

Organizadoras:
Celecina de Maria Veras Sales
Kamila Costa de Sousa
Jaiane Araújo de Oliveira

JUVENTUDES: FORMAÇÕES EM MOVIMENTO

 EDIÇÕES
AINPGP

CONSELHO EDITORIAL

INSTITUIÇÃO

Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia – AINPGP

DIRETORIA

Prof. Dr. Alexandre Martins Joca (Presidente)
Prof^a. Dr^a. Elzanir dos Santos (Vice-Presidente)
Prof. Me. Willyan Ramon de Souza Pacheco (Secretário)
Profa. Anna Catarine Amaral (Suplente de Secretário)
Prof^a Dr^a. Francicleide Cesário de Oliveira (Tesoureira)
Prof^a Alzira Bruceleide Alves Dias (Suplente de Tesoureira)

CONSELHO EDITORIAL (NACIONAL E INTERNACIONAL)

Prof. Dr. Afonso Welliton de Sousa Nascimento (UFPA)
Prof. Dr. Allan Solano Souza (UERN)
Prof. Dr. Alexandre Augusto Cals de Souza (UFPA)
Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio (UESB)
Prof. Dr. Bertulino José de Souza (UERN)
Prof^a. Dr^a. Ciclene Alves da Silva (UERN)
Prof^a. Dr^a. Cristiane Maria Nepomuceno (UEPB)
Prof^a. Dr^a. Diana Paula de Souza Rego Pinto Carvalho (UERN)
Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva (UEPB)
Prof. Dr. Ernano Arraias Junior (UFERSA)
Prof. Dr. Fernando Gil Villa (USAL y ABS-USAL/Espanha)
Prof^a. Dr^a. Franselma Fernandes de Figueirêdo (UFERSA)
Prof^a. Dr^a. Francicleide Batista de Almeida Vieira (UFRN)
Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro (UERN)
Prof. Dr. Gilton Sampaio de Souza (UERN/FAPERN)
Prof. Dr. Glaydson Francisco Barros de Oliveira (UFERSA)
Prof^a. Dr^a. Kássia Mota de Sousa (UFCEG)
Prof^a. Dr^a. Maria da Paz Cavalcante (UERN)
Prof^a. Dr^a. Maria Eliete de Queiroz (UERN)
Prof^a. Dr^a. Ivana de Oliveira Gomes e Silva (UFPA)
Prof. Dr. Ivanildo Oliveira dos Santos (UERN)
Prof. Dr. José Amiraldo Alves da Silva (UFCEG)
Prof^a. Dr^a. Lidiane de Moraes Diógenes Bezerra (UERN)
Prof. Me. Luís Filipe Rodrigues (Universidade de Santiago/Cabo Verde)
Prof. Dr. Luís Tomás Domingos (Moçambique/UNILAB/Brasil)
Prof. Dr. Marcelo Vieira Pustilnik (UFESM)
Prof^a. Dr^a. Maria do Socorro Maia F. Barbosa (UERN)
Prof. Dr. Miguel Henrique da Cunha Filho (UERN)
Prof^a. Dr^a. Racquel Valério Martins (ABS-USAL/Espanha)
Prof. Dr. Renato Alves Vieira de Melo (ABS-USAL/ Espanha)
Prof. Dr. Rosalvo Nobre Carneiro (UERN)
Prof^a. Dr^a. Sandra Meza Fernández (Universidade do Chile/Chile)
Prof^a. Dr^a. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão (UEPB)
Prof^a. Dr^a. Simone Cabral Marinho dos Santos (UERN)

Organizadoras:
Celecina de Maria Veras Sales
Kamila Costa de Sousa
Jaiane Araújo de Oliveira

JUVENTUDES: FORMAÇÕES EM MOVIMENTO

Alexandre Martins Joca	Luis Antonio Groppo
Carlos Américo Leite Moreira	Maria Isabel Silva Bezerra Linhares
Celecina de Maria Veras Sales	Maria Nobre Damasceno
Clédia Inês Matos Veras	Miriam Pires Corrêa de Lacerda
Francisca Lidiane Araújo de Souza	Nadja Rinelle Oliveira de Almeida
Helene Maria Sousa de Carvalho	Oscar Soto
Inambê Sales Fontenele	Shara Jane Holanda Costa Adad
Jaiane Araujo de Oliveira	Silvia Maria Vieira dos Santos
Josiel Silva Ferreira	Tamiris dos Santos Justo
Kamila Costa de Sousa	Thaynah Barros de Araújo
Luciana de Lima Lopes Leite	Victor Hugo Nedel Oliveira

Volume I



1ª Edição
Cajazeiras | Paraíba | 2022

JUVENTUDES: FORMAÇÕES EM MOVIMENTO – Volume I

© 2022 *Copyright by* Celecina de Maria Veras Sales, Kamila Costa de Sousa, Jaiane Araújo de Oliveira (Organizadoras.)

A compilação de responsabilidade assumida pelos autores foi validada pelo processo de revisão fechada por pares, ou seja, os manuscritos científicos passaram pelo crivo avaliativo do CONSELHO EDITORIAL, a fim de garantir a credibilidade da produção, já que a AINPGP, por seu comprometimento com os conteúdos da ciência, toma por preceito ético o atendimento às normas para publicação, determinadas pela CAPES.

A publicação deste livro, em formato de e-book, contou com o apoio do Edital AINPGP de Incentivo à Publicação de Sócios/as, lançado pela Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP). O Edital tem como objetivo estimular a produção do saber, por meio da difusão e utilização de resultados de pesquisas realizadas no campo da Educação e de áreas afins, mediante negociações e intercâmbios com educadores/as, comunidades e instituições interessadas. Faz parte das ações voltadas ao incentivo da produção do conhecimento na graduação, planejadas pela AINPGP.

Projeto Gráfico | Carlos Alberto Alexandre Dantas

Revisão Ortográfica | Elisângela Oliveira Viana

Arte da Capa | Daniel Duarte Brandão Júnior



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária: *Francismeiry Gomes de Oliveira* CRB 15/869

J97 **Juventudes: formações em movimento.** [recurso eletrônico] / Celecina de Maria Veras Sales, Kamila Costa de Sousa, Jaiane Araújo de Oliveira. 1. ed. Cajazeiras/PB: Edições AINPGP, 2022. v. 1.

458 p.

Vários autores

ISBN: 978-65-87527-13-0

1. Educação. 2. Juventude. 3. Resistência. 4. Movimentos sociais. 5. Fazeres culturais I. Sales, Celecina de Maria Veras. II. Sousa, Kamila Costa de. III. Oliveira, Jaiane Araújo. IV. Título.

CDD 301.431

Sumário

APRESENTAÇÃO • 9

Celecina de Maria Veras Sales

Maria Nobre Damasceno

PREFÁCIO • 17

Luis Antonio Groppo

PARTE I

Juventudes, Movimentos e Resistências

JOVENS MULHERES, RESISTÊNCIA EM MOVIMENTO NO FAZER POLÍTICA • 23

Celecina de Maria Veras Sales

¡LA ESPERANZA DE EDUCARNOS QUE NO PERDIMOS! JUVENTUD Y RESISTENCIA EN TERRITORIALIDADES CAMPELINAS DE ARGENTINA • 56

Oscar Soto

EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS EMANCIPADORAS PRODUZIDAS PELOS/AS JOVENS MILITANTES DO LEVANTE POPULAR DE JUVENTUDE/CE • 86

Jaiane Araujo de Oliveira

JUVENTUDES UNIVERSITÁRIAS E A LUTA PELA DEMOCRACIA NA ACADEMIA: O CASO DOS JOVENS DO DIRETÓRIO CENTRAL DOS ESTUDANTES DA UFRGS • 123

Victor Hugo Nedel Oliveira

Miriam Pires Corrêa de Lacerda

**JOVENS MULHERES E SUAS NARRATIVAS
DE EXISTÊNCIAS, RESISTÊNCIAS, LUTAS E
CONQUISTAS • 148**

Maria Isabel Silva Bezerra Linhares
Heline Maria Sousa de Carvalho
Josiel Silva Ferreira
Tamiris dos Santos Justo

PARTE II

Juventudes e Experiências Educacionais Diversas

**“ISSO É A VIDA DA GENTE!”: JOVENS DA ESCOLA DO
CAMPO E SUAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS COM A
CULTURA CAMPONESA • 173**

Kamila Costa de Sousa

**“EU NÃO SEI COMO FAZER PARAR DE DOER”:
VOZES SILENCIADAS DE JOVENS NEGRAS/OS DA
COMUNIDADE QUILOMBOLA DE PARATIBE • 200**

Clédia Inês Matos Veras

**“ÓH! FUI EU QUE FIZ!”: JOVENS CUSTOMIZADORES DE
EXPRESSÕES E FAZERES CULTURAIS E EDUCACIONAIS
NA CENA COSPLAYER • 229**

Nadja Rinelle Oliveira de Almeida

**JUVENTUDE CIRCENSE SOCIAL NO ESPETÁCULO DO
“SER MAIS” • 261**

Inambê Sales Fontenele

PARTE III

Juventudes, Diversidades, Diferenças

CONDIÇÕES DE VIDAS JUVENIS E MASCULINIDADES EM “QUANDO SE TEM 17 ANOS” • 295

Alexandre Martins Joca

ESCOLA EM TRANSFORMAÇÃO? JUVENTUDES, INVISIBILIDADES E NOME SOCIAL • 321

Silvia Maria Vieira dos Santos

MULHERES JOVENS DANÇARINAS DE FUNK: QUANDO GÊNERO E RAÇA FAZEM TODA A DIFERENÇA • 347

Celecina de Maria Veras Sales

Francisca Lidiane Araújo de Souza

JOVENS COM DEFICIÊNCIA E OS DESAFIOS DE SUAS INSERÇÕES NO MERCADO DE TRABALHO • 386

Thaynah Barros de Araújo

Carlos Américo Leite Moreira

KUNHÃGWÉ: ARTE, NARRATIVAS E RE_EXISTÊNCIA DE MULHERES JOVENS EM TEMPOS DE PANDEMIA • 420

Luciana de Lima Lopes Leite

Shara Jane Holanda Costa Adad

AUTORES • 449

SOBRE AS ORGANIZADORAS • 457

APRESENTAÇÃO

Celecina de Maria Veras Sales
Maria Nobre Damasceno



presente livro foi construído em um momento de surto pandêmico, por isso mesmo não foi fácil. Cada autora e autor produziu sua escrita convivendo com o medo do vírus que se espalhava no mundo, com a obrigação do confinamento, com a falta de contatos presenciais, com o aprisionamento nas telas, com as perdas de parentes, amigos e com a destruição massiva da vida humana. Nesse complexo contexto de pandemia da Covid-19, acresce, no Brasil, a deterioração da democracia, o avanço do conservadorismo, ataques severos aos direitos sociais e políticos e o agravamento das desigualdades sociais, produzindo perversamente as exclusões cruzadas do capitalismo, racismo, patriarcado e colonialismo.

Mesmo não tendo acabado a pandemia, em abril de 2022, um terço do mundo ainda não recebeu a vacina, isso revela que a Covid-19 é uma amostra das exclusões que marcam e demarcam o mundo, por meio de uma “linha abissal que separa a humanidade em dois grupos, um grupo constituído pelos seres plenamente humanos, dotados de dignidade humana, e os seres sub-humanos, ontologicamente inferiores, populações descartáveis” (SANTOS, 2021, p. 104). Dentre os grupos excluídos e descartáveis estão jovens pobres, jovens ne-

gros, jovens mulheres, jovens com deficiência, jovens LGBTQI+, jovens da periferia e jovens do campo.

Nesse período pandêmico, muitas questões inquietam pesquisadores/as que estudam as juventudes. Com as escolas, universidades, equipamentos de lazer, espaços de sociabilidades fechados, sem possibilidades de desenvolver trabalhos informais, onde estão os/as jovens? O que estão fazendo para sobreviver diante do caos e do isolamento? Quantos já se foram? Por que os/as jovens estão entre os principais grupos da população descartável? Quais são as perspectivas que essa sociedade oferece para as juventudes?

Sem a pretensão de responder tantas questões, observa-se, neste momento tão difícil, que os/as jovens vivenciam o ensino remoto, o desemprego, o subemprego e, mesmo assim, eles/as não param, em sua diversidade, muitos continuam a customizar seu cotidiano, a criar territórios e a reinventar formas de fazer política.

Este livro trata dessas juventudes em seus diversos territórios de resistência, a escola, a rua, o picadeiro, o palco, o mercado de trabalho, as redes sociais, os grupos, os movimentos sociais. Os artigos refletem a realidade dos/as jovens, embora seja importante afirmar que “não é fácil ter um olhar sobre as juventudes que não seja embaçado, distorcido, mediado pela representação dos adultos ou pelas teorias que os restringem ao biológico, a uma fase da vida” (SALES, 2021, p. 151). É a partir dessa compreensão que os/as pesquisadores/as contemplam como eixo de seus artigos a busca da relação entre a Educação (seja dentro da escola, seja fora da escola) e o meio social, no caso específico, o foco na juventude.

Este eixo principal – entender que a Educação é uma prática social que não se concretiza no vazio – se realiza na sociedade civil. Como parte desta, a Educação é necessariamente contraditória, pois tanto pode servir aos interesses de quem quer dominar como aos interesses de seus destinatários. Dessa forma, como parte da sociedade civil é movimento, a Educação se inclui nesse processo. Compreende-se, assim, que as pesquisas sobre juventudes, desenvolvidas na área da Educação, estão nessa dinâmica de mudança e que o conhecimento produzido está em permanente elaboração.

A adoção dessa perspectiva torna possível superar a absolutização da dissociação indivíduo/sociedade, tendo em vista que a família, a escola e as diversas formas de agrupamento juvenil são instâncias formadoras da cultura plural, da sociabilidade e, por conseguinte, são mediadoras da relação entre mundo objetivo e subjetivo. Em todas as pesquisas desenvolvidas, há uma preocupação em penetrar nesse emaranhado de interações para ver seu conteúdo, a multiplicidade e a diversidade de relacionamentos que se desenvolvem entre os/as jovens, e entender as trocas que realizam entre si (envolvendo estudo, lazer, trabalho, serviços, significados, ações solidárias, saberes). Enfim, busca-se descobrir como *aprendem* e como *ensinam* no movimento da vida social, neste universo vasto e rico para a produção da cultura e para a construção da sociabilidade.

