Outro aspecto da dinâmica a ser ressaltado é a completa dependência do programa das condições da escola para a realização de suas atividades. Nesse ponto, é positiva a capacidade de adaptação que ele e seus animadores têm, otimizando o tempo e os espaços no ambiente escolar para a realização de suas atividades. De um modo geral, a ausência de espaços adequados tem trazido as atividades culturais para os horários de almoço e os fins de semana, como reforçam os entrevistados: *Só acontece aos sábados. To há um ano e só vejo aos sábados. Tem uma banda muito famosa [na escola], mas acontece aos sábados* (Entrevista com professor, 2012). *A atividade é desenvolvida num espaço aqui atrás [do refeitório]. Não é adequado. Mas dá para se adaptar. É uma sala de aula mesmo. Eu uso o quadro para colocar as músicas. (...) Só acontece no final de semana por causa da zoada* (Entrevista com animador cultural, 2011). Outro animador cultural reforça a inadequação dessa situação: *Onde tiver espaço desenvolvemos a atividade. Nem sempre é adequado. Durante a semana, às*

⁵³ Gerência responsável pelo programa.

vezes, a atividade não acontece como deve acontecer, pois não deve atrapalhar a aula. A nossa atividade é complemento. Espaço físico é uma dificuldade, depende do dia e do espaço estar livre. A gente sente mais liberdade é no sábado.

Os depoimentos constataam as observações realizadas nas escolas que, de fato, a maioria das atividades está sendo deslocada para o final de semana, especialmente para o sábado. Futuramente, isso pode-se transformar em um fator de entrave. Lembramos que o sábado é um dia já previsto para o desenvolvimento das atividades do programa, como consta na caracterização dele, no início desta dissertação. No entanto, apenas o sábado não dá conta da ampliação da jornada escolar dos alunos nem possibilita aos jovens perceberem-se em novas formas de envolvimento com a escola, para além do que acontece na sala de aula, no cotidiano escolar. Nos fins de semana, nem todos os segmentos da comunidade escolar estão na escola, principalmente os professores, atores importantes do processo ensino-aprendizagem.

Outro dado importante é que os diferentes entrevistados registram que as atividades desenvolvidas durante a semana apresentam maior relação com as de sala de aula. Quando esse tema entrou no debate, afirmaram: *Eu acho que na semana, porque o assunto fica mais fresco na cabeça da gente. A gente faz a atividade e depois vai ter aula* (Grupo focal com alunos participantes, 2011). *Eu acho que durante a semana, que foca no grupo. No final de semana é mais misto e não tem um acompanhamento do que acontece na escola* (Entrevista com coordenadora geral do programa, 2011). Um dos animadores culturais da área da música afirma ser melhor no final de semana, porque tem mais tempo para desenvolver a atividade, por ter dificuldade em encontrar espaço adequado na semana. Como podemos ver, a conexão do programa com as atividades cotidianas escolares tem um papel importante para que ele consiga atingir seus objetivos. Também podemos observar, nos discursos dos animadores, que está posto um debate sobre a importância das atividades culturais frente às atividades de sala de aula. Um deles informa que a atividade é complementar ao processo ensino-aprendizagem. Sem desenvolver aqui uma discussão sobre o valor atribuído ao programa, vale registrar a importância do debate sobre propostas educacionais de tempo integral, que podem redimensionar o papel da cultura em uma formação como essa.

Um fator de entrave que limita a capacidade do programa de estabelecer uma avaliação continuada de suas atividades é a ausência de espaços coletivos de debate dos estudantes do município, como o FALE (fórum de livre acesso dos estudantes), onde os jovens dos grupos culturais se faziam presentes e, entre seus comentários sobre a escola,

também relatavam questões relacionadas ao programa. Ressaltamos que não defendemos que o poder público organize os jovens estudantes para que eles se manifestem nos espaços da sociedade civil criados pelo próprio poder. Concordamos com Tommasi (2005) quando ela ressalta os perigos que isso pode representar na preservação da autonomia e independência entre o Estado e a sociedade civil, sujeitos indispensáveis para o aprofundamento do processo de democratização da sociedade. Contudo, também devemos entender o FALE como um dos espaços de interlocução da Secretaria com os estudantes municipais, desde que esta não defina a pauta de debate e a forma de representação dos participantes no fórum. Os jovens entrevistados não participaram dele, mas lembraram de uma ex-integrante do grupo de teatro da escola que já havia participado.

Os animadores culturais também reforçam a importância de fóruns dessa natureza, assim como a coordenadora geral, que explica a desarticulação dele: *O FALE foi uma grande perda. Quando eu cheguei, já tinha acabado, pois tinha uma ONG responsável⁵⁴ e acabou o contrato com ela. Faz uma grande falta. Estamos nos preparando para retomá-lo em outro formato, com animadores da área das humanas e das ciências sociais.*

Como visto, há um interesse latente em retomar o fórum, o que deve urgentemente ser considerado nos espaços de diálogo do poder público com todos os envolvidos com a educação municipal.

C. Conexões, articulações, sobreamentos e contribuições do programa nas escolas.

Avaliar os impactos do Programa de Animação Cultural de Recife não foi uma tarefa simples. A escola é um espaço onde chegam muitas ações, muitos programas e muitos projetos de caráter nacional, local e regional com perspectivas similares, seja no público alvo, sejam no conteúdo e no formato de ação, o que, muitas vezes, acarreta sobreposições. É o que podemos notar na política em estudo, cujo caráter transversal sofre ou acarreta sobreamento nos similares.

Por vezes, tem sido mais fácil detectar a potencialização de uma ação da escola na medida em que as articulações entre os programas são explicitadas. Como exemplo, podemos citar a articulação de uma das escolas pesquisadas com o Serviço da Saúde da Família – PSF⁵⁵ –, em que competiu aos grupos culturais estruturar, de forma lúdica, a mensagem trazida por esse serviço para a comunidade escolar. Essa informação consta no projeto político-

⁵⁴ ETAPAS: ONG responsável pelo FALE na Secretaria de Educação de Recife.

⁵⁵ Programa de saúde da família vinculado à Secretária de Saúde municipal, desenvolvido nas comunidades.

pedagógico de uma das escolas pesquisadas como uma das metas a serem atingidas e que, para isso, necessita de parceria. Tal articulação é registrada pelo animador cultural: *A escola trabalha em parceria com a saúde da família na promoção em saúde, desenvolve questões de higiene etc. Nós construímos os diálogos para desenvolver a atividade junto aos técnicos do PSF.*

O programa em estudo também demonstra uma grande capacidade de adaptação e articulação. No âmbito escolar, além dos programas que ocorrem na instituição, como o Mais-Educação e o Escola Aberta (atualmente, na estrutura central da Secretária Municipal de Educação, esses programas constituem uma articulação denominada Bairro-Escola), ele se relaciona com as várias atividades pedagógicas que integram toda a escola, especialmente aquelas culturais desenvolvidas nas festividades do São João e do Natal (efemérides do calendário escolar municipal). Em muitos casos, são os animadores culturais que organizam os momentos de socialização com toda a comunidade escolar. No âmbito da prefeitura, o programa se articula com várias secretarias, sendo as mais relevantes a Secretaria de Juventude, articulando atividades e capacitações dos educadores de forma coletiva; a Secretaria da Política da Assistência Social, que tem-se vinculado às casas-abrigo e aos centros que atendem a jovens envolvidos com álcool e outras drogas; e a Secretária de Cultura. Ainda segundo a coordenadora geral, estão

Sendo chamados para apoiar as atividades da Secretaria de Cultura. Fomos chamados inclusive para a formação dos agentes culturais. Eu e o coordenador de percussão (coordenador de linguagem) temos assento no Conselho Municipal de Cultura. Fazemos parte da câmara de formação dos agentes culturais. E aí levamos muito da experiência do grupo de animação cultural (Entrevista coordenadora geral do programa, 2011).

Como podemos notar, o programa construiu uma imagem que ultrapassa os limites da Secretaria de Educação, configurando um grande fator de ampliação/articulação como política importante para a cidade, não só para a Secretaria [de Educação]. *Ele dá visibilidade aos trabalhos desenvolvidos na Secretaria. Muitos ex-animadores culturais colocaram em diferentes fóruns [de debate] a importância do Programa para a cidade* (Entrevista com coordenadora geral do Programa, 2011).

