

Oficinas estéticas com jovens de um curso técnico integrado

A esthetic workshops with teens of an integrated technical course

Andréia Piana Titon¹
Andréa Vieira Zanella²**Resumo:**

Neste artigo analisamos uma prática em Psicologia Escolar e Educacional construída em parceria com estudantes, docentes e técnicos(as) de uma instituição de educação profissional, científica e tecnológica. Essa prática foi desenvolvida via projeto de extensão coordenado pela primeira autora e consistiu no campo de pesquisa de sua tese de doutorado. O projeto de extensão teve como foco a realização de oficinas estéticas com dois grupos de jovens do ensino médio integrado. As atividades foram registradas em áudio, diário de campo e imagens fotográficas. Também foram realizadas entrevistas com onze estudantes e cinco profissionais que integraram a equipe. Este artigo tem como objetivo analisar acontecimentos que indicam a potência dessas oficinas estéticas na formação dos(as) jovens, a partir da perspectiva Histórico Cultural. Tendo a questão da identidade e da alteridade como foco, constatamos que as oficinas se configuraram como espaço de escuta, reflexões e criações, permitindo a produção de novas relações dos(as) estudantes com a instituição, com os outros participantes e consigo mesmos.

Palavras-chave: Psicologia Escolar e Educacional; Oficinas Estéticas; Técnico Integrado.**Abstract:**

The aim of this article is to analyze a practice in School and Educational Psychology built in partnership with students, teachers and technicians from a professional, scientific and technological education institution in southern Brazil. This practice was developed in the form of an extension project coordinated by the first author, consisting of the research field of her doctoral thesis. Aesthetic workshops were realized with two groups of high school youth. Interviews were also conducted with eleven students and five professionals who were part of the team. The activities were recorded in audio, field diary and photographic images and analyzed from the Historical Cultural perspective contributions. The analyzes carried out indicate the potency of aesthetic workshops in the formation of young people. Having the issue of identity and otherness as a focus, we found that the workshops were configured as a space for listening, reflections and creations, allowing the production of new relationships between students and the institution, with other participants and with themselves.

Keywords: Educational Psychology; Aesthetic workshops; Integrated High School.**Introdução**

Neste artigo, apresentamos reflexões decorrentes de uma pesquisa-intervenção (MARASCHIN, 2004), vinculada ao doutorado da primeira autora, realizada com jovens de um curso Técnico Integrado em um campus de um Instituto Federal. Essa modalidade de ensino, oferecida no Brasil pelos Institutos Federais, é destinada a candidatos que concluíram o Ensino

¹ Doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Psicóloga no Instituto Federal de Santa Catarina-IFSC.

² Pós-doutora em Psicologia pela Università Degli Studi di Roma La Sapienza; Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP); Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), bolsista em produtividade do CNPq.

Fundamental. Ao ingressar nesses cursos, os(as) estudantes fazem, de forma integrada, o Ensino Médio e a formação técnica.

A pesquisa foi desenvolvida a partir da inserção da pesquisadora como psicóloga na Coordenadoria Pedagógica do campus e viabilizada através de oficinas estéticas por meio de um projeto de extensão³, coordenado pela mesma e desenvolvido em parceria com as demais integrantes do setor e docentes. O objetivo deste artigo é analisar a potência dessas oficinas na formação integral de estudantes do Técnico Integrado - no caso desta pesquisa, na área de Mecânica.

O Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) faz parte da rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no país. Com a expansão dessa rede, a partir da criação dos Institutos Federais (BRASIL, 2008), assim como da criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (BRASIL, 2010), houve uma ampliação no número de psicólogos(as) e de outros(as) profissionais nessas instituições com o intuito de contribuir com a “permanência e o êxito” dos estudantes, assim como ocorreu nas Universidades Federais (MACHADO; PAN, 2014). No IFSC, esses profissionais passaram a compor equipes multiprofissionais nas coordenadorias pedagógicas dos *campi*. No caso do campus em que a pesquisa foi realizada, as seguintes profissionais integravam a Coordenadoria Pedagógica: assistente de alunos, assistente em administração, assistente social, duas pedagogas, psicóloga (pesquisadora) e duas técnicas em assuntos educacionais.

Considerando a quantidade e as especificidades das queixas relacionadas aos(às) jovens do Técnico Integrado assim como o interesse da pesquisadora em investir na construção de práticas de intervenção que se oponham a medicalização da vida no contexto escolar, escolhemos realizar a pesquisa com esse público e com profissionais da instituição que com ele trabalha. Identificamos, com a experiência de trabalho em psicologia junto a esses(as) jovens, que algumas queixas se repetiam: dificuldades no processo de escolarização, que resultavam em reprovações e evasão, principalmente, nos primeiros dois semestres do curso; ansiedade e estresse diante do acúmulo de trabalhos e provas e da pressão quanto ao desempenho escolar; dúvidas sobre a trajetória escolar e profissional; situações de indisciplina na instituição; sofrimento psíquico; preconceitos, discriminações e violências entre os(as) próprios(as) estudantes; uso de drogas; questões de gênero e sexualidade; barreiras institucionais na inclusão dos(as) jovens com deficiência; entre outras.

³ Aprovado no Edital APROEX/IFSC 01/2016. A pesquisa-intervenção foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC). A aprovação pode ser verificada na Plataforma Brasil pelo número 48678015.9.0000.0121.

Conforme Moysés e Collares (2013), a medicalização da vida oculta desigualdades diversas (de etnia, de gênero, econômicas, etc.) e as transforma em problemas inerentes ao sujeito, desqualificando as diferenças que os caracterizam, nos diferentes modos de ser, agir, pensar, sentir, aprender, etc. Ao mesmo tempo, diversas pesquisas (CASTRO, 2012; FONSECA; NEVES; ZANELLA, 2014; CASTRO *et al.*, 2018) apontam desafios e tensões na relação dos(as) jovens com a escola. Entre eles, a dificuldade em atribuir importância aos processos de escolarização em suas vidas, pois nem sempre as condições da educação escolar favorecem a participação, a construção coletiva do aprender, o diálogo com o outro e o conhecimento do mundo (CASTRO *et al.*, 2018).

No contexto da pesquisa aqui relatada, chamava a atenção o modo como eram visibilizadas e/ou silenciadas as vozes dos(as) jovens nos diferentes espaços da instituição, o que provocava indagações: Como a comunidade escolar lidava com as suas demandas? Que tensões se objetivavam nas relações entre os(as) jovens e a escola? A partir da escuta de jovens, familiares, docentes e demais servidores(as) da instituição, percebíamos que era necessário criar espaços coletivos de fala e de escuta com esses(as) estudantes, que contribuíssem para a circulação de discursos (KUPFER, 2008).

Foi a partir dessas questões que apresentamos a proposta de realizar oficinas estéticas, em parceria com outros(as) profissionais da instituição, com o intuito de investir em estratégias de pesquisa e intervenção que possibilitassem a (re)invenção dos sentidos estabelecidos culturalmente e presentes no cotidiano escolar, contribuindo para a construção de relações outras dos(as) jovens entre si, na e com o contexto escolar, por meio de processos de criação (FONSECA; NEVES; ZANELLA, 2014). Nesse sentido, as oficinas foram pensadas como mediadoras na escuta e diálogo com os (as) jovens, visando contribuir com a formação destes e da equipe envolvida, a partir de uma perspectiva ética, estética e política inspirada em pesquisas realizadas com essa proposta (BRITO; ZANELLA, 2017; FONSECA; NEVES; ZANELLA, 2014; FURTADO *et al.*, 2011).

Marinho-Araujo (2014) ressalta a importância do(a) psicólogo(a) escolar propor mediações, nos contextos educativos, que oportunizem espaços de construção social e de desenvolvimento psicológico humano, o que pode contribuir para situações de sucesso educacional. Destacamos ainda que o(a) psicólogo(a) pode atuar tanto na efetivação dos processos de ensinar e aprender, como na leitura, na discussão e no redirecionamento das relações sociais nesse contexto (ZANELLA, 2003), consoante com o compromisso ético-

político da psicologia na defesa dos direitos humanos. Foi com essas diretrizes que as oficinas estéticas aconteceram.

1. Construção do projeto de extensão

Na construção do projeto de extensão, a equipe definiu que seriam realizadas oficinas estéticas com o objetivo de contribuir com a inclusão escolar e a formação integral de estudantes do campus em que foi realizado, quanto de escolas da região. A equipe, coordenada pela psicóloga-pesquisadora, foi composta pelas demais integrantes da Coordenadoria Pedagógica, oito docentes, dois bolsistas do Técnico Integrado e a colaboração de duas artistas voluntárias.

Desde a composição da equipe e elaboração do projeto, investimos na construção de relações com os(as) demais servidores(as) e estudantes envolvidos(as) que contribuíssem para a construção de um trabalho coletivo, visando romper com o isolamento, com o individualismo e com a dificuldade de comunicação, características que observávamos na instituição e que também foram apontadas por Rocha (2000) em outras escolas. Nesse sentido, buscamos criar espaços em que toda a equipe pudesse participar, principalmente, por meio de reuniões de planejamento agendadas previamente.

