

## UM ESTUDO DAS CATEGORIAS ALUNO E JOVEM COMO SUBSÍDIO À FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE

Sônia Tramujas Vasconcellos  
Faculdade de Artes do Paraná

**Resumo:** O artigo apresenta questões relacionadas às definições da categoria aluno e jovem e seus reflexos no âmbito da escola e do ensino de arte. O aluno jovem é pouco estudado no curso de formação de professores o que fragiliza o processo de ensino e aprendizagem para este grupo. As reflexões em torno do jovem aluno buscam ampliar as percepções sobre o tema e possibilitar atuações mais conscientes, dialógicas e formativas do professor de arte.

**Palavras-chave:** aluno; jovem; escola; ensino de arte.

*Abstract: This article presents issues related to definitions of category and young child and its consequences within the school and the teaching of art. The young student is rarely studied in the course of teacher training which weakens the process of teaching and learning for this group. Reflections on the young student looking to expand the perceptions on the issue and provide more conscious action, dialogue and training of teachers of art.*

*Key words: student, young, school, art education*

Como professora do curso de licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná (FAP) percebo o estranhamento dos graduandos com o comportamento dos alunos, notadamente os jovens, por ocasião de seus estágios nas escolas. Existe, no curso, uma certa ausência de reflexão sobre juventude(s) e pouco diálogo entre os fundamentos e práticas educativas em arte com as vivências juvenis. Neste artigo procuro esboçar algumas posturas e reflexões sobre o aluno e o jovem no intuito de ampliar as percepções sobre estas categorias e possibilitar atuações mais conscientes do professor de arte.

Ainda que muitos dos alunos do curso de graduação se enquadrem na categoria jovem – a Organização das Nações Unidas define como jovens as pessoas entre 15 e 24 anos – o exercício da docência em arte (estágios) mantém-se carregado de ideários de um bem ensinar: aula planejada, seleção cuidadosa de imagens e elaboração prévia de exercícios, com pouco espaço para as manifestações, intervenções e transformações do exposto pelos estudantes das escolas. O conteúdo formal da disciplina se sobrepõe e, na maioria das vezes, minimiza as expressividades cotidianas dos jovens alunos. Importa frisar que muitos professores de arte ministram aulas para mais de 400 alunos por semana, abarcando distintas séries e turmas, o que inviabiliza ou

reduz sensivelmente a possibilidade de percepção e aproveitamento das singularidades dos alunos.

Preocupados com a transmissão e assimilação de conteúdos e suas avaliações, os professores realizam perguntas direcionadas e solicitam trabalhos que padronizam e abafam indagações próprias e específicas dos alunos. Nesta rotina escolar, os alunos ou se adequam ao modelo ou se rebelam – rotulados de indisciplinados – visto que as aulas de arte, a escola e a educação formal se mantêm como “espaços estriados” (Deleuze, 1995), demarcadores da ordem e do controle. Neste cenário, qual o sentido da escola e do ensino de arte para os jovens? Qual a relação com sua(s) cultura(s) e vivências?

Venturi e Abramo (2000), baseados nos resultados de uma pesquisa realizada com mais de 1800 jovens residentes em nove regiões metropolitanas brasileiras, afirmam a importância da dimensão cultural e de lazer para eles. Mas nas suas relações com estes campos, nota-se a

predominância de atividades de diversão, de passeio, de fruição de bens da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa em contraste com baixíssimos graus de formas de cultura erudita ou não industrializada (como museus, teatro, exposições de fotografia, espetáculos de dança etc.).

Mas antes de se rotular os jovens de alienados, manipulados pela indústria cultural e de consumo e, em contrapartida, “miseráveis culturalmente”, é necessário uma reflexão, também apontada por Venturi e Abramo (*idem*), sobre o que os diferenciaria dos adultos ou se eles não estariam reproduzindo um padrão adulto. Quem, efetivamente, frequenta museus, exposições e espetáculos? Quando os graduandos de Artes Visuais começaram a frequentar estes espaços? O que os motivou? Quais são suas percepções sobre arte e cultura? O que distingue a cultura erudita, as obras expostas nos museus, da periférica e marginal?