Outro fator de ampliação/articulação importante no programa diz respeito a seu papel de promover a motivação e o acesso dos jovens aos bens culturais da cidade. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas também qualificam o acesso, estimulando a sensibilidade dos participantes, principalmente quando estes contextualizam as atividades desenvolvidas na

escola. Um animador cultural informa que os participantes *vão ao teatro assistir peças, eles vão a museu. Ao Francisco Brennand⁵⁶, por exemplo. O ano passado [2010], eles assistiram a um concerto para os alunos da rede, Fígaro. A prefeitura comprou o concerto para os alunos assistirem. Os meninos foram! Tiveram essa oportunidade de participar, de vivenciar este concerto sinfônico. Isto foi muito bom. Eles poderem ir ao teatro, ao museu etc.*

É interessante notar também que, além do acesso às atividades culturais já existentes na cidade, o programa promove um resgate da cultura popular e amplia a aproximação dos jovens com essa cultura. Os próprios jovens informam que participar do programa *é bom porque a gente aprende cidadania, cultura, artes. Aprende história fazendo peça de teatro. Hoje estamos fazendo uma peça sobre o MCP.* Um animador cultural reforça, ao comentar sobre o aprendizado dos jovens no grupo cultural: *Eles aprendem um pouco de história. Eu ensino o que é o maracatu⁵⁷. Até as questões históricas eu falo. Como aqui [na comunidade] não tem uma efervescência cultural, as pessoas pensam que isso é só coisa de macumbeiro. Eles ficam com outras ideias.*

Os históricos das escolas pesquisadas, contidos nos respectivos projetos político-pedagógicos, apontam uma constante relação com a comunidade local. Uma delas tem sua origem marcada pela ação da comunidade. No Recife, como em outras regiões do país, diante da ausência do poder público, muitas escolas municipais tiveram suas origens como escolas comunitárias desenvolvidas pelas comunidades populares. Isso contribuiu para que as comunidades influenciassem na formação de muitas escolas municipais, o que acontece até hoje em algumas instituições públicas. Esse fato, aliado à presença marcante da cultura popular na formação do recifense, deve configurar como influência constante na dinâmica escolar. Muitos programas/projetos/ações de natureza cultural têm sido bem recebidos ou construídos nas escolas pesquisadas em parceria com a comunidade. Muitas dessas experiências foram localizadas nos projetos político-pedagógicos das instituições, com destaque para atividades de bandas musicais, agremiações populares e capoeira. Tal característica também deve ter importância no estímulo e incentivo ao acesso aos bens culturais que a escola tem desenvolvido. Por esses motivos, entendemos ser importante constituir, futuramente, um estudo sobre essa relação.

⁵⁶ Artista plástico pernambucano de fama internacional, cujo ateliê, que leva seu nome, está sempre aberto à visitação.

⁵⁷ Maracatu é uma forma de manifestação cultural brasileira de origem africana.

O programa também contextualiza muitas ações, organizando eventos relacionados com alguns conteúdos relativos à cultura, como é o caso do mês da Consciência Negra⁵⁸, constituído por atividades de conscientização e resgate histórico de valorização do negro no Brasil: *Chega a semana da consciência negra e o programa de animação cultural organiza uma sequência de atividades para serem vivenciadas na escola e também com apresentações culturais* (Entrevista com animador cultural 2011). Esse é um ponto importante no programa, uma vez que tem influenciado a escola a incentivar o acesso de seus atores aos bens culturais e, às vezes, ampliando tal papel para a comunidade local. Esse fato muda o quadro de participação dos jovens nas atividades de cultura e lazer, reduzindo um pouco a exclusão em que vive a maioria daqueles moradores da periferia das grandes cidades, como podemos observar na descrição a seguir:

Um aspecto importante a ser destacado diz respeito ao papel da escola na promoção e no incentivo das atividades de cultura e de lazer. Na pesquisa de opinião, o espaço escolar aparece fortemente ligado ao acesso de bens culturais. Ou seja, a pessoa jovem que está na escola lê mais do que aquela que não estuda (69,1% x 49,2%), assim como vai mais a espaços onde tem acesso à cultura e ao lazer (90,5% x 83,8%), tem mais acesso ao computador e à Internet (58,3% x 40,7%) e participa mais dos meios de comunicação como produtora (24,7% x 19,8%). Apesar do excesso de expectativa gerada em torno da escola (da qual se espera que dê conta sozinha daquilo que a família e as outras instituições não deram), não se pode perder de vista que, além da formação regular, a escola desempenha um papel estratégico no estímulo a práticas ligadas à cultura e ao lazer. Não somente por ser a instituição social que está mais próxima de jovens no seu dia-a-dia, mas também por estar geralmente localizada no bairro ou na região em que mora (OLIVEIRA, SILVA e RODRIGUES, 2006, p. 64).

É imprescindível, na atualidade, compreender o papel que a escola desempenha em muitas comunidades periféricas das grandes cidades. Como destacado na citação anterior, ela é um equipamento público presente nas comunidades que tem contribuído para minimizar o quadro de exclusão imposto à população das periferias. Isso tem uma importância especial para os jovens na relação com o acesso ao lazer e às atividades culturais. A escola, de fato, representa o poder público em espaços populares da cidade, interagindo com seus cidadãos. Afinal, que outra instituição/equipamento público está tão presente no cotidiano dos bairros mais populares?

Retomando a questão da arte no programa, este defende que a arte age diretamente em nossa sensibilidade, em nossas construções simbólicas, em nossas compreensões subjetivas e amplia nosso olhar. Dessa forma, interfere em nosso processo de humanização, propiciando

⁵⁸ Atividade que acontece durante o mês de novembro, tendo como referência a morte de Zumbi dos Palmares (dia 20 do mês de novembro).

contextos para a construção de novas relações à escola, influenciando em sua ressignificação, na medida em que oportuniza a presença de novos conteúdos e contextos.

A visão anterior é compartilhada pelos educadores entrevistados, que relatam perceber maior expressividade e participação dos jovens no diálogo com a escola e com seus pares. Um deles explicita tal sentimento ao ser perguntado se a escola havia mudado com a presença do programa: *Mudou! Acho que o diálogo entre professores e alunos. Aumentou mais o diálogo. Não é só mais uma imposição de poderes e deveres de obrigação. É mais diálogo. Você tem essa liberdade. Você tem liberdade de pensar. E aí, constrói conhecimento* (Entrevista com animador cultural, 2011). Esse pensamento é acompanhado pelas diretoras das escolas pesquisadas, que expressam suas visões sobre a mudança dos alunos: *Socialização! Eles interagem entre eles. Começam a apreciar a dança de forma diferente. Mudam o foco. Cultura é conhecimento, maior participação com a escola. Os meninos que participam do programa são menos agressivos. Passam a ter um cuidado maior com a escola.*

Vale constatar que a cultura e a arte têm sido importantes meios de expressão dos jovens e, atualmente, têm-lhes dado bastante visibilidade. Esse fato explica, em parte, o papel da arte como fator primordial de articulação e ampliação das ações do programa estudado. No entanto, uma questão se impôs durante essa reflexão: Até onde isso é possível, em um espaço escolar tão marcado pela institucionalização? Essa possibilidade se constrói pela simples presença da arte, permitindo o acesso das pessoas a sua diversidade, ou existe uma forma especial de apresentá-la no ambiente escolar?

Retomando um ponto apresentado no capítulo sobre juventude e cultura, e que diz respeito à construção das identidades da juventude no contexto da globalização, destacamos que tal fenômeno provoca deslocamento contínuo das identidades, tornando-as móveis, sujeitas aos contextos em que estão sendo construídas. Segundo Hall (2006), *o próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático* (p. 12). Essa reflexão reforça a compreensão da identidade como uma construção permanente, um processo provisório e variável que se elabora na trocas entre diferentes grupos sociais que se relacionam, uma vez que a identidade só existe em relação ao outro. É nesse contexto que percebermos a necessidade dos jovens em acionar diferentes identidades nos diferentes espaços institucionais em que vivem sua condição juvenil. Nesse aspecto, a relação destes com a escola, principalmente em seu processo de conversão em aluno, tende a provocar tensões que os estimulam a construir mecanismos para lidar com essa situação. Nessa batalha, engendram formas de se

diferenciarem no contexto das tensões provocadas, lançando mão de traços culturais que melhor explicitem sua identidade juvenil ou agregando outras expressões identitárias, porque a identidade juvenil *nem sempre se revela necessária para constituição de sua posição e atuação social e política. A identidade “jovem” pode conviver e se acoplar a outros recortes identitários* (NOVAES e RIBEIRO, 2010, p. 72).