Muitas das reflexões apresentadas nos textos constituem um aprofundamento de estudos anteriores desenvolvidos pelo grupo de estudo juventude e sociedade. Tais reflexões foram somadas a importantes contribuições de outros/as autores/as que fazem parte deste

livro. A perspectiva e a visão sobre juventude demonstram que, apesar dos limites impostos pela socialização oriunda do mundo sistêmico, o/a jovem (seja estudante e/ou trabalhador) constitui de fato um sujeito que, no seu cotidiano, não apenas reelabora os saberes, adquiridos na prática escolar e social, mas também contribui para a construção da sociedade, tendo em vista que os/as jovens buscam a mudança social, expressa por meio da crítica, da contestação, da transgressão, mas também da criação e, sobretudo, por meio da busca da vivência de novos padrões democráticos. E, “como os/as jovens estão sempre em movimento, no entre lugar, entre o ‘real’ e o ‘virtual’, é necessário que o/a pesquisador/a também faça seus deslocamentos” (SALES, 2021, p. 151).

Todos os trabalhos deste livro apresentam suportes teórico-metodológicos que contribuem com a construção de *um jeito novo de caminhar*, partindo da premissa de que é preciso considerar, nas práticas socioeducativas (realizadas nos diferentes meios e instituições sociais estudados), o conjunto dos saberes historicamente produzidos, inclusive aquele saber gerado por sujeitos sociais em sua prática produtiva e política, tendo em vista que esse saber tem especificidades em virtude das diversificadas condições de vida, do trabalho e das experiências culturais (DAMASCENO, 2005). Por conseguinte, diferentes formas de organização social e política criam variadas visões de mundo nas quais há um rico tecido educativo sendo permanentemente elaborado. Nesse panorama, constata-se que “pesquisar jovens requer do/a pesquisador/a construir e educar o olhar, buscar conhecê-los/as a partir das suas ‘selfies’, ou seja, das imagens feitas de si mesmos” (SALES, 2021, p. 151).

As investigações sobre juventudes deste livro constatarem ser de fundamental importância averiguar os condicionantes estruturais e conjunturais que produzem e reproduzem as ações educativas, bem como os sujeitos sociais das referidas práticas com suas lutas, linguagens e modos de vida. Com essa compreensão, os/as pesquisadores/as dos artigos proporcionam um amplo debate acerca de três grandes temáticas: Juventudes, Movimentos e Resistências; Juventudes e Experiências Educacionais Diversas; Juventudes, Diversidades e Diferenças.

A primeira parte contém contribuições importantes sobre as **Juventudes, Movimentos e Resistências**, os trabalhos tratam sobre juventudes e participação política, movimentos sociais e outras ações coletivas. Privilegiam realidades específicas e analisam experiências sociais dos/as jovens participantes de grupos juvenis e de movimentos sociais. Os artigos analisam como os coletivos constroem territórios de sociabilidade e de resistência e apresentam o sentido formativo das ações políticas desenvolvidas por jovens do campo, da cidade, jovens mulheres, jovens estudantes etc. Os territórios de atuação política são diversos, Ceará, Rio Grande do Sul, Argentina, Piauí e as redes sociais.

A segunda parte, **Juventudes e Experiências Educacionais Diversas**, discute experiências desenvolvidas em diferentes espaços: grupos juvenis, escolas e a rua. Evidencia as juventudes e apresenta temáticas, questões teóricas e práticas educacionais desenvolvidas na escola sob diferentes enfoques e em espaços plúrais em que as juventudes estão inseridas e são sujeitos dos processos educativos. Os artigos mostram a impor-

tância de estabelecer um diálogo entre a escola e outros espaços formativos, fator que precisa ser reconhecido como uma experiência que contribui para a formação humana, política, social e cultural das diversas juventudes. Os/as autores/as, a partir de cada realidade e objeto estudado, contribuem com o debate sobre a escola e sobre outros espaços educativos, como o circo e a cena *cosplayer*.

A terceira parte, **Juventudes, Diversidades e Diferenças**, discute sobre juventudes e questões de gênero, sexualidade, raça e etnia, deficiência e cultura a partir de simbologias e representações. Os/as autores/as trazem reflexões sobre as normatizações de gênero e sexualidade, tecem críticas sobre as políticas de inclusão (da população LGBTQIA+ e de pessoas com deficiência). Os/as autores/as problematizam sobre os/as jovens e suas condições de vidas, seus conflitos, suas vivências sobre a sexualidade nos diversos espaços: a escola, a família, o grupo, o cinema e o mercado de trabalho; além disso, pontuam a questão da diversidade sexual e as diversas diferenças, com suas simbologias e seus marcadores de gênero. Desse modo, os artigos trazem os debates sobre diversidade, igualdade e diferença e apontam conflitos e diálogos entre diferentes sujeitos.

Referências

DAMASCENO, Maria N. A construção de categorias no estudo da práxis educativa. In: DAMASCENO, Maria N.; SALES, Celecina Veras (org.). **O caminho se faz ao caminhar**: elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa. Fortaleza: Editora UFC, 2005. p. 65-86.

SALES, Celecina de M. Veras. Pesquisas com juventudes: caminhos e percepções *In*: JOCA, Alexandre Martins; MARTINS, Racquel Valério. (org.) **Cadernos AINPGP: Dizeres educacionais sobre interculturalidade e desenvolvimento sustentável**. Cajazeiras: Edições AINPG, 2021. p. 17-26.

SANTOS, Boaventura Sousa. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia**. São Paulo: Boitempo, 2021.

PREFÁCIO

Luis Antonio Groppo



Recebi com alegria o convite das organizadoras deste livro para fazer o seu prefácio. Em especial, pela oportunidade de conhecer a riqueza dos trabalhos que vêm sendo desenvolvidos ou aqui acolhidos pelo “Grupo de Estudos Juventude e Sociedade”, trazendo pesquisas e análises de grande relevância, desenvolvidas especialmente na região Nordeste. As organizadoras foram capazes de trazer artigos de grande diversidade empírica e teórica, tendo em comum as juventudes como sujeitos de pesquisa, assim como vertentes teóricas que reconhecem jovens como sujeitos sociais, históricos e políticos plenos, em grande parte por meio de pesquisas de campo que deram ouvidos e a devida atenção aos gestos, ações e criações desses sujeitos, em especial pela etnografia.

O título reúne três palavras-chave: *juventudes* (assim, no plural); *formações*; e *movimento* – ligada à segunda palavra-chave pela preposição “em”. *Juventudes* no plural ajuda a denotar a diversidade de situações e sujeitos jovens que os capítulos abordam; ou seja, mesmo que se tratem, sobretudo, de jovens do Ceará, ainda assim temos juventudes diversas – camponesas, mulheres, militantes, universitárias, periféricas, negras, quilombolas, indígenas, trans, com deficiência, circenses e *cosplayers*. A preposição “em”, que liga *formações* e

movimento, alude também à multiplicidade das situações educacionais tratadas, envolvendo a escola e os processos educacionais não formais e informais, considerando – como explicita a apresentação das organizadoras – a educação como prática social. *Movimento* inclui não apenas os movimentos sociais – juvenis, estudantis e dos trabalhadores rurais sem-terra –, mas também inúmeras outras práticas sociais, como artes plásticas, dança, cinema, circo, eventos e trabalho.

A escrita e, em diversos casos, as pesquisas feitas em tempo pandêmico – tempo que ainda não se encerrou – estão presentes em muitos capítulos desta obra. Há casos em que as práticas sociais de jovens em resposta à pandemia da Covid-19 são o tema principal do capítulo; em outros, são parte complementar ou compõem o seu contexto. Esses capítulos contribuem para a compreensão – e para a necessária sensibilização da sociedade civil e política – em relação ao dramático fechamento de espaços cruciais para a condição juvenil (não apenas a escola e o lazer, mas também o trabalho), assim como ao acesso desigual – e até mesmo excludente – de jovens a meios digitais de sociabilidade, educação e labor.

Após a apresentação e este prefácio, o livro se estrutura em três partes, nas quais são distribuídos os seus 14 capítulos; os títulos das três partes são abertos com o termo *Juventudes*. Na primeira parte, abordam-se movimentos e resistências; na segunda, experiências educacionais em diversos contextos; e na terceira, diversidades e diferenças.

Os cinco capítulos da primeira parte tematizam mulheres jovens militantes do Movimento dos Traba-

lhadores Rurais Sem-Terra (MST) no Ceará, jovens em movimentos camponeses na Argentina, o movimento estudantil na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e militantes do Levante Popular da Juventude no Ceará. Como ao longo de todo o livro, as metodologias dos capítulos valorizam as vozes, memórias e experiências das e dos jovens, que se consideram como sujeitos sociais em movimento. As referências teóricas se articulam com dimensões ético-políticas da própria militância, como a epistemologia decolonial, o feminismo, a teoria dos novos movimentos sociais e as pedagogias libertadoras.

Os quatro capítulos da segunda parte abordam situações educacionais escolares, não formais (o circo social) e informais (a cena *cosplayer*), três delas no Ceará e uma na Paraíba, em cenários diversos: escola do campo em acampamento do MST; comunidade quilombola; evento midiático; e jovens no circo social. A etnografia é a estratégia metodológica principal utilizada; mas, na escola da comunidade quilombola, diante de tantos silêncios impostos pela colonialidade, foi necessário propor um grupo focal. Destaca-se, como referencial teórico, Paulo Freire.

A terceira e última parte traz cinco capítulos, em torno de experiências e condições diversas vividas por jovens: a sexualidade masculina; pessoas trans na escola; mulheres jovens dançarinas de funk; jovens com deficiência no mundo do trabalho; jovens mulheres Kunhãgwé em exposição artística. Algo forte ao longo de todo o livro se explicita aqui: a importância de articular a condição juvenil com outros marcadores sociais ou categorias; no caso dessa terceira parte,

pessoas trans, pessoas com deficiência, mulheres negras periféricas e mulheres de um povo indígena. Novamente, os trabalhos têm, em quase todos os casos, natureza etnográfica.

Tal diversidade inspira a pensar na própria condição das autoras e dos autores. Temos pessoas experientes, ao lado de outras mais jovens; destacam-se pesquisadoras e pesquisadores do Nordeste, em especial do Ceará, mas se abre espaço para o Sul e a vizinha Argentina. Como temos percebido crescentemente, o campo da pesquisa em juventudes é de modo preponderante feminino, e cada vez mais feminino (nos recordando do papel precursor nesse campo de Marialice Foracchi); e, enfim, pessoas de distintas áreas se encaminham para investigar e lutar pelos direitos das juventudes, renovando a já tradicional marca interdisciplinar desse campo e o enriquecendo com abordagens teóricas críticas e criativas.

Convido leitoras e leitores a conhecer esses capítulos, tão profícuos em ideias e considerações acadêmicas a respeito das juventudes, especialmente as do Ceará, mas também plenos de experiências - graças aos mergulhos vigorosos na etnografia - e de posicionamentos ético-políticos em defesa dos direitos - e da própria vida - das e dos jovens.



PARTE I

Juventudes, Movimentos
e Resistências

JOVENS MULHERES, RESISTÊNCIA EM MOVIMENTO NO FAZER POLÍTICA

Celecina de Maria Veras Sales

Considerações iniciais

Gosto de dizer ainda que a escrita é para mim o movimento de dança-canto que o meu corpo não executou, é a senha pela qual eu acesso o mundo. (EVARISTO, 2005, p. 2).

Inicio compartilhando as palavras de Conceição Evaristo (2008), porque acredito que toda escrita tem seu movimento de dança-canto, sua própria dinâmica, seu contexto, seu tempo. Portanto, quando escrevo sobre as juventudes no ano de 2021, preciso acessar essa realidade permeada de incertezas, de perdas, de intolerância e da violência que invade as ruas, as redes e as vidas desses/as jovens. Nesse momento de crise sanitária, política e econômica, a grande maioria da sociedade – notadamente as juventudes pobres, mulheres, negras, homossexuais, transexuais e deficientes – estão à deriva e sem perspectivas de presente e de futuro.

Observo também que, para além da pandemia, os/as jovens, cotidianamente, enfrentam o racismo, a homofobia e o machismo, os quais vitimizam seus corpos, além disso, sobre eles, são entoados cantos fúnebres e lamentos pela violência sofrida. Os/as jovens que resis-

tem estão em um movimento de dança-canto, porque “na face do jovem, o frescor da pele e o brilho dos olhos são dúvidas [...]. Nos olhos do jovem há também o brilho de muitas histórias, e não há quem ponha um ponto final no rap. É preciso eternizar as palavras da liberdade ainda e agora...” (EVARISTO, 2008, p. 51).

Essa escrita objetiva problematizar e suscitar inquietações sobre os fenômenos e problemas que envolvem a vida das jovens mulheres que fazem política nos movimentos sociais. As questões que nortearam este trabalho se afinam com o pensamento de Foucault ao afirmar que *“existem momentos na vida onde a questão de saber se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir”* (FOUCAULT, 1998, p. 6).

Nessa reflexão e inquietude, penso explicitar, a partir das falas das próprias jovens, o que, em tempos tão difíceis, mobiliza jovens a agir coletivamente, a lutar pela vida e por direitos à educação, à saúde e a terra, em um movimento de insubmissão ao destino que foi determinado para as mulheres. Desenvolvo minhas análises a partir das epistemologias feminista e decolonial, porque acredito que questionam fundamentos tidos como verdades únicas e por entender que ambas estão voltadas para uma produção de conhecimento que dialoga com saberes, os quais vão para além do eurocentrismo e androcentrismo.

A abordagem decolonial nos traz a visão crítica sobre a estrutura de poder colonial, como ela classifica e hierarquiza indivíduos, grupos e povos. Também nos faz pensar como as desigualdades sociais, as diversas

formas de violência, a concentração de terra, o racismo, o machismo e o patriarcado foram instaurados no período da colonização da América Latina e como o discurso colonial permanece enraizado nas sociedades. No Brasil, a escravidão foi a base do colonialismo¹ e teve consequências que ainda marcam situações de opressão e de dominação, dissimuladas pelo discurso da democracia racial, do direito igual para todos perante a lei.

“O processo de colonização inventou os/as colonizados/as e investiu em sua plena redução a seres primitivos, menos que humanos, possuídos satanicamente, infantis, agressivamente sexuais e que precisavam ser transformados” (LUGONES, 2014, p. 941). Nesse processo, instaura-se um sistema de gênero que torna as mulheres subalternas, inferiores e frágeis. Sobre isso, como afirma Lugones (2014, p. 942), “o sistema de gênero é não só hierárquico, mas racialmente diferenciado, e a diferenciação racial nega humanidade e, portanto, gênero às colonizadas”.