As oficinas aconteceram em 10 encontros semanais, com duração de 2 horas cada, sempre nas quartas-feiras, no contraturno escolar, com dois grupos de estudantes do Ensino Médio Integrado: um com 17 e o outro, com 13 jovens. Cada grupo teve um eixo temático norteador definido em uma das primeiras reuniões da equipe: A construção do eu e o meu espaço no mundo (Grupo 1); A relação eu-outro e o nosso espaço no mundo⁴ (Grupo 2). No grupo 1, atuaram como mediadores(as): a psicóloga-pesquisadora, dois docentes e os dois bolsistas. No grupo 2, ficaram: psicóloga-pesquisadora, duas professoras, uma profissional da Coordenadoria Pedagógica e um dos bolsistas. A professora de artes atuou nos dois grupos em situações que demandavam conhecimentos específicos da sua área. Outros(as) professores(as) e convidados(as) externos participaram em determinados momentos.

As equipes responsáveis por cada grupo se reuniam semanalmente, num horário fixo, para planejamento e avaliação dos encontros realizados. Nos planejamentos, discutíamos estratégias que pudessem mobilizar os(as) jovens em reflexões e processos de criação, visando a construção de novas relações e ressignificação de sentidos naquele contexto. Nos encontros

⁴ Os temas foram definidos a partir da análise dos resultados de um questionário aplicado a 75 estudantes do Ensino Médio Integrado com questões sobre temáticas e linguagens artísticas de interesse dos(as) mesmos(as).

com os(as) jovens, os(as) coordenadores(as) das oficinas, atuavam enquanto mediadores(as), estimulando o debate e a escuta, mediados por processos de criação.

No primeiro encontro com cada grupo, apresentamos o respectivo eixo temático e levantamos temas específicos pelos quais os(as) jovens tinham interesse em dialogar. No planejamento dos seguintes, selecionamos e trabalhamos temas citados pelos(as) participantes neste encontro, tais como: a “construção do eu”, a “convivência com o outro”, preconceitos, diversidade e racismo.

A equipe do projeto de extensão também organizou atividades em um sábado letivo em que todos(as) os(as) estudantes do Técnico Integrado foram convidados(as), após acordo com a coordenação do curso e a direção do campus. Naquele momento, primeiro semestre de 2016, o campus tinha três turmas do Integrado em Mecânica com aproximadamente 100 jovens. Esse curso teve início no primeiro semestre de 2015, com ingresso semestral (40 vagas). Docentes que faziam parte do projeto também articularam atividades de suas aulas com as oficinas que foram realizadas.

A programação do sábado envolveu: um workshop sobre grafite e a cultura hip hop, com a pintura de duas paredes do campus, ministrado pela artista Gugie Cavalcanti; a exibição do webdocumentário “As quatro estações de Iracema e Dirceu” (2015), seguida de uma conversa com a jornalista Ângela Bastos, responsável pela produção do mesmo; e intervenções artísticas de estudantes produzidas com a mediação da professora de artes.

O projeto de extensão possibilitou, ainda, o planejamento e a realização de oficinas pelos(as) jovens do Técnico Integrado com duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas da cidade. A atividade visava oportunizar a essas turmas conhecerem os cursos de formação do campus, assim como promover diálogos entre os(as) jovens das diferentes instituições. Essa parte do projeto foi organizada pela equipe da Coordenadoria Pedagógica, em conjunto com os bolsistas de extensão, outros estudantes do Técnico Integrado e docentes.

Todas as oficinas estéticas foram registradas por meio de gravações em áudio, fotografias e diário de campo. Após o término, realizamos entrevistas com 11 jovens e com 6 integrantes da equipe, as quais foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. A partir da pesquisa-intervenção realizada, problematizamos neste texto: Que questões emergiram a partir das diferentes mediações criadas nas oficinas? Que vozes podemos ouvir nas relações com os(as) jovens?

Selecionamos para análise alguns acontecimentos que emergiram, tais como: problematizações sobre identidade e alteridade; produção de máscaras de gesso; workshop sobre grafite; e oficinas realizadas pelos(as) estudantes com escolas parceiras. Ressaltamos, entretanto, que outras atividades também foram citadas como significativas pelos(as) jovens, tais como a produção de uma fotonovela, a oficina de fotografia, encenações teatrais, oficina de dança com um grupo de dança de rua, entre outros. As análises foram fundamentadas nas contribuições metodológicas de Vigotski (1999, 2009) e Bakhtin (2003, 2013).

2 Resultados e discussão

2.1 Processos de criação e reflexões sobre identidade-alteridade

Em todas as oficinas estiveram presentes indagações sobre identidade e alteridade. Trabalhamos com a noção de que a identidade do sujeito é uma síntese inacabada, aberta e mutável, em constante movimento a partir da dialética entre objetividade e subjetividade num determinado contexto histórico cultural específico (MAHEIRIE, 2002). Essa constituição do sujeito, entretanto, ocorre sempre no encontro com um outro, daí a importância da noção de alteridade (ZANELLA, 2020).

De modo articulado à problematização dessas questões, os(as) jovens produziram máscaras de gesso moldadas nos seus rostos, uma das atividades mais comentadas por eles(as) durante o projeto de extensão e nas entrevistas. No processo de produção dessas máscaras, trabalhamos com diferentes mediações: elaboração de um molde em gesso do rosto dos(as) participantes, discussão sobre o uso de máscaras em diferentes momentos históricos, questionamentos (Quem sou eu?), músicas, vídeos, entre outros. Isso contribuiu para que os(as) estudantes se engajassem em um processo de reflexão sobre quem são; como se veem e como são vistos e como se constituem a partir das relações com o outro. Considerando a mobilização e interesse dos(as) participantes nesse processo, perguntamos: Que relações e sentidos foram produzidos? Que vozes puderam circular?

Na primeira oficina, conversamos com cada grupo sobre o trabalho que seria realizado e, num segundo momento, a professora de artes ensinou como fazer a máscara, moldando com atadura gessada o rosto de uma integrante da equipe, escolhida naquele momento. Em seguida, os(as) jovens foram orientados(as) a escolher alguém em quem confiassem para fazer a moldura de gesso um no rosto do outro (Figura 1).

FIGURA 1 - Confeção de máscaras de gesso moldadas nos rostos dos(as) participantes.



Fonte: Registros da equipe do projeto de extensão (2016).

Durante a oficina, os(as) jovens se concentraram na produção das máscaras. Deixar o outro moldar o seu rosto com gesso gerou apreensão em alguns, pois toda a face ficava coberta, com abertura apenas nas narinas. Entretanto, à medida que as máscaras iam ficando prontas, passavam a brincar com elas, num clima de descontração e espontaneidade, interagindo uns com os outros.

Após a confecção das máscaras, no encontro seguinte, dialogamos sobre a atividade realizada e os(as) participantes puderam falar sobre como se sentiram; também comentaram sobre as atividades com as máscaras durante as entrevistas, após o término das oficinas:

Cassia⁵: [...] Foi muito legal, foi uma experiência demais. A melhor que teve foi a máscara [risos]. [...] E eu com medo. Não sei se tu lembra?

Pedro: Olha, eu achei bem legal. A gente conseguiu conhecer melhor as pessoas que não conhecia. E também a sensação de confiar na pessoa que está fazendo. [...] Eu me senti bem tranquilo. Relaxei, fechei o olho e a boca.

Joaquim: O que eu mais gostei foi as máscaras. Todo mundo vai responder isso. Porque é uma coisa totalmente fora do comum. Você confia também no outro, colocar o gesso na cara do outro. Achei muito legal, muito legal.

Samuel - bolsista: achei bem legal a interação que as pessoas tiveram. Eu achei que iriam ter mais receio, de ter a questão do toque, de ser tocado. Mas foi mais fácil do que eu achei que ia ser.

Fabiana-técnica: Estranhamento, que é diferente de estranho. Estranhamento é você se olhar com outro olhar. No momento da construção, eu estava ali, estava imaginando como é que vocês estavam me vendo, o que estava acontecendo do outro lado, porque eu estava com os olhos cobertos. [...] Foi um estranhamento mesmo, comigo e com os outros que estavam vendo fazer a máscara em mim. Vocês todos em volta, porque foi a experiência em que a [professora de artes] estava mostrando como deveriam fazer.

Essa atividade de moldar o rosto um do outro exigiu a mediação da equipe para que os(as) jovens estabelecessem relações pautadas numa ética de cuidado com o outro, confiando naquele que moldava o seu rosto, como é destacado nas falas. Como estávamos iniciando as

⁵ Todos os nomes são fictícios.

atividades com cada grupo, os(as) jovens foram incentivados a formar duplas com colegas que já possuíam vínculo, por exemplo.