As identidades são acionadas, construídas e reformuladas segundo as situações a que estão relacionadas, em um movimento constante de redefinição. Portanto, em relação à juventude, podemos afirmar que, *na verdade, não há uma identidade exclusiva e pronta à espera do momento certo para manifestar um consistente “ethos” juvenil. O que existe são identidades juvenis que se constroem em processo de enfrentamento, oposição, dominação, submissão e resistência* (NOVAES e RIBEIRO, 2010, p. 73). Muitos desses processos estão presentes na relação da juventude com a escola.

Seguindo esse pensamento, buscamos compreender como um programa de natureza cultural pode acrescentar elementos à identidade social dos jovens capazes de contribuir para o enfrentamento das tensões advindas de sua presença na escola. Um dos professores entrevistados dá pistas sobre isso, ao relatar as características de seus alunos que participavam da ação:

Eles eram absolutamente desinibidos! Até demais! O que é muito bom. É um viés positivo. Se eles têm dúvidas, eles não se acanham. Estão muito dispostos a expor os sentimentos, dúvidas, pensamentos. Outro dia uma menina... Sabe a forma da postura dela de fazer uma pergunta!? Dizer: - *Eu não entendi*. Era uma forma tão autêntica de fazer a pergunta, que parecia ter vivenciado estar na frente de muita gente. Mesmo os homossexuais eram muito afirmativos. É como se essas questões culturais deixassem as pessoas com a personalidade mais sólida. Não ter vergonha do outro. Muitas vezes, há problemas quando o outro fica olhando para o nosso físico. Eles já estavam acostumados com isso. Tudo mais era de menos (Entrevista com professor, 2012).

Como descrito pelo professor, alguns elementos advindos da participação dos jovens em atividades culturais foram incorporados a sua postura em sala de aula, fortalecendo sua relação com o aprendizado e com as identidades acionadas por eles em um dado momento. Essa afirmação também é ilustrada por outro professor, quando descreve que esses jovens *são mais dinâmicos, mais participativos, criam um outro movimento corporal, quando participam de atividades artísticas/culturais. E até ficam mais bonitos*. As diretoras e os animadores culturais também corroboram as afirmações dos professores e reforçam a contribuição do programa para os jovens no enfrentamento de questões ligadas a sua condição de aluno. Isso

configura um fator de ampliação/articulação de políticas, na medida em que fortalece suas contribuições aos sujeitos envolvidos e ao ambiente escolar.

Ainda sobre o tema, vale registrar as contribuições do programa no sentido de suprir a sociedade com novos agentes sociais e culturais. Para uma professora entrevistada, esses jovens vão ser multiplicadores. *Aprender profundamente não é só aprender a dançar. É saber por que, qual é a importância. Que ela tem uma importância cultural que toda a cidade respeita. Que é patrimônio. Eles vão levar isso para casa. Acho que vai mudar alguma coisa. Vai criar um diálogo.* As diretoras reforçam a contribuição no aprendizado: *Têm vários alunos que saíram da escola para o ensino médio que continuam engajados no teatro.* A coordenadora amplia o escopo de tais contribuições, afirmando:

A gente tem hoje excelentes agentes sociais que passaram pela animação cultural. A gente encontra em ONGs, associações de moradores e de bairros, fazendo atividades na área da cultura que aprenderam na animação. A gerente responsável pela Educação de Jovens e Adultos [da Secretaria Municipal de Educação] foi animadora cultural. Muitos animadores culturais desenvolvem atividades em outras secretárias. Na Assistência Social, há muitos ex-animadores culturais. (Entrevista coordenação geral do Programa, 2011).

É de se notar a contribuição do programa na formação de novos agentes sociais. Um dado relevante na descrição da coordenadora revela que esse processo acontece tanto para os jovens envolvidos quanto para os próprios animadores, que também são jovens inseridos em um processo de formação e que se materializa na ação cultural realizada por eles junto a outros jovens, adolescentes ou crianças. Mais uma vez, lembramo-nos de Paulo Freire (2005) no debate sobre o processo ensino-aprendizagem, em que defende que aprendemos e ensinamos junto com os outros, reforçando a certeza de o destino não ser algo dado, mas a ser construído. Dessa forma, não podemos nos eximir da responsabilidade, na perspectiva de um tempo de possibilidades para além dos determinismos. Reforça ainda a importância de nos compreendermos como sujeitos de história, construindo e reconstruindo nossa forma de estar no mundo, tendo o outro como companheiro no processo de formação. Pensamos que a atuação do animador cultural passa por essa reflexão, o que atribui a ela certo grau de militância.

Essa relação dos animadores com os jovens também apareceu nas entrevistas. Os animadores revelam: *para mim é motivo de alegria ver esses meninos progredindo, aprendendo. Eu era da banda e ai abriu uma vaga para animador. Eu me inscrevi*". O outro reforça: *Tenho uma grande inspiração desde cedo. Sempre estive envolvido com a escola e educação. Acredito na educação. A gente ver os meninos progredindo. A melhora dos*

meninos nos dá alegria. A ideia que transparece desses depoimentos é a preocupação com o outro como parte de algo maior, em uma relação que não se estabelece de forma paternalista. É um respeito com o outro, reconhecendo-o como companheiro no processo ensino/aprendizagem. É um querer bem necessário a esse processo, em um alinhamento com o proposto pelo pensamento freiriano.

Outras contribuições foram reveladas nas entrevistas sobre a aprendizagem desenvolvida no âmbito do programa que interferem positivamente na relação com os conteúdos da sala de aula. Todavia, a falta de articulação do programa com os conhecimentos epistemológicos ainda é a grande preocupação dos educadores entrevistados: *Falta articulação com a sala de aula. Falta mais interação entre as atividades e a sala de aula. Ainda é muito separado* (Entrevista com dirigente escolar, 2011). Nas preocupações da diretora, fica explícito o desejo de fazer o tal *link*, o que é reforçado pelos professores, que reconhecem suas dificuldades na construção dessa interação: *Eu acho que deveria ter articulação com a sala de aula. Mas nós não aprendemos ainda a trabalhar essa interdisciplinaridade. Não é simples. Tem que sentar e planejar. Não é fácil. Ainda não aprendemos.* A coordenadora geral corrobora com a forma de pensar dos professores e acrescenta alguns complicadores: *A cultura entra como uma linguagem dentro da questão pedagógica mesmo. Tentamos que as atividades desses projetos façam essa relação. O animador do Ensino Médio tem dificuldade de articular as atividades de sala de aula com a atividade dele.* Esse relato aponta a formação dos animadores culturais como entrave para a interação pretendida. Vale lembrar que, atualmente, a maioria dos animadores culturais do programa é vinculada ao Ensino Médio, como informa a tabela sobre o perfil do animadores culturais.

Os educadores também parecem considerar como fator de entrave a falta de articulação entre as atividades culturais e os conteúdos epistemológicos desenvolvidos na sala de aula. Nesse quadro, parece importante levantamos algumas questões sobre a atuação de um programa de animação cultural no espaço institucional de ensino: Qual é a forma ideal de configuração dessa articulação? Será que ela já não está presente? Até que ponto um programa precisa estar profundamente articulado com os conteúdos epistemológicos sem perder de vista seu foco?

Sem a pretensão de ter as respostas certas, sentimos necessidade de encontrar pistas mais eficazes das principais contribuições da animação cultural no ambiente escolar, no sentido do estabelecimento de uma relação direta com o processo de ensino/aprendizagem,

mas sem a vinculação a um didatismo conservador da educação, possibilitando novos arranjos educacionais.

Para Melo (2006), a animação cultural é uma espécie de alfabetização cultural em várias vias, porque

Não é só para a escrita que somos educados cotidianamente, mas também para o sons, os olhares, os paladares, as sensações em geral. Potencializar e ampliar tais importantes dimensões humanas parece ser um apontamento necessário. Não se trata de substituir uma coisa por outra, mas de pensar que tudo pode ser acessado desde que os indivíduos sejam educados para exercer conscientemente seu direito de escolha (p. 40 - 41).

O autor alerta para a necessidade de construirmos uma relação pedagógica com a cultura como espaço de formação e difusão de valores e sensibilidades relacionados a nossa vida social cotidiana, que perpassa nossa condição humana de eternos aprendizes. A relação pedagógica com a cultura pode fortalecer a educação direcionada para a aprendizagem de fazer escolhas, para que o indivíduo amplie o conhecimento de si e do mundo a seu redor, na perspectiva de poder fazer as escolhas, estimulando-o a se posicionar mais crítica e ativamente frente aos arranjos sociais do contexto em que vive.

