

Tecnologias audiovisuais em oficinas sócio-educativas¹

Deisimer Gorczewski²

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Cleci Maraschin³

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Carolina Seibel Chassot⁴

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo:

Neste artigo analisamos as experiências de comunicadores e educadores sociais -oficineiros- no processo de preparação, realização e avaliação de oficinas sócio-educativas e os usos das tecnologias audiovisuais com jovens de sua comunidade. Numa abordagem interdisciplinar circunscrevemos este estudo na perspectiva de uma cognição situada (Varela et al., 2003) em uma rede heterogênea configurada por instituições, tecnologias e saberes. Como método de pesquisa acompanhou-se o trajeto de dois oficinairos e suas experimentações com o vídeo tomando como analisador as questões emergentes. Nas narrativas dos oficinairos foi possível distinguir: os sentidos do oficiar e a oficina. Ao final, são discutidos alguns dos operadores que potencializam a oficina a escapar de uma lógica preventiva e moral e as tecnologias de vídeo a ampliarem suas experimentações para além da dicotomia entre meios e fins.

Palavras-chave: Oficinas sócio-educativas; cognição enativa; comunicador e educador social; tecnologias audiovisuais, vídeo.

Introdução⁵

A população juvenil brasileira representa 31,8% do total de habitantes do país (IBGE, 2001). As circunstâncias de vida dos jovens brasileiros, principalmente aqueles que vivem em comunidades com insuficientes condições materiais apresentam uma série de desafios às políticas públicas e às instituições sociais. Tomando como exemplo o contexto educacional, existe uma diminuição progressiva da escolarização formal do brasileiro à medida que este passa da infância para a adolescência. Segundo dados do IBGE (1997), a taxa de escolarização (proporção de pessoas freqüentando a escola em relação ao total da população da mesma faixa etária) das crianças e adolescentes no Brasil atinge o pico de 93% dos 7 aos 14 anos de idade, caindo em seguida para 73,3% de 15 a 17 anos de idade. Na região sul, a diferença é ainda maior: dos 7 aos 14 anos temos 94,9% de taxa de escolarização, enquanto que dos 15 aos 17 a taxa cai para 70,4%.

¹ Trabalho apresentado ao NP Comunicação para a Cidadania, do VI Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom.

² Doutoranda e Mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Bolsista do CNPq/CAPES. Educadora e Pesquisadora Social. Atualmente, desenvolve estágio de doutorado na Faculdade de Comunicação Audiovisual e Publicidade da Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), Espanha. deisimer@gmail.com

³ Professora do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional e do Pós-graduação em Informática na Educação, ambos da UFRGS. Doutora em Educação pela UFRGS. Editora da revista Psicologia & Sociedade, da Associação Brasileira de Psicologia Social (Abrapso). clecimar@orion.ufrgs.br

⁴ Graduanda em Psicologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Ex-bolsista de Iniciação Científica. carolchassot@gmail.com

⁵ Este trabalho é fruto das primeiras análises do projeto de pesquisa que se desenvolveu em conjunto com uma atividade de extensão intitulada "Vivenciando a Cultura na Restinga", apoiada pelo CNPq, com bolsa de Iniciação Científica e pelo MEC/SESu pelo programa a atividade de extensão.

Mais grave ainda é a situação desses jovens se tomarmos o contexto da segurança pública. Em diversas pesquisas, constata-se que a violência, em suas múltiplas dimensões, vem caracterizando a experiência da infância e da juventude brasileira⁶ (Unesco, 2004).). Estamos entre os países com uma das maiores populações juvenis do mundo, ou seja, 34 milhões de acordo com o Censo Demográfico de 2000 do IBGE, sendo que o coeficiente de mortalidade por homicídio na faixa etária de 15 a 24 anos só é comparável à situação de países que se encontram em conflito aberto (Soares, 2004.; Pochmann, 2004). Dentro da população juvenil, são apontadas algumas distinções, ou seja, os mais vulneráveis socialmente são negros, do sexo masculino, com idades entre 15 e 24 anos, pobres e que habitam territórios específicos⁷, aspectos definidores do perfil das vítimas e dos perpetradores da criminalidade, em especial, os homicídios⁸.

A partir destes fatos, cabe problematizar a relação das instituições e dos jovens, suas propostas para essa faixa etária. Retomando o caso da educação, sabemos que as contingências sócio-econômicas de vida de muitos jovens os levam a buscar colocação no mercado de trabalho provocando um afastamento da escola. Entretanto, ao conversarmos com os oficinairos que participaram deste estudo, estes relataram uma espécie de enfraquecimento do laço do jovem com a instituição de ensino que decorre também de propostas educativas que não fazem conexão com seus modos de viver.

Muitas propostas decorrentes de políticas públicas e de movimentos sociais voltados à juventude acabam tendo um caráter emergencial, procurando diminuir o “risco” ou a “vulnerabilidade” deste jovem, paradoxalmente ampliando sua estigmatização, ao fixá-lo em tal posição de risco ou vulnerabilidade (Huning, 2003). Os jovens são vistos como sujeitos em constante “perigo” social para os quais é necessário tomar uma série de medidas sócio-educativas. Os altos índices de morte por agente externo nessa faixa da população também contribuem para esta visão do jovem como sendo potencialmente vítima ou criminoso.