As falas mostram que a produção das máscaras provocou um estranhamento nas relações instituídas, como relatou Fabiana (uma das técnicas da Coordenadoria Pedagógica), contribuindo para criar novas relações entre os(as) participantes e de cada um(as) consigo próprio. Isso fez emergir relações de alteridade, conforme destacou uma das participantes num diálogo com a pesquisadora-psicóloga: “com a participação nas oficinas, passei a perceber que a relação eu-outro está em tudo” (Cássia).

Em outra oficina, posterior à confecção dos moldes dos rostos em gesso, os(as) jovens foram estimulados a expressar algo sobre si com a decoração da sua máscara (Figura 2). Antes, foi problematizado as (im)possibilidades de expressão da própria identidade diante das tentativas de padronização e de apagamento das diferenças dos sujeitos no contexto histórico social em que estamos inseridos, inclusive nas relações dos(as) jovens entre si nos contextos escolares.

FIGURA 2 - Máscaras de gesso produzidas por estudantes e integrantes da equipe.



Fonte: Registros da equipe do projeto de extensão, 2016.

Em outro encontro, em roda, conversamos sobre a produção de cada um (Figura 2). Os(as) participantes puderam falar sobre o que viam em cada máscara e em seguida o(a) autor(a) falava sobre a sua criação. Essa atividade e a criação das máscaras possibilitou aos(às) jovens se expressar e falar de si, evidenciando singularidades, bem como aspectos em comum entre eles(as):

Joaquim: Acho que aqui é o Grêmio⁶ [sobre um dos lados da máscara com linhas azuis pintadas], todo mundo sabe. E também coloquei umas linhas [brancas] pra representar um pouquinho mais de tranquilidade. E aqui o outro lado, uma área que eu não sei quem eu sou. Que ainda está em construção. Que está turbulenta. [...] (OFICINA)

Paulo: A máscara do V de vingança. [...] Eu me inspirei nos *hackers*, que tem a sua vida, que todos sabem, ou todos conhecem fisicamente ele, mas ele tem uma vida a

⁶ O Grêmio é um clube de futebol brasileiro da cidade de Porto Alegre/RS. Suas cores são azul, preto e branco.

parte, sem ninguém saber quem ele é. E foi isso que eu quis representar. [...] Todos tem um pouco disso. [...] (ENTREVISTA)

Alex: O que eu gostei...do grafite e da máscara. Achei que era uma coisa “super escrota” também, de primeira impressão. Achei que ia ser, que eu só ia sujar minha cara para nada e no fim comecei a mudar meu conceito. Estou usando até hoje, por isso que eu estou olhando para ela. [...] gostei pra caramba dela [máscara], gostei porque eu fiz aquilo. [...] eu fiz a marca de gesso lá e daí eu me inspirei num personagem que é de desenho, assim, não tem? Que é o Deadpool, ele é todo vermelho, e o olho dele é preto, daí como sou vascaíno... Daí eu pinte com preto, daí só inverti as cores, num botei a cruz, a cruz é vermelha, eu botei preto e por fora vermelho.[...] Ele é um anti-herói. [...] Ele em vez de ser um herói que salva as pessoas pelo bem, ele salva as pessoas mais por profissão mesmo, entendeu? Como se fosse um, não sei dizer muito bem, faz tempo que vi o filme dele, mas eu gostei pra caramba de quando eu vi o filme que foi perto do dia de fazer essa máscara. [...] (ENTREVISTA)

Saulo: Foi a parte ali dessas máscaras que a gente fez [o que mais gostou nas oficinas]. No caso, era pra fazer o que a gente sentia. Isso daí mais me interessou. [...] Foi porque eu sou meio tímido [escolha da representação do Anonymus na sua máscara]. [...] Que é meio calado, que não fala nada. [risos] (ENTREVISTA)

Nessas falas, observamos elementos do processo de criação com expressões daquilo que lhes é significativo, bem como indícios de como se percebem naquele momento. Alex expõe o modo como se relaciona com a pesquisadora e com o projeto que participou. Não se preocupa em agradar, fala de si, do que lhe agradou, e da própria surpresa com a criação da máscara. A partir de um filme que viu e com o qual se identificou, baseado na ideia do anti-herói, Alex encontra em sua vida algo em que reconhece sua possibilidade de criar. Esse jovem recolheu da vida o material para sua criação (VIGOTSKI, 1999, 2009), e nas características estéticas da personagem amalgamou a paixão pelo futebol, objetivada na inversão das cores. Ao falar do personagem anti-herói, sem idealismo profissional, versa sobre si nas oficinas, mas se permite surpreender.

Joaquim, Paulo e Saulo também trazem algo do que é significativo em suas vidas, como o time de futebol, determinado personagem, juntamente com questionamentos sobre si. Quanto a essa questão, em outra atividade os(as) participantes foram questionados sobre: “Quem sou eu?”. Eis algumas respostas que emergiram durante a oficina:

Raquel: Primeira coisa que veio a minha cabeça: eu sou absolutamente tudo o que eu quero ser. Não porque eu vista máscaras, mas porque eu me adapto muito. Eu gosto de conhecer tudo, de conhecer todos. Eu gosto de aceitar as pessoas, de todos os jeitos, manias. Conhecer e saber. Por isso eu me adapto pra saber, pra conhecer as pessoas.

Júlia: Eu sou um tipo de pessoa que você nunca vai conhecer totalmente. Nem eu. Porque as vezes eu faço uma coisa que pensava “poxa, ontem achava que não faria isso”. [...]

Francisco-bolsista: [...]. Na realidade eu não sei exatamente quem eu sou. É difícil pra mim falar quem eu sou. Porque a cada situação eu me apresento de uma maneira diferente. Às vezes, com o meu grupo de amigos, eu estou de um jeito. Daí, às vezes, eu vou falar com uma pessoa mais formalmente, eu me apresento de outro jeito. [...] eu tento sempre manter uma base, mas nem sempre é a mesma coisa.

Carla-docente: Bom, eu coloquei a princípio um ponto de interrogação aqui também. Dois pontos de interrogação. Porque eu também não sei me definir muito bem. Que eu também não sei exatamente quem eu sou. Às vezes, eu tenho dúvidas. Às vezes,

eu acho que sou uma pessoa e me comporto de uma maneira diferente. Não sei se porque eu estou mudando, porque estou indo contra a minha essência. Mas eu ajo diferente em diferentes situações e contextos. [...]

Raul-docente: Bom, o meu são duas palavras que se unem: multiplicidade e compreensão. Porque eu também... quando penso “ah, isso me define”, mas na verdade não. Porque eu vejo que o ser humano é muito contraditório. Você é uma coisa, mas você é outra. E... A gente não é formado só por uma coisa, na minha visão. É por várias. Nos diferentes contextos. [...]

Samuel-bolsista: Controlem-se pra não chorar. Sou uma fração manipulada da sociedade e um composto biológico em decomposição. Daí fiz um desenho: uma pessoinha com uma fração e várias pessoinhas embaixo. Pessoinhas várias são uma sociedade e a pessoinha de cima sou eu. A sociedade é composta por indivíduos, mas os indivíduos são formados por pensamentos de uma sociedade. [...] E aí eu tenho essa parte que foi formada pela sociedade, mas também tenho a parte física, que nada mais é do que um composto biológico em decomposição. [...]

As falas transcritas trazem uma diversidade de vozes que dialogam com a pergunta “Quem sou eu?”. Expressam a impossibilidade de dar uma resposta fechada e acabada sobre si mesmo, bem como dialogam com diferentes noções de identidade veiculadas histórica e culturalmente: a ideia de uma essência do sujeito; a relação sujeito e sociedade; a ideia de um sujeito inacabado; a multiplicidade e a contradição, entre outras.

Destaca-se também nas falas a compreensão de si a partir dos contextos em que cada um está inserido. A partir da psicologia histórico-cultural, compreendemos que não existe um “eu” descolado dos outros, do seu contexto histórico e cultural, assim como não existe uma essência do sujeito, pois todo processo psicológico (pensamento, emoção, sentimento, etc.) é constituído na relação com o outro (VIGOTSKI, 1999). Há uma relação de mútua constituição do sujeito com a realidade em que está inserido, com participação ativa do sujeito, que se apropria de “aspectos da realidade a partir do que lhe é significativo, do que o afeta e mobiliza, constituindo assim modos de ser que são ao mesmo tempo sociais e singulares” (ZANELLA, 2020, p. 58).

Esse processo de constituição de si também é marcado por contradições e multiplicidades, como citado pelo docente Raul, pois a constituição da singularidade do sujeito se dá a partir das suas experiências, em diferentes culturas das quais participa: “criamos sincretismos, esquecemos certos costumes, incorporamos outros e, com isso, constituímos nossa singular experiência de pertencimento a muitas heranças” (ANGELUCCI, 2014, p. 126). A autora afirma ainda que o reconhecimento dos nossos pertencimentos culturais, complexos e dinâmicos, pode contribuir para pensar um dos desafios da escola na atualidade, relacionado com o contato com a história de nossas culturas, a partir da retomada de nossas próprias histórias.