Essas reflexões revelam a importância da estruturação de processos pedagógicos no projeto político-pedagógico escolar em que a cultura seja compreendida em suas várias dimensões, sem o viés do didatismo e com a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo. No caso das escolas pesquisadas, configura-se como uma necessidade a ampliação desse debate, pois, mesmo que o programa esteja inserido no projeto político-pedagógico da escola, os professores e animadores culturais apontam a falta de diálogo sobre ele nos fóruns pedagógicos institucionais:

Não há debate sobre essas atividades no conselho. Eu nunca vi. Faz um ano que estou aqui. A postura dos outros professores não é boa. São muito tradicionais. Não há muito interesse dos professores em querer saber sobre as atividades. Essa escola, como qualquer escola, está dentro de uma questão macro. Os professores são muito sacrificados. Eu começo de manhã, só termino às dez da noite. A maioria dos professores quer fazer o seu básico e pronto. Voltar para casa e pronto (Entrevista com professor, 2012).

Por fim, percebemos que a discussão requer o aprofundamento de várias questões relativas à cultura e, especificamente, à animação cultural em sua articulação com os processos pedagógicos desenvolvidos nas instituições de ensino, porque partimos do pressuposto que essa articulação é estabelecida a partir do contexto do projeto político-pedagógico de cada instituição. Entendemos ainda que os componentes constituintes da

animação cultural, por eles mesmos, não se revelam como contribuição positiva para a formação educacional dos cidadãos se não estiverem contextualizados onde se inserem.

Um fator de ampliação/articulação encontrado na avaliação merece destaque, apesar de não estar bem configurado – o processo de articulação entre os diferentes projetos e programas de âmbito cultural localizados na escola. Essa articulação deveria acontecer no espaço escolar e no nível da Secretaria Municipal de Educação, uma vez que, desde a implantação do Programa Bairro-Escola no município, todos esses programas são aglutinados em uma única esfera gerencial. Essa articulação pretende constituir-se na perspectiva da construção de territórios educativos⁵⁹, remetendo a uma concepção de educação com maior abrangência, em que o território/região é concebido para além do espaço físico, mas como o ambiente em que acontece a vida e as relações humanas são construídas, um território intencionalmente educador. A coordenação geral do programa, que também incorpora a coordenação do Bairro-Escola, registra as dificuldades em fazer essa articulação no âmbito da Secretaria e da escola: *com o Bairro-Escola, tentamos que as atividades desses projetos façam essa articulação.*

Na escola, as relações têm sido construídas para atender às necessidades de aquisição de material e distribuição de espaço físico, o que parece não estar acontecendo dentro de uma programação mais ampla e feita coletivamente. Às vezes, as reuniões acontecem pontualmente, para o desenvolvimento de alguma atividade com toda a escola, por solicitação dos dirigentes escolares.

A aquisição de material tem gerado alguns problemas, como relata o animador cultural da área de música: *Minha dificuldade é a questão de instrumento. Eu sei que aqui [na escola] tem. Mas é de outro projeto. O responsável não quer liberar. Eu vou ter que vir falar com a diretora, para ver se ela resolve. Pois não se pode tocar nos instrumentos do Mais Educação. A coordenadora daqui diz que não pode. São instrumentos diferentes para cada projeto.*

Vale registrar que é consenso entre os educadores entrevistados que as atividades culturais articuladas entre si e integradas à proposta educacional da escola resultaram em benefícios mais eficazes na formação dos componentes da comunidade escolar. Diante disso, resta afirmar que falta uma maior comunicação entre a Secretaria de Educação, os diretores escolares e os educadores dos programas e projetos sobre o funcionamento do Bairro-Escola, inclusive esclarecendo as possíveis formas de articulação entre os projetos. As escolas devem

⁵⁹ Para mais informação, ver: Programa Mais Educação – Série Mais Educação, Cadernos Pedagógicos: Territórios Educativos para a Educação Integral: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade, 2010. Disponível em : portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task...

também repensar suas escolhas de incorporação dessas ações em seu projeto político-pedagógico.

O programa aqui abordado também se constitui como uma política cultural, sendo que, do ponto de vista dessas políticas, programas como esse podem dar conta das necessidades dos indivíduos, tendo em vista a heterogeneidade de uma dada população. Podem ser mais democráticos do que políticas de cunho mais “espetaculosas” destinadas a grandes públicos, sobretudo no sentido do acesso aos bens culturais. Observa-se que mesmo as grandes produções culturais, como os festivais, não são tão democráticas quanto parecem, por terem como ponto de partida uma visão homogeneizante do público a que se destinam. Em Cancline (1995), podemos verificar que: *As políticas culturais mais democráticas e mais populares não são necessariamente as que oferecem espetáculos e mensagens que chegam à maioria, mas as que levam em conta a variedade de necessidades e demandas populares (p. 114)*. Para o autor, toda população é heterogênea e pensar dessa forma é o melhor caminho para uma política cultural mais democrática.

Durante o desenvolvimento do grupo focal, pudemos observar a diversidade de interesses dos participantes em relação às atividades culturais. Vários comentaram seus gostos, porém uma jovem afirmou: *gosto mais de desenho e pintura, porque no teatro eu tenho vergonha. Tentei participar, mas não deu*. Podemos inferir nesse relato que são várias as razões que podem levar as pessoas a gostarem de diferentes atividades culturais e que elas não são iguais, têm pensamentos, vontades e gostos diferenciados. Portanto, quando pensamos no acesso à cultura, é necessário levar em conta a diversidade humana. Percebemos que, para o programa em estudo, a heterogeneidade deve ser o ponto de partida para a definição do tipo de ação a ser desenvolvida, essencial em um programa de animação cultural que se propõe a *ampliar a análise crítica e o reconhecimento das possibilidades na educação, que advoguem tanto a independência como a responsabilidade para educadores e educandos, através da ampliação do acesso a bens culturais, por diversificadas linguagens* (MONTEIRO, 2007, p. 54).

Ao fazer uma relação entre os dados obtidos e os eixos de análise, pudemos identificar no programa uma boa comunicação no sentido de estabelecer articulações e influências tanto nas escolas quanto em outras secretarias do poder executivo municipal, o que o consolida como uma importante política da Secretaria Municipal de Educação. O fato de ser conhecido

por seus constituintes possibilita uma maior recepção no ambiente escolar e flexibilidade para propor articulações em tal ambiente.

Percebemos também que os principais fatores de entrave, assim como as discrepâncias de percepções, estão relacionados aos objetivos, à estrutura e à dinâmica do projeto (item “B” da análise dos dados), o que pode auxiliar na compreensão das dificuldades do programa durante sua implementação e seu desenvolvimento. Vale ressaltar que as discrepâncias de percepções estão relacionadas ao conceito de arte/cultura, e à falta de clareza na definição do público-alvo na constituição dos grupos culturais e na equivocada concepção de coordenadores e animadores, que se referem aos termos jovens, adolescentes e crianças como sinônimos. Isso reforça a necessidade de mudanças do programa, revisitando e ressignificando seus objetivos, no sentido de repensar adequadamente a ação. Também implica um redimensionamento da formação de seus animadores, tendo em vista o curto espaço de tempo de estágio e a baixa formação da maioria desses educadores, uma vez que essa maioria tem somente o Ensino Médio e pouca experiência no trato de questões relativas à juventude, visto que são jovens que lidam com outros de idade parecida, muitas vezes, sem o devido preparo/apoio para isso.

Os fatores de entrave estão relacionados à estrutura do programa, tendo como seu principal agente a questão do financiamento, que necessita ser discutida e redimensionada. O financiamento das atividades tem ficado cada vez mais sob a responsabilidade das unidades escolares, uma vez que a gerência responsável pelo programa tem-se eximido progressivamente dessa responsabilidade. Atualmente, as escolas têm ampliado suas despesas com o programa e os diretores escolares registram certa tranquilidade com isto, já que houve um aumento na distribuição dos recursos da educação municipal para as unidades educacionais. No entanto, a atenção deve estar voltada para que essa condição não se amplie, consolidando um afastamento por parte da gerência gestora e um conseqüente abandono.

É importante registrar a capacidade de adaptação do programa, uma vez que, apesar das dificuldades, estas ainda não têm interferido significativamente na qualidade da maioria de suas atividades e seus resultados.