O terceiro setor, assim como o governo, participa destas práticas protetivas buscando prevenir ou remediar situações de “risco”. Isto muitas vezes é feito de forma assistencialista, com o trabalho de voluntários que chegam de outra realidade social e tentam “resolver” a vida destes jovens.

Para todas essas intervenções, sejam elas em âmbito escolar, governamental, jurídico, comunitário ou através de práticas do terceiro setor, pensamos que a análise dos saberes e

⁶ Ver pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Mapa da Violência. 2004.

⁷ No Brasil, os estudos mostram que o maior o número de mortes ocorre com pessoas de 20 anos, negras (65,3%), do sexo masculino (93,2%) (Unesco, 2004).

⁸ Se forem contados somente os homicídios, estes representam 75% dos casos brasileiros. Idem. 2004.

práticas de oficinairos engajados na realização de oficinas para jovens em sua própria comunidade pode ser importante para auxiliar na produção de novas formas de trabalho com a condição juvenil contemporânea. Este estudo apresenta-se com esta proposta que visa contribuir na produção de conhecimento sobre a comunicação e a educação dos jovens em sentido ampliado, pensando principalmente nas práticas comunicativas e educativas informais e, mais especificamente, nas práticas oriundas das próprias comunidades em que vivem os jovens e que têm na apropriação de expressões artísticas e tecnológicas seu conteúdo principal.

Temos como objetivo principal identificar os saberes e as práticas comunicacionais e pedagógicas, bem como as concepções educativas e comunicativas postas em ação por comunicadores e educadores sociais, membros de um bairro periférico da cidade de Porto Alegre no desenvolvimento de oficinas com jovens de sua comunidade⁹. Circunscrevemos esse estudo dentro de uma perspectiva de uma cognição situada (Varela, 2003) em uma rede heterogênea configurada por instituições, tecnologias e saberes. “Nessa perspectiva o ato de comunicar não se limita a uma transferência de informação de um remetente a um destinatário, mas pela modelagem mútua de um mundo comum por meio de uma ação conjugada” (p. 91). O oficiar e os oficinairos surgem a partir de uma rede contínua de gestos conversacionais, como uma teia sob a qual se desenham as possibilidades de relação e de identificação. A idéia principal é que a atividade cognitiva está ligada à história de vivências e é construtiva, pois os caminhos vão aparecendo conforme se caminha.

Interessa nesse estudo acompanhar a atividade cognitiva em ação no transcorrer da preparação, desenvolvimento e avaliação das oficinas, na forma como os oficinairos colocam questões pertinentes no transcurso da sua experiência com o uso das tecnologias audiovisuais que não são pré-definidas, mas “en-agidas” (que emergem) de modo contextual. Existe assim uma ênfase na ação, construção sobre a representação. A cognição é tomada como uma ação produtiva que emerge em uma rede de elementos interconectados, capaz de sofrer alterações estruturais ao longo de uma história de convivência em um mundo partilhado.

Contexto da Experiência

Este estudo toma como campo empírico o projeto de extensão denominado “Vivenciando a Cultura na Restinga”¹⁰ concebido com a proposta de constituir um trabalho coletivo entre oficinairos da comunidade e acadêmicos da universidade. Entre os objetivos do projeto de extensão estava a proposta de potencializar o trabalho dos comunicadores e educadores

⁹ Uma versão completa deste estudo está em processo de publicação pela revista Psico/PUCRS.

¹⁰ O projeto foi contemplado pelo Edital MEC/Sesu com o nome de “Juventude e Vulnerabilidade Social – Oficinando com Adolescentes”. A alteração ocorreu quando passou a ser implementado em conjunto com os oficinairos do bairro Restinga.

sociais (osicineiros), além de produzir conhecimento na área a partir de uma experiência concreta de intervenção. Os objetivos dosicineiros eram também variados: busca de uma capacitação técnica; integração com outrosicineiros da comunidade, contato com a universidade. Como modos de produção de um coletivo que permitisse o trabalho conjunto de acadêmicos eicineiros, foram organizadas atividades tendo em vista a promoção de interações baseadas na cooperação e na autogestão, potencializando os vínculos sociais em ações culturais, de trabalho e de participação em políticas públicas no contexto juvenil. Foi constituído um coletivo com o propósito de produzir uma articulação de propostas de intervenção para jovens no formato de oficinas que vinham sendo realizadas de modo segmentado em diferentes espaços e tempos na comunidade. Inicialmente, convidou-se váriosicineiros do Bairro Restinga¹¹ para desenvolver coletivamente o projeto.

Onze acadêmicos (graduandos, mestrandos, doutorandos e professores) de cursos de Psicologia, Sociologia, Comunicação e Educação formaram a equipe dos acadêmicos. A maior parte dos acadêmicos provinham de cursos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul embora o grupo fosse composto também por uma doutoranda da Psicologia da PUC-RS e outra doutoranda da Comunicação da UNISINOS.