Nessa perspectiva, entendemos a importância de se reconhecer que cabe às escolas sociabilizar conhecimentos historicamente produzidos; todavia, as interações dos sujeitos e as mediações dos processos educacionais são concomitantes e fundamentais à constituição das subjetividades e no movimento de singularização de estudantes e servidores/as. Trata-se de um processo marcado por um jogo de forças entre as múltiplas vozes de diferentes instituições sociais e relações das quais os sujeitos participam. Essas relações, eu-outro no espaço escolar, são, por conseguinte, “atravessadas por afetos, desejos e normatizadas pelas práticas cotidianas - como o espelho de classe, os boletins, a organização dos tempos e espaços”. (FONSECA; NEVES; ZANELLA, 2014, p. 18)

Os processos de singularização de toda e de qualquer pessoa se forma e desenvolve, conseqüentemente, em interação constante e contínua com um outro, mediada pela linguagem, nas diferentes instituições, espaços e tempos dos quais participa: escola, família, grupos sociais, espaços de convivialidade, etc. Nesse sentido, as falas sobre “quem sou eu?” dos(as) participantes desta pesquisa são unânimes em afirmar a impossibilidade de uma definição acabada e fechada sobre si mesmo, o que nos possibilita pensar no inacabamento do sujeito, a partir das inúmeras relações das quais participa (BAKHTIN, 2003, 2013). Esse processo de inacabamento, por sua vez, está presente em todas as fases da vida, como foi destacado pelas docentes Carla e Márcia num diálogo a partir da música “Eu não sei na verdade quem eu sou”, do grupo musical O Teatro Mágico (2011):

Carla-docente: Interessante pensar que na verdade ninguém sabe o que é. Muitas pessoas comentam “ah, eu não sei exatamente como eu sou”. Ou “sou assim, mas em determinada situação ajo de outra forma”. Muitos pontos de interrogação. Olha só quantos pontos de interrogação o pessoal colocou. Então, realmente há uma dificuldade de se definir. De saber quem a gente é.

Márcia-docente: Isso em todas as idades.

Carla-docente: Sim.

Márcia-docente: É um processo de aprendizado. Aqui nós temos diferentes idades. Algumas que são mais próximas. Outras que são mais distantes. Mas, em todas as idades a gente têm essa coisa identitária: eu não sou aquilo que eu era. Eu certamente diria isso. Depois de tanto tempo passado da minha vida eu digo “eu não sou aquilo que eu era”. Mas ainda digo: “ainda não sou aquilo que quero ser”. Me parece que é isso que é o mais bacana. A ideia do inacabado da gente. De não estarmos prontos nunca. Por mais idade que tenhamos. (OFICINA)

Diante desse inacabamento do sujeito, destacado pela docente Márcia, compreendemos que é na relação com um outro que existe a possibilidade de acabamentos provisórios sobre si (BAKHTIN, 2003). No constante devir da vida, temos necessidade estética do olhar do outro, que da sua posição, “tem o fundo de minha imagem, um excedente de visão de mim que não possuo. Da mesma forma, tenho dele esse excedente que lhe escapa” (MACHADO; ZANELLA, 2019, p. 8). É a partir dessa relação com o outro que a individualidade, enquanto

singularidade, é criada: “uma relação que é ética e estética porque é valorada, pois se dá mediada pela linguagem, situada/orientada nas relações dialógicas entre as vozes sociais.”. (*Ibid.*, p. 8).

2.2 Visibilidade e lugar social⁷ dos(as) estudantes do Técnico Integrado

Identificamos que, durante a pesquisa-intervenção, alguns acontecimentos contribuíram para produzir novos olhares sobre os(as) jovens do Ensino Médio Integrado que estavam participando das oficinas estéticas, bem como, deles sobre si mesmos. Destacamos dois acontecimentos que possibilitam analisar essa questão: a oficina de grafite com a pintura de duas paredes no hall da instituição; e a intervenção junto a estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental de escolas parceiras.

A oficina de grafite foi incluída de forma paralela às oficinas que ocorriam semanalmente, por sugestão da professora de artes, que indicou a artista Gugie Cavalcanti para sua realização. A partir disso, articulamos uma proposta com diversas oficinas, num sábado letivo, envolvendo todos(as) os(as) estudantes do Ensino Médio Integrado. Para a parte prática da oficina de grafite, obtivemos a autorização da direção do campus para grafitar um muro próximo ao bicicletário, numa área descoberta e afastada da área de maior circulação da comunidade escolar.

Contudo, no dia anterior a essas oficinas começou a chover, o que inviabilizava a realização da oficina de grafite. Para garantir as atividades programadas, que envolviam profissionais externos à instituição, negociamos com a direção do campus para grafitar duas paredes localizadas no térreo de um dos prédios, próximo ao hall de entrada. Este acontecimento, marcado por uma eventualidade, contribuiu para que a oficina tivesse outra visibilidade e repercussões nas relações dos(as) participantes com/no espaço escolar.

Nas entrevistas, os(as) participantes falaram sobre a importância do grafite em uma área central da instituição, sobre a assinatura no grafite realizado, a competência técnica da artista e o interesse por essa linguagem artística, como podemos ver na fala de Alex:

Pesquisadora: Você consegue lembrar o que te fez participar das oficinas?

Alex: Pra falar a verdade, o meu grande interesse foi o grafite que eles falaram que ia ter. [...] Até ter o grafite eu não ia sair daquele projeto.

Pesquisadora: E você participou do grafite?

Alex: Sim, está até meu nome lá, graças a Deus.

Pesquisadora: E como foi participar do grafite então?

⁷ Zanella (2013, p. 47) afirma que o conceito de lugar social tem como base as “discussões sobre a dialogicidade das relações sociais e dos processos comunicativos. Entendido como lugar simbólico, um lugar social implica necessariamente a consideração de um outro que se constitui como audiência para o qual a fala se dirige”.

Alex: Foi inesquecível pra mim, que é uma coisa que eu sempre quis. Eu sempre olhava vídeos no “You Tube” e tal. Até antes do grafite eu fiz desenho pra caramba pra chegar na hora e não fazer feio e eu gostei muito assim, apesar de ter manchado um monte de roupa minha nova e minha mãe ter brigado comigo, mas tudo bem, eu gostei. [...] Eu tinha feito uns desenhos antes [...]. Eu fiz meu nome, desenei um peixe. No caso não foi isso o que aconteceu, fazer grafite livre. Ela pegou e deu desenho, a gente só pintou na verdade. [...] E eu tinha feito desenho de peixes, de, assim, de montagens mesmo, a pessoa vai ali criando, assim, pegava e ia criando alguma coisa, aleatoriamente, assim.

Pesquisadora: E como é que foi fazer [grafite] sem poder colocar as coisas que você tinha pensado [...]? [...] como que você se sentiu em relação a isso?

Alex: Eu não me senti muito abalado porque, do mesmo jeito, eu estaria fazendo grafite, que era o meu objetivo, e, assim como muitas pessoas ficaram, muitas pessoas não gostaram de fazer, só de pintar o que ela desenhou; mas, assim, gostei bastante até. (ENTREVISTA)

Alex resalta o quanto essa oficina o mobilizou a se inscrever no projeto de extensão e a permanecer nas demais atividades. Também fala sobre o fato de não ter sido possível criar o desenho proposto pela artista. Como ela residia em outra cidade e participou como voluntária, compartilhamos com ela os objetivos das oficinas e o que havíamos trabalhado até aquele momento. A partir disso, ela apresentou uma proposta de oficina, incluindo uma conversa com todos(as) os(as) estudantes do Técnico Integrado sobre a cultura hip hop e o grafite em sua trajetória de vida e uma oficina prática a partir de um desenho que ela propôs (Figuras 3 e 4).

FIGURA 3 - Imagens da oficina de grafite.



Fonte Registros da equipe do projeto de extensão, 2016.

Podemos observar algumas imagens do processo inicial de criação do grafite (Figura 3). Inicialmente, a artista mostrou os materiais que seriam utilizados e, em seguida, desenhou alguns traços a partir dos quais foi mediando a pintura dos(as) jovens, com tintas e latas de spray. No período da manhã, a artista coordenou a produção da obra com a participação de um grupo estudantes e, no período da tarde, finalizou com o auxílio de alguns que permaneceram após o horário programado (Figura 4).

FIGURA 4 - Imagens do grafite nas paredes do hall do campus.



Fonte: Registros da equipe do projeto de extensão, 2016.

Nas imagens, é possível ver a artista finalizando a obra, bem como as marcas da participação dos(as) jovens: pintura do desenho, materiais espalhados, assinaturas no grafite, entre outras.

Em outro trecho da entrevista com Alex, podemos observar sua percepção sobre o diálogo com a artista:

Pesquisadora: [...] tem mais alguma outra questão que você queira comentar, que tenha te chamado atenção durante o projeto, que te marcou? [...]

Alex: Gostei da palestra dela, da [Artista]. [...] Que ela falou bastante. Achei que ela só ia falar sobre o grafite em si, mas ela falou da vivência dela com grafite. Ela por ser uma mulher também, causou mais impressão ainda.