Esse sistema de gênero se articula ao sistema de poder mundial, o qual controla as relações sociais por meio da colonialidade do saber, do poder e do ser (QUIJANO, 2005). Nessa perspectiva, as mulheres jovens, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, vivem, além das formas de poder e dominação que envolvem classe, gênero e raça, a questão de idade e de seu vínculo com o campo. Como militantes, as mulheres jovens estão em processo constante de resistência, den-

¹ O colonialismo é uma “relação de dominação direta, política social e cultural dos europeus sobre os conquistados de todos os continentes” (QUIJANO, 1992, p. 437).

tro e fora do Movimento, buscando ter o direito de falar, de ser ouvida, romper com determinados comportamentos e lutar para ter autonomia e liberdade. Concorro com Lugones (2014), ao afirmar que

a resistência é a tensão entre a sujeitificação (a formação/informação do sujeito) e a subjetividade ativa², aquela noção mínima de agenciamento necessária para que a relação opressão \rightarrow resistência seja uma relação ativa, sem apelação ao sentido de agenciamento máximo do sujeito moderno. (p. 940).

Resistência das mulheres jovens no MST

A resistência das mulheres jovens no percurso dos 34 anos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST é uma constatação. Em diversas pesquisas desenvolvidas, constatei que o MST é espaço político de resistência para as juventudes – um campo fértil para rupturas, tanto no que se refere à propriedade da terra, à educação, à cultura, quanto a dar voz à diversidade de indivíduos que o constitui. Isso se dá a partir da criação do setor de gênero, juventude, LGBTIA+ e dos Sem Terriinha (crianças), visando a promover uma maior visibilidade aos sujeitos e incentivando que estes rompam o silenciamento e a subalternidade impostos pelo patriarcado e pelo colonialismo. Importante ressaltar que,

² No próprio artigo, Lugones (2014), em uma nota, define o “conceito de “subjetividade ativa” para captar a noção mínima de agenciamento daquela que resiste a múltiplas opressões e cuja subjetividade múltipla é reduzida pelas compreensões hegemônicas/compreensões coloniais/compreensões racistas-gendradas até o ponto de apagar qualquer agenciamento.

ao trazer o diálogo entre os diversos sujeitos, o MST se afina com os ensinamentos de Paulo Freire, porque, para o educador,

unidade na diversidade não significa, de modo algum, que os diferentes diluam suas diferenças em favor de um [...] Unidade na diversidade não é o mesmo que unidade sem diversidade ou unidade para a diversidade. [...] A igualdade de nós e dos objetos pode viabilizar a unidade na diferença. Enquanto a falta de unidade entre os diferentes conciliáveis ajuda a hegemonia do diferente antagônico. (FREIRE, 2013, p. 110).

No MST, as jovens mulheres desenvolvem esse diálogo de respeito à diversidade quando trazem as questões da juventude e das mulheres, uma vez que existem as lutas mais gerais dos/as trabalhadores/as do campo e as lutas específicas. No MST, os marcadores sociais de diferenciação – como gênero, sexualidade, idade e raça – passam a ter importância e se articulam com os determinantes de classe no processo de ação política. Essas ações têm incentivado os sujeitos excluídos – homens, mulheres, jovens, LGBTQIA+ e crianças camponesas – a se organizarem, a se reconhecerem como sujeitos de direito e a entenderem a importância de sua historicidade, dos seus saberes e das suas experiências. Nessa perspectiva, percebo que o MST e os diversos movimentos sociais têm questionado a colonialidade quando protestam e questionam o capitalismo neoliberal.

A epistemologia decolonial nos ajuda a entender o conceito de “movimentos sociais” como *campos discursivos de acción*, pois

lo que solemos llamar movimientos sociales tal vez podrían ser mejor conceptualizados como «campos» o «dominios político-culturales», a los que yo vengo llamando *campos discursivos de acción*. Tales campos están fundamentados y anclados en la sociedad civil, aunque pueden también extenderse a la sociedad política, al Estado y hacia otros públicos —tanto dominantes como alternativos o subalternos, nacionales e internacionales. Dichos campos discursivos de acción son compuestos por mucho más que un conjunto de organizaciones de movimientos sociales (oms) ya que tienden a incluir una diversidad de actores y espacios. (ÁLVAREZ, 2009, p. 10).

A autora analisa os movimentos sociais como campos heterogêneos, polissêmicos e policêntricos, e, no caso do MST, mesmo apresentando unidade de princípios e valores camponeses, com um programa único, é inegável constatar a diversidade com relação ao território, gênero, sexualidade, idade e raça. Outro aspecto importante abordado pela autora se refere às articulações em redes que são estabelecidas pelos movimentos e organizações, e, também, as articulações discursivas que, segundo ela, se “constituyen en sí mismos formaciones políticas donde se construye y ejerce la ciudadanía, donde los derechos son imaginados, donde las identidades y necesidades son forjadas, y donde el poder y los principios son contestados y negociados” (ÁLVAREZ, 2009, p. 31).

A articulação dos movimentos sociais tem uma estrutura rizomática que consegue criar contatos e formas de responder a determinadas demandas e encaminhar

lutas comuns, as quais, isoladas, seriam muito difíceis de realizar. Isso não resulta, de modo algum, em unificação, mesmo porque cada movimento tem suas condições específicas, sua territorialidade e sua função de autonomia que deve ser preservada. Vale ressaltar que, em uma política de conjunto, o MST coloca os problemas políticos, econômicos e sociais em uma escala global, o que faz emergir lutas coletivas que fortalecem suas táticas ofensivas e sua organização. Nessa perspectiva, o MST, em rede com outros movimentos sociais, tem questionado o capitalismo neoliberal, lutado contra a globalização e tem buscado novas formas de pensar e construir uma sociedade igualitária.

A participação política das jovens mulheres no MST é parte de uma teia tecida de maneira local e mundial, a qual cria formas de resistência que perpassam desde as questões mais gerais do sistema excludente que gera desigualdades sociais até questões do cotidiano, vivenciadas por demais jovens pobres. “Desse modo, a resistência passa a ser a condição para os/as jovens contornarem as barreiras mais imediatas, [...] e, quem sabe, nessa forma de resistência, encontrar uma alternativa de existência mais humana” (OLIVEIRA; SALES, 2021, s.p.).

Um aspecto relevante para pensar a resistência é considerar a importância do território e das novas territorialidades. Isso significa pensar o território para além da visão eurocêntrica (PORTO-GONÇALVES, 2006). As jovens do MST, em seu exercício cotidiano de afirmação da vida e em suas experiências e práticas coletivas, criam territórios de resistência. Esses territórios são espaços nos quais são desenvolvidas relações sociais

diferentes das capitalistas hegemônicas, onde os coletivos podem praticar modos de vida diferenciados (ZIBECHE, 2008). Na luta, a expressão da resistência dos movimentos aparece quando “reescrevem, hoje, a história da moderno-colonialidade e da racialidade a partir de um lugar subalterno. É aqui que novas territorialidades com valores emancipatórios podem ser encontradas” (PORTO-GONÇALVES, 2006, s.p.).

Os valores do MST, desde sua criação, têm se consolidado, e outros foram construídos ao longo dos anos. No Ceará, o Movimento completou 32 anos em 2021 e, durante todo esse período, tenho acompanhado o avanço, a releitura sobre questões de gênero, sexualidade, idade, formação, raça e etnia. Tenho constatado que as mulheres sempre tiveram à frente da organização, assumindo os mais diversos setores, inclusive, aqueles tidos como masculinos. O setor de juventude também é composto por mais de 50% de mulheres, isso significa, na prática, a presença das mulheres na direção do Movimento. A discussão sobre a superação das desigualdades de gênero já apareceu desde o I Congresso Nacional, assim como a preocupação de garantir a participação das mulheres em todas as instâncias de atuação e representação. Em 1995, o Movimento implantou as linhas políticas sobre a questão de gênero e realizou o primeiro Encontro Nacional de Mulheres Sem Terra, além disso, dois anos depois, 1997, criou os coletivos nacionais e estaduais de gênero.

As linhas políticas sobre classe e gênero, elaboradas pelo MST, têm como princípios básicos a vinculação de gênero com as questões de discriminação das mulheres e a inter-relação entre a transformação da socie-

dade e as transformações das relações entre mulheres e homens. O MST parte desses princípios para colocar como prioridade a participação das mulheres em dois setores de maior dificuldade de inserção: produção e política. Suas ações, com relação ao setor de produção, consistem em incentivar as mulheres a adquirir a terra, a participar dos projetos de custeio e investimento da terra, bem como a se envolver no planejamento, administração e execução da produção. No que se refere à participação política, busca-se encorajar a sua inserção nos espaços de formação política, como nas ocupações de terra, núcleos de base, comunidade e cooperativa.

Nessas novas territorialidades, o MST desenvolve ações políticas ressaltadas, por Porto-Gonçalves (2006, p. 171), como duas dimensões territoriais muito importantes: “a mobilização e o recrutamento de populações sub-urbanizadas, que constituem um universo sociogeográfico de enorme importância não só no Brasil, como no mundo todo - [...] ao organizar politicamente um movimento que revaloriza a terra e o campesinato”. A outra dimensão territorial é “a urbanização da questão agrária por meio da politização do debate técnico - [...] uma luta pelo modo de produção nos sentidos material e simbólico do modo de comer que caracteriza cada cultura, cada povo” (p. 171).

Essas dimensões envolvem a cultura, a segurança alimentar, educação do campo, mobilização e a organização política. Nessa esteira, é importante ressaltar a participação efetiva da juventude do campo e como as jovens mulheres têm repensado e contribuído com as questões dos valores e com a diversidade de territórios, do campo, da cidade e do corpo. São experiências cons-

truídas desde a infância, como nos informa uma jovem entrevistada.

Então desde os meus cinco anos eu vivo nesse meio, sempre quando tinha os encontros, as mobilizações, sempre eu vinha (jovem 2).

As jovens da pesquisa, ao terem passado pela experiência de serem Sem Terrinha e ao terem participado, desde a infância, de ações políticas, revelam o processo formativo pelo qual foram formadas para serem militantes. A partir das falas das jovens, verificamos que o MST tem se constituído um espaço onde podem se representar e também um espaço onde podem questionar o sistema político e econômico. No exercício da política, o Movimento pode se tornar, para os/as jovens, também um espaço de luta pela autonomia e de exercício da democracia. É importante ressaltar que, embora as jovens tenham adquirido reconhecimento em diversos espaços, pelo fato de serem mulheres, jovens e do campo, elas vivenciam discriminação de gênero, de classe, raça, cor, religião e de território, mesmo porque essas categorias não são autônomas, mas interseccionadas.

Como táticas de luta, as mulheres Sem Terra criaram o setor de gênero; e os/as jovens, o setor de juventude, contudo, isso não resolve as desigualdades. A vontade de autonomia e emancipação não se realiza quando a atuação desses pequenos grupos – sua fala, sua capacidade de intervir – se restringe àquele espaço e àquelas questões específicas. Essa situação se inverte quando os setores específicos e os movimentos criam um sistema de diálogo, quando as mulheres e jovens

têm autonomia para tomar decisões, levantar bandeiras específicas de luta e quando os setores, no interior dos movimentos, funcionam em forma de rede, com liberdade para fazer e desfazer os nós. No entanto, isso não significa que não haja divergências de opiniões dentro do próprio segmento social.

Embora reconheça que o lugar das mulheres jovens no MST começa a ser aberto, sua presença é um diferencial. As próprias jovens militantes colocam que, mesmo com todas as dificuldades impostas e hierarquização, há um crescimento do número de mulheres trazendo questões como violência, oportunidade de trabalho, educação, discriminação e sexualidade. Essas questões, no interior do MST, possibilitam a ampliação de limites, questionam as estruturas de poder do Movimento, os saberes constituídos e desenham novos espaços e áreas de atuação. É inegável reconhecer a participação da juventude e o crescimento do número de mulheres na direção do Movimento no estado do Ceará, uma vez que a participação das mulheres chega a 50%. Destaca-se ainda que a presença da juventude no MST ocorre em todos os setores do Movimento, mas, em 1999, foi criado um setor específico de juventude e cultura.

Como todo campo político, dentro do Movimento, há contradições e conflitos. Além disso, existem hierarquias, diferenças e discriminações no que se refere à gênero, sexualidade e idade, principalmente com relação à competência. Na militância, as jovens constroem momentos coletivos importantes com outros movimentos sociais, de confronto contra o racismo e o sexismo, bem como contra o neoliberalismo. Mesmo com todos os

avanços, percebe-se que a participação política para as jovens se torna ainda mais difícil porque, além das questões de gênero, tem o fato de ser jovem. Para Biroli (2018),

a política é atualizada como espaço masculino. A história do espaço público e das instituições políticas modernas é a história da acomodação do ideal de universalidade à exclusão e à marginalização das mulheres e de outros grupos sociais subalternos (p. 172)

As jovens da pesquisa têm demonstrado que, por meio dos seus contradiscursos, elas reivindicam, protestam e se engajam nas lutas por interesses coletivos. Constatamos que a participação política das jovens é também um processo formativo, assim, para as jovens militantes, filhas de mulheres lideranças, a formação é realizada principalmente em espaços coletivos.

Participação política e formação das jovens no MST

As jovens participantes do MST vivenciam o processo formativo em uma perspectiva de ação permanente e planejada, fundamentada na prática política-educativa. No Movimento, é a ação que aponta as necessidades de formação. Nesse sentido, as jovens militantes, além de terem o conhecimento prático da luta, priorizam a educação, quando estão no ensino médio nas Escolas do Campo, outros/as têm ingressado no ensino superior e, dessa forma, a academia e os movimentos sociais estreitam diálogos.

Ao longo dos anos, o MST vem se contrapondo à colonialidade e criando expressões de resistência ao

ter posicionamentos e ter desenvolvido ações em uma perspectiva de alteridade. Principalmente com relação à juventude, o MST está abrindo espaço para a diversidade e está somando a diversas lutas de outros movimentos específicos. Juntamente à Via Campesina, ao Fórum Mundial de Pescadores, aos Amigos Internacionais da Terra e a outros movimentos sociais, o MST vem se impondo como líder de um mundo não capitalista (MIGNOLO, 2008).