No item “C”, referente às articulações e contribuições do programa, encontramos a maioria dos fatores de articulação/ampliação que consolidam as contribuições do programa à comunidade escolar. Isso se dá mesmo com os sombreamentos presentes, tendo em vista a quantidade de ações/projetos/programas no âmbito da cultura acontecendo nas escolas, o que dificulta uma avaliação mais precisa de sua eficiência e eficácia, inclusive a relação do

programa com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – das escolas pesquisadas⁶⁰. Em relação a essas escolas, detectamos que IDEB tem apresentado pequenos avanços nas turmas de Ensino Fundamental II, considerando o período de 2007 e 2010, anterior ao trabalho de campo desta dissertação. Observamos que a maioria dos alunos participantes dos grupos culturais estuda na última turma dessa modalidade de ensino, que é um dos focos das avaliações para definição desse índice. No entanto, não encontramos metodologias capazes de mensurar a relação do programa com esse índice, impedindo uma avaliação mais eficaz de sua contribuição efetiva na melhoria da educação.

Vale constatar que percebermos avanços propiciados pelo programa quando articulado a outros programas e projetos, potencializando ações de promoção do acesso à informação e de propostas educacionais que pensam o indivíduo de forma integral. Vale também destacar as ações relacionadas à ampliação do acesso da comunidade escolar aos bens culturais da cidade, com base na concepção de política cultural que ele abarca, as contribuições na construção das identidades juvenis e na renovação de novos agentes sociais tanto para as comunidades quanto para a cidade de um modo geral. Contudo, observou-se que a articulação dos programas de natureza cultural no âmbito da escola e da Secretaria Municipal de Educação, de fato, ainda não se configurou, limitando a contribuição que tais ações poderiam exercer sobre a formação dos cidadãos nos espaços institucionais de ensino.

⁶⁰Mais informação sobre IDEB disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336&id=180&option=com_content&view=article.

*“Onde o destino
Vai me levar?
A uma rua escura
Ou de frente pro mar?
Eu vou mandar
Ou ser mandado?
Ser livre
Despreocupado...”*

*(...)
A vida é inventada
E descoberta
Eu não tenho as respostas
E também não sei
Se essas são
As perguntas certas...”*

(Perguntas Sem Respostas, Dinho Ouro Preto / Alvin L. / Yves Passarell)

4. Considerações finais: **Quando respostas são gêneses de novas inquietações?**

O caminhar que esta pesquisa tem possibilitado colocou-nos na busca epistemológica pela percepção das nuances das construções e articulações que uma política em juventude, no âmbito da cultura, imprime durante sua implementação nas instituições de ensino.

O trabalho de campo possibilitou achados e reflexões que fortalecem e elucidam várias das perguntas que fizemos durante o curso da investigação. As considerações aqui apresentadas são, portanto, resultantes da consolidação dos dados obtidos no campo, especialmente nas entrevistas, e expressam a forma como os atores percebem o programa, nosso ponto de partida para buscar fatores que favorecem ou entram a ação.

Para dar suporte ao estudo, fez-se necessário o debate de alguns temas que ajudassem a perceber como o programa estudado se insere e se comunica com seus próprios pressupostos, objetivos e construções. Nesse caminho, encontramos dois campos das Ciências Sociais que se apresentam em processo de construção, com limites indefinidos, caracterizados

pela multidisciplinaridade, o que lhes permite maior flexibilidade no diálogo com diferentes áreas do conhecimento.

O primeiro deles é o da juventude, que tem pouco tempo de consolidação. Nele, os debates sobre as políticas em juventude continuam na busca por uma melhor conformação, capaz de atender à diversidade de questões relativas à condição juvenil que vai caracterizar a vida de grande parte da população brasileira. Percebe-se que não é possível pensar em uma política pública sem ter como referência estudos que deem conta das condições de vida dos jovens na sociedade, diagnosticando suas necessidades, seus desejos e seus desafios, no sentido de um melhor atendimento de suas demandas. Outro dado que evidenciamos é a necessidade de reconhecê-los e tê-los como parceiros no diálogo, visando à construção de ações destinadas a eles próprios. A política em estudo se insere nesse debate, e sua relevância está evidenciada desde seu início, no ano 2000, quando surge como política voltada para os jovens, em um período que o campo da juventude estava despontando no âmbito do debate público. É um processo que se constitui antes do marco histórico de 2005, quando da implantação da secretaria e das conferências nacionais das juventudes, em que o Governo Federal definiu politicamente as bases de sua relação com esse segmento populacional. Foram iniciativas importantes para estimular a estruturação de órgãos similares nas esferas estaduais e municipais do poder público. Vale destacar ainda que os estudos sobre a juventude, na época da implantação do programa em foco, ainda não tinham como eixo norteador subsidiar a sociedade sobre a condição juvenil na perspectiva de fundamentar ações e melhor direcioná-las ao segmento.

As características da população jovem no Recife não são muito diferentes daquelas que caracterizam os jovens em diferentes regiões do Brasil, no que se refere ao pouco acesso ao trabalho, à educação e a outros indicadores sociais que, especificamente na área da cultura, denunciam o quadro de exclusão a que a juventude como um todo está submetida. Um dos pontos relevantes apontados nessa investigação, que também já foi detectado em várias pesquisas sobre o público juvenil, está relacionado à possibilidade de a escola minimizar esse quadro, aproximando os jovens, principalmente os das classes sociais mais desfavorecidas, dos bens culturais coletivos. A escola tem, de fato, aproximado a população desses bens, promovendo o acesso a eles e possibilitando a apropriação da cidade como lugar de relações e de aprendizagens.

A cultura juvenil tem sido a manifestação privilegiada pelos jovens para o encontro com os pares e a expressão de sua condição. Ela surge como meio de resistência à cultura

conservadora, propondo um mundo alternativo, inclusive na forma de participação política, questionando-a por meio de novos modos de expressão.

O segundo campo de inserção da proposta investigada é o campo da animação cultural, entendida como intervenção pedagógica, pautada na ideia de mediação cultural, que, além de atuar no âmbito dos conflitos, das tensões e das lutas que marcam a vida em sociedade, tem possibilitado aos indivíduos novas aproximações com o mundo, estimulando-os à experiência estética que busca contribuir para reflexões mais aprofundadas acerca das possibilidades e potencialidades da vida humana.

Como diz Chico Science (1993)⁶¹, *a capacidade de manter o seu pandeiro é a capacidade de se manter inteiro*. O ser humano não é só uma parte. Há dimensões no ato de ser humano que precisam ser desenvolvidas no próprio espaço em que o indivíduo está inserido. Dessa forma, ele poderá perceber-se mais completo, entregar-se a novas relações de aprendizagem sem se limitar a um único modelo educativo.

Buscando compreender a relação entre a cultura e a identidade, percebe-se que esta não diz respeito unicamente ao indivíduo, pois todo o grupo em que ele está inserido é dotado de uma identidade que o define socialmente e que permite situá-lo no conjunto da sociedade. A identidade é marcada pela diferença e só existe em relação ao outro. Como defende Stuart Hall (2006), a Pós-Modernidade deslocou a identidade do centro, o que permitiu aos indivíduos assumirem diferentes identidades, que são acionadas de acordo com suas necessidades, diante de uma situação localizada em um dado tempo e espaço. Nesse contexto, os jovens vivem sua condição juvenil e expressam suas identidades, incorporando outras demandas que necessariamente não estão restritas a seu respectivo segmento social.

Na escola, as tensões provocadas na relação com o jovem, quando este é obrigado a constituir-se apenas como aluno e entrar em um mundo distante do seu, paradoxalmente, estimulam o surgimento de outras identidades. Segundo as entrevistas, é nesse processo que o programa tem contribuído com a juventude na minimização das tensões sofridas, ajudando a juventude a encontrar novos elementos identitários.

A afetividade, a *práxis* e a relação entre ética e estética estão presentes na proposta investigada, em sintonia com os postulados de Paulo Freire (2005), que advogou, desde os primórdios da rede de ensino do Recife, por uma educação integral dos cidadãos, capaz de articular-se com a cultura e o tecido social, na perspectiva de uma sociedade mais justa e democrática. Seu pensamento influenciou o surgimento da referida rede desde sua articulação

⁶¹ Músico pernambucano que, nos anos de 1990, apresentou uma nova alternativa de renovação da música brasileira, o Movimento Mangue, de quem foi um dos líderes.

com o MCP de Recife, situação que explica a influência do pensamento freiriano não apenas nela mas em diversos programas de animação cultural desenvolvidos em todo o Brasil.