Pesquisadora: É? Por que que te causou mais impressão?

Alex: Porque muita gente, a maioria, não é interesse em ser machista, feminista, não sou nenhum dos dois também. Mas, a maioria vai pensar [...], se eu lembro de uma prisão, com certeza quem está dentro da cadeia? Se você pensar, a maioria das pessoas vê um homem lá dentro, é sempre um homem, é sempre o homem, é sempre o homem que está nisso, é sempre o homem que está naquilo, é sempre o homem que representa, entendeu? E ela chegou aqui e representou mais do que qualquer um, entendeu? É, precisa de uma mulher assim, e eu achei bem tocante, assim. (ENTREVISTA)

A fala do Alex apresenta ecos de outras vozes, contrapondo-se ao que identifica com machismo e também como feminismo, mas reconhecendo que existem lugares sociais que se constituem mais atrelados a uma ou outra expressão de gênero⁸, e que alguns destes estão, na maior parte das vezes, representados por homens.

Outra questão destacada em relação à oficina de grafite foi o registro das assinaturas na obra, lado a lado com a assinatura da própria artista:

Francisco-bolsista: Eu acho que teve bastante vídeo [sobre as oficinas], bastante música, bastante coisa assim. Eu acho que foi interessante. Assim como teve aquele grupo de dança que veio até aqui. Chamou a atenção de todo mundo. Acho que todo mundo gostou daquele momento. E também teve o grafite em si. Porque foi uma coisa que chamou muito a atenção dos alunos. E os alunos que entram, eles olham, “mas está assinado teu nome”... às vezes, eu entro e estou passando e vejo alguém “mas está teu nome ali”. Mas foi a gente que fez e tal. Eu acho que foi bem interessante essa parte artística. (ENTREVISTA)

⁸ Discussões sobre gênero e sexualidade que estavam ocorrendo naquele momento na instituição foram apresentadas no artigo “Pense fora da caixa”: problematizando gênero e sexualidade na escola, encaminhado para publicação.

Paulo: É uma coisa que eu já fiz em SP [grafite], mas não com uma artista. Foi uma coisa inovadora.

Pesquisadora: Quando você passa ali e vê o grafite, o que você sente?

Paulo: Orgulho. Com certeza. Meu nome tá ali debaixo do dela, do nome de uma artista. [...] (ENTREVISTA)

Francisco também fala da repercussão do grafite, inclusive, para estudantes que não participaram da oficina, mas que veem o colega com sua assinatura em uma obra numa parede central da instituição.

Outro acontecimento que contribuiu para visibilizar o lugar social dos(as) jovens do Ensino Médio Integrado na instituição foram as oficinas realizadas por eles(as) com duas turmas de estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental, de duas escolas do município. Quando fizemos a submissão do projeto ao edital de extensão, havia a exigência de inclusão de ações com a comunidade externa. Como a proposta inicial era a realização de oficinas estéticas com o Ensino Médio Integrado, optamos por colocar os próprios estudantes como responsáveis por multiplicar oficinas com turmas de escolas do município que estivessem no final do Ensino Fundamental, o que contribuiria para divulgar os cursos da instituição e também, promover diálogos entre jovens de diferentes escolas.

Essas oficinas foram planejadas e coordenadas pelos(as) jovens do Técnico Integrado, com a supervisão de profissionais da equipe do projeto de extensão. Num primeiro momento, os jovens e integrantes da equipe foram até as escolas e realizaram oficinas com as duas turmas. Posteriormente, os estudantes dessas turmas foram até o IFSC e participaram de atividades em diferentes laboratórios e espaços. Selecionamos algumas falas sobre isso:

Pesquisadora: E o que você acha que foi mais significativo pra você dos encontros que a gente teve? De tudo o que foi realizado?

Francisco-bolsista: Acho que a participação dos alunos na escola. Os alunos falando com as escolas. Acho que foi uma coisa que tocou bastante. Porque quando eu era da outra escola, vê algum adulto falar, tá ok. Só escutava se era do meu interesse. Eu ia lá e buscava mais informação. Mas quando vinha alguma pessoa mais ou menos da minha idade, já chamava a atenção. Ela tem a mesma idade que eu. Ela está falando tudo isso de bom... então, acho que foi essa parte dos alunos falando com as escolas. Alunos irem até a escola. Falarem e eles virem até aqui também. (ENTREVISTA)

Sílvia-docente: O Francisco fazendo um depoimento sobre o Instituto Federal numa escola do município [...]. Atuando lá na frente como um comunicador, durante a oficina e tecer falas da importância que ele vê como aluno do Instituto, como uma formação diferenciada. Gente, não existe melhor propaganda, melhor campanha de divulgação e melhor oportunidade para aquele aluno que está lá, às vezes, cansado de um mesmo estilo de aula, perceber que na cidade dele, existe uma escola de portas abertas que é para ele e que tem um diferencial de ensino técnico. É um laboratório, um pôr a mão na massa né. Então, são tantos lados para serem vistos e isso passa batido nessa correria de uma hora para cada disciplina, um currículo muito fechado. Então, projetos como esse precisam continuar. (ENTREVISTA)

Pesquisadora: E se tivesse uma outra edição do projeto, o que você sugere que seja mantido e o que você sugere que mude?

Joaquim: Ir em várias escolas. Expandir para mais escolas. Eu participaria! Foi legal. É bom que conta pra divulgação do IFSC. Por exemplo, na minha escola antiga, ir lá divulgar o IFSC. Porque muita gente não conhece o IFSC lá. Acha que só o IFC⁹[...]. Eu manteria isso daí. Manteria as atividades dinâmicas. A fotonovela foi bem legal fazer. Acho que isso. (ENTREVISTA)

Pesquisadora: E como que você se sentia participando do projeto?

Joaquim: Eu achava bem, bem legal, bem divertido, bem... propostas... a gente fez parte das ideias para fazer as coisas. Ah, o que a gente vai fazer para o colégio [escolas parceiras]? Ah... A gente pode preparar isso, isso e aquilo. Acho legal. (ENTREVISTA)

Taís-Técnica [...] eu percebi a empolgação que ela teve na época, dela estar na frente, dela poder falar as coisas. Ela tem muita dificuldade, muita timidez, eu vi um crescimento muito grande, a empolgação dela, estar sempre aqui na escola, de colocar, principalmente no final, dela liderar algumas coisas. [...] o aluno não tem muita possibilidade de vitórias, eles têm muito fracasso em sala de aula, não consegue aprovar, têm dificuldade de aprender, é muita coisa negativa e ali ela conseguiu algumas possibilidades, avanços, ela avançou muito [...]. (ENTREVISTA)

Nas falas selecionadas, observamos que os(as) jovens do Ensino Médio Integrado puderam assumir outro lugar social a partir das oficinas com os(as) estudantes das outras escolas. Francisco e Taís destacam que foram eles(as) que falaram com as turmas e Francisco cita a diferença entre a fala de alguém como ele, jovem, em relação à fala de um adulto. Essas questões podem estar relacionadas à lógica adultocêntrica vigente e o lugar ocupado pelos(as) jovens na sociedade. Castro (2008a) problematiza essa posição ocupada pelos(as) jovens em relação aos adultos, especialmente ao serem considerados menores juridicamente, dependentes do ponto de vista emocional, imaturos do ponto de vista educacional e social e incapazes no ponto de vista político.

Na presente pesquisa-intervenção essa relação desigual foi de certo modo desnaturalizada, em especial nas situações em que os(as) jovens ocuparam a posição de alguém que pode criar, sugerir, falar, sendo valorados positivamente por isso. E são, essas condições, fundamentais para a produção de novos sentidos sobre si a partir da ocupação de outro lugar social na instituição escolar, historicamente marcada por uma lógica homogeneizante (ROCHA, 2000).

Nessa perspectiva, destacamos a importância dos projetos de ensino, pesquisa e extensão como mediadores potentes no desenvolvimento dos(as) estudantes, numa perspectiva de formação integral. A professora Márcia destacou essa questão durante a entrevista:

Márcia-docente: [...] projetos dessa natureza contribuem para que o aluno se sinta incluído, contribuem para o pertencimento. [...] pela sua experiência, muitos alunos não se sentem parte dessa instituição, eles mesmos dizem “essa instituição não é para mim”. Como que nós vamos trazer esse aluno para perto de nós? Por meio de projetos. [...] eu tenho projeto no PIBIC¹⁰ que eu tenho vários alunos voluntários, eu tenho

⁹ Instituto Federal Catarinense.

¹⁰ Programa institucional de bolsa de iniciação à docência - PIBID/IFSC.

projeto de extensão que eu tenho alunos voluntários [...]. É o interesse do docente pelo aluno que cria a inclusão, o pertencimento, a própria, assim, quando o aluno se sente protagonista[...] esse tipo de iniciativas e a gente pode ver no resultado, nas falas dos alunos o quanto eles se envolveram, o quanto que eles se sentiram incluídos, o quanto eles se descobriram, é também um processo de autodescoberta. Nós não podemos lidar com esses adolescentes como lidávamos com eles vinte anos passados, sabe? Eu acho que a gente tem que olhar novamente para esses alunos, também esse modelo de escola nosso, ele está fadado ao fracasso, ele já é um modelo fracassado e nós insistimos nesse modelo.