O projeto de educação do MST, no que se refere à educação básica, tem avançado com relação à formação de professores/as e aos projetos político-pedagógicos das escolas do campo; no ensino superior, tem mantido parcerias com as universidades para o ingresso de jovens. No Ceará, o diálogo com as universidades é efetivado por meio de algumas iniciativas, por exemplo, o curso anual de extensão sobre formação da juventude do campo realizado desde o ano de 2001, na Universidade Federal do Ceará, assim como os cursos de graduação em Pedagogia da Terra e Jornalismo da Terra (Universidade Federal do Ceará) e em Serviço Social (Universidade Estadual do Ceará), realizados por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em parceria com os movimentos sociais.

A formação ocorre também em espaço não escolar, como afirma uma das jovens militantes entrevistadas,

as formações do MST são muito importantes porque elas vão te dando o processo de formação da consciência, muito lindo assim e é revelador, assim, é como se tirasse uma cortina e você vai tirando várias cortinas a cada processo de for-

mação e a convivência no coletivo é o mais pedagógico, o MST te proporciona combater qualquer desvio político, do personalismo, porque o próprio coletivo vai se alto coordenando, se conduzindo e combatendo essas questões. (Jovem mulher 1).

O processo formativo ocorre durante cursos, encontros, estudos, mas também ocorre no cotidiano ao acompanhar as mães e a militância nas ações que são desenvolvidas.

(...) Já participei de vários encontros de sem ter-
rinha de lá pra cá, já participei de vários outros encontros que vai ajudando na formação de militante e gosto cada vez mais e só tá nesse meio quem realmente gosta, por que é trabalho voluntário a gente não ganha nada com isso, você faz porque gosta daquilo. (Jovem mulher 2)

Assim como falou essa jovem, as crianças sempre estiveram presentes no MST, e a formação para as crianças no Movimento representa uma forma de socialização, pois, desde a infância, os/as filhos/as dos Sem Terra acompanham as mães e aprendem a viver a luta pela terra e pelos seus direitos.

As narrativas das jovens militantes mostram alguns aspectos em comum, como a satisfação de terem se tornado militantes, o que, para elas, corresponde a acreditar no poder do coletivo,

a gente acredita que o projeto é bem maior, acredita em uma outra sociedade em um outro mundo que também depende de nós, que a gente tá nessa construção. Eu gosto muito é gratificante,

porém tem as suas contradições né (Jovem mulher 3, 29 anos)

O Movimento tem suas contradições, mesmo porque não é homogêneo, pois é formado por sujeitos diversos. A militância traz ganhos específicos, sociabilidade, mobilidade, visibilidade, reconhecimento, conquistas, aprendizagens, mas também isso implica sacrifícios, como nos afirma uma das jovens:

eu queria muito participar do Levante Popular da Juventude, [...]eu sentia muito a vontade de tá na organização de juventude, era atrativo, tinha todas aquelas coisas que jovens gostam e tinha abertura política muito grande porque elas tinham a referência do MST e só por eu ser do MST eu era vista como uma pessoa do MST. (Jovem mulher 1, 24 anos)

Nas falas, as jovens evidenciam que os movimentos sociais são espaços de fazer política e trazem suas demandas específicas, mesmo porque, como afirma Bi-rolí (2018, p. 172), “a política é atualizada como espaço masculino. A história do espaço público e das instituições políticas modernas é a história da acomodação do ideal de universalidade à exclusão e à marginalização das mulheres e de outros grupos sociais subalternizados”. Na militância, as jovens têm o domínio de determinadas atribuições, a disposição, o reconhecimento e, no caso das mulheres mães, têm a Ciranda, como um recurso encontrado pelo MST para as mulheres participarem politicamente. Esse é um dos primeiros passos para inserção das mulheres, o qual também inicia os meninos e as meninas nesse convívio coletivo.

Com relação ao processo educativo, a visão de educação do MST vai além da escolarização, o que pode ser comprovado quando, em 1997, o Movimento construiu a Escola Nacional Florestan Fernandes, uma escola de formação política, no município de Guararema, em São Paulo. No entanto, a formação ocorre também no cotidiano, a partir da convivência, das relações que estabelecem com outros movimentos e instituições, nos cursos, encontros, congressos etc., como também por meio de material didático. O Setor de Educação lançou seu primeiro Boletim de Educação e seu primeiro Caderno de Educação em 1992, assim como outras publicações, como: Cadernos Fazendo História, Caderno Fazendo Escola, Caderno Plantando Cirandas e tantos outros.

No Ceará, a maior conquista do MST, em relação à educação, corresponde às escolas do campo, contando hoje com nove unidades de ensino médio, funcionando em assentamento de Reforma Agrária, são elas: Escola João dos Santos de Oliveira, no Assentamento 25 de Maio, na cidade de Madalena; Escola Florestan Fernandes, no Assentamento Santana, em Monsenhor Tabosa; Escola Nazaré Flor, no Assentamento Maceió, em Itapipoca; Escola Francisco Barros, no Assentamento Lagoa do Mineiro, em Itarema; Escola José Fideles, no Assentamento Bonfim Conceição, em Santana do Acaraú; Escola Francisca Pinto, no Assentamento Antônio Conselheiro, em Ocara; Escola Patativa do Assaré, no Assentamento Santana da Cal, em Canindé; e Escola Padre José Augusto, no Assentamento Pedra e Cal, em Jaguaratama.

A Educação do Campo foi considerada uma modalidade de ensino a partir da Resolução CNE/CEB n.º 04,

de 13 de julho de 2010, a qual estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010). Embora, desde 2002, a Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002 tenha determinado sobre as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 01).

Outra importante constatação sobre o processo educativo do MST é que o Movimento não separa a educação da formação política. Entende que a família camponesa, com seus trabalhadores e trabalhadoras, estudantes, homens e mulheres, precisa ser vista como ser integral.

A participação das mulheres na política tem sido um dos campos mais difíceis de inserção no MST, pois, como em todo espaço público, também tem práticas e posições tradicionais de desigualdades de gênero. Nas comunidades rurais, principalmente, a participação das mulheres como lideranças nos movimentos sociais é uma subversão à ordem do lar, não só para os membros da família, como para toda vizinhança.

Os movimentos sociais, de forma geral, se constituem como espaços de relações de poder, embora te-

nham inovado em algumas práticas políticas, ao criar setores de gênero e determinadas estratégias de luta. No MST, as mulheres, ao ocuparem cargos de liderança, rompem com o lugar já pré-determinado, reservado aos homens e, quando são jovens, fica ainda mais difícil sua inserção no campo político, pois, além de ser um lugar de visibilidade, funciona como espaço de aprendizagem coletiva, de acesso às informações e de construir a noção de direito, de sujeito coletivo, pois adquirem novas formas de saber, acumulando um certo capital político.

O campo político é perpassado pelas desigualdades de gênero, a competência aparece nesse campo como divisor dos tecnicamente competentes e dos que se representam por porta-vozes. As mulheres estão sempre incluídas entre os que precisam ser representados, portanto as diferenças entre elas e homens têm, historicamente, servido como justificativa para afirmar a falta de competência política das mulheres (SALES, 2018).

No campo, muitas mulheres adultas creem não ter competência para assumir cargos de direção nas entidades, ou nos movimentos sociais, mas, com as jovens, a equidade de gênero começa a ter avanços. A competência dessas mulheres vem da experiência, construída na luta, espaço onde elas vão perdendo o medo e sendo capazes de terem voz e de serem porta-vozes de homens e mulheres, constituindo-se sujeitos. Elas passam por toda uma preparação, tanto aquela exigida aos homens, como também as provas e demonstrações de sua capacidade por serem mulheres. No MST, as mulheres têm exercitado o poder da fala no espaço público, nos

congressos, seminários, cursos, associações e cooperativas, ou seja, em geral, não são somente os homens que tomam a palavra. Dessa forma, as elas rompem com o silenciamento tão próprio do campo político.

As linhas políticas de gênero e classe se constituem um salto concreto desse investimento. Além disso, a operacionalização dessas linhas, na formação, está prevista por meio do sistema de cotas, da garantia do debate sobre gênero em toda atividade de formação e da recomendação de formar coletivas de gênero em todos os níveis organizativos (base, estadual, regional, nacional). O MST propõe que, nesse processo, seja garantida a participação de 50% de mulheres nos cursos de formação e na coordenação dos coletivos de base.

A atuação das mulheres jovens no Movimento vai além dos espaços a elas determinados, o que tem colaborado para o crescimento de sua participação política. Mesmo encontrando barreiras históricas para se inserir no campo político, elas buscam alternativas, propõem pautas específicas e constroem suas linguagens, as quais dão significado as suas reivindicações e visibilidade a sua participação.

A participação das mulheres tem resultados efetivos, como os espaços de discussão sobre as desigualdades de gênero e relações de poder entre homens e mulheres, tanto no interior do Movimento como nos assentamentos e acampamentos. Apesar da inclusão desse tema para estudo e discussão, na prática, existem muitas dificuldades em modificar as relações de dominação, mesmo entre militantes.

Estudos sobre as relações de gênero estão presentes na maioria dos cursos de formação do MST e foram

integrados em alguns materiais didáticos do Movimento. Isso demonstra uma preocupação em diminuir as desigualdades nas relações internas (homens e mulheres) da organização política, e mesmo nas relações interpessoais do Movimento.

A ênfase na condução dos trabalhos sobre gênero tem sido a de valorizar as mulheres, dando crédito à sua participação, tanto no plano externo como interno ao MST. Durante o momento dos acampamentos na cidade, ocupando a rua, os órgãos públicos, as mulheres jovens, adultas e velhas têm espaço para falar, agir e negociar no espaço público.

Os entraves que as mulheres encontram para participar do campo político se apresentam nas mais diversas formas, muitas vezes camuflados como cuidado e zelo. As mulheres, tanto jovens como adultas, quando se inserem no campo político, não têm sua participação aceita de forma pacífica pelas famílias ou pela vizinhança e comunidade. Embora todas as participantes da pesquisa sejam filhas de militantes e foram incentivadas por elas, são criticadas por outros membros da família, nos casos a seguir, pelas avós.

tua mãe é uma louca, tua mãe é uma labrocheira, tua mãe não tem nada, tua mãe é uma peregrina” essas são as palavras mais boas que minha vó falava pra minha mãe e nessa fase né, ai hoje minha vó diz “tu tem a herança do mal (Jovem 1, 24 anos).

minha vó tem muita crítica, mas ela acaba não aceitando, ela diz: “como é que vocês têm essa vida louca de tudo pros espaços”, ela nem conhe-

ce na verdade, tem as suas contradições, a gente discute (Jovem 2, 24 anos).

As falas das avós colocam questões como o desapego material e a instabilidade econômica como aspectos negativos para a vida das netas e filhas, além de reforçarem que o lugar das mulheres é no espaço privado. Para as avós, a vida militante requer sacrifícios, abdicção, mobilidade e determinadas competências que são atribuídas aos homens. Essa herança colonial reproduz esse universo de relações de dominação que hierarquiza. Assim, a desigualdade e a subordinação aparecem como naturais, como divergências de interesses. As avós aprenderam - na família, na comunidade, na religião - que as mulheres são subordinadas aos homens, que não devem ter determinados comportamentos, e isso é reproduzido como verdade. Sobre a questão da discriminação de gênero e raça, Freire (1996) explicita sua posição ao afirmar:

[...] que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. (p. 67)

As jovens e suas mães militantes estão nesse enfrentamento diário com a sociedade e com sua própria educação ao romperem com essas verdades construí-

das em uma perspectiva colonial. De fato, “[...] a colonialidade do gênero ainda está conosco; é o que permanece na intersecção de gênero/classe/raça como construtos centrais do sistema de poder capitalista mundial” (LUGONES, 2008, p. 5).

Trajetórias das jovens ativistas

Em tempos sombrios, quando a sociedade se encontra coberta por uma nevoada de medos, de vírus, de morte, escrever sobre a trajetória política das jovens militantes me traz na memória a escrevivência de Conceição Evaristo, quando nos alenta ao escrever: “a voz da minha filha recolhe em si a fala e o ato. O ontem - o hoje - o agora. Na voz da minha filha se fará ouvir a ressonância, o eco da vida-liberdade” (EVARISTO, 2017, p. 24). Nesse sentido, tecer as vidas dessas jovens mulheres, a partir de suas narrativas, é trazer de volta a “esperança, almas, antes proibidas, simplesmente, de falar, gritam e cantam; corpos proibidos de pensar discursam e arrebetam as amarras que os prendiam” (FREIRE, 1998, p. 90).

As jovens entrevistadas têm entre 22 e 29 anos, todas são filhas de mães militantes do MST, duas têm filhos, apenas uma não chegou ao ensino superior.

Essas jovens não são mais mulheres que calam e consentem, mas sim mulheres que, mesmo diante da crise política, econômica, sanitária, se juntam a tantas outras e a outros jovens e ousam sonhar; além disso, ousam agir, cumprir uma agenda política, desafiar a própria desigualdade social imposta, se contrapor à violação dos direitos e acreditar que é possível lutar a

partir de uma perspectiva emancipatória. É importante ressaltar que a organização da juventude – esse sujeito político – sonha com uma outra sociedade, em que cabe a conquista da terra, o direito à educação, bem como, o desejo de liberdade, o respeito e o reconhecimento da diversidade.

Essas jovens foram incentivadas pelas mães e pelo Movimento a participar de embates e a resistir. Essa experiência, elas vão adquirindo em ocupações, negociações, cursos, eventos e feiras. Assim, quando exercitam o domínio da linguagem política, produzem discursos revolucionários e conseguem tomar iniciativas, discordar e ter reconhecimento.

As jovens militantes da pesquisa têm em comum suas trajetórias de formação política, iniciadas durante a infância, quando, levadas pelas mãos das mães, começaram a participar da Ciranda.

eu participo da primeira ciranda infantil, que ainda não era chamada de ciranda, era chamada de creche, mas depois que se foi desenhando o que hoje é a ciranda infantil o espaço onde as mães podem deixas os filhos com um coletivo designado para tarefa e vai tá desenvolvendo atividades com aquele sujeito e ali é uma parte da formação importante por que você aprende a ficar lá em coletivo, as crianças ficam juntas, elas se identificam com outros sujeitos, com sujeitos coletivos com sujeitos participantes e não só apenas como um incômodo né, a criança como um incomodo, a criança com um sujeito da luta e da organização, do MST. (Jovem 1, 24 anos)

eu tinha mais ou menos isso uns cinco ou seis anos por ai se não me engano. E a partir dos 7,8 e

9 eu comecei a andar com ela, acompanhar, mas ela sempre levou a gente pras atividades, mas a partir dessa idade eu sempre tive curiosidade de saber realmente como era que era [...] eu também tinha muito interesse, sempre vinha pras atividades e ficava na ciranda quando criança (Jovem 2, 24 anos)

Para as jovens, a Ciranda tornou-se um espaço de sociabilidade, propiciou a vivência no coletivo, as despertou para a realidade do campo em todos seus aspectos e é também onde ocorreu o processo de aprendizagem, de construção de valores e atitudes, de pertencimento e de partilha. A Ciranda foi pensada para oferecer condições que estimulassem o desenvolvimento integral das crianças, um ambiente de acolhimento e de experiências sociais diversas. As mães das crianças da Ciranda também têm sua aprendizagem, compartilham a educação dos/as filhos/as e têm liberdade para participar da vida política.