Optar por uma avaliação interpretativa de uma política é fazer escolhas, mesmo correndo o risco de os achados não serem novidade. No entanto, aprofundar o conhecimento de uma política na própria fala dos atores revela, cada vez mais, a necessidade de construção de políticas que os tenham como parceiros desde os desenhos iniciais e, especialmente, no processo de implementação. A política em foco não foi estruturada a partir de um diálogo com a juventude, mas sim formulada por pessoas oriundas de experiências desenvolvidas por diferentes ONGs e instituições públicas que lidam com a juventude. Entretanto, muitos avanços da política estudada se construíram, na medida em que seus atores se sentiram parte dela, ficando inclusive à vontade para falar sobre ela e de seus pontos críticos, como aponta Tommasi (2005):

Talvez pelo fato de ser um projeto mais antigo, com mais bagagem, a proposta do JEAC ter sido incorporada de forma mais significativa pelos jovens animadores culturais; eles também se sentem bastante a vontade para apontar questões críticas da proposta e da sua aplicação, identificando-se como, de certa forma, co-autores do projeto (p.31).

Uma avaliação nessa perspectiva não se limita a buscar respostas sobre a continuidade ou não de uma política, mas permite um aprendizado que pode interferir decisivamente na construção de novas políticas voltadas para a escola. Esse fato também fortalece o próprio conhecimento sobre a estrutura da política, inclusive questionando os limites que orientam suas etapas. Na prática, percebemos que todas as etapas dialogam desde o início da construção da política em foco, sendo que o conjunto de forças que a fizeram nascer tende a se redefinir, reorientando-se, ganhando ou perdendo musculatura, mas mantendo interferências em sua própria reconfiguração.

Foi importante perceber como o programa se comunica, bem como a forma como seus atores se apropriam dele e acreditam em suas contribuições. Mesmo os professores que não têm uma ação direta com ele demonstraram respeito e reconheceram sua importância na construção do conhecimento epistemológico por meio de uma ação lúdica. Nesse aspecto, foram ressaltadas, por todos os entrevistados, suas contribuições no crescimento humano tanto dos jovens participantes quanto dos jovens educadores, os animadores culturais, influenciando os discursos destes e se concretizando como política afirmativa para os jovens da cidade.

Todavia, no espaço escolar, outras necessidades se colocam capazes de gerar estudos consistentes para o futuro. Um deles refere-se à compreensão das matrizes em que as redes de

relações humanas são construídas no interior da escola. Compreender as relações entre os atores que a constituem, em especial, a relação educador/educando, pode dar pistas sobre o valor dado por eles à educação estética e à capacidade dos mais jovens em desenvolverem uma atividade educativa em arranjos diferenciados dos da sala de aula. Apesar do apoio dos professores ao programa, é perceptível uma certa descrença, por parte deles, na capacidade de o jovem educador/animador cultural desenvolver essa atividade no espaço escolar.

Como já visto, a essência do programa é o desenvolvimento de suas ações por educadores jovens com outros jovens da comunidade escolar. Na relação entre o animador cultural e esses jovens, observa-se uma abertura maior para o diálogo, que tende a ser pautada na escuta, na relação igualitária e na confiança. Esse fato pode camuflar uma visão mais clara do processo de aprendizagem que ocorre nos grupos culturais do programa, sobrepondo a “camaradagem” aos demais objetivos da ação, razão pela qual tornar-se-ia interessante saber como tais questões são tratadas nos espaços de formação dos professores, inclusive na graduação.

Outro tema interessante de estudo futuro seria averiguar as variações positivas ocorridas no IDEB das escolas pesquisadas desde a implantação do programa, no sentido de entender melhor se estas tiveram alguma relação com ele. Para tanto, estender a análise para outras escolas participantes e não participantes pode ser um caminho promissor, por meio do estabelecimento de uma metodologia comparativa capaz de apurar seus efeitos, a despeito do emaranhado de propostas presentes hoje nos estabelecimentos de ensino. Dessa forma, poder-se-ia também saber se ele vem cumprindo com um de seus principais preceitos, que é a melhoria da qualidade da educação oferecida pelas redes públicas.

Apesar de uma forte capacidade de adaptação para realização de suas atividades, o programa tem-se confrontado com uma precariedade de recursos econômicos e físicos que está interferido em sua performance, inclusive em sua manutenção nos dias da semana, o que o faz ser empurrado para o sábado, e rouba dele um de seus aspectos originais, qual seja, possibilitar ao aluno o contato com a escola de uma forma diferenciada, durante o cotidiano escolar.

Em relação às dificuldades, é perceptível que o órgão gestor tende a se desvincular da responsabilidade de financiamento do programa, transferindo parte dela para a escola. Essa questão precisa ser redefinida, como também o acompanhamento das atividades e a capacitação dos animadores culturais. Estes estão no centro do programa e são seus principais agentes, os responsáveis diretos pela ação. É preciso redefinir a forma de sua contratação, a

fim de possibilitar que passem um tempo maior com os grupos culturais constituídos no âmbito escolar para que tais grupos se consolidem no sentido de contribuir, de fato, nas relações originadas na comunidade escolar e na formação de seus envolvidos. Outro aspecto relevante é a reestruturação da capacitação de tais agentes para questões do cotidiano ligadas à juventude e aos direitos sociais e educacionais, bem como para o enfrentamento de preconceitos estruturantes de nossa sociedade capitalista, para que estes não sejam naturalizados, mas sim desconstruídos, em oposição à realidade reprodutivista que a escola tem desenvolvido ao longo dos anos.

O programa pesquisado já teve estrutura de “guarda-chuva” e hoje é dependente de outros projetos e programas localizados no ambiente escolar, principalmente no que diz respeito à estrutura financeira e física da escola. Sua incorporação ao Bairro-Escola ainda não mostrou resultados significativos por conta da própria estrutura dessa articulação, que não está bem configurada na rede municipal. Esses fatos limitam sua contribuição na educação, empurrando-o cada vez mais para a condição de apêndice educacional. Vale ressaltar que as melhores performances do programa são verificadas quando ele foi inserido e articulado ao projeto político-pedagógico da instituição de ensino, no nível da escola e do município.

Mesmo em meio a tantas dificuldades, foi possível observar o cumprimento de um dos objetivos mais importantes do programa, que é a formação, para a comunidade, de novos agentes sociais. Como vimos, os entrevistados registraram a existência de vários jovens participantes dos grupos culturais e de ex-animadores que desenvolvem militância cultural em várias instituições públicas e ONGs no Recife. Vale registrar que a maioria dos animadores atuais está constituída por jovens que participaram dos grupos culturais do programa durante o Ensino Fundamental.

No mais, o campo possibilitou fazer inferências sobre movimentos no interior do processo ensino-aprendizagem que contribuem para o surgimento de ações para além da dimensão reprodutivista⁶² da escola. Sem cair em uma visão romântica ou salvacionista da educação, torna-se, portanto, tentador ampliar o debate aqui colocado na mesma direção proposta por alguns autores, entre os quais destacamos Forquin (1993), que concebe a construção da cultura escolar como motor da ressignificação desse ambiente, tema bastante instigante para pesquisas futuras sobre a dinâmica escolar na produção do conhecimento.

Por fim, vale ressaltar que a expectativa com este estudo é de que ele possa contribuir para explicitar as possibilidades da animação cultural como instrumento pedagógico, subsidiando o

⁶² Para um estudo ampliado, ver NOGUEIRA (2009).

poder público no redimensionamento/aprimoramento de sua ação. Para tanto, faz-se necessária uma reestruturação de sua proposta pedagógica institucional capaz de contemplar o ser humano de forma integral, oportunizando diferentes processos contextualizados de aprendizagem e colocando a juventude no centro de propostas voltadas para ela própria, a fim de que a escola possa, nas palavras de Helena Abramo, tornar-se uma instituição que verdadeiramente caiba na vida dos jovens, e não o contrário.

5. Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam; RIBEIRO, Eliane e ESTEVES, Luiz Carlos Gil (Org.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2007.

Secretaria de Administração/Prefeitura do Recife. **Atlas de Desenvolvimento Humano no Recife**, Recife, 2005. Disponível em: www.recife.pe.gov.br/pr/secplanejamento/pnud2006/. Acesso em 18/11/2010.

BOURDIEU, Pierre **Juventud no es más que una palabra**. En Bourdieu, P Sociología y Cultura, Grijalbo, México, 1990.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Saber e ensinar: três estudos de educação popular**. São Paulo: Papyrus, 1986.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Consumidores e cidadãos; Conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1995.

CARRANO, Paulo. **Juventude e participação no Brasil – interdições e possibilidades**. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS. Democracia viva: Especial juventude e política. Rio de Janeiro: Ibase, 2006.