Pesquisadora: e como que seria um outro modelo?

Márcia-docente: seria um modelo onde os alunos poderiam, a questão da autoria, a questão do pertencimento, a questão do aluno poder fazer algumas escolhas [...] por mais arte, mais música, mais cultura na vida desse aluno porque eu acho que é como essas escolas alternativas que a gente vê, o aluno estabelece outras relações não é aquela do professor lá em cima no patamar dele e do aluno lá embaixo. [...] como se fosse assim “ah”, hoje o aluno tem acesso a tudo, ele tá ligado em tudo, nós temos que repensar isso. (ENTREVISTA)

A professora Márcia provoca a pesquisadora-psicóloga a se posicionar em relação à inclusão escolar dos(as) estudantes que ingressam no Instituto Federal, especialmente daqueles(as) que se deparam com barreiras que inviabilizam e/ou dificultam o acesso à educação em uma instituição que é reconhecida pela qualidade do ensino, verbalizando que “essa instituição não é pra mim”.

Ela também destaca a importância do vínculo entre docente e discente, que o(a) estudante possa perceber o interesse do(a) docente por ele(a), e a possibilidade dos(as) jovens também serem protagonistas, como aconteceu no projeto de extensão que apresentamos aqui. Nesse sentido, o olhar do(a) docente sobre o(a) discente é fundamental na constituição da imagem de si como sujeito com potencialidade para aprender e com direito a um ensino de qualidade.

2.3 Construção de novas relações

Durante o projeto de extensão, observamos que as oficinas como um todo potencializaram novas relações dos(as) jovens com a instituição escolar, com a equipe de servidores(as) envolvidos(as), bem como entre eles(as).

Na perspectiva das relações entre os(as) jovens, apresentamos alguns diálogos em que esse tema aparece:

Pesquisadora: Quais são os principais problemas que os jovens da sua idade têm hoje?

Joaquim: Falta de contato um com o outro. Muito celular, coisas assim. [...] Que, às vezes, quando...as pessoas sentadas em volta de uma mesa e não conversam uma com a outra. Só no celular. A tecnologia pode causar, pode cada um ficar na sua, sem... Sem contato com o outro. Mas também pode unir pessoas. Através de jogos, coisas assim. (ENTREVISTA)

Francisco: Tinha algumas pessoas que quando começou as oficinas não era... digamos, o santo não batia. Agora a gente consegue conversar, assim, sem problema nenhum. [...]

Pesquisadora: E o que será então que um projeto como esse faz com que as pessoas se aproximem?

Francisco: Todos os momentos ali, na realidade. Porque tinha muitos momentos que a gente precisava chegar até eles e falar algumas coisas que eram necessárias, então, isso aí acaba aproximando de um jeito ou de outro. Por mais que eu não... não gostasse de falar com aquela pessoa, eu tinha que falar. E daí acaba que vai acostumando e daí fica tranquilo de falar.

Pesquisadora: É um acostumar? Ou é um entender? O que é...

Francisco: É... Na minha visão, foi os dois, um pouquinho de acostumar e um pouquinho de entender o lado da pessoa, entender como ela é, o jeito dela. Foi meio a meio assim.

Pesquisadora: E você acha que ser bolsista contribuiu pra isso? Fez alguma diferença?

Francisco: Eu acho que sim. Porque se eu fosse só uma pessoa que fosse participar, eu acho que não teria tanto contato. [...] até porque muitos dos meus amigos estavam participando então eu ia ficar mais no nosso grupinho [...]. Então, ser bolsista ajudou nessa parte de comunicação com os outros. (ENTREVISTA)

Raul-docente: [...] eu tenho a impressão que a gente pensa muito nos alunos individualmente. Assim, “ah, esse aluno tem problema, [...] vamos encaminhar para [psicóloga] pra conversar com ele”. Eu acho que poderia ter momentos assim... de uma roda de conversa sobre algum assunto, que os alunos que tenham interesse venham. Eu sei que talvez eles não queiram falar com os outros. Mas, talvez, até tirar o foco assim do individual, mas como se fosse um tema da escola. E aí eles vão falar a experiência individual. [...] e eu acho que isso ajuda também até eles não só verem a figura da psicóloga como alguém que vai ouvir, vai ajudar, mas eles também criarem essas alianças assim, os meus colegas também podem. A gente tem que estar aqui um para o outro. Que eu sinto, eu vejo que não tem muito disso, que às vezes tem dificuldade de ter amparo nos outros, sabe? [...] O mesmo de falar, de conversar. [...] É mais assim, eles fazem muita brincadeira. Mas quando às vezes eles têm alguma coisa que eles precisam realmente contar, eles não contam. Eles agem de outra forma. É uma forma de às vezes mostrar que tem algo errado inconscientemente, eu acho, mas que... E de olhar para o outro assim também. Ouvir a história do outro. Pensar sobre isso. [...] É porque adolescência é uma fase que é difícil. Tem essa cobrança social e daí eles estão se entendendo ainda. Mas todos eles estão passando por isso. De maneiras diferentes. (ENTREVISTA)

No diálogo da pesquisadora com Francisco, aparece a contribuição das oficinas na construção de novas relações entre os(as) jovens, a partir do lugar social de bolsista de extensão, que produziu a necessidade de falar com os outros, com os quais não tinha relações. Raul, um dos docentes da equipe, também reconhece que existem dificuldades nas relações entre os(as) jovens, sendo que poderiam contar mais uns com os outros. Nesse sentido, traz uma questão central da psicologia em contextos escolares: a necessidade de propor estratégias que potencializem as relações entre os sujeitos, sem individualizar as demandas, como acontece em momentos que buscam a psicóloga da instituição para conversar sobre questões que poderiam ser abordadas em espaços coletivos. Reconhece, ainda, a importância de outros agentes do contexto escolar também se posicionarem dessa forma, com abertura ao reconhecimento e à escuta do outro.

Nessa perspectiva, percebemos que as oficinas contribuíram para ampliar as possibilidades de comunicação entre os(as) participantes e de expressão de suas vivências. Nos diálogos a seguir, alguns estudantes contam que se inscreveram nas oficinas com a intenção de buscar algo que contribuísse para se “expressar melhor”:

Pesquisadora: e contribuiu pra isso?

Saulo: [...] Ajudou bastante, porque a gente ficava muito, vamos dizer, eu, ficava mais livre pra falar, pra fazer as coisas.[...]

Pesquisadora: E o que você mais gostou ali do projeto? O que te ajudou mais nesse sentido?

Saulo: Foi problema de falar em público. Eu acho. Porque tu tinha que falar. Tinha que falar mesmo e falava de um jeito que parece que ajudou bastante, sabe? Ajudou bastante pra falar em público [...]. Eu ficava também muito nervoso nessa parte. [...]

Pesquisadora: E o que te fez continuar participando do projeto?

Saulo: É porque foi legal, porque gostei de fazer máscara, essas coisas. De fazer aquele teatro [risos]. Ter conversa. Eu achei muito legal e quis continuar. (ENTREVISTA)

Pesquisadora: Você lembra o que fez você se inscrever nas oficinas?

Juliana: [...] é porque eu gosto de coisas assim fora do período da aula. Eu gosto de coisas assim mais.... É que tem uma coisa também que eu gosto é teatro, essas coisas assim, porque eu fui mais. Porque eu achava que tinha teatro e essas coisas assim. Eu gosto dessas... por mais que eu seja tímida, eu acho que me solto um pouco também. Aí acho que foi isso. Porque eu gosto de coisas assim fora da sala de aula, coisas que descontraíam.

Pesquisadora: E o que essas coisas [...] te proporcionam que você gosta?

Juliana: É porque como eu sou tímida, então acho que fazer essas coisas acho que ajuda a tirar um pouco da minha timidez. É, saber viver mais em conjunto, sabe.

Pesquisadora: E você acha que o projeto te ajudou nisso?

Juliana: Ajudou. Por exemplo, tem pessoas que estavam na oficina que eu nunca falava, depois da oficina eu comecei a conversar mais. E pessoas também de fora, que eu não conversava com ninguém. Comecei a conversar com mais pessoas, tipo isso. (ENTREVISTA)

Saulo fala das atividades propostas nas oficinas, mediadas pelos processos de criação (máscaras, teatro), as quais ampliaram suas possibilidades de fala em contextos com várias pessoas, algo que geralmente o “deixava muito nervoso”, mas que ali “ficava mais livre pra falar, pra fazer as coisas”. As mediações no contexto das oficinas que potencializaram as possibilidades de se mostrar frente ao outro foram produzidas intencionalmente pela equipe, investindo em estratégias para que eles(as) pudessem arriscar-se nas atividades de criação propostas, como no “teatro” e na produção da máscara. Furtado *et al.* (2011, p. 73) analisam um movimento semelhante em oficinas de improvisação teatral, em que falam sobre essa posição de medo de estar frente ao outro e sobre a mudança que pode ocorrer ao arriscar-se nos processos de criação, mediado pelas relações com o outro: “Esse atrever-se a criar pode emergir provocado pelo gesto, pelo olhar, pela ideia e pela escuta das palavras e contra palavras do outro”.