Uma das jovens coloca que sua mãe não restringiu a sua participação política por conta da maternidade, porque ela entendia que a educação e o cuidado das crianças não se restringem à mulher, à mãe, uma vez que é responsabilidade do coletivo.

minha mãe a partir do momento que ela engravidou, ela vivencia ali uma realidade que as mulheres que engravidavam tinham que se afastar do MST, porque tinha que cuidar dos filhos, enfim e a maioria das mulheres dirigentes militantes se afastavam e ela demanda a partir da gravidez, de tá gestando sujeitos. As crianças do movimento, não eram crianças sem terrinha como a gente

chama hoje, elas precisavam ter um espaço educativo, que era responsabilidade do coletivo, elas não eram responsabilidade do indivíduo, não é “por que tu que pariu que balança”, não tem um ditado, isso não deveria ser aplicado dentro do movimento (Jovem 1, 24 anos).

Por isso mesmo, a Ciranda e a família são citadas pelas jovens militantes como referências importantes para construção de sua visão de sociedade, de cidadania e da divisão do trabalho na família, como relata uma jovem cujos pai e mãe eram lideranças do Movimento.

Eu lembro, meu pai era mais de cuidar, minha mãe era mais do externo, ela não cozinhava, ela não tinha isso de dona de casa né, então aí eu já fui crescendo, minha referência de mulher em casa era aquela mulher que viajava, que tinha a sua liberdade, o meu pai ficava mais em casa, o meu pai cuidava mais da gente, então essa primeira infância foi bastante importante pra consolidação de alguns valores que eu carrego até hoje, que eu aprendi com eles e que fazia parte da personalidade política, para além do cotidiano (Jovem 1, 24 anos)

Os movimentos sociais são ambientes estimulantes para repensar valores, espaços de formação política que incentivam rupturas, como ocorreu com essa militante que rompeu com a tradicional divisão sexual do trabalho dentro de casa, prática que tem sido reproduzida por jovens casais militantes.

lá em casa a gente muito se ajuda, faz as tarefas que tem que fazer, um vai arrumar a casa o ou-

tro vai cuidar da menina, o outra vai fazer a comida, a gente sempre tem esse revezamento um dar banho na menina, o outro faz o mingau. Acho que pelo fato de os dois serem militantes esteja no processo do MST, a gente acaba não tendo muitos problemas (Jovem 2, 24 anos)

A divisão do trabalho doméstico não é uma prática de todos/as militantes, alguns têm um discurso emancipatório, mas ainda não colocam em prática. Isso ocasiona muitos conflitos nas famílias com relação à participação das mulheres na esfera pública. “A divisão sexual do trabalho é uma base fundamental sobre a qual se assentam hierarquias de gênero nas sociedades contemporâneas, ativando restrições e desvantagens que modulam as trajetórias das mulheres” (BIROLI, 2018, p. 23). Construir outra postura com relação ao machismo, racismo, homofobia, dentro de uma sociedade patriarcal capitalista, é difícil, embora a luta por reconhecimento para tornar-se sujeitos faça parte da plataforma de diversos movimentos sociais, como o feminista, o de negros e o da comunidade LGBTQI+.

O processo de mudança é educativo e possibilita diferenças significativas para as mulheres. Outro fato importante é com relação à educação dos filhos, como pode ser observado nas falas das duas jovens, a seguir, as quais já têm filhos e seguem a mesma dinâmica das suas mães.

com um mês e pouco a gente foi pro encontro estadual lá em Caucaia, levei ela, ela sempre nos acompanha, tem que acompanhar o ritmo. (Jovem 2, 24 anos).

hoje eu já tenho um filho com seis anos que também já gosta, então quando eu venho pra cá (Ferreira da Reforma Agrária) ele diz: “mãe, por que a mãe não me leva?” e eu digo: “não, não dá por que eu tô num trabalho que realmente não dá pra levar criança por que é muito alvoroçado aqui”. Então ele também já gosta disso, ele já participa dos encontros e isso estimula, se eu vivo nesse meio, então quem vive comigo também vem, né (Jovem 3, 29 anos)

A parceria com os companheiros em relação a casa e aos filhos é importante para participação política, pois “a alocação das responsabilidades na vida cotidiana, por sua vez, pode coibir ou facilitar a atuação em outras esferas da vida, entre elas a do trabalho e a da política institucional” (BIROLI, 2018, p. 34).

Essas jovens mulheres cresceram e traçaram seus percursos, seus territórios. Sua militância foi construída com ativismo, estudo, projetos e sonhos. Seus percursos são atravessados por diversas linhas que se encontram e se cruzam. O ponto de partida de todas elas foi a Ciranda, além disso, nos percursos, elas revelam o motivo pelo qual elas passaram a ser militantes.

eu to lutando contra o inimigo certo, porque na indignação que vem a cada retirada de direito cada disputa do imperialismo pelas nossas riquezas e isso vai alimento a ambiente revolucionário muito forte que supera qualquer tipo de problema familiar enfim que tenha tido e que te dar um horizonte muito claro de o que que a gente ta construindo, o que que a gente quer construir e ai é muito lindo, é muito lindo. (Jovem 1, 24 anos).

a gente acredita que o projeto é bem maior, acredita em uma outra sociedade em um outro mundo que também depende de nós, que a gente tá nessa construção. [...] nos possibilita, nos dá várias oportunidades, conhecer outras pessoas, outro mundo e também essa parte do estudo mesmo (Jovem 4, 22 anos).

O sonho de uma sociedade justa mexe diretamente com a vida dessas jovens e se contrapõe às situações cotidianas de exclusão, exploração, opressão, divisão, preconceito, discriminação, injustiça e desigualdade social, as quais atravessam a sociedade. Entre as questões presentes, destacam-se as desigualdades de gênero,

nosso coletivo de juventude hoje é só mulheres e ... hoje eu vejo que a gente tá formando cada vez mais meninas, meninas entrando na luta e é muito lindo é o mais gratificante é você ver que tá ... botar mais gente nas trincheiras de uma luta que é muito além do que só pela terra, mas é uma luta pra formar consciência, transformar a sociedade a partir das nossas experiências, dos nossos territórios e é isso, eu sou muito feliz. (Jovem 1, 24 anos)

Existir ainda existe, mas assim hoje pela discussão, pelos processos formativos já melhorou bastante nesse sentido de que “ah os homens fazem isso, as mulheres fazem isso” acho que eu entre nós, na nossa própria direção não existe tanto, ainda existe lógico, mas acho que não tão forte como era antigamente. (Jovem 4, 22 anos)

Olhando pra nossa direção, pra nossa militância mesmo a gente ver um público bem mais forte fe-

minino né. Antigamente lembro que os anteriores diziam que a nossa direção toda era masculina, a gente olhava muito pra nossa direção e via só homens e na direção que ta hoje a gente vê um público feminino bem forte e de jovens que realmente tão tentando assumir o comando de tocar o nosso movimento (Jovem 2, 24 anos)

É muito importante observar como as jovens estão assumindo a liderança e como a equidade de gênero faz parte do projeto delas. Elas colocam cada vez mais suas pautas e ganham visibilidade dentro e fora do Movimento. A discussão sobre questões de gênero, colocada pelo feminismo, chegou ao campo e afetou as jovens, ocasionando mudanças nas formas de pensar e de agir, por isso mesmo, é evidente a vontade de autonomia e de emancipação, a partir de um sistema de diálogo que estabelece e possibilita a captação de desejos e de lutas.

Entre as jovens da pesquisa, apenas uma não chegou à universidade. Todas já participaram de diversos cursos de formação política, de eventos e de práticas político-educativas nas ruas das cidades e no campo. Elas estão em setores diversos do Movimento – saúde, juventude e gênero – chegaram na direção estadual.

Considerações finais

Após dois anos de pandemia, retomo meu olhar para as jovens da pesquisa e percebo que elas não pararam de lutar. Elas estão na luta pela vida, rompendo barreiras para sua participação política, e com a mesma vontade de mudança e de agir. Elas estão presentes nas manifestações de rua por “vacina, trabalho e comi-

da no prato”, mas, além dos protestos, cumprindo todos os protocolos da pandemia, elas estão todos os meses organizando a Feira da Reforma Agrária, doando alimentos, acreditando que é possível ser mais.

A atuação das jovens e o seu engajamento na luta política envolvem questões específicas da juventude e das mulheres, as quais se conectam com as lutas mais gerais anticapitalistas e contra injustiças sociais.

Nesse momento em que ideologias conservadoras estão na ordem do dia, essas jovens vêm resistindo e aprendendo com a própria situação. Além disso, coletivamente, elas têm construído não apenas uma narrativa contra as desigualdades de classe e a opressão das mulheres, pois vão além quando também lutam pela justiça ambiental e contra o racismo, a homofobia e outras formas de opressão. Elas compreendem que essas questões fazem parte do sistema global, capitalista e moderno colonial, e, portanto, faz-se necessário produzir ações que articulem engajamento e enfrentamento.

A formação e a prática de liderança estão presentes na construção da militância e são importantes para a atuação no campo político, para dominar as regras do jogo e alcançar postos de liderança no Movimento. Contudo, as dificuldades são muitas, porque não é fácil romper com a invisibilidade das mulheres no campo essencialmente masculino, principalmente porque, além de serem mulheres, acumulam a condição geracional. Vencendo esses obstáculos, elas constroem uma atuação política utilizando *táticas* para ganhar credibilidade, para ter o poder de falar e de expor publicamente suas ideias.

Iniciei esta escrita trazendo como questionamento o que mobilizava as jovens a agir coletivamente e a

permanecer na luta por direitos em tempos tão difíceis. Considero que o aumento da fome, do desemprego, o número de óbitos por COVID e a crise política do atual governo – o qual desencadeia muitas perdas de direitos e incentiva a intolerância – não paralisam as jovens, ao contrário. Mesmo diante do individualismo, da negação da política por muitos/as jovens e da negação dessa situação caótica, as jovens militantes sentem-se impelidas a desenvolver ações que possam mudar essa situação, porque elas acreditam que é possível sonhar com outra sociedade.

Referências

ALVAREZ, Sonia. “Repensando la dimensión política y cultural desde los movimientos sociales: algunas aproximaciones teóricas”. *In*: HOETMER, Raphael (org.). **Repensar la política desde América Latina**: cultura, Estado y movimientos sociales. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2009. p. 27-36.

BRASIL. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002. **Diretrizes operacionais para educação básica das escolas do campo**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades**: os limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. *In*. MOREIRA, Nadilza M. B.; SCHNEIDER, Liane. (org.). **Mulheres no mundo**: etnia, marginalidade e diáspora. João Pessoa: Ideia/Ed. Universitária, 2005. p. 218-229.

EVARISTO, Conceição. **Poemas de recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

LUGONES, María. “Colonialidad y género”. **Tabula Rasa**, [S. l.], n. 9, p. 73-101, 2008.

LUGONES, María Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez. 2014.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, [S. l.], n. 34, p. 287-324, 2008.

OLIVEIRA, Jaiane Araújo; SALES, Celecina de M. Veras. Juventudes e movimento social: o processo de constituição do Levante Popular de Juventude no Ceará. **Ca-**

ternos do Aplicação – Dossiê Juventudes e Educação, Porto Alegre, v. 34, n.1, 2021.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A reinvenção dos territórios: a experiência latino-americana e caribenha. *In*: CECEÑA, Ana Esther. (org.). **Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado**. Buenos Aires: CLACSO, 2006. p. 151-197. Disponível em: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/cece/Carlos %20Walter%20Porto-Goncalves.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/cece/Carlos%20Walter%20Porto-Goncalves.pdf). Acesso em: 10 nov. 2021.

QUIJANO, Anibal. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. *In*: EDGARDO, Lander. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 249-266.

SALES, Celecina de Maria Veras. **Ocupar e resistir**. Lisboa: Life Research Group Blog. Disponível em: <https://liferesearchgroup.wordpress.com/2018/09/04>. Acesso em: 15 set. 2018.

ZIBECHI, Raúl. **Territórios em resistência: cartografia política das periferias urbanas latino-americano**. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

¡LA ESPERANZA DE EDUCARNOS QUE NO PERDIMOS! JUVENTUD Y RESISTENCIA EN TERRITORIALIDADES CAMPESINAS DE ARGENTINA

Oscar Soto

Introducción

Argentina, al igual que *Nuestra América*, es una territorialidad en tensión. Proyectos políticos antagónicos se dirimen a lo largo y ancho de nuestros paisajes. A las rivalidades internas de un país que se hizo capitalista a la fuerza, se suma el devenir de una sociedad cada vez más fragmentada; como en toda la región: *al principio fue la violencia* la que consolidó la “modernidad” criolla que sostiene nuestras desigualdades. En ese amplio abanico de pujas que atraviesan los enfrentamientos históricos de los sectores populares argentinos y latinoamericanos, frente a la persistencia de las clases dominantes, asoman subjetividades e identidades sociopolíticas que disputan sentidos hegemónicos y espacios vitales. La juventud campesina organizada en colectivos populares es una cristalización de ese movimiento reticular de resistencias que aquí analizamos.

A continuación proponemos un cruce teórico-político entre las esferas de lo campesino/popular que contornean la experiencia de juventudes abocadas al trabajo territorial y a la educación popular en la región

cuyana, en el centro-oeste de Argentina. Partimos de enmarcar la reconfiguración del territorio latinoamericano a través del recorrido de identidades agazapadas, que han sabido resistir los vientos uniformadores de clases sociales y naciones (BARTRA, 2014). Nos detenemos en la fisonomía organizativa del campesinado argentino, con la intención de indagar la intersección de juventud y ruralidad que emerge de los territorios.