Embora ocorressem flutuações ao longo do processo do trabalho de construção do coletivo, de preparação, de execução e avaliação das oficinas, o grupo deicineiros fixou-se em 20 pessoas com ativa participação na comunidade através de associações, rádio e jornal comunitários, gestão comunitária do Estúdio Multimeios, grupos relacionados a discussão da violência e direitos humanos, que trabalhavam com público juvenil. As áreas nas quais esses educadores sociais já organizavam oficinas eram Hip-hop, Grafite, Fanzine, Capoeira, Vídeo, Dança, Rádio Comunitária, orientação de direitos humanos, atividades com o Estúdio Multimeios, atividades com o Telecentro, Arte com Cerâmica, Pintura acrílica em Telas, Escultura em Ferro, Desenho, Pintura a Óleo, Teatro e Terapias Corporais.

Nos primeiros encontros foi possível perceber tensões entre os participantes da universidade e da comunidade. Osicineiros criticavam a postura de alguns universitários, baseados em experiências anteriores nas quais a *"universidade vem e não volta nunca mais"*, conforme a fala de umicineiro na terceira reunião do coletivo. Essa fala reflete ações universitárias que demonstram falta de continuidade e de compromisso assumidos com a comunidade. Uma das primeiras ações de integração foi organizar uma visita à UFRGS, na qual

¹¹ A escolha do Bairro deveu-se a vínculos já existentes da universidade principalmente através do estágio de Psicologia Social (Maraschin, C. & Tittoni, J. 2002), bem como pelo trabalho de pesquisa e intervenção do Grupo Juventude e Contemporaneidade.

osicineiros puderam conhecer diferentes espaços da universidade, além de realizar contatos que deram origem a outros projetos e parcerias.

Outra dificuldade encontrada nessa fase inicial foi a expectativa, enunciada por muitos dosicineiros, de que o projeto seria um treinamento em técnicas específicas de intervenção com os jovens. A proposta de encontrarem um curso pronto era diferente da idéia de um projeto construído coletivamente. Essa diferença gerou conflitos, mas foi enriquecedora na medida em que possibilitou a discussão dos objetivos de cada um dos grupos. Um resultado dessa possibilidade de autoria coletiva foi a alteração, por parte dosicineiros, do próprio nome do projeto que inicialmente havia sido proposto como: "Juventude e Vulnerabilidade Social – Oficinando com Adolescentes", sendo renomeado para "Vivenciando a cultura na Restinga" (conforme nota de rodapé número 6). Podemos pensar que essa mudança também revela um modo de entender dos acadêmicos muito próximo da idéia de uma juventude vulnerável.

Um fator que foi apontado repetidamente pelosicineiros como sendo uma dificuldade da sua prática era a falta de integração entre as oficinas na comunidade, que acabavam sendo pontuais e não conseguiam atingir um objetivo maior de produzir mudanças na vida dos jovens. Com isso em mente, o grupo trabalhou em conjunto e apresentou propostas de "oficinas interdisciplinares", nas quaisicineiros com diferentes práticas (rádio, vídeo, grafite, teatro, etc.) trabalhariam de forma integrada com o propósito de construir espaços de reflexão sobre a vida do jovem da Restinga. O grupo definiu uma proposta de cinco oficinas-piloto (sendo uma na universidade e quatro na comunidade), para que osicineiros se experimentassem nesse lugar de trabalho coletivo e pudessem planejar e avaliar suas atividades. Em cada oficina eram feitos registros (texto, fotografia, vídeo), que seriam utilizados como forma de avaliação e preparação para a oficina posterior.

O contexto dessa experiência envolveu, portanto, uma atividade educativa informal, proposta por membros da própria comunidade na qual vivem os jovens, e com propostas de ensino voltadas para a realidade local. Por esse motivo, nos pareceu fornecer uma circunstância rica para refletir sobre a oficina como uma intervenção que opera propostas sócio-educativas e capazes de se distanciar da idéia do jovem como um sujeito em constante perigo social e por isso passível de medidas profiláticas.

A Pergunta e o Modo de Análise

A possibilidade de construção de propostas sócio-educativas para jovens que possam se distanciar de uma lógica moral do “cuidado” apostando na promoção da vida implica em desenvolver metodologias de intervenção diferenciadas das prioritariamente preventivas. Nossa hipótese é que as táticas desenvolvidas pelos educadores sociais – os oficinairos - que organizam oficinas com jovens em suas próprias comunidades podem ser um campo profícuo de análise de uma cognição situada capaz de produzir outras modalidades interativas que escapem da matriz moralista ou preventiva.

Embora o contexto escolhido para essa análise não consista em uma observação “naturalística” dos fazeres dos oficinairos, uma vez que suas ações vão estar em interação com os acadêmicos, pensamos que este permanece sendo um campo importante de análise. Primeiro porque, toda a observação já pode ser considerada uma intervenção (Maraschin, 2004) e, segundo, porque o conversar do coletivo pode produzir reflexões sobre a ação reconfigurando-as. Tomamos como foco de análise o ponto de vista dos oficinairos a partir de suas trajetórias no projeto como um modo de pensar a cognição posta em ação, vivida.