Peixoto (2003, p. 3) relata que muitos artistas se queixam do “desinteresse do grande público pelas artes plásticas, em vista da presença, quase que exclusiva de um público especializado nos museus ou nas exposições”. Para a autora, é comum explicações do tipo “o povo é ignorante, não valoriza coisas importantes” e também as que colocam este

comportamento como sendo um “*fenômeno natural*, como se, através da história, a classe trabalhadora sempre tivesse sido desinteressada das coisas da ciência e da arte” (idem). Pierre Bordieu, na obra “A economia das trocas simbólicas” (1999), ressalta as relações entre produção, distribuição e consumo de arte, na qual a arte é feita para poucos, segundo normas próprias e critérios de avaliação internamente construídos, supostamente interessada na qualidade e não na quantidade, mas que “só existe na e pela relação circular entre os artistas, os escritores e os eruditos” (BORDIEU, 1999, p. 108).

O comportamento dos jovens estudantes frente às obras de arte estudadas em sala reflete, em grande medida, o seu estranhamento aos códigos que legitimam esta cultura. Na sala de aula, nas exposições dos trabalhos escolares, evidencia-se ainda a valorização do “dom” do aluno e as atividades artísticas centradas na obra de arte erudita como modelo de um bom ensino. Nesta última questão, os códigos estrangeiros dominantes, atrelados à obra de arte dita “universal”, tornam-se, por assim dizer, únicos e verossímeis, a chamada “universalização do particular” (BORDIEU *apud* NOGUEIRA E CATANI, 1998). Um determinado segmento de artistas e obras de arte são alçados à categoria de “grande arte” e as diversas manifestações culturais cotidianas não adentram como conteúdo formal de arte.

Em face do discurso com características globais, que se incorpora aos currículos e conteúdos específicos, os cursos de formação de professores necessitam aprofundar suas investigações sobre educação, monopólio cultural e segregação social. Estamos ensinando arte ou legitimando uma determinada herança cultural que mascara desigualdades sociais? Por que a escola, disciplinas e currículos permanecem distante do contexto cultural dos alunos e de suas necessidades?

Debater essas e outras questões emergentes tem sido o objetivo de vários educadores que, sob a ótica de teorias críticas de educação, analisam as dinâmicas e contradições escolares, seu suporte político, social, cultural, econômico e a necessidade do professor tomar ciência e se posicionar frente aos significados produzidos na sua prática cotidiana.

Desta forma, não basta ao professor e pesquisador analisar como os conceitos formais, visuais, sociais e históricos aparecem nos conteúdos

escolares, mas associado a isto investigar como esses conceitos têm sido “percebidos, redefinidos, redesignados, distorcidos, descartados, reapropriados, reformulados, justificados e criticados em seus processos construtivos” (Barbosa, 2002, p. 21). Estes questionamentos devem fundamentar a ação educativa dos professores de arte, situando-os não no campo genérico, mas sim nas experiências e vivências dos jovens alunos em busca de sentidos e significados próprios. Convém, pois, situarmos sucintamente a categoria “aluno” e “jovem”.

No Brasil, de acordo com Dayrell (2002, p. 106), até a década de 1980, os estudos referentes ao “aluno” consideram-no uma categoria homogênea, abstrata e a escola como uma instituição única e universal. O aluno, neste contexto, é visto como um dado natural e não como uma construção social e histórica.

Assim independente do sexo, da idade, da origem social ou das experiências sociais vividas, é a sua condição de aluno que irá informar a compreensão que o pesquisador constrói desses atores. O momento da fase de vida e sua peculiaridade, a origem social, não como abstração, mas como determinadora de um certo tipo de experiência, o gênero, a etnia, não são levados em conta.

As pesquisas investigam as experiências educativas no âmbito da instrução, não levando em conta os sujeitos dessas práticas nem a multiplicidade de processos formativos que são vividos nos diversos espaços e tempos escolares. De uma certa forma, estas pesquisas, ao situarem o aluno como algo natural, homogêneo, não o percebem como “uma construção social inventada pelos adultos” (SACRISTÁN, 2003. p. 15). Para este autor, é tão natural vermos e sermos alunos que não questionamos

lo que supone tener esa condición social que es contingente y transitória. Damos por sentado que, en una etapa de sus vidas, el papel de las personas que vemos es ir a los centros escolares todos los días. (...) El alumno, como el niño, el menor o la infância, en general, son invenciones de los adultos, categorías que construimos con discursos que se relacionan con las prácticas de estar con ellos y de tratarlos.

Esta ordem social inventada propicia e obriga os sujeitos que freqüentam os espaços escolares a serem de uma determinada maneira. O

aluno é avaliado pelo comportamento e adequação ao que é ensinado nos bancos escolares. Não é isto que determina o “bom aluno”?

Segundo Sacristán, ainda que tenhamos ciência das singularidades dos alunos, ou seja, de que ele pensa, sente, se entusiasma, se inibe, se relaciona, possui uma vida pessoal e familiar, uma história, um contexto de vida, que aspectos de toda essa complexidade entram nas representações que elaboramos do discente?

São exatamente estas indagações que permeiam os trabalhos realizados no Brasil principalmente a partir de 1995, conforma aponta Dayrell (2002, p.107). Nestes estudos, a categoria "aluno" aparece de uma forma mais complexa, visto como indivíduos que nascem em condições sociais determinadas, constroem uma experiência que afeta suas visões de mundo, seus sentimentos, emoções, desejos e atos de sociabilidade que repercutem no espaço escolar. Desta forma, o cotidiano escolar é mediado pela apropriação, elaboração, transformação e rejeição expressa pelos sujeitos que ali atuam.

O jovem, mesmo sendo analisado na sua condição de aluno, é visto como sujeito ativo no cotidiano escolar, capaz de apropriar e reelaborar os conteúdos e as experiências vividas neste espaço, revelando a diversidade existente entre o corpo discente, que se manifesta na multiplicidade de sentidos atribuídos às práticas escolares, nos diferentes comportamentos e atitudes que assumem diante das normas, nas formas próprias de sociabilidade que criam, longe dos olhares da instituição (DAYRELL, 2002, p. 108).

Alguns desses estudos avançam ao apontar a existência de uma cultura juvenil, expressa nas visões de mundo, nas escolhas realizadas, no jeito de se vestir, de falar e agir na sala de aula, ainda que estas condutas sejam vistas como “desalinhadas, confrontativas e exóticas” (PAIS; BLASS, 2004). É ressaltada a vinculação orgânica existente entre cultura, educação e escola, presente nas interações sociais que ocorrem entre os alunos, destes com os professores e funcionários, nos mais diversos espaços e tempos escolares.

Após estas reflexões sobre a categoria aluno, insiro questões sobre a temática da juventude, de modo a problematizar os jovens alunos que freqüentam o espaço escolar e as aulas de arte.

O que é ser jovem? Estudos sobre juventude são bastante antigos na antropologia e nas ciências sociais. Na investigação feita por Cardoso e

Sampaio (1995, p. 14), as autoras, ao analisarem trabalhos acadêmicos referentes ao tema juventude, identificaram duas tendências: uma centrada na idéia genérica de juventude e outra que valoriza a especificidade das experiências juvenis.

As autoras salientam que em períodos marcados por acontecimentos de ampla repercussão, em que se atribui à juventude um papel fundamental nas transformações sociais, políticas e culturais da sociedade, “tendem a predominar estudos que trabalham com uma noção bastante abstrata e genérica de juventude” (p. 14-15), marcados pela unidade geracional e o potencial de mudança desta categoria. Em uma tendência oposta, apontam as autoras,

existe uma série de trabalhos que chama a atenção para o caráter fragmentário e diversificado da juventude. *Grosso modo*, esses estudos têm como pressuposto a idéia de que a experiência juvenil não é um fenômeno meramente geracional, mas que implica fazer parte de grupos sociais e culturais específicos. Ou seja, juventude só pode ser entendida em sua especificidade, em termos de segmentos de grupos sociais mais amplos (CARDOSO; SAMPAIO, 1995, p. 18).

A especificidade e singularidade da categoria juventude, que não pode ser destituída de sua historicidade e recorte de análise, alteraram as pesquisas e políticas públicas focadas na juventude. Mas no Brasil, estas políticas são recentes e somente “a partir da segunda metade da década de 1990, o tema juventude começou a ganhar projeção e complexidade no espaço público brasileiro” (FREITAS; PAPA, 2003, p. 7). Para estas autoras, nos vários estudos dos processos de formulação das políticas públicas, algumas etapas são definidas e o desenvolvimento das políticas é visto como uma disputa sobre definições de problemas e geração de alternativas. A “visibilidade da condição juvenil a partir da violência – quer como vítimas quer como protagonistas – favorece o desencadear de algumas ações públicas na segunda metade dos anos 1990”.

O problema público da violência juvenil aparece em primeiro lugar e o tema do desemprego juvenil alcança visibilidade apenas no início dos anos 2000. A UNESCO, a partir de 1997, mediante convênios com organismos públicos federais, promove uma série de pesquisas sobre os jovens no Brasil, sobretudo em torno do tema da violência.

Em 1997, dois livros são publicados sobre o tema da violência e, em 1999, mais quatro estudos são divulgados, passando a integrar a série 'Juventude, Violência e Cidadania'. Entre 2001 e 2004, oito livros são publicados tratando de temas ligados ao debate inicial (SPOSITO, 2007, p. 9).

Muitos destes trabalhos associaram a juventude com a violência, mas buscando o terceiro termo da tríade: a cidadania. Para Macedo e Castro (*apud* Sposito, 2007, p. 10), os textos produzidos trabalhavam com a idéia de que a violência é a negação da cidadania e certos comportamentos e fenômenos identificados como violentos, deveriam ser explicados com base no fracasso e na ineficiência dos aparatos institucionais.

De uma clara definição que os associou ao tema violência, “começam a ocorrer tentativas de deslocamentos das imagens e os jovens passam a ser considerados atores fundamentais das mudanças, por meio da idéia do protagonismo juvenil” (SPOSITO, 2007, p. 11). Uma forte referência inspiradora da idéia de protagonismo se encontra nos trabalhos de Antonio Carlos Gomes da Costa (2000) e uma crítica ao uso extensivo dessa expressão pode ser encontrada em Corti e Souza (2004).

A própria definição da categoria juventude é “epistemologicamente imprecisa” (MAUGER *apud* SPOSITO, 2002, p. 7) e, por isso, os pesquisadores interessados em realizar estudos sobre esta categoria “estariam diante de uma situação paradoxal de difícil resolução” (SPOSITO, 2002, p. 7). De um lado a necessidade de definição do objeto de estudo e, de outro, a dificuldade em compor com os diversos significados apresentados por outros pesquisadores sobre este termo. Para Sposito, uma das formas de resolução desse impasse estaria em reconhecer que a categoria juventude encerra em si um problema sociológico, pois a juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social, sempre transformada e em transição (Margulis, 2004), e um tipo de representação construída socialmente (Bourdieu, 2004).

Para Venturi e Abramo (2000), as concepções modernas de juventude podem ser resumidas em duas idéias básicas:

A primeira consiste em considerá-la uma fase de *passagem* no ciclo da vida, situada entre o período de dependência que caracterizaria a infância e a posterior autonomia adulta. A segunda é a que atribui aos jovens uma

*predisposição natural a rebeldia*, como se fossem portadores de uma essência revolucionária.

Na minha pesquisa de mestrado analisei o papel do estágio no curso de licenciatura em Artes Visuais da FAP e as impressões de um grupo de alunas sobre esta prática educativa (VASCONCELLOS, 2007). Na ocasião, as alunas relataram suas concepções sobre o jovem:

- riqueza, dinamismo para o futuro;
- muito diferente da minha geração;
- despreocupado, preguiçoso (não quer saber de trabalho), alheio a tantas coisas e acontecimentos;
- muitos acham ou consideram um “problema”, mas podemos transformá-los na “solução”;
- possui vários caminhos a seguir, as oportunidades são várias, desde estudar e poder aperfeiçoar-se, até sair para um caminho dito “mais fácil”, onde as drogas, o roubo, entre outros, estão por toda a parte, ou simplesmente ser dono de si. Deve ter um bom acompanhamento familiar para não seguir caminhos errados;
- complicado, ansioso, confuso, dedicado quando algo é do seu interesse. Futuro da nossa existência;
- esperança, alegria, para alguns, baixa-estima;
- período de mudanças, transformações e descobertas do meio e das relações pessoais.

As concepções das alunas estão calcadas em paradigmas difundidos e perpetuados na nossa sociedade sobre a juventude. Observa-se, em vários relatos, uma relação muito forte entre jovem e futuro o que coloca os jovens em *stand by*, em estado de incubação, “afastados do mundo e inteiramente ocupados com a sua preparação em vista das mais ‘elevadas funções’” (BORDIEU, 2004, p. 155), para que se tornem representativos da nossa sociedade. Desse modo, os jovens seriam *o futuro da nossa nação* (“dinamismo para o futuro”, “esperança”). Este modo de ver a juventude como transição, um hiato entre a criança e o adulto, decorre de uma compreensão da ordem social adulta como estável e bem demarcada, em oposição à instabilidade juvenil, às atitudes díspares dos alunos (“alheio a tantas coisas”, “desde estudar a poder aperfeiçoar-se, até sair para um caminho dito mais fácil”) e aos comportamentos considerados deploráveis (“preguiçoso”, “confuso”). No entanto, esta demarcação não se sustenta, pois “parte significativa do que denominamos condições contemporâneas da vida [adulta] se inscrevem na insegurança, na turbulência e na transitoriedade” (SPOSITO,

2002, p. 9). Mesmo a demarcação etária dos jovens está sofrendo alterações, alongamentos – a chamada pós-adolescência – que abrange o período entre a conclusão da escolaridade e a inserção no mercado do trabalho formal. No Brasil, contudo, esta percepção é diversa, pois os jovens de 15 anos (e com idade menor), pertencentes a setores empobrecidos, já realizam atividades profissionais, inserindo-se prematuramente no mundo do adulto.

A educação básica e gratuita, ao incluir o ensino médio, possibilitou uma permanência maior do estudante na escola, o que provocou revisões e construções de novos modelos de análise desta categoria. Para Atias-Donfut (*apud* Sposito, 2002, p. 8), a realidade efervescente e mutante dos jovens não pode ser reduzida a uma dimensão unidirecional, sendo imprescindível a conjugação de várias e complexas perspectivas. Para a autora, três eixos possibilitariam uma aproximação multidirecional da juventude: 1º) o período da juventude inserido no conjunto das etapas da vida; 2º) a inscrição dos jovens na filiação e nas relações de gerações; 3º) o jovem atrelado a “agregados sociais”, formas específicas de ações e expressões, com influência nas sociedades.

Mas estas várias dimensões, em especial a última, ao se manifestarem no espaço escolar, provocaram cisões entre os interesses dos jovens e as regras do universo escolar. Corti, Freitas e Sposito (2001) alertam para o desencontro entre o “mundo da escola” e o “mundo dos jovens”, das perdas envolvendo todos os atores escolares, pois estes acabam “imersos numa rotina desinteressante e pouco motivadora, num ambiente pouco propício para os aprendizados e vivências que a escola pode e deve promover” (p. 8). O Objetivo da escola é o aprendizado dos alunos, a socialização de conhecimentos, no entanto

os alunos são bem mais que estudantes: são jovens que possuem experiências exteriores à escola, constroem práticas e interagem com o mundo de formas variadas, tendo como base vivências como trabalhadores, mães e pais, negros e brancos, *rappers*, pagodeiros etc. Todas essas dimensões constituem os jovens como sujeitos muito diversificados entre si, embora compartilhem algumas características típicas de quem está nessa fase da vida (CORTI; FREITAS; SPOSITO, 2001, p. 8).

Que questionamentos e investigações sobre singularidade/diversidade do jovem escolar estão sendo realizados nos cursos de formação de educadores? Que discussões sobre cultura(s) escolar(es) são fomentadas? Que concepções teóricas e atitudes metodológicas têm auxiliado no entendimento e questionamento do papel da arte na escola? A nova lei de diretrizes e Bases – LDB nº 9394/96 – no seu artigo 26, parágrafo segundo, constituiu o ensino da arte como componente curricular obrigatório, na educação básica, para promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Apesar da minimização e generalização do papel da arte nesta Lei, os cursos de licenciatura em arte do País iniciaram sua adequação às novas diretrizes para o ensino superior, que determinaram licenciaturas específicas para cada linguagem artística. Mas as Secretarias de Educação e as Instituições de Educação Básica continuam exigindo um professor de arte polivalente. O que temos é um quadro caótico: a formação acadêmica de um profissional que não se enquadra nas exigências da escola, vários profissionais de outras áreas lecionando arte, a valorização da cópia e da releitura de imagens em detrimento da pesquisa, da investigação e das práticas sociais próprias. Essa configuração equivocada sobre o papel da arte na escola impede o seu reconhecimento como área de conhecimento e dificulta o desenvolvimento de saberes e conexões entre arte, cultura e vida.

Esta falta de conexão é apontada pelos alunos e abarca todas as disciplinas escolares, pois os jovens

questionam o tipo de matéria e o excesso de conteúdos, cuja utilidade não é percebida; defendem que a escola deve articular os ensinamentos com a vida prática, para prepará-los para o mercado de trabalho; criticam o volume de provas e testes. A escola é vista como liberal quando tem a capacidade de estar aberta ao diálogo, para que os alunos sejam ouvidos e suas reivindicações discutidas. Os jovens consideram que o caminho para que a escola não seja autoritária e não “vire bagunça” deve ser, tão somente, privilegiar as relações pautadas no diálogo, não impor regras excessivas e levar em conta o que pensam os alunos (LEITE *et al*, 2006).

Vários autores apontam para a rica e diversificada gama de saberes que ultrapassam os limites do conhecimento sistematizado na escola, entre os quais podemos destacar os saberes do cotidiano, da mídia e os produzidos nas diferentes práticas sociais. A escola é percebida como campo de conflitos diante dessa explosão de saberes aos quais têm acesso os jovens. O que se

questiona é a capacidade educativa da escola, o enfraquecimento da sua eficácia socializadora (Dubet, 1994). Tais constatações desafiam os educadores e os cursos de formação de professores a desenvolverem posturas e instrumentos metodológicos que possibilitem o aprimoramento do olhar sobre o aluno, em particular o jovem, de tal forma que, conhecendo as suas dimensões culturais, possam resgatá-las ao invés de negá-las. O ensino de arte, nesta perspectiva, precisa privilegiar as interações e os diálogos, pois o modo de pensar dos jovens concretiza-se a partir de suas experiências de vida. É este “mapa intelectual”, fruto das experiências que o orientam no mundo, que dá sentido ao conhecimento em arte, tornando-o significativo ou não.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. B. As mutações do conceito e da prática. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 13-25.

BORDIEU, P.; WACQUANT, L. Sobre as artimanhas da razão imperialista. In: NOGUEIRA; CATANI (orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 17-32.

BORDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

\_\_\_\_\_. A “juventude” é só uma palavra. In: \_\_\_\_\_. **Questões de sociologia**. Lisboa: Ed. Fim do século, 2004, p. 151-162.

BRITTO, S. (org.). **Sociologia da Juventude (I, II, III, IV)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

CARDOSO, R.; SAMPAIO, H. **Bibliografia sobre a juventude**. São Paulo: Ed. da USP, 1995.

CORTI, A. P.; FREITAS, M.V. de; SPOSITO, Marília Pontes. **O encontro das culturas juvenis com a escola**. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

CORTI, A. P.; SOUZA, R. **Diálogos com o mundo juvenil**: subsídios para educadores. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

COSTA, A. C. G. da; VIEIRA, M. A. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. 2ª ed. São Paulo: FTD; Salvador: Fundação Odebrecht, 2006.

DAYRELL, J. Juventude e escola. In: SPOSITO, M. P. (coord.). **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002 (Série Estado do Conhecimento n. 7), p. 80-114.

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FREITAS, M. V. de; PAPA, F. de C. **Políticas públicas:** juventude em pauta. São Paulo: Cortez: Ação Educativa: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

LEITE, A. M. A. *et al.* Escola, juventude e violência. In: **Morpheus**. Revista Eletrônica em Ciências Humanas. Ano 04, número 08, 2006. Acesso em: 05/08/2007.

MARGULIS, M. Juventud o juventudes? Entrevista. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 22, n. 02, jul./dez. 2004, p. 297-324.

PAIS, J. M.; BLASS, L. M. (orgs.). **Tribos urbanas:** produção artística e identidades. São Paulo: Annablume, 2004.

PEIXOTO, M. I. H. **Arte e grande público:** a distância a ser extinta. Campinas: Autores Associados, 2003.

SACRISTÁN, J. G. **El alumno como invención**. Madrid: Ediciones Morata, 2003.

SPOSITO, M. P. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação. In: \_\_\_\_\_ (coord.). **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002 (Série Estado do Conhecimento n. 7), p. 7-34.

\_\_\_\_\_ (coord.). **Espaços públicos e tempos juvenis:** um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007.

VASCONCELLOS, S. T. **A experiência do estágio:** análise do papel do estágio curricular no processo de formação do professor de artes visuais. Curitiba/PR, 2007, 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná.

VENTURI, G.; ABRAMO, H. Juventude, política e cultura. In: **Teoria e Debate**. Revista da Fundação Perseu Abramo, n. 45, jul/ago/set 2000. Disponível em: [www2.fpa.org.br/portal/modules/news/article.php?storyid=1484](http://www2.fpa.org.br/portal/modules/news/article.php?storyid=1484). Acesso em: 20/06/07.

#### CURRÍCULO RESUMIDO DA AUTORA

Sônia Tramuja Vasconcellos, mestre em Educação (UFPR, 2007), licenciada em Educação Artística (UFPR, 1982) e bacharel em Pintura (EMBAP, 1987). Atualmente é professora e coordena o curso de licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná, o projeto Escola & Universidade e o de extensão universitária intitulado Cultura juvenil e o ensino de arte: aproximações entre *Hip Hop* e os conteúdos de arte do ensino médio.