CASTRO, Jorge Abrahão, AQUINO, Luseni Maria C de e ANDRADE, Carla Coelho de (Org.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**, Brasília: Ipea, 2009.

CASTRO, M. G. e ABRAMOVAY, M. (Coord). **Juventude, Juventudes: o que une e o que separa**, Brasília: UNESCO, 2006.

CASTRO, M. G. e ABRAMOVAY, M. **Por um novo paradigma do fazer políticas: políticas de/para/com juventudes**. Revista Brasileira de Estudos populacionais, vol.19, n.2, jul./dez, 2002. Disponível em: http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/rev_inf/vol19_n2_2002/vol19_n2_2002_4artigo_p19_a46.pdf. Acesso em 20/01/2012.

CAVALCANTI, Helenilda; BRITTO LYRA, Maria Rejane; AVELINO, Emília (Orgs.). **Mosaico Urbano do Recife. Exclusão Inclusão Socioambiental**. Recife, Editora Massangana, 2008.

Comissão Nacional de População e Desenvolvimento – CNPD, **Jovens Acontecendo na Trilha das Políticas Públicas**. Brasília, 1998.

CORTI, Ana Paula; FREITAS, Maria Virginia; SPOSITO, Marília Pontes. (Orgs). **O encontro das culturas juvenis com a escola**. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20/01/2012.

_____. **O rap e o funk na socialização da juventude.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 117-136, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11660.pdf>. Acesso em 20/01/2012.

DE TOMMASI, Livia (Org.). A organização dos jovens na cidade: produção de cultura e direito ao lazer. Relatório do estudo de caso realizado no âmbito do Projeto de Pesquisa: Juventude, Escolarização e Poder Local, Ação Educativa, São Paulo, 2005.

Diretoria Geral de Ensino/DACD/Secretaria de Educação/Prefeitura do Recife. **JEAC: Formação de Animadores Culturais. In Formação Continuada de Professores.** Recife, GEFFOPPE, Edições Bagaço, 2002.

Diretoria Geral de Ensino/Secretaria de Educação .Prefeitura do Recife. **Tempos de aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos.** Recife, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar.** Trad. Guacira Lopes Louro, Porto Alegre: Artes Médicas,1993.

GIL, Carmem Zeli Vargas et al. **Por uma política de direitos na educação.** In: INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS. Democracia viva: Especial juventude e política. Rio de Janeiro: Ibase, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11ª edição, Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS. **Democracia viva: Especial juventude e política.** Rio de Janeiro: Ibase, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS; INSTITUTO PÓLIS. **Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas.** Rio de Janeiro: Ibase, 2005. 103 p. (Relatório final de pesquisa).

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE – Cidades@. 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso 18/01/2012.

JACOBO, Waiselfisz Julio e MACIEL, Maria. **Revertendo violências, semeando futuros: avaliação de impacto do Programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco,** Brasília : UNESCO, 2003.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais, *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20/01/2012.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação.** Campinas, SP: Papyrus, 1989.

MARGULIS, Mario **Juventud es más que una palabra**. En: Cubides, Humberto; Laverde Crisitina; Vaderrama, Carlos (editores). *Viviendo a toda Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Siglo del Hombre Editores, 1998.

Martin-Barbero, Jesus. **Dos Meios às mediações. Comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro, 6ª ed., Editora UFRJ, 2009

MELO, Victor Andrade de Melo. **Animação Cultural: conceitos e propostas**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde**. 11. Ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MONTEIRO, Mônica Borges. **A atualidade do pensamento de Paulo Freire na alfabetização de jovens e adultos: Dialogando coma a animação cultural**. Rio de Janeiro, UNIRIO, 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Claudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**, 3ª ed, Autêntica, Belo Horizonte, 2009.

NOVAES, Regina e RIBEIRO, Eliane (Org.). **Livro das juventudes sul-americanas**. Rio de Janeiro, Ibase/Pólis, 2010.

OLIVEIRA, Júlia Ribeiro de; SILVA, Lúcia Isabel C. e RODRIGUES, Solange S. **Acesso, identidade e pertencimento: relações entre juventude e cultura**. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS. *Democracia viva: Especial juventude e política*. Rio de Janeiro: Ibase, 2006.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética & Educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

PONTES, Maria de Fátima. **Educação Popular – Interloquções com Animação cultural**. O Programa de Animação Cultural da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Recife. Recife: UFPE, 2009.

PREFEITURA DA CIDADE DO RECIFE. Secretaria de Educação, Esportes e Lazer. **Relatório de Gestão (2005-2008)**. Recife, 2008.

Programa Mais Educação – Série Mais Educação, Cadernos Pedagógicos: Territórios Educativos para a Educação Integral: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade, 2010. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task... Acesso em: 18/01/2012.

RABELO, Desirée Cipriano. **Martín-Barbero: da linguagem às mediações**, mimeo. Documento disponível em: <http://encipecom.metodista.br/mediawiki/images/2/21/Desire.pdf> Acesso em 18/11/2010.

RODRIGUES, Lea Carvalho. **Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais**, AVAL Revista Avaliação de Políticas Públicas, ano I, vol.1, n.1, jan-jun, 2008b.

RUA, Maria das Graças. **Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos**. Washington, Indes/BID, 1997, mimeo. Documento disponível em: http://vsites.unb.br/ceam/webceam/nucleos/omni/observa/downloads/pol_publicas.PDF. Acesso em 18/11/2010. Acesso em 18/01/2010.

SANTOS, Felipe Rocha dos. Os clubes escolares do Rio de Janeiro: **Alternativa de ampliação da jornada escolar**. Rio de Janeiro, UFRJ, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Historia das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. **Escola de tempo integral e comunidade: História do Programa de Animação Cultural nos CIEPs**. Rio de Janeiro, UNIRIO, 2008.

VELOSO, Reginaldo. **Juventude em movimento: um projeto para a vida**. Recife: Prefeitura Municipal do Recife – Secretaria de Educação, 1996.

WEBER, Silke. Conflitos de classes e educação em Pernambuco. Relatório de pesquisa datado de agosto de 1982, Recife: Revista de Ciências Sociais v.27, n 02, 1984.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. 4ª reimpressão, Ed. Paz e Terra Ltda, São Paulo, 2011. Tradução de: *Culture*.

6. Anexos

Tabela Ia: Escolas atendidas pelo Programa (distribuídas por RPA).

RPA1
Costa Porto*
Educador Paulo Freire*
Emídio Dantas Barreto
Lutadores do Bem
Nossa Senhora do Pilar
Novo Mangue
Pedro Augusto*
Reitor João Alfredo*

RPA2
Almirante Soares Dutra
Alto do Maracanã
Alto Sta. Terezinha
Antonio Heráclio*
Beberibe
Campina do Barreto
Jandira Botelho
Leivas Macalão
Mário Melo*
Monteiro Lobato
Olindina Monteiro
Paulo Leivas Macalão
Paulo VI*
Santa Cecília

RPA3
Almerinda Umbelino
Alto da Guabiraba
Bola na Rede
CERVAC / Julio Vicente
Córrego da Bica
Draomiro Chaves
Escola do Pedrinho
Guabiraba
Mangabeira
Margarida Siqueira

Nadir Colaço*
Nilo pereira*
Nova Descoberta
Octávio Meira Lins*
Paulo VI*
Poeta Joaquim Cardoso*
Rozemar de Macedo
São Cristóvão*
Severino Lira
Sta.Maria Goretti

RPA4
Arraial Novo do B Jesus*
Célia Arraes
Diná de Oliveira
Divino Espírito Santo*
João Batista Lippo Neto
João XXIII
Rodolfo Aureliano
Sítio do Berardo

RPA5
André de Melo*
Antônio Farias *
Barro
Casa dos Ferroviários
Dom Bosco*
Dr. Antônio Correia
General San Martín
Isaac Pereira
Jardim Uchôa
Lojistas do Recife
Manoel rolim
Maria da Paz Brandão*
Tejipió
Vila São Miguel

RPA6
27 de Novembro
Abílio Gomes
Capela Sto Antonio
Carlúcio Castanha
Cristiano Cordeiro
Henock Coutinho
João Cabral de Melo Neto
Karla Patrícia *
Maria Sampaio Lucena*
Novo Pina
Orlando Parahym
Oswaldo Lima Filho*
Profº Julio de Olveira
São Francisco