Varela (2003) propõe que existem competências que se traduzem em uma “disposição” ou em um “conhecimento prático” baseados na experiência e que não podem ser traduzidos diretamente por proposições lógicas ou entendidos como uma representação. Não podemos tratar o conhecimento situado como uma “falha” “que pode ser eliminada progressivamente mediante o descobrimento de regras mais elaboradas” mas sim como “a essência mesma da cognição criativa” (p. 176). Essa idéia nos possibilita tomar o saber-fazer dos oficinairos como objeto cognitivo em ação, atribuindo-lhe um reconhecimento muitas vezes desconsiderado na área da comunicação, bem como nos modelos cognitivos que têm na formalização dos modelos seu foco principal.

O mesmo autor explica que o conhecimento é resultante de uma interpretação que emerge da capacidade de compreensão. A ação de interpretar pode ser entendida como “enaturar” ou “fazer emergir” o sentido a partir de uma rede de relações das quais participam o corpo, a linguagem, a história social, enfim, o que sintetiza como corporeidade. Se o interpretar está necessariamente arraigado à nossa corporeidade biológica, ele é vivido e experimentado dentro de um domínio de ação consensual e de história cultural.

O que investigamos é como se produzem as interpretações em diferentes momentos de intervenção e de conversação entre oficinairos no contexto da experiência acima descrita.

A experiência de organização do coletivo, preparação, execução e avaliação das oficinas foi registrada de várias formas: uma lista de mensagens eletrônicas mantida pelos

participantes acadêmicos durante todo o transcorrer da experiência, registros escritos pelos vários integrantes do coletivo, gravações em vídeo e fotografias. Tomamos estes registros e analisamos os percursos de dois oficineiros. O motivo da escolha da análise das trajetórias em uma experiência como método de pesquisa foi o entendimento de que havia, nestes percursos, diferentes modos de interpretar. Além do que, esse modo de análise possibilita acompanhar os saberes e as práticas em seu próprio acontecer, o que certamente, está em congruência com o conceito de enação.

Selecionamos então dois oficineiros para acompanhar seus percursos - suas práticas e reflexões entre si e com o coletivo. Os critérios para a escolha dos oficineiros foram baseados em sua participação intensa em todas as etapas do projeto e em questões que, inicialmente possibilitavam pontos de convergência - como a experiência com a tecnologia do vídeo - e divergência - a relação com a condição de oficineiro, o envolvimento com movimentos sociais, a experiência com adolescentes.

As experimentações com as tecnologias audiovisuais, em especial, o vídeo serão analisadas neste trabalho considerando as distintas visões, os usos e as práticas dos oficineiros e, de certo modo, também dos acadêmicos envolvidos no projeto. No entanto, cabe salientar que esta modalidade audiovisual, mais precisamente, a denominação de “vídeo popular”, de acordo com Santoro (1989):

chegou aos grupos e movimentos populares como mais um componente de luta e, por suas características técnicas, adapta-se bem a projetos de comunicação popular que têm os diferentes grupos sociais como público alvo, prestando-se desde a exibição de programas pré-gravados até a produção de mensagens originais (1989.p.60).

Neste projeto, inicialmente, a tecnologia do vídeo foi proposta com o objetivo de ampliar as modalidades de registro e memória das atividades que, na maioria das pesquisas, estão restritas as modalidades da escrita e da oralidade. Nos encontros com os oficineiros - e destes com os jovens da comunidade - os usos e as práticas com a modalidade audiovisual foi recebendo novas interpretações, sendo algumas muito próximas ao entendimento de Machado (1992/1993). Na compreensão deste autor, a tecnologia do vídeo procura uma linguagem própria, deixando de ser apenas um modo de registro, um recurso pedagógico ou de documentação “(...) para ser encarado como um sistema de expressão”. Desse modo, o processo de produção de significados encontra um dispositivo com características da contemporaneidade, inovando através do que se poderia chamar de uma “linguagem de vídeo”. Nesta perspectiva, as questões da análise da imagem tendem a ir além de uma visão pedagógica, instrumental ou ilustrativa.

Outra contribuição, no campo das ciências da comunicação, vem dos estudos de Nicolás Lorite García (2000; 2004). Este autor orienta as análises da produção, bem como do produto audiovisual no domínio das Ciências da Comunicação Audiovisual¹². Essa orientação não descarta o uso de metodologias qualitativas consideradas clássicas nas Ciências Sociais como as entrevistas individuais, observações distantes e participantes, análise de conteúdo, etc. No entanto, afirma o potencial no aprofundamento da análise do objeto de estudo focalizando metodologias de investigação visuais e sonoras. No seu estudo sobre o “Tratamento informativo da Imigração na Espanha - 2002 (2004), emergem aspectos metodológicos que ampliam o leque da pesquisa em mídias audiovisuais, ou seja, “tentamos mostrar o audiovisual como tal, sem precisar reduzi-lo todo ao texto (...) para que a compreensão do analisado seja mais completa e menos reducionista” (2004, p.224).

Compilamos, em seguida, todos os registros escritos e audiovisuais que se referiam aos dois oficinas, mapeando os encontros do projeto citado. Os registros foram, em sua maioria, feitos por componentes da equipe da universidade, mas também incluíam registros dos próprios oficinas. Na leitura dos registros, percebemos que as questões colocadas pelos dois oficinas tinham pertinência com:

1. o próprio fazer, que aparece em forma de autonarrativa;
2. o espaço-intervenção que se produz ao oficinas;

Por este motivo, selecionamos essas questões como um roteiro da análise das trajetórias. Esse percurso possibilita entender como estes personagens singulares se relacionam com o oficinas – como fazem emergir o sentido de oficinas a partir de suas ações e relações – criando um contraste que por vezes se tornava mais nítido ou mais apagado.