Por otra parte, desde una mirada militante, identificaremos la articulación política de organizaciones campesinas a escala global/local, como un nicho de reemergencia rural que renueva el repertorio de acciones campesinas e indígenas en todo el continente. Finalmente nos remitimos a una lectura de la praxis popular que los y las jóvenes de la Unión de Trabajadores Rurales Sin Tierra (UST) realizan en el territorio *Las Avispas*, Lujan de Cuyo (Mendoza-Argentina), como una forma de constitución subjetiva de la juventud, entre pliegues de autonomía y hegemonía que se ponen constantemente en cuestión.

Reconfiguración del territorio

Hace unos cuatro mil años atrás, los pueblos que habitaban la región de Cuyo¹ y el Noroeste argentino se ejercitaban en la selección y cultivo de plantas, como así también en la domesticación de animales para el trabajo. Sobre un espacio territorial variopinto, que albergaba identidades heterogéneas y múltiples vocablos, culturas, modos de vidas diversos, la conquista ibérica

¹ La región de cuyo abarca en la actualidad las provincias Mendoza, San Luis y San Juan ubicadas al oeste de Argentina.

se constituyó en la viga fundamental del capitalismo naciente y, por ende, en el desgranamiento violento de toda ancestralidad posible.

Al principio no todo fue sencillo para los *colonizadores*, las formas de resistencias sembradas por las prácticas indígenas marcaron la disparidad de la conquista, al menos por un tiempo. Los valles Calchaquíes, por ejemplo, mantuvieron hermetismo trascurrido el siglo XVI, así como la Patagonia, el Chaco y las pampas sostendrían su autonomía durante todo el periodo colonial (ADAMOVSKY, 2020). No obstante ello, el avance del proyecto colonial/capitalista desarticuló eficientemente las formas de vida originarias, modificando los territorios y sus pueblos. Fue así como los modos de vida comunitarios imperecederos, que animaron la persistencia de la vida en el campo, trasmutaron en los cuerpos de indígenas y campesinos actuales; a partir de allí la experiencia rural latinoamericana se erigió anclada en una temporalidad colonial y una espacialidad sitiada. Sobre ese resorte material transcurre la reconfiguración del campesinado latinoamericano y la efectiva ocupación de los espacios rurales. Sea por la capacidad agencial de los hombres y mujeres sin tierra (LAPEGNA y BARBETTA, 2004), por la dinámica de las organizaciones campesinas en la reinención de sus territorios (FERNANDES, 2019; SOTO y MARTÍNEZ-NAVARRETE, 2020a) o por la sola persistencia de la actividad ancestral que se manifiesta en economías domésticas/étnicas -y se fundamenta en el carácter colectivo, constitutivo de lo campesino (HOCSMAN, 2015a)-, la temporalidad rural preserva su forma tenaz de existencia.

Con base en la historia de expoliación y saqueos, podemos afirmar que la identidad campesina de los/as sujetos/as latinoamericanos/as, en la caracterización hegemónica de lo rural y su contraposición urbana, es comprendida como una especie transición del “hombre/mujer natural” al “hombre/mujer moderna”. Es decir que, la intuición del hombre/mujer en tanto historia y ya no naturaleza, es consecuencia directa de un ejercicio antropológico, del que podemos inferir el relato de la ruralidad que se cultiva en la región. En realidad, el acontecer agrario en América Latina -y su expresión en Argentina-, es mucho más que eso: lo campesino constituye en sí una persistencia incómoda (BARBETTA; DOMÍNGUEZ; SABATINO, 2014) en tanto se le presenta a la historia, de este modo, no como una clasificación cerrada, sino como una naturaleza haciéndose; no como una contemplación del mundo, sino como un ir gestionándose su propio mundo y a sí mismo². De otra manera, campesinos/as y comunidades rurales/agrarias acuden con prestancia y formas alternativas frente a un capital que “en el nivel de la producción inmediata solo requiere de procesos intensivos” (BARTRA, 2014, p. 131).

Entonces, en función de la constancia del sujeto campesino en el sistema capitalista, una posible consideración acerca de las clases sociales y los pueblos explotados, a partir de su contraposición con aquello que lo condiciona desde fuera, entronca con la vigencia de

² Armando Bartra (2014, p. 228) argumenta que en la relación entre el campesinado y sus procesos productivos, se origina una relativa autonomía laboral y una interacción directa con la naturaleza, “dando profundidad histórica a temporalidades anteriores a las grandes separaciones (el hombre de su “laboratorio natural”, el trabajador de sus medios de producción y sus saberes laborales)”.

un tipo de colonialismo que hegemoniza la comprensión de lo rural, en tanto *subalternidad* local distinguida por su condición social (SOTO; MARTINEZ NAVARRETE, 2020b). En este cuadro, la economía campesina y, de manera particular, la *juventud campesina* de espacios rurales es menos un elemento más del paisaje que el propio carácter residual de la modernización capitalista. Se trata, finalmente, de un modo de vida genuinamente forjado en la resistencia.

Juventud en movimiento

La noción de “juventud” es, en primer lugar, una construcción sociopolítica y una nominación de carácter cultural, sujeta a las dinámicas temporales y los rasgos espaciales que la contornean. El conjunto de elementos que definen la concepción de *juventud* bien pueden ser enunciados como resultado de articulaciones políticas y sociohistóricas específicas; sin embargo, los y las jóvenes deben considerarse como una variable social aunada a los conflictos de género, clase, etnia y religión (KATZER, 2020), así como todas las aristas que la dinámica de las relaciones sociales impone.

Con relación a la categorización de la juventud existen abundantes referencias (VOMMARO, 2015; REGUILLO, 2003a; CHAVES, 2006), sobre todo en lo que tiene que ver con juventud y ruralidad (RUÍZ PEYRÉ, 2010; BARÉS, 2016a), así como constan también variados enfoques que pululan entre determinaciones biologicistas y cosificaciones de lo joven como sujeto o sujeta ahistóricos (SARAVÍ, 2015). Situar los conceptos a partir de los contextos permite distinguir la potencialidad de

las categorías como tales. En tal sentido, el proceso de reestructuración económica, que en los últimos años ha posibilitado la penetración del capital concentrado en el control de los recursos, y el consiguiente avance de actividades extractivas sobre áreas extra-pampeanas de producción familiar, es el parámetro que rodea nuestras definiciones sobre juventud rural: los y las jóvenes que habitan los territorios rurales argentinos y latinoamericanos navegan la ambigüedad surgida de los procesos de *integración y resistencia*, que el mismo metabolismo de la reproducción ampliada del capital produce en el campo. Dicho de otra manera, si por un lado asistimos a la intervención capitalista directa sobre los territorios campesinos e indígenas, por otro, la reinención de las modalidades de resistencias, en la producción y reproducción de la vida, se multiplican en las geografías rurales sobre las cuales los jóvenes amplían nociones de derecho y reclamos políticos históricos.

En épocas de profunda crisis social, ecológica y sanitaria, la calificación social de *juventud* transita una fase de aguda recomposición. Dado que los escenarios de análisis cambian, mantener la fijación de una categoría “representa una enorme complejidad que vuelve imposible articular un solo campo de representaciones porque el sentido está siempre siendo, armándose en un *continuum* simbólico que desvanece fronteras, márgenes y límites” (REGUILLO, 2003b, p. 104). Por otra parte, es inevitable apuntar que lo etario permite dar un panorama general de lo que significa ser joven, pensando en una sociología de las edades, por ejemplo (PAREDES; MONTEIRO, 2019). Pese a ello, asumimos en este

trabajo que, así como “el concepto de juventudes es contextual, es decir una categoría construida, no algo dado naturalmente por la categoría de edad, sino histórico y significado por los actores en territorio” (BARÉS, 2016b, p.11), también la *ruralidad* se erige como un entramado de estrategias diversas que las y los campesinos despliegan como modo de vida, lo que en términos de Bendini y Steimbregger, (2014, p.29) puede ser definido como un tipo de *territorialidad campesina*; a lo que nos gustaría llamar, en todo caso, *juventud en territorialidades campesinas*.

Una historia de territorialidades en emergència

Los años ´60 y ´70 del siglo XX significaron un importante auge de movilización política en los márgenes rurales de todo el continente, siendo en muchos casos la acumulación de la *Revolución Cubana* y la *Teología de la Liberación*, lo que impregnaba las nuevas modalidades de organización popular en territorios campesinos. El intenso debate que despertaban las nociones de *reforma agraria*³, sumadas a la visibilidad de experiencias agrarias organizativas con cada vez mayor densidad política, amplificaban los horizontes de lucha rural en la región, y también en Argentina.

Fue a partir de la última dictadura cívico-militar-ecclesial de 1976, que en nuestro país las clases dominantes lograrían dañar la experiencia política de las

³ En el esplendor del conflicto entre EE. UU. y la URSS, la “amenaza” del comunismo y los movimientos anticoloniales de la posguerra explican el surgimiento de propuestas de reformas agrarias redistributivas comandadas desde el Estado en varias regiones del mundo, en especial en América Latina (STÉDILE, 2020)

Ligas Campesinas y Agrarias que se desplegaban por la ruralidad nacional. El golpe de Estado fue un primer paso fundamental para que, más adelante en los ´90, se consolidara una profunda transformación estructural del sistema agroalimentario argentino y la imposición de un modelo de agricultura orientado al agronegocio. El resultado de la desterritorialización que el capitalismo agrario generó en Argentina implicó una reconversión productiva, además del acorralamiento de las agriculturas y economías familiares campesinas e indígenas.

Con la desmovilización que la represión le imprimió a la organización popular/rural argentina, sobrevino la resistencia pura y dura. Lo que surgió luego, en la etapa de la redemocratización nacional, fue la continuidad por otros medios de las formas de dominación antes ensayadas, ahora agravadas por el imperio de una “legitimidad” a la fuerza, que el neoliberalismo y la represión supieron conseguir. En el terreno de la resistencia rural, ya en los años ´80, emergieron organizaciones campesinas como la Unión de Pequeños Productores del Chaco (UNPEPROCH) y el *Grito de los Juríes* que sembrara a organización posterior del Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE), así como el rearmado del Movimiento Agrario Misionero, continuidad histórica de las Ligas Agrarias antes mencionadas. En ese entramado de movimientos populares que se desprenden por el campo nacional, las semblanzas campesinas de aquellos que ya peinan canas se ven reflejadas en las ansias revolucionarias de los/as jóvenes del campo que se organizan en colectivos populares.

Ya sea por integración, adaptación o resistencia a las condiciones impuestas, las comunidades rurales se reinventan frente a la exclusión del campesinado de su tierra. Sucede que la falta de acceso y tenencia de tierra⁴ erosiona históricamente los derechos campesinos de los pobladores rurales, y es –precisamente– en la juventud donde anida de manera más lacerante, en particular por tratarse de un “avance” de la “civilización” urbana que amenaza la permanencia de los jóvenes en su tierra natal. No en vano, el éxodo rural termina siendo la opción obligada de muchos jóvenes del campo, contra lo que se rebelan los movimientos campesinos.

Decimos entonces, que la praxis de los jóvenes que habitan territorialidades campesinas de Argentina puede ser leída como la consecuencia de una modalidad de apropiación del espacio rural (SOTO, 2019). En todo caso, que la experiencia rural latinoamericana esté definida por esta temporalidad y espacialidad de resistencias, se debe a la reconfiguración campesina a escala regional, dada por las dinámicas homogeneizadoras del neoliberalismo que define a los territorios por su productividad exportable, con integración a circuitos comerciales extensos y con una cada vez más prescindente *mano de obra* rural (HOCSMAN, 2015b). El campesinado joven se aferra a sus puestos, veranadas y pasturas, pese a que esa batalla suele ser dada a espaldas del aparato estatal y de la sociedad civil. En Argentina efectivamente, la ocupación de los espacios

⁴ De acuerdo con el Código Civil y Comercial de la Nación se requiere tener un título válido de propiedad de la tierra mediante una escritura pública. Esto, en principio, otorga un derecho de dominio, condominio u otro derecho real, además de la posesión real y efectiva de la tierra (CELS; MNCI Somos Tierra, 2020, p. 15).

rurales periféricos es acompañada por una formación discursiva que coloca al campesinado en el “atraso” – en términos de enunciación, pero como consecuencia de la materialidad colonial que persiste en el día a día.

Los jóvenes, finalmente, son definidos por la exclusión que su ruralidad exhibe. Creemos que la consideración de la juventud, ligada a la cuestión rural militante, está atravesada por representaciones de dependencia y discriminación sostenida en el tiempo. Por lo tanto, el intento de actualizar una redefinición de estas categorías, atendiendo a nuestras prácticas teórico-políticas, tiene como horizonte el sostenimiento de una forma de resistencia en movimiento.

Campesinado organizado a nivel global

Para comprender la perdurabilidad del reclamo que la juventud del campo representa en Argentina y América Latina, es preciso repensar la experiencia global de resistencias campesinas organizadas. Los ´80, años de retornos democráticos en el Cono Sur, fueron también momentos de articulación mundial de *movimientos agrarios transnacionales* -tal la conceptualización de Edelman y Borras (2016). La oposición a los programas de ajuste estructural y los tratados multilaterales que la hegemonía financiera promovía a escala planetaria, encontraron en las organizaciones populares modos de resistencia global. La indagación sobre las formas de lucha política del campesinado latinoamericano ha indicado el “resurgimiento” de una gran diversidad de movimientos rurales (Moyo y Yeros, 2008) como elemento explicativo de la geopolítica latinoame-

ricana y sus derivas actuales. Es, bajo condiciones de resistencia a los inminentes procesos de exclusión, que los trabajadores sin tierra se organizan para ocupar territorios y defender sus espacios.

En gran medida, este derrotero está marcado por las fuertes confrontaciones de los sectores subalternos sobre los que recaen las externalidades del avance neoliberal. Si bien estos grupos sociales excluidos padecen en los ámbitos urbanos, es fuertemente sobre la esfera rural que se canalizan muchas de las lógicas de apropiación del capitalismo global. El espacio rural se transforma en escenario de disputas políticas entre grandes corporaciones (del agronegocio), y las lógicas comunitarias (campesinas e indígena). Un emergente de este resurgimiento social/rural es la articulación de movimientos campesinos e indígenas a escala internacional conocida como La Vía Campesina⁵ (LVC), dentro de la cual están contenidas las organizaciones como la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC).

La conformación de las clases y las subjetividades políticas de *Nuestra América* se expresan por vía de los conflictos que interpelan la consciencia de los actores colectivos en el desarrollo de sus actividades, prácticas, resistencias; siendo ese un proceso decisivo para una actualización de las referencias sobre la dinámica rural. La configuración de amplios movimientos campesinos implica perdurabilidad de la herencia rural, y por ende

⁵ Sin dudas La Vía Campesina configura un “movimiento de movimientos”. La noción de “movimiento de movimientos” en el mundo agrario remite a una “síntesis de fuerzas múltiples que unifican luchas identitarias, de clase, étnicas y de género, entre otras” (EDELMAN; BORRAS, 2016, p. 120).

politización de los sectores jóvenes del campo. Analizar las modalidades orgánicas del entramado rural, y sus colectivos populares, puede ampliar la comprensión de la conflictividad rural y sus maneras de repeler las variantes del neoliberalismo a escala continental.

Hegemonías y autonomías relativas

Ahora bien, en el derrotero de las inclinaciones que se dan en los territorios campesinos de América Latina, se compaginan momentos de profunda autonomía que deben ser atendidos. No es impropio identificar que la organización del campesinado argentino surge como un pulso contrahegemónico de la sociedad civil popular *in situ*. Existe, entonces, un debate necesario respecto de la hegemonía en tanto campo de fuerza asimétrico y contradictorio que, empero, no debe escatimar una mirada crítica del horizonte autónomo que implican las prácticas de los sectores populares del campo. Dicho de otro modo, preferimos especular junto con el sociólogo argentino Pablo Semán (2009) respecto a la existencia de intersticios y sutilezas que invitan a repensar nuestros territorios, con el clivaje respetuoso de los recodos autonomía/hegemonía que se asumen en la praxis misma (SEMÁN *et al.*, 2009, p. 6):

Hay algo que me gusta mucho de Thompson que muestra que la constitución de lo social es mucho más compleja, más densa, con pliegues en los que no todo es hegemonía. La experiencia de los sectores populares se desenvuelve en un latir, digamos, entre la autonomía y la hegemonía, y me parece que ese momento de relativa autonomía,

en el que lo propio de un grupo se activa para recibir aquello que le es impuesto, o que tiende a imponérselo, es muy productivo en la vida social, y nunca deberíamos olvidarnos de eso [...]

En el ámbito de los espacios rurales organizados se hace explícita la producción de subjetividad, como así también lo es en los *no-organizados*, aquellos campesinos y campesinas que no conforman entidades colectivas de reivindicación política propia. Analizar las modalidades orgánicas del entramado rural, y sus colectivos populares, puede amplificar la comprensión de la conflictividad territorial. Bien vale aquí, en una misma clave, convidar a un mantra thompsoniano indispensable (THOMPSON, 1979, p. 38): “[...] las clases acaecen al vivir los hombres y las mujeres sus relaciones de producción y al experimentar sus situaciones determinantes, dentro «del conjunto de relaciones sociales», con una cultura y unas expectativas heredadas, y al modelar estas experiencias en formas culturales”.

Educación, territorio y reconquista

Formarse en clase campesina y devenir en juventud política organizada, no resulta algo sencillo en Argentina⁶; se requiere necesariamente una biografía política de la resistencia en ese paisaje rural reclamado para inferir dónde anidan las esperanzas campesinas. Retomamos aquí nuestro recorrido acerca de la ruralidad, la juventud y los movimientos campesinos, para repensar

⁶ Los jóvenes en Argentina, como en toda América Latina, se vuelcan a la política para cambiar la realidad injusta, “como un medio para algún tipo de horizonte indecible” (VIVIANI, 2016, p. 12)

la experiencia de lucha campesina de jóvenes militantes de la Unión de Trabajadores Rurales Sin Tierra (UST) de la región de Cuyo, al centro-oeste de Argentina.

Así las cosas, como toda la cultura de masas forjada bajo los signos del neoliberalismo que hegemonizó la política y la economía en los años ´90, las generaciones post *crisis 2001* que retomaron el camino de rechazo al capitalismo en el campo y la ciudad, se enfrentaron luego a un país fracturado. En el campo, la dinámica territorial que se instaló como consecuencia del modelo agropecuario basado en el agronegocio ha redundado indefectiblemente en la expansión de la frontera agropecuaria, la concentración y ocupación de los territorios, y el desplazamiento de población rural campesina e indígena. En ese contexto, en Mendoza a comienzos del siglo XXI, un grupo de jóvenes y trabajadores sin tierra se organizan reclamando sus derechos campesinos elementales (UST, 2002):

A principios del año 2001, inmersos en la profunda crisis económica y social imperante, en la provincia de Mendoza comenzaron a formarse grupos de base compuestos por familias de trabajadores rurales sin tierra y puesteros (denominación local para pequeños productores ganaderos), con el objetivo de buscar soluciones a los problemas de la comunidad y generar emprendimientos que apunten a mejorar su calidad de vida. Con un fuerte trabajo de agite en nuevas localidades se fueron sumando paulatinamente más y más familias [...]

La UJoCC (Unión de Jóvenes Campesinos de Cuyo) y posteriormente la UST configuran una experiencia

intergeneracional que asume el reclamo histórico de la lucha por la tierra en Argentina, y particularmente en la región cuyana. Su demanda por un lugar para los y las productoras campesinas, junto con la exigencia del derecho a condiciones de autonomía para el fortalecimiento de la soberanía alimentaria, se han articulado al Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI)⁷, a la CLOC y como consecuencia de ello a LVC.

Figura 1 - Argentina, la UST celebró sus 10 años



Fuente: La Vía Campesina

Sus declaraciones iniciales ya marcaban el horizonte de su lucha (MNCI, 2007):

Queremos defender nuestro derecho al trabajo y a una producción diversa y sustentable. Nuestro derecho a una soberanía alimentaria que nos per-

⁷ En la actualidad el Movimiento Nacional Campesino Indígena-Somos Tierra nuclea unas diez mil familias campesinas e indígenas dispersas en siete provincias argentinas y es parte integrante las 82 organizaciones que componen LVC a escala mundial.

mita alimentarnos con productos sanos y comercializar los excedentes. Por eso defendemos nuestro territorio, mientras empresarios poderosos, en complicidad con policías, jueces y políticos nos desalojan de nuestras tierras, contaminan el agua y los suelos con la minería y las industrias, nos dejan si terrenos dignos para nuestras viviendas, y sin transportes acordes a nuestras necesidades, como pasa con el ferrocarril [...]

En el ámbito local los/las jóvenes articulados/as a la UST, despliegan un conjunto de acciones destinadas a la reclamación de esos lugares habitados históricamente por campesinos/as, agricultores, pequeños productores e indígenas que se mantienen constantes en la defensa de sus espacios; en gran medida “los lugares o patrones de ocupación y apropiación territorial conforman una instancia explicativa básica para estudiar el territorio argentino en la microescala” (BOZZANO, 2020, p. 53). Es así como partir del año 2009 la UST comienza un proceso de reivindicación del derecho a la educación en el campo. Durante esa etapa las comunidades *sin tierra* integradas al movimiento campesino despliegan lo que Lía Barbosa denomina “recuperar el sentido epistémico del acto educativo” (BARBOSA, 2016, p. 58):

En la lectura cuidadosa de su realidad pasada y presente, muchos movimientos identifican la siguiente cuestión: si la educación constituye el punto de partida en la subordinación cultural y dominación política, será en la construcción de *otra* concepción de educación (que implica *otra pedagogía, otra escuela*), el primer paso para un proceso de liberación y emancipación. En esa dirección, han desarrollado una discusión interna

que les permitió situar el plan epistémico como punto de partida en la concepción de la educación y pedagogía, enfatizándolos como eje medular, el corazón de sus proyectos políticos.

El acceso a la lectura, la formación y el desarrollo intelectual/material, como proyecto político-pedagógico, se materializa en la creación de la Escuela Campesina de Agroecología de la UST (SOTO, 2020). Sus principios organizativos contemplan el armazón sobre el que recae la metodología de la lucha campesina (UST, 2002):

- *Horizontalidad*: toma de decisiones colectivas, construcción colectiva. Toma de decisiones por consenso.
- *Autonomía Política*: nosotros construimos los principios, no depender de partidos políticos, iglesia, etc.
- *Construcción desde de las bases* (cimientos);
- *Igualdad*: de género, edad, opinión, tiempo en la organización, no discriminamos ni por estudio ni por dinero.
- *Forma de producir*: Soberanía Alimentaria, Convivir con el medio ambiente. No explotarnos entre nosotros, no exclusión, trabajo colectivo.
- *Evaluación Permanente*. Crítica, autocrítica.
- *Acción en Movimiento*. Transformación. Involucrar todos los aspectos de la vida en la lucha cotidiana.
- *Participación*. Representatividad, División de tareas.
- *Luchamos* por lo que queremos, contra el capitalismo.
- *Práctica de valores*: Solidaridad, Compromiso, Confianza, Compañerismo, Cariño, Tolerancia,

Coherencia, Transparencia, Respeto, Responsabilidad, Comunicación.

- *Formación colectiva*, desde la educación popular.
- *Organización*, sentirla como algo propio.
- *Estudio de la realidad*.

Desde hace ya varios años, los dispositivos políticos-pedagógicos del movimiento campesino -la Escuela Campesina de Agroecología y el Centro de Educación, Formación e Investigación Campesina (CEFIC/Tierra)- han logrado articular, pedagógicamente, una propuesta que debate en los territorios los contenidos educativos y las formaciones necesarias para quienes habitan y viven en el campo. Una forma de reconquista política de derechos. El desafío de amplificar la educación básica a jóvenes y adultos, sumado a la alfabetización y finalización de estudios secundarios, ha derivado en la lucha actual por garantizar el derecho a la *educación superior* en el campo, objetivo que se viene concretando a partir de la lucha. El itinerario pedagógico ha permitido que un centenar de jóvenes concluyan su formación educativa. En el año 2013 se egresó la primera camada de jóvenes estudiantes de la Escuela Campesina; desde entonces se viene trabajando en una educación agroecológica, concebida como una forma de producir alimentos sanos para las clases populares y no el simple abono a la mercantilización, a la que se suele destinar el trabajo campesino.

La pandemia y la lucha por el territorio de los jóvenes

El arribo del COVID-19 vino a modificarlo todo. Los vectores que mantenían el equilibrio en un mundo ya enormemente injusto, con la dinámica de la pandemia

global, terminaron de caerse para develar lo profundamente deshumana que son nuestras sociedades. Los consensos sanitarios que calaron en el seno civil al comienzo del derrotero epidémico, con el tiempo hicieron implosionar la agenda mínima que implicaba resguardar a los y las que más sufren. Es así como los Estados salieron a rescatar los embrollos del mercado. Siempre y cuando el virus no implicara que las grandes fortunas dejaran de crecer, los grupos económicos y empresas de salud privada recurrirían a la órbita de lo público para socializar sus pérdidas, una vez más.

En este contexto de crisis sanitaria, han sido los territorios campesinos los que han repuesto un profundo debate alimentario frente a una parálisis económica generalizada. El concepto político de *soberanía alimentaria* que LVC propuso públicamente en la Cumbre Mundial de la Alimentación en 1996, retornó con fuerza en momentos de colapso. Las acciones de la UST en ese sentido han contribuido a solidificar las apuestas por el comercio justo, la agricultura campesina e indígena y el reconocimiento del trabajo cooperativo. Fruto de ello ha sido la inauguración del Almacén Campesino (CONTRE-RAS, 2021), las estrategias de comercialización campo/ciudad y las disputas por el derecho a la educación.

La noción de *territorialización* ha ayudado a describir los efectos de la acción humana en el espacio, vinculadas a esa concepción, las prácticas de los jóvenes en el territorio devienen en modalidades a través de las cuales se transmiten saberes, memorias, afectos y resistencias de quienes lo habitan. En el núcleo central de las ciudades mendocinas existe un espacio rural periférico anclado entre montañas y urbe. Al sur de Lujan

de Cuyo y norte del departamento de Tupungato, puesteros⁸, campesinos y familias rurales de “Agua de las Avispas” – Cacheuta Sur – en pleno piedemonte mendocino, se organizan para reclamar el derecho al acceso al agua por la cual se lucha desde hace largo tiempo.

Figura 2 – Ocupando territorio campesino para la educación popular



Fuente: Archivo UST

La educación es una forma de territorializar derechos en el campo. En tal sentido, en contextos de pandemia la UST ha avanzado en la apropiación material –y por ende simbólica– de un espacio físico ubicado entre los puestos⁹ campesinos. Allí se ha comenzado a forjar una instancia de aprendizaje colectivo en el marco del

⁸ Los y las puesteros/as son campesinos/as abocados a la crianza de ganado caprino. Cabritas y chivos son el producto del trabajo de las familias rurales de buena parte del territorio mendocino.

⁹ Se denomina puesto al espacio territorial familiar en el que puesteros/as y crianceros/as habitan y desarrollan sus actividades de producción y reproducción de vida.

proyecto pedagógico del movimiento, como una continuidad de la trayectoria que la Escuela Campesina de Agroecología desarrolla en la zona norte de Mendoza, más concretamente en Jocolí-Lavalle.

Figura 3 – Mistica de inicio de la Escuela en Las Avispas



Fuente: Archivo UST

El espacio de educación popular de *Agua de Las Avispas* es una experiencia levantada por jóvenes campesinos y busca dar solución a un reclamo histórico de las familias de la zona: “la esperanza aun latente por autoformarnos, por acceder a la educación como un objetivo personal y colectivo” (GARCÍA, 2021). Revalorizar la cultura popular ancestral de esos puestos es una forma de reafirmación identitaria. Así también, la adaptación curricular que retoma la historia de despojo y exclusión

vivida por sus familias, los números que dan sentido al bajo precio al que venden sus animales y las letras con las cuales leer y escribir su visión del mundo es una forma de hacer “escuela” desde otro lugar epistémico y político.

Consideraciones finales

La juventud configura un punto alto de indagación en pasajes de colapso económico, ecológico y sanitario. Por otro parte, la idea de juventud transita un proceso de aguda recomposición histórica, en la medida en que se trata de un tipo de *presente* que heredará un mundo diezmado. Por lo tanto, creemos que discernir los conceptos a partir de los contextos permite distinguir la potencialidad de las categorías como tales. El proceso de reestructuración económica, que en los últimos años ha posibilitado la penetración del capital concentrado sobre áreas de producción familiar, es el parámetro que ha marcado nuestras definiciones sobre juventud rural. Los y las jóvenes que habitan los territorios rurales argentinos y latinoamericanos navegan la ambigüedad surgida de los procesos de *integración* y *resistencia*, que el mismo metabolismo de la reproducción ampliada del capital produce en el campo. En definitiva, consideramos que, si bien asistimos a la intervención capitalista directa sobre los territorios campesinos e indígenas, no obstante, la reinención de las modalidades de resistencias, en la producción y reproducción de la vida sobre las cuales los jóvenes amplían nociones de derecho y reclamos políticos históricos, se multiplica en las geografías rurales.