Juliana também fala sobre as oficinas como uma possibilidade de auxiliar a lidar com a timidez e o interesse em fazer algo fora da sala de aula. Fica uma interrogação sobre as vozes

não explicitadas na sua fala, silenciadas, sobre as referências da estudante em relação à classe escolar. A sala de aula, como lugar onde estes (as) estudantes passam a maior parte do seu tempo na instituição, pode vir a ser um espaço em que eles podem se mostrar e serem reconhecidos em suas diferenças e singularidades?

Outros(as) jovens destacaram a possibilidade de se expressar e se mostrar ao outro em suas singularidades:

Pesquisadora: [...] como você vê essa questão das linguagens artísticas no projeto?

Carla: Dá pra pessoa ser um pouco mais ela assim, se libertar um pouco, sabe? Que nem no dia a dia, às vezes, a gente tem que ser tão certinho, tão dentro dos parâmetros. E ali, sabe, pedia tua opinião, perguntava como você mesmo se via. Então, dava pra pessoa se expressar um pouco da forma como ela mesma é. [...] sempre com quem já conheço, eu sempre fui bem aberta. Mas tem aquelas vezes que a gente tem que ser certinha, dentro dos conformes. Aí isso me deu, como é que se diz? Me deu um jeito de eu estar dentro dos parâmetros e ser um pouco mais eu. Ao mesmo tempo. (ENTREVISTA)

Pesquisadora: O que você mais gostou no projeto?

Fabília: Eu acho que a liberdade. Aquela coisa de você poder ser você. [...] (ENTREVISTA)

Pesquisadora: E da parte com os grupos, qual foi a mais significativa pra você?

Francisco: [...] depois ali nas avaliações, uma fala da Erika, ficou pra mim marcante. Que ela disse que cada um deve ser do seu jeito. A fala ali foi uma das coisas que me chamou mais atenção. Outra, também, nesse mesmo momento, foi a fala da Cassia. Que falou que a oficina ensinou pra ela, mas não só pra ela que quem decide o que é normal é você mesmo, então, não existe o normal, o normal quem decide é você. Essa foi uma outra fala que me marcou bastante. [...] (ENTREVISTA)

Essas falas indicam a importância de criarmos espaços em que os(as) jovens possam se expressar e ser reconhecidos em suas diferenças e singularidades. Também apresentam vozes relacionadas aos processos de normalização social, em que as diferenças que nos constituem podem ser desqualificadas ou, até mesmo, transformadas em patologia, como discutem Moysés e Collares (2013). Nesse sentido, a possibilidade de questionar o que é considerado normal pode contribuir para uma ampliação das possibilidades de existência e da tomada de consciência sobre o papel ativo do sujeito nos seus contextos. Essas questões também estiveram presentes na discussão da música *Máscara* (PITTY, 2003), durante uma das oficinas:

Fabília: A gente tem que se encontrar primeiro. E aí que está, porque muitas vezes a gente não se aceita devido à imposição da sociedade. Devido a não querer escutar críticas, porque isso de certa forma deixa você mal. Isso não é bom.

Jaqueline-docente: Acho que surgiu uma palavra bem legal na fala dela, que é aceitação. Porque na música ela fala: meu cabelo não é igual ao seu, o tamanho não é igual. Se aceitar que somos diferentes.

Samuel-bolsista: Mesmo que seja estranho, seja você. [repetindo a música]

Jaqueline-docente: E afinal, o que é ser estranho? [...]

Fabiana-técnica: Ninguém merece ser só mais um bonitinho. ... ninguém merece ser mais um dentro desse padrão. [...]

Fabília: Você acha bonito porque o outro acha bonito.

A música suscitou a discussão sobre aceitar quem você é e o questionamento de determinados padrões sociais, como de beleza. A estudante Fabília evidenciou nessa e em

outras falas registradas durante a pesquisa o impacto negativo e o sofrimento psíquico decorrente da imposição desses padrões na construção da imagem de si.

Em outra atividade, a partir do curta *Identity* (2012), dirigido por Kalhil Adames, foram problematizados padrões de relacionamento entre os(as) jovens. O curta mostra interações entre jovens em um contexto escolar. Todos estão com máscaras monocromáticas, exceto uma jovem que está com uma máscara com desenhos coloridos. Ela aparece nas cenas, em sala de aula e nos intervalos, excluída dos grupos, que são formados por pessoas com a mesma cor de máscara. Durante a conversa sobre as percepções em relação ao curta, uma estudante cita a formação de grupos na escola e a rejeição de determinadas pessoas como algo naturalizado nas relações entre os(as) jovens:

Mariana: Por exemplo, na escola sempre tem os grupinhos. Aí tem sempre a pessoa rejeitada. Normal. Aí ela, por exemplo, ela é gordinha, mas o que que ela vai fazer? Ela vai tentar ser engraçada para entrar no grupo. Ai depois que ela entrar no grupo ela vai poder se mostrar, as características dela em algum momento. Entendeu?

Docente Raul: Mas o que você acha disso?

Júlia: É errado.

Mariana: É errado. Mas é uma forma dela poder socializar. (ENTREVISTA)

Nessa perspectiva, os(as) participantes da oficina falaram de diferentes experiências no cotidiano escolar, mencionando exemplos de segregação, discriminações e preconceito. Relatos dessas situações entre os(as) jovens também eram recorrentes nas escutas realizadas pela pesquisadora-psicóloga fora do contexto da pesquisa-intervenção.

Em pesquisa realizada com jovens de um Instituto Federal sobre os significados do processo de escolarização, Gomes *et al.* (2014) também identificaram que a relação com os(as) colegas pode se configurar em relações de amizade e suporte que contribuem para maior bem estar na escola, bem como em relações pautadas no distanciamento e na discriminação que dificultam os processos de escolarização. Várias pesquisas indicam que essa questão da sociabilidade nos grupos de pares, da turma de amigos(as), é uma referência central na trajetória dos(as) jovens, tanto nos espaços de lazer e diversão como nos institucionais como a escola (CASTRO *et al.*, 2018; DAYRELL, 2007; GOMES *et al.*, 2014). Essa sociabilidade parece estar relacionada às necessidades de comunicação, solidariedade, democracia, trocas afetivas, e especialmente, de identidade (DAYRELL, 2007).

Esses dados sinalizam para a necessidade de atentarmos para as relações entre os(as) jovens no contexto escolar, considerando a potência dessas relações nas suas trajetórias escolares, bem como as violências e discriminações que estão presentes e que fazem parte dos processos de socialização e subjetivação na cultura escolar contemporânea (PAIVA; MEJÍA-HERNÁNDEZ, 2017). Nessa perspectiva, destacamos as possibilidades da escola ser um

espaço de formação que possa repensar junto com os(as) jovens as relações cotidianas entre pares, reconhecendo que as diferentes expressões de conflitos e violência entre os(as) jovens estão relacionadas com a violência mais geral e multifacetada, presente na sociedade brasileira (DAYRELL, 2007).

Na pesquisa que realizamos, alguns dos(as) participantes relataram que puderam refletir, pensar e reelaborar as relações sociais das quais participam. Algumas dessas falas são apresentadas a seguir:

Pesquisadora: E como você se sentia em relação aos temas que a gente trabalhava ali no projeto?

Joaquim: Me sentia bem. Bom, se para pra pensar sobre os assuntos e tal, tipo quem eu sou, você para pra pensar, reflete. Mas eu não cheguei a nenhuma resposta. [...] Refletir sobre as ações que você fez, que você faz, como você age com as pessoas. Como você fala. Mas quem eu sou? Faço isso, faço aquilo.

Pesquisadora: E você acha que essa sua participação no projeto mudou alguma coisa em quem você é?

Joaquim: Eu acho que sim. Eu penso um pouquinho mais agora. Paro pra pensar.

Pesquisadora: Em que tipo de coisas normalmente você para pra pensar que antes não pensava tanto? Pra eu entender seu processo.

Joaquim: Sim, sim. Deixa pensar. As vezes fazer uma piada ruim. Uma piada ruim. Às vezes, eu penso: será que eu conto isso daqui? Será que o outro vai querer ouvir essa piada? Se é uma piada ruim, não conto. Se é boa, talvez eu conte. Ou as vezes eu ignoro isso daí e conto do mesmo jeito. (ENTREVISTA)

Pesquisadora: Você acha que teve alguma mudança em você, a partir da participação no projeto?