Tomamos nessa análise a idéia de um processo enativo de subjetivação, ou seja, de que o oficinas é o resultante de um modo de viver como tal: falar-se, identificar-se, agir como se acredita que fala, que age um oficinas em uma dinâmica conversacional – a oficina. Esta opera como uma rede de elementos interconectados capaz de sofrer alterações estruturais ao longo de uma história coletiva com uma certa permanência.

Nosso percurso será então mapear os diversos modos que nossos dois protagonistas "enatam", ou seja, os modos pelos quais sua ação produtiva, propositiva, faz emergir um mundo, mantendo vivo um modo de interação que denominam de oficina. Assim denominaremos os sujeitos da pesquisa, tomados aqui em análise, de “protagonistas”.

¹² Este professor coordenou, entre outras atividades, a disciplina “Metodologia de Pesquisa em Meios de Comunicação Audiovisual” na UNISINOS, em 2004 e 2005.

1. Como se faz Oficineiro? - Autonarrativas

As distintas posições iniciais:

O modo como nossos dois protagonistas (chamados Vítor e Augusto) se apresentam ao grupo evidencia diferenças no sentido que atribuem ao fazer do oficinairo. Essa narrativa de si faz transparecer um modo de problematizar a própria experiência de oficinairo.¹³

Vítor, ao se apresentar, diz que trabalha nos correios e nas horas vagas com vídeo, se definindo como autodidata nesta área. Informa que colaborou na edição de um jornal numa escola da comunidade. Diz que não é oficinairo, mas se sente um. Tem experiências com jovens e vontade de ensinar. Está no projeto para se capacitar como oficinairo. Augusto trabalhou como ator e oficinairo de teatro, fotografia, rádio (já foi radialista da rádio comunitária). Também já trabalhou com massagem e atualmente trabalha com vídeo. Quer trabalhar com arte e comunicação, promover mudança social, conhecer as pessoas, promover o desenvolvimento e o auto-conhecimento.

A descrição inicial das trajetórias pode já trazer evidências de distintas posições e sentidos acerca do que é ser oficinairo a partir do modo como vivem essa experiência. Enquanto Vítor comenta que trabalha com algumas mídias, em específico vídeo e jornal, atuando junto ao público jovem nas horas livres, Augusto assume a atividade de oficinairo como sua ocupação principal. Estas diferenças demonstram que os sujeitos falam de um modo de viver como oficinairos e não somente como representam uma idéia ou uma noção de ser oficinairo.

As falas auto-referentes anteriores também estão articuladas a uma rede de conversações que remetem ao reconhecimento dessas atribuições pela própria comunidade, evidenciando que os processos de autoria - de constituir-se a si mesmo - se sustentam não somente com uma auto-referência, mas em uma referência a outras as instituições.

Assim, para Vítor existe uma diferença entre “sentir-se” um oficinairo e ser reconhecido como tal. Diz que se sente oficinairo pelo desejo de ensinar aquilo que sabe. Mas o reconhecimento está em outra instância, como a de uma capacitação. Para ser um oficinairo, é tão importante sentir-se como tal (ter o desejo de) como ser reconhecido institucionalmente como tal. Já para Augusto, a sua própria experiência já se constitui fonte de reconhecimento. Mas, em sua concepção, não é qualquer experiência com oficina que constitui um sujeito como oficinairo. Uma distinção fundamental é a participação em movimentos sociais. Augusto diz: *temos muitos ativistas políticos na comunidade. O oficinairo é ligado aos movimentos sociais, engajado no social*". A militância e a dedicação que são definidoras de um oficinairo para Augusto contrastam com o altruísmo e a certificação para Vítor.

¹³ Todos os relatos de campo apresentados neste artigo foram registros escritos tomados entre novembro de 2003 e julho de 2004 por diferentes integrantes do projeto. Estes registros estarão indicados em itálico.

Ao escolhermos dar uma ênfase às trajetórias de Vítor e Augusto, não estamos tentando polarizar essas posições como contrapontos em um contínuo, tal como oficineiro como assistencialista (Vítor), ou oficineiro como militante social (Augusto). As falas de outros participantes mostram diferentes coordenações de ações que, ao serem explicitadas no coletivo, geram outras possibilidades de conversações, de proposições e mesmo de oposições no modo de viver como oficineiro. Quando Vítor se apresenta ao grupo, dizendo não ser um oficineiro, Jackson (outro oficineiro) complementa falando de suas dúvidas sobre ser um "oficineiro de verdade", já que considerava ter dado apenas "palestras". A fala anterior de Vítor possibilitou que Jackson colocasse suas incertezas a respeito do que é ser oficineiro e que se iniciasse um debate em torno dos métodos que podem ser utilizados em uma oficina para que possa ser considerada como tal. Apesar da existência de outras nuances, tal como a idéia de um "oficineiro de verdade", essa distinção inicial cria um campo de tensão que repercute em vários momentos do planejamento, desenvolvimento e avaliação das oficinas. Isso evidencia que as trajetórias de nossos dois protagonistas podem ser lidas como processos enativos, auto-produtivos, se fazendo sempre em um laço na rede de conversações recorrentes que também os produzem coletivamente. O fazer-se a si mesmo é sempre dependente de uma rede de relações de reconhecimento. O projeto operava como tal rede uma vez que ao participar todos eram reconhecidos pelo projeto como oficineiro.