Hemos remitido en este trabajo a las estrategias diversas que las y los campesinos despliegan como modo de vida. En tal sentido, reafirmamos que la experiencia de los sectores campesinos/populares se desenvuelve en una especie de pulsión entre la autonomía y la hegemonía del mundo social. Allí, en los intersticios y sutilezas con los que se moviliza la *juventud en territorialidades campesinas*, es posible repensar nuestros espacios rurales, con el clivaje respetuoso de los recodos autonomía/hegemonía que se asumen en la praxis misma.

Por todo ese acumulado histórico de resistencias, es que en las últimas décadas hemos visto florecer movimientos agrarios transnacionales en oposición a los programas de ajuste estructural y la hegemonía financiera a escala planetaria. Las clases populares, en especial la juventud del campo nucleada en la UST y sus colectivos de coordinación regional y global, -CLOC y LVC- reinventan sus relaciones de producción y arraigo en el territorio. La lucha por la educación es una forma de *territorializar* derechos en el campo, en tal sentido en contextos de pandemia la UST ha avanzado en la apropiación material y simbólica de un espacio físico ubicado entre puestos campesinos, con la intención de forjar una instancia de aprendizaje colectivo en el marco del proyecto político-pedagógico de la Escuela Campesina de Agroecología. Finalmente, *la esperanza de educarnos que no perdimos* es un horizonte de apuesta pedagógica en busca de un lenguaje propio que enuncie nuevos lugares de resistencias de la juventud que vive en el campo.

Referencias

ADAMOVSKY, Ezequiel. **Historia de la Argentina. Biografía de un país. Desde la conquista hasta nuestros días.** 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Crítica, 2020

BARBETTA, P.; DOMÍNGUEZ, D.; SABATINO, P. La persistencia de una incomodidad: repensando el campesinado en la Argentina. **Siglo XXI: Revista de Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 4, n. 1. p. 91-113. 2014. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5611/pr.5611.pdf. Acceso en: 1 may. 2021.

BARBOSA, Lia. Educación, resistencia y conocimiento en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales. **Revista De Raíz Diversa**. [S. l.], n. 6. v. 3, julio-diciembre, p. 45-79. 2016.

BARÉS, Aymar. (Im) posibilidades, adscripciones y disputas en las trayectorias de los y las jóvenes en contextos rurales de Ñorquin Co y Cushamen. **Question/Cuestión**. [S. l.], n. 50, v. 1. p. 194-207. 2016a. Disponible en: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/3217>. Acceso em 4 abr. 2021.

BARÉS, Aymar. Comunicación, movilidades y espacialidades. Desplazamientos y trayectorias de jóvenes de Ñorquin Co y Cushamen en la región de la Patagonia argentina, **Revista Latinoamericana de Estudios Rurales**. [S. l.], n. 1. 2016b. Disponible en: <http://www.ceil-conicet.gov.ar/ojs/index.php/revistaalasru/article/view/112>. Acceso em: 22 feb. 2021

BARTRA, Armando. **El hombre de hierro. Límites sociales y naturales del capital en la perspectiva de la Gran Crisis**. 2. ed. México: UACM - Itaca, 2014

BENDINI, M.; STEIMBREGER, N. Territorialidad campesina en el sur de Argentina. Cambios productivos y laborales como formas de resistencia. **Eutopía. Revista de Desarrollo Económico Territorial**. [S. l.], n. 4. p. 25-44. 2014. DOI. <https://doi.org/10.17141/eutopia.4.2013.1224> Disponible en: <https://revistas.flacsoandes.edu.ec/eutopia/article/view/1224>. Acceso em: 20 dic. 2020.

BOZZANO, Horacio. Territorios rurales en Argentina. El método stlocus: qué ruralidad, qué lugares, qué ciencia, qué política. In: CERDÁ, J.M. **La ruralidad en tensión**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo. 2020. p. 25-74.

CELS; MNCI SOMOS TIERRA. **Guía para defender nuestros territorios campesinos indígenas**. 1. ed. Buenos Aires: Misereor. Disponible en: https://www.cels.org.ar/web/wp-content/uploads/2020/06/Guia_MNCI.pdf. Acceso em: 18 mar. 2021

CHAVES, Mariana. Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales 1983-2006. **Papeles de trabajo 5**. Buenos Aires: IDAES-Universidad Nacional de San Martín. 2006

CONTRERAS, Milagritos. **Del campo a la mesa: La UST inauguró su Almacén Campesino**. El Otro Diario. Disponible em: <https://elotro.com.ar/del-campo-a-la-mesa-la-ust-inauguro-su-almacen-campesino/>. Acceso em: 8 may. 2021.

EDELMAN, M; SATURNINO, B. **Movimientos agrarios transnacionales. Historia, organización y políticas de lucha.** 1. ed. Barcelona: Icaria editorial s. a. 2016.

FERNANDES, Bernardo. Regimes alimentares, impérios alimentares, soberanias alimentares e movimentos alimentares. **Revista Latinoamericana de Estudios Rurales.** [S. l.], n. 7, 188-209. 2019.

GARCÍA, Dhana. **[Entrevista concedida al autor]**. Mendoza. 28 abril 2021.

HOCSEMAN, Luis. Agricultura Familiar y descampesinización. Nuevos sujetos para el desarrollo rural modernizante. **Perspectivas Rurales Nueva Época,** [S. l.], n. 13, v. 25. p. 11-27. 2015a Disponible en: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivasrurales/article/view/6382> Acceso em: 2 abr. 2021.

HOCSEMAN, Luis. Actualidad, continuidad y profundización del modelo socio económico de Argentina. **Revista Geonordeste, São Cristóvão.** [S. l.], n. 1, año XXVI. p. 319-327. 2015b. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/geonordeste/article/view/4471> Acceso em: 15 abr. 2021.

KATZER, Leticia. Políticas públicas y juventudes rurales e indígenas. **Revista Argentina de Estudios de Juventud,** [S. l.], n. 14, p. e032. 2020. Disponible en: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/5863> Acceso em: 6 abr. 2021.

LAPEGNA, P.; BARBETTA, P. No hay hombres sin tierra ni tierra sin hombres: luchas campesinas, ciudadanía y

globalización en Argentina y Paraguay. In: GIARRACA, Norma y LEVY, Bettina (org.) **Ruralidades latinoamericanas. Identidades y luchas sociales**. Buenos Aires: CLACSO, 2004. p. 305-355.

MNCI. **Argentina: Por la defensa de nuestros derechos**. La Vía Campesina. 2007. Disponible en: <https://viacampesina.org/es/argentina-por-la-defensa-de-nuestros-derechos/> Acceso em: 7 may. 2021.

MOYO, S.; YEROS, P. **Recuperando la tierra. El resurgimiento de movimientos rurales en África, Asia y América Latina**. 1. ed. Buenos Aires: CLACSO. 2008

PAREDES, M.; MONTEIRO, L. **Desde la niñez a la vejez: nuevos desafíos para la comprensión de la sociología de las edades**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo. 2019.

REGUILLO, Rossana. Ciudadanías juveniles en América Latina. Última década. Viña del Mar, CIDPA. n. 19. p. 11-30, 2003a.

REGUILLO, Rossana. Las culturas juveniles: un campo de estudio. Breve agenda para la discusión. **Revista Brasileira de Educación**. [S. l.], n. 23. p. 103-118. 2003b. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200008> Acceso em: 10 abr. 2021.

RUÍZ PEYRÉ, Fernando. Espacios de acción, perspectivas de vida y desigualdades de género de jóvenes rurales del oeste argentino. **RITA (en línea)**. n. 4. 2010. Disponible en: <http://www.revuerita.com/dossier-thema-61/espacios-de-accion.html> Acceso em: 19 abr. 2021.

SARAVÍ, Gonzalo. **Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad.** México: Flacso-México, CIESAS, 2015.

SEMÁN, Pablo. *et al.* Descentrar la mirada: las culturas populares: en el latir entre la autonomía y la hegemonía. Entrevista a Pablo Semán. **Question.** [S. l.], n. 1. v. 24. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9091/pr.9091.pdf Acceso em: 15 abr. 2021.

SOTO, Oscar. Re-existencias y lucha política en América Latina: un registro de las temporalidades campesino/indígena desde el Sur Global. **Ciencia Política**, [S. l.], v. 14, n. 28, p. 103-127. 2019. DOI: 10.15446/cp.v14n28.79080. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol/article/view/79080>. Acceso em: 10 may. 2021.

SOTO, O.; MARTÍNEZ-NAVARRETE, E. Espacio rural e implicaciones territoriales de la acción estatal: identidad, persistencia y derechos campesinos en Malargüe. **Eutopía. Revista de Desarrollo Económico Territorial.** [S. l.], n. 17. p. 59-80. 2020a. DOI: 10.17141/eutopia.17.2020.4391. Disponible en: <https://revistas.flacsoandes.edu.ec/eutopia/article/view/4391>. Acceso em: 3 abr. 2021

SOTO, O.; MARTÍNEZ NAVARRETE, E. Jóvenes del campo y colonialismo interno. Notas para una mirada actual de ruralidad y juventud a partir de Malal-Hue. **Millcayac - Revista Digital de Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 107-140. 2020b. Disponible en: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/millca-digital/article/view/3550>. Acceso em: 10 may. 2021.

SOTO, O. Educación campesina: las dimensiones pedagógico-políticas en la formación de la CLOC-VC y la UST como experiencia de lucha. **Revista Colombiana de Educación**, [S. l.], v. 1, n. 80, 2020. DOI: 10.17227/rce.num80-11016. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/11016>. Acceso en: 10 may. 2021.

STÉDILE, João P. *et al.* **Experiencias de Reforma Agraria en el mundo**. 1. ed. Buenos Aires: Batalla de Ideas, 2020.

THOMPSON, Edward. **Tradición, revuelta y conciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial**. Barcelona: Editorial Crítica. 1979.

UST. **¿Quiénes somos?** Campesinas de Cuyo. Disponible en: <https://campesinasdecuyo.wordpress.com/quienes-somos/>. 2002. Acceso en: 7 may. 2021

UST. **Figura 1-Argentina, la UST celebró sus 10 años**. Disponible en: <https://viacampesina.org/es/argentina-la-ust-celebro-sus-10-anos/>. Acceso en: 8 may. 2021.

UST. **Figura 2-Ocupando territorio campesino para la educación popular**. Disponible en: <https://www.facebook.com/Escuela-Campesina-Agroecologia-Ust-129322770738297/photos/pcb.1466298283707399/1466297963707431>. Acceso en: 8 may. 2021.

UST. **Figura 3-Mística de inicio de la Escuela en Las Avispas**. Disponible en: <https://www.facebook.com/Escuela-Campesina-Agroecologia-Ust-129322770738297/photos/pcb.1466298283707399/1466297937040767>. Acceso en: 8 may. 2021.

VIVIANI, Tomás. Jóvenes, política y (des)encuentros con la ciencia social. *In*: SAINTOUT, F. (comp.) **Juventudes argentinas: prácticas culturales, ciudadanía y participación**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario. 2016. p. 11-18.

VOMMARO, Pablo. **Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina: tendencias, conflictos y desafíos**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario, CLACSO, 2015.

EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS EMANCIPADORAS PRODUZIDAS PELOS/AS JOVENS MILITANTES DO LEVANTE POPULAR DE JUVENTUDE/CE

Jaiane Araujo de Oliveira

Considerações iniciais

As experiências, percursos e trajetórias juvenis configuram, certamente, laboratórios vivos que desafiam as ciências sociais/humanas, seja do ponto de vista teórico instigando a criação de novos conceitos para a compreensão e explicação de novas realidades, ou mesmo do ponto de vista metodológico, apontando para a necessidade de criar novos instrumentos que levem o/a pesquisador/a a encontrar as ferramentas capazes de chegar aos jovens e adentrar no seu mundo juvenil.

Este artigo reúne os estudos realizados em meu doutorado¹ com enfoque para o debate sobre a formação política da juventude. De forma sintética e parcial, a discussão trata da formação dos jovens militantes dentro do movimento. Adoto como fio condutor de discussão e análise três experiências vivenciadas pelos jovens

¹ Tese intitulada “**A CABEÇA PENSA ONDE OS PÉS PISAM**”: movimentos juvenis e práticas educativas emancipadoras no Levante Popular de Juventude em 2019. O objetivo do trabalho foi compreender como ocorria o processo de formação política dos/das jovens no Levante Popular de Juventude/LPJ e que atividades eram produzidas para desenvolver suas ações políticas.

em seu processo de formação política dentro do LPJ, a saber: A Escola² de Formação de Militantes Emerson Pacheco, O Curso Realidade Brasileira (CRB) e o Estágio Interdisciplinar de Vivência (EIV).

Partimos do pressuposto de que a educação precisa ser discutida hoje, no contexto do processo de produção do capital, mas também no campo das disputas ideológicas no qual enfrentamos o cenário da educação brasileira. Todas essas questões expressam a importância da formação produzida a partir dos movimentos sociais, no caso aqui destacado, nos movimentos de resistência da juventude, os quais nos apontam para algumas possibilidades de se desenvolver experiências educativas emancipadoras (TONET, 2016).

Compreendemos que uma formação que possibilite a construção de uma nova forma de sociabilidade só pode ser pensada dentro de uma nova perspectiva, ou mesmo a partir de atividades educativas que promovam a transformação da realidade social, no sentido de possibilitar aos jovens a superação e a transformação da sociedade burguesa. Como na sociedade capitalista não é possível uma autêntica e total educação para a emancipação humana dos sujeitos, falamos, neste trabalho, que os/as jovens do LPJ vêm construindo movimentações nas quais é possível classificá-las como atividades educativas emancipadoras, entendidas como aquelas “que contribuem para que as pessoas tenham

² O termo Escola é usado pelo LPJ para designar a formação/curso que ocorre em determinado período, sendo uma etapa obrigatória para todos os/as jovens militantes. Essa denominação escola não é no sentido literal da palavra, mas uma etapa/curso de formação mais sistematizado e intenso que carrega o nome do jovem Emerson Pacheco.

acesso ao que há de mais elevado no patrimônio cognitivo, artístico e tecnológico