*Escola com o Ensino Fundamental II
Fonte: Coordenação geral do Programa

AValiação de Política em Educação - Quadro Analítico

Eixos de análise	Fatores de entrave	Fatores de conexão e articulação	Discrepâncias de percepções	Complementaridades de percepções	Síntese do sujeito/ observações/ documentos
Sujeito/ observações/ documentos					
GRUPO FOCAL PARTICIPANTES	Troca dos animadores culturais; Falta de material.	Relações de afetividade e respeito entre os participantes; Identifica o Programa como espaço de aprendizagem epistemológica e para a vida; Interesse em escola de tempo integral; Articulação com o currículo e a cultura popular.		Visão da arte de forma positiva.	Relações de afetividade, solidariedade e respeito; Arte vista de forma positiva; Espaço de aprendizagem Troca constante dos animadores é prejudicial; Escola de tempo integral; Cultura popular.
GRUPO FOCAL NÃO PARTICIPANTES	Não gostam do Programa; Ter muitas crianças diminui interesse dos jovens em participar.	O grupo cultural é um espaço positivo de encontro/ socialização; Gostam de atividades culturais.	Não identifica o grupo como espaço de jovens	Visão da arte de forma positiva.	Mais da 50% teve participação no Programa; 50% não gosta do Programa; Não reconhecem como espaço de jovem;

					Gostam de atividades culturais.
ANIMADOR CULTURAL	<p>Formação escolar da maioria dos animadores;</p> <p>Problema de continuidade dos grupos culturais com a troca dos animadores(o estagio pode durar até dois anos);</p> <p>Valor da bolsa de estágio;</p> <p>Recursos para compra de material;</p> <p>Inadequação dos espaços para a atividade;</p> <p>Problemas na articulação com programas similares.</p>	<p>Conheceram o programa antes de participarem.</p> <p>Têm centralidade no Programa;</p> <p>Sentem-se parte do Programa;</p> <p>Relações de militância;</p> <p>Escola ativa e comunidade bastante participativa;</p> <p>Conhecer outros animadores que atuam na mesma escola;</p> <p>Articulação com outros programas;</p> <p>Jovens não fazem seleção para participar;</p> <p>Acesso aos bens culturais;</p> <p>Articulação c/ cultura popular;</p> <p>Provoca mudanças nos alunos: disciplina, socialização e estimula a aprendizagem epistemológica e participação;</p> <p>Ajuda os jovens na superação</p>	<p>Chamar os participantes dos grupos culturais de alunos e, às vezes, de crianças (mesmo os grupos sendo mistos com crianças, adolescentes e jovens);</p> <p>Demonstrou não está atento a esse detalhe;</p> <p>“Trago isso aqui, como a forma de um curso para eles aprenderem música e, se no futuro, eles quiserem ser profissionais,</p>	<p>A cultura é muito rica, dá asas à imaginação;</p> <p>A pessoa se liberta através da arte;</p> <p>O programa contribui com a construção da cidadania, construção da responsabilidade;</p> <p>“Não é só mais uma imposição de poderes e deveres de obrigação. É mais diálogo. Você tem essa liberdade. Você tem liberdade de pensar. E ai, constrói</p>	<p>Bom conhecimento do Programa;</p> <p>Relação estágio x militância;</p> <p>Pouca formação escolar da maioria;</p> <p>Confusão com a forma de falar sobre o público alvo;</p> <p>Respeito e afetividade pelos participantes;</p> <p>Concepções diferentes sobre arte e objetivos do Programa;</p> <p>Acreditam na contribuição positiva do Programa para os jovens;</p> <p>Problemas na capacitação;</p> <p>Problemas na articulação com programas similares;</p> <p>Acesso aos bens culturais da cidade;</p> <p>Inadequação dos espaços.</p>

		de conflitos (novos constituintes identitários); Novos agentes sociais.	ganharem a vida com isso”.	conhecimento”.	
PROFESSORES	Despreparo dos animadores para desenvolver alguns temas; Falta diálogo sobre o Programa nas reuniões pedagógicas da escola.	Conheciam o programa. Promoção e incentivo as atividades culturais e de lazer Ajuda os jovens na superação de conflitos (novos constituintes identitários); Maior participação na sala de aula.	Concepção limitada de animação cultural.	Concepção de arte.	Despreparo dos animadores; Concepção de arte; Concepção limitada de animação cultural; Acesso e incentivo as atividades culturais; Articulação com cultura popular; Falta diálogo sobre o Programa na escola; Contribui positivamente p/ jovens.
DIREÇÃO ESCOLAR	“Às vezes, quando o trabalho está bem envolvente, termina o estágio”; Despreparo dos animadores; Falta maior interação c/ a sala de aula;	Relação pedagógica com o programa; Disposição para financiamento de parte do Programa; Capacidade de articulação do Programa; Provoca mudanças nos alunos: disciplina, socialização e	Concepção limitada de animação cultural.	“Eles interagem entre eles. Começam a apreciar a dança de forma diferente. Mudam o foco”; Cultura é conhecimento.	Troca dos animadores; Despreparo deles; Articulação do programa; Incentivo as atividades culturais; Disposição para financiamento Concepção da animação cultural; Acredita no Programa; Falta da relação com a sala de

	Redução no financiamento.	estimula a aprendizagem epistemológica e participação.			aula.
COORDENADORA GERAL	Capacitação limitada dos animadores; Redução dos jovens nas escolas municipais (transferência de modalidades de ensino para a rede estadual); Ausência de espaços coletivos dos estudantes da rede (FALE).	Já participou do Programa; Capacitação dos animadores; Novos agentes sociais; Programa Bairro-Escola.		Conceito de animação cultural e de arte.	Já participou do Programa; Redução dos jovens nas escolas; Ausência do FALE; Conceito de animação cultural e de arte; Tem conhecimento dos problemas; Necessidade de redefinição da capacitação.
OBSERVAÇÕES	Distribuição do espaço escolar; Distância dos professores; Concepção da metodologia do programa por alguns atores; Inadequação dos espaços	Conhecimento do programa pelos atores e as relações construídas; O histórico dos animadores culturais com suas relações com a educação e movimentos sociais; Heterogeneidade é o ponto de partida para constituição das	Concepção de arte/cultura por parte de alguns atores.	Identificação do programa com a arte/cultura e com políticas culturais de atendimento a diversidade.	Inadequação dos espaços; Atores Conhecem o Programa e constroem diferentes boas relações; Diferentes concepções de arte/cultura e animação cultural; Relação com políticas culturais para a diversidade; Histórico dos animadores c/

	para as atividades, com deslocamento para o sábado.	atividades culturais (política cultural); A comunidade é envolvida com atividade cultural.			educação; Distância dos professores; Comunidade tem atividade cultural.
DOCUMENTOS	No PPP da escola o Programa não é descrito como programa; Formação escolar da maioria dos animadores; Relação não explícita c/ Programa Bairro-Escola.	No PPP da escola reconhece a importância das atividades do Programa e conta com elas para o alcance de algumas metas; Programa Bairro-Escola.	No PPP da escola o Programa é descrito como atividade.	Identifica o Programa a partir de sua relação com a arte.	Registro do Programa no PPP; Relação não explícita c/ Programa Bairro-Escola; Baixa formação escolar dos animadores; Valorização das atividades culturais.
	Troca de animadores x continuidade Rejeição ao Programa; Não reconhecer como espaço de jovem; Formação escolar e despreparo dos animadores; Valor da bolsa; Financiamento	Relações de afetividade, respeito e solidariedade; Espaço de aprendizagem; Relação com a cultura popular; Jovens gostam de atividades culturais; Centralidade dos animadores; Relações de militância; Articulação c/ ações similares; Promoção ao acesso/incentivo	-Visões distorcidas de arte, animação cultural e dos objetivos do Programa;	-Visão da arte como positiva; -Relação com o conhecimento	

<p>SINTESE DOS EIXOS TEMÁTICOS</p>	<p>Capacitação; Relação c/ sala de aula; Redução de jovens na rede; Ausência do FALE; Inadequação dos espaços; Sombreamento</p>	<p>as atividades culturais; Promove mudanças nos participantes; Ajuda na superação de conflitos e tensões; Novos agentes sociais; Maior participação dos jovens; Política cultural para a diversidade; Programa Bairro-Escola.</p>			
--	---	--	--	--	--

As cores localizam os dados acima em relação aos itens descritos abaixo:

- A. Aproximações dos atores com o programa e formas de relação construídas;
- B. Objetivos, contexto, dinâmica, estrutura e atividades desenvolvidas;
- C. Conexões, articulações, sombreamentos e contribuições do programa nas escolas.