2. Oficinando

Assim como "ser oficineiro" é uma função que se institui em distinções efetuadas nos modos como vive, a oficina é um espaço-intervenção que se produz no próprio exercício do oficiar. O intuito é acompanhar como nossos protagonistas penetram e ajudam a moldar esse mundo compartilhado pelas questões e problemas que apontam.

Vítor diz que a oficina tem que contemplar o real (gesticula como quem manipula argila) para lidar tem que tocar as coisas. Cita a oficina de uma colega, cujo assunto é um fato social e não o uso de certos materiais para fazer arte, mas mesmo assim ela usa materiais para solidificar as idéias que ela propunha (cartazes com os recortes de jornal para serem manuseados).

Para Vítor, portanto, as idéias necessitam ser concretizadas através de ações ou operações práticas, essa característica é que distingue uma oficina de outra prática educativa.

Augusto faz outras distinções: *a oficina é mais maleável que ensino formal: "educa o sentimento, tem linguagem mais acessível, abarca mais saberes, improvisa, aceita emoção. Tem apresentação, aquecimento, relaxamento e volta (reflexão)".*

Na fala de Augusto, a oficina se produz em contraponto à educação formal. A comparação com os modos escolares de intervenção retorna em vários momentos, tanto na preparação e avaliação quanto na execução da própria oficina, produzindo assim uma marca identificatória pela busca de uma alteridade.

As falas revelam ênfases no que se distingue como oficina. Uma condição necessária é a atividade e, parece, uma atividade manual e material, não somente intelectual. A atividade e o conteúdo necessitam ter ligação. A técnica deve ser usada a favor do tema, e não só como técnica pela técnica. Não se trata, tampouco, de um empreendimento meramente cognitivo. A oficina contém uma estrutura: *"faltou unidade, objetivo e fechamento"* (Augusto, ao analisar elementos faltantes em uma experiência de oficina de outra colega).

Note-se que apesar das diferenças apontadas, ambos os oficinairos marcam que o que define a oficina é muito mais um modo de operar do que seus elementos constituintes. Uma forma de ação produtiva, enativa.

A possibilidade de tomar uma tecnologia - no caso o vídeo - tanto como meio de registro quanto como objeto de oficina causou polêmica entre os oficinairos. Essa problematização é interessante, pois revela que existe uma tensão entre as relações de meios e fins, onde alguns objetos podem ocupar simultaneamente diferentes funções. Essa mesma polêmica, aqui posta com a câmera, vai reaparecer adiante entre os próprios oficinairos.

Para Vítor a proposta é que a aprendizagem do uso do vídeo ocorresse durante todo o tempo, o que gerou um questionamento de Augusto: "nós não vamos avaliar o uso do vídeo, vamos avaliar a oficina através do vídeo".

Há uma tensão entre a perspectiva técnica e a perspectiva de um ativista, militante social que retorna nessa discussão. Vítor coloca-se como *"alguém com vontade de disponibilizar o que conhece"*, em oposição à comunidade, que *"não sabe o que é vídeo"*. Vítor coloca-se na posição de alguém que efetivamente detém um conhecimento, e que poderá "passá-lo" aos outros que não o possuem. Este conhecimento que ele possui está relacionado a uma técnica, e é esta técnica (vídeo) que ele quer ensinar. Mas apesar dessa conotação de transmissão de conhecimentos, o que Vítor aponta consiste em situar a câmera como objeto de ação/aprendizagem, ou seja, como um fim da oficina.

Augusto, como já vimos, valoriza o engajamento social na comunidade como uma das principais características do oficinairo. Apesar de também utilizar a tecnologia do vídeo em suas oficinas, ele a percebe de outra forma: *o foco não deveria ser a câmera, deveria ser outro tema e o vídeo ser usado a favor desse tema. O vídeo deve estar a serviço da oficina e não o contrário.*

O fim da oficina não é produzir expert em vídeo, mas o vídeo é um instrumento para se apropriar do tema. A técnica é utilizada como suporte, ferramenta a serviço de um tema que o oficinheiro quer trabalhar com o público. A construção dessa dicotomia produz uma série de discussões e tensões.

A posição de Vítor, embora condenada por Augusto tanto pelo voluntarismo quanto pelo tecnicismo, foi a que possibilitou o acesso dos jovens à câmera de vídeo. Tanto nas reuniões do coletivo de oficinheiros quanto nas oficinas com os jovens, Vítor teve a iniciativa de apresentar a câmera ao grupo e em seguida devolvê-la ao grupo em questão, permitindo que este se experimentasse na posição de estar atrás das câmeras. Vítor utiliza essa estratégia da ação em seus trabalhos. Augusto, por sua vez, executou uma oficina em conjunto com outros oficinheiros em que os jovens não poderiam manusear a câmera pois deveriam estar concentrados na fala dos oficinheiros.

A tensão do lugar da tecnologia durante as oficinas possibilitou a ampliação da experimentação de suas funções e usos. O vídeo pôde ser tomado como (1) um objeto de aprendizagem: como produzir vídeos, como gravar; (2) um outro ponto de vista de observação, uma vez que o que era filmado era exibido em uma tv presente na oficina, possibilitando aos participantes combinar sua perspectiva de observação com a perspectiva de quem que filmava e (3) um documento de registro da experiência capaz de atualizar o ponto de vista do operador da câmera distante do momento da oficina; (4) como um meio potencializador de reflexões sobre temas específicos. A ampliação dos usos não era algo pré-determinado. Aqui encontramos como a enação faz emergir um gradiente de possibilidades ainda não antecipado pelo grupo. Ou seja, a polêmica produzida por nossos protagonistas entre meio e fim, possibilitou a experimentação do vídeo abrindo possibilidades inusitadas de uso, como o ponto 2 e 3 acima referidos. É interessante acompanhar um pouco mais esse processo no que tange a utilizar o vídeo como um objeto para pensar com:

Vítor participou, junto com outros oficinheiros, da primeira oficina realizada pelo projeto. O objetivo da oficina seria fazer uma apresentação dos adolescentes e um contrato de trabalho, combinando como seria o processo das oficinas. Também pretendia-se apresentar o vídeo aos adolescentes, já que este seria utilizado em todas as oficinas e era importante que os adolescentes pudessem se acostumar com sua imagem na tevê. Por isso, Vítor fez uma apresentação do vídeo, explicando características técnicas a partir de recursos como molduras de caixa de leite (para explicar o que é enquadramento) e a própria imagem da câmera aparecendo na televisão.

Na avaliação posterior ao momento explicativo no qual Vítor trouxe informações aos jovens participantes, a crítica dos colegas foi de que:

os adolescentes até tentavam prestar atenção, mas que não conseguiam entender nada", "ele estava falando para adulto", "a palestra dele foi justamente o contrário de tudo o

que se pensou sobre saber popular e sobre a dinâmica de trabalho com comunidade, (...) ele não fez nenhuma vivência, e as moldurinhas ficaram paradas nas mãos dos adolescentes sem muita serventia.

A prática da avaliação, facilitada pelas próprias filmagens de Vítor, trouxe um novo ingrediente ao trabalho dos oficinairos. Escutar críticas sobre sua ação implicava em reavaliar ou sustentar suas posições. Vítor escuta a avaliação e se justifica dizendo que se não fosse por sua oficina não teríamos as imagens. Diz que *"as palavras são muito boas, mas no fim o que fica são as imagens"*.

Assim, as diferentes experiências com o vídeo na oficina constituíram coletivamente outros usos aos dois previamente formulados por nossos dois protagonistas. O vídeo tornou-se um instrumento interessante de avaliação provocando o debate, a argumentação e a contra-argumentação. Certamente Vítor não previa que ao disponibilizar o vídeo para os oficinairos sua própria ação poderia ser tomada como objeto de análise, de debate.

Esta função do registro no trabalho, sem dúvida, é fator que merece destaque. Diferentemente da experiência da maioria dos oficinairos, que organizava e desenvolvia oficinas individuais, o projeto incentivou o trabalho coletivo. Esse elemento desafiador tornou possível conversar sobre diferentes funções de um oficinairo em uma oficina, tema que não era muito problematizado quando cada oficinairo conduzia sozinho sua oficina. Como a experiência proposta consistia na organização de oficinas com mais oficinairos e os demais também participariam houve a necessidade de uma diferenciação de funções.

Vítor propõe um "rodízio" entre os oficinairos tanto na composição das oficinas como para a confecção das observações e dos relatos. Segundo ele, esse rodízio traria coesão ao grupo e suas práticas (...)/Todos os participantes do coletivo que não estivessem coordenando diretamente a oficina fariam registros escritos e Vítor pilotaria na câmera.

Vítor filmava e assessorava os jovens que queriam usar as câmeras (com muito entusiasmo, por sinal) eu e o BEL ficamos sentados na "classe da professora" escrevendo em nossos caderninhos (...)/Vítor continuava firme na supervisão de um garoto fascinado pela câmera.

A situação inusitada de contar com vários oficinairos trabalhando em conjunto possibilitou também que a oficina de vídeo pudesse funcionar ao mesmo tempo como oficina e como registro do trabalho, transversalizando as demais oficinas.

A preocupação de Vítor com os registros da atividade trouxe a possibilidade de discutir como as diferentes mídias de registro, utilizadas nas observações oferecem possibilidades e limites à análise da experiência. As tecnologias participam da configuração de uma posição de observador tendo aí um papel constitutivo e não apenas representativo ou mediador.

Augusto questiona o uso da fotografia como modo de registro ao perguntar se, *pra quem não foi na oficina, deu pra entender como ela foi só vendo as fotos?*. Segundo ele, os modos

como avaliamos um trabalho podem estar relacionados com as formas de seu registro. Segundo sua proposição uma avaliação dispersa poderia estar relacionada ao meio escolhido para registro (foto). *Já na oficina do vídeo, por exemplo, seguimos necessariamente uma ordem cronológica para a avaliação, enquanto ali isso não era possível* (no caso da fotografia).

Augusto aborda uma questão importante para uma perspectiva enativa da cognição: o quanto as tecnologias dão forma, formatam nossos modos de avaliar. As posições de observador são distintas quer se esteja de posse de uma máquina fotográfica ou de uma câmera de vídeo. Essas diferenças foram objeto de análise e de discussão.

Concluindo: Saberes e Práticas Enatuadas

A estratégia metodológica utilizada nessa análise: acompanhar as posições e o trabalho dos dois protagonistas no percurso do projeto, revelou distintas maneiras de produzir questões, problemas e soluções. As questões emergentes em relação à própria condição de oficinairo, ao trabalho na oficina, aos recursos e materiais revelam a riqueza e os desafios desse tipo de trabalho. Ser oficinairo e trabalhar com oficinas são fazeres que se definem reciprocamente em uma contingência reticular que envolve os participantes, a comunidade, a escola.

Cabe, ao finalizarmos o presente texto, pontuar alguns dos modos de operar que parecem produzir possibilidades de construção coletiva ao transformar os tensionamentos como táticas de possibilidades para propor projetos educativos com jovens.

A heterogeneidade esteve presente em várias dimensões do projeto: heterogeneidade de participantes, de modalidades de interação, de objetos e temáticas da oficina, de posições de observador, das práticas e dos usos das tecnologias audiovisuais, entre outros.

No percurso da análise realizado, houve um estreitamento do campo de observação pela opção de tomarmos somente dois protagonistas do projeto. As experiências, os modos de significar o trabalho do oficinairo apresentam-se multiplicadas quando tomamos o coletivo dos oficinairos que era composto por diferentes experiências de vida e de trabalho com oficinas. Da mesma forma que o grupo dos acadêmicos era composto por sujeitos em diferentes posições: graduandos, pós-graduandos e docentes. Os participantes das oficinas provinham de quatro escolas distintas, com faixas etárias diferentes.

A condição heterogênea de composição do coletivo do projeto produziu tensões e gerou discussão e por isso possibilitou a construção de alternativas e o exercício de composições inusitadas, tal como a multiplicação da posição de observação e a ampliação do acoplamento tecnológico para além da dicotomia entre meios e fins. As experimentações com as tecnologias

audiovisuais foram produzindo novos sentidos a cada encontro oferecendo aos participantes – oficinairos e pesquisadores – pontos de vista múltiplos e encorajadores da criatividade e da auto-expressão. Estes aspectos foram também efeitos de um modo de regular aquilo que era planejado e a possibilidade de um certo improviso. Tal composição trouxe flexibilidade para reconfigurações de percurso e incremento de soluções criativas. Uma das ações mais freqüentes é a idéia da bricolagem, ou seja, um modo de organizar arranjos com os materiais, objetos, pessoas e condições que estão à disposição e não apenas lamentar que as condições ideais não estejam presentes.

A informalidade e a ludicidade da oficina contribuem para uma participação efetiva e curiosa, produzindo um certo encantamento, ou desejo de conhecer, experimentar.

Pensamos que esses operadores, que são visibilizados pela trajetória de nossos dois protagonistas, podem configurar propostas educativas para jovens que escapem de perspectivas moralistas ou preventivas.

Referências Bibliográficas

- HUNING, S. (2003). Ordinário, Marche! A Constituição e o Governo de Crianças/Adolescentes pelo Risco-Diferença. Dissertação de Mestrado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1997). Pesquisa Nacional por amostra de domicílios. [CD-ROM]. Microdados: Rio de Janeiro.
- LORITE GARCÍA, N. (2004). Tratamiento informativo de la inmigración en España. 2002. Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales/Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2004.
- _____. (2000). La Observación casual: una propuesta para el estudio de las transformaciones socio-mediáticas. Santiago do Chile.
- MACHADO, A.(1992/1993) O vídeo e sua linguagem.In: Revista USP. N°16.Dossiê Palavras/Imagem.SP
- MARASCHIN, C. (2004). Pesquisar e intervir. Psicologia & sociedade v.16, n. 1, p. 98-107
- MARASCHIN, C. & Tittoni, J. (2002). Cotidiano e configuração de espaços de aprendizagem. Educar em Revista v. 19, n. 1, p. 147-157.
- POCHMANN, N. (2004). Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: Novaes, R. & Vanuchi. P. (orgs). Juventude e Sociedade – Trabalho, educação, Cultura e Participação (pp. 217-241). São Paulo:Editora Perseu Abramo.
- SOARES, L. E. (2004). Juventude e Violência no Brasil Contemporâneo. In: Novaes, R. & Vanuchi. P. (orgs). Juventude e Sociedade – Trabalho, educação, cultura e participação (p.130-159). São Paulo: Editora Perseu Abramo.
- VARELA, F. (1994). Conhecer: as ciências cognitivas - tendências e perspectivas. Lisboa: Instituto Jean Piaget.
- VARELA, F., Thompson, E. & Rosch, E. (2003). A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana. Porto Alegre: Artmed.
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2004). Mapa da Violência.
-