Cassia: A parte do racismo, que foi assim, bem... Depois que eu vi aquele vídeo¹¹ [...] a gente não para pra pensar [...]. Eu pensei "será que às vezes eu não faço isso sem querer" [...]. Tratar mal uma pessoa porque a cor dela é diferente? O que que muda isso? Por que que ela é melhor que eu, só porque a pele dela é diferente? Isso não muda nada. Foi essa questão do racismo. [...] A máscara, não só quando a gente fez a máscara... Eu fiquei pensando, mas por que eu fiz isso? "é porque eu gosto ou porque a minha mãe quer que eu faça isso". [...] Não é porque todo mundo acha legal que eu tenho que achar legal também. Não tem que achar legal porque todo mundo acha legal [risos]. [...] eu gostei bastante [...]. (ENTREVISTA)

Pesquisadora: Sobre a participação no projeto... o que te fez participar?

Erika: uma proposta que nunca tinha colocado assim: "olha que legal, pessoal, vocês podem aprender sobre vocês sem ter que descobrir tudo sozinhos, levando pancada". E trazia bastante assuntos que eu achava interessante discutir, ouvir as opiniões das outras pessoas. E tinha bastante coisa envolvendo trabalho manual, tipo artes, tipo cartazes. (ENTREVISTA)

As falas indicam que as atividades nas oficinas contribuíram para as reflexões dos(as) jovens sobre suas ações, bem como possibilitaram perceber preconceitos e discriminações naturalizadas histórica e culturalmente. Também é possível compreender, com a fala de Érica,

¹¹ A jovem faz referência ao curta "Vista Minha Pele" (2003), dirigido por Joel Zito Araújo. Trata-se de uma paródia da realidade brasileira, na qual os negros são a classe dominante, enquanto os brancos foram escravizados. Alemanha e Inglaterra são os países pobres, enquanto África do Sul e Moçambique, por exemplo, são países ricos. Maria é uma estudante branca, pobre, que estuda num colégio particular, com bolsa de estudo, pois sua mãe trabalha ali como faxineira. Entretanto, é hostilizada pela maioria dos seus/suas colegas, por sua cor e por sua condição social.

que as oficinas se configuraram como espaço de compartilhamento de opiniões, aprendizagens sobre si, mediadas por atividades diversas, possibilitando sair do isolamento, numa etapa da vida marcada por descobertas e questionamentos.

Considerações finais

A partir das análises realizadas, observamos que as oficinas estéticas se constituíram como espaço de escuta e diálogo de e com os (as) jovens do Técnico Integrado, contribuindo para a problematização de questões importantes em suas vidas, como as relacionadas com o processo de constituição do sujeito e as relações com o outro. Nesse sentido, reconhecemos a importância das escolas legitimarem as interrogações, as potências e singularidades do ser humano.

As atividades realizadas contribuíram também para a produção de novos sentidos nas relações entre os(as) jovens, deles(as) com docentes e a equipe da Coordenadoria Pedagógica, bem como com a própria instituição. Evidenciaram-se transformações da imagem de si e do lugar social ocupado por alguns desses(as) estudantes no espaço institucional. Essa questão se apresentou na fala de estudantes e de profissionais que, ao analisarem o que aconteceu nas oficinas, destacaram as mudanças nos modos de ver os (as) jovens e de se verem nas relações com eles(as).

Destacamos, como conclusão da pesquisa realizada, a importância de se investir em espaços com os(as) jovens que contribuam para a circulação e escuta de diferentes discursos que possibilitem visibilidade às suas necessidades, legitimando a participação desses sujeitos na escola. Esses contextos, no entanto, precisam se expandir para além de projetos pontuais como o aqui realizado, envolvendo a instituição toda escolar, com seus diferentes agentes, bem como sua proposta curricular.

As oficinas estéticas oportunizaram aos(às) jovens e aos(às) profissionais envolvidos(as) no contato afetivo de uns com os outros olharem para si mesmos e, ao mesmo tempo, perceberem esse outro e serem por ele vistos, o que implicou em ressignificações e modificações importantes nas interações.

Referências bibliográficas

ANGELUCCI, C. B. Medicalização das diferenças funcionais - continuidades nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. **Nuances**, v. 25, n. 1, p.116–134, 2014.

VISTA MINHA PELE. Direção: Joel Zito Araújo. São Paulo: CEERT – Centro de Estudos das

Relações de Trabalho e Desigualdades, 2003. 1 vídeo (23min34s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jiVGa-rLUzE>. Acesso em: 04 fev. 2022.

AS QUATRO ESTAÇÕES DE IRACEMA E DIRCEU. Diário Catarinense, 2015. 1 vídeo (8min50s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7EUxt-AIMPw>. Acesso em: 04 fev. 2022.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRITO, R. D. V. A.; ZANELLA, A. V. Formação ética, estética e política em oficinas com jovens: tensões, transgressões e inquietações na pesquisa-intervenção. **Bakhtiniana**, v. 12, n. 1, p. 42–64, 2017.

CASTRO, L. R. Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008a, p.21-42.

CASTRO, L. R. A politização (necessária) do campo da infância e da adolescência. **Psicologia Política**, v. 7, n. 14, 2008b.

_____. Entre a subordinação e a opressão: os jovens e as vicissitudes da resistência na escola. In: MAYORGA, C.; CASTRO, L. R.; PRADO, M.A.M. (Orgs.). **Juventude e a experiência da política no contemporâneo**. Rio de Janeiro: Contra Capa/Faperj, 2012, p.63-98.

_____. *et al.* Falas, afetos, sons e ruídos: as crianças e suas formas de habitar e participar do espaço escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 151–168, 2018.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1105–1128, 2007.

FONSECA, F. L.; NEVES, J. G.; ZANELLA, A. V. Imagens de si em movimento: jovens, escola e o projeto Arteurbe. In: SCHLINDWEIN, V. L. C. (Org.). **Interfaces da psicologia com a educação, a saúde e o trabalho: leituras**. Porto Velho-RO: EDUFRO, 2014. p. 15–35.

FURTADO, J. R. *et al.* Teatro sem vergonha: jovens, oficinas estéticas e mudanças nas imagens de si mesmo. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 31, n. 1, p. 66–79, 2011.

GOMES, R. C. *et al.* Significados construídos por adolescentes acerca do processo de escolarização. **Psicologia da Educação**, n. 39, p. 75–88, 2014.

IDENTITY Short Film. Direção: Kalhil Adames, 2012. 1 vídeo (5min18s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ikGVWEvUzNM&t=0s>. Acesso em: 04 fev. 2022.

KUPFER, M. C. M. O que toca à/a Psicologia Escolar. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. de **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. SP: Casa do Psicólogo, 2008, p. 35–65.

MACHADO, J. P.; PAN, M. A. G. S. Política Pública e Subjetividade: a assistência estudantil na universidade. **Textos & Contextos**, v. 13, n. 1, p. 184–198, 2014.

MACHADO, J. P.; ZANELLA, A. V. Bakhtin, ciências humanas e psicologia: diálogos sobre epistemologia e pesquisa. **Psicologia & Sociedade**, v. 31, 2019.

MAHEIRIE, K. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. **Interações**, v. 7, n. 13, p. 31–44, 2002.

MARASCHIN, C. Pesquisar e intervir. **Psicologia & Sociedade**, v. 16, n. 1, p. 98-107, 2004.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Intervenção Institucional: Ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. In: GUZZO, R. S. L. (Org.). **Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública**. Campinas/SP: Editora Alínea, 2014. p. 153–176.

O TEATRO MÁGICO. **Eu não sei na verdade quem eu sou**. Álbum a Sociedade do Espetáculo, 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Hlj8EtVoRi8>, Acesso em: 04 de fev. 2022.

PAIVA, I. L.; MEJÍA-HERNÁNDEZ, J. M. G. A violência entre adolescentes no contexto escolar. **Densidades**, v. 14, p. 39–47, 2017.

PITTY - Priscilla Novaes Leone. *Máscara*. Álbum Admirável Chip Novo, 2003. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W4-G-itMgjI>. Acesso em: 04 de fev. 2022.

VIGOTSKI, L. S. **A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico** - livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

ZANELLA, A. V. **Psicologia histórico-cultural em foco: aproximações a alguns de seus fundamentos e conceitos**. 1. ed. Florianópolis: Edições do Bosque/UFSC, 2020.

_____. **Perguntar, registrar, escrever: inquietações metodológicas**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2013.

_____. A. V. Reflexões sobre a atuação do(a) psicólogo(a) em contextos de escolarização formal. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 23, n. 3, p. 68–75, set. 2003.

ZANELLA, A. V.; BRITO, R. D. V. A. **Jovens e cidade: a experiência do projeto ArteUrb**. *Revista Polis e Psique*, v. 2, n. 1, p. 43, 15 nov. 2012.

ROCHA, M. L. **Educação em tempos de tédio: um desafio à micropolítica**. In: *Interfaces da Educação, Paranaíba*, V. 14, N. 40, p. 424 a 448, ano 2023

TANAMACHI, E. R.; ROCHA, M. L.; PROENÇA, M. (Org.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p.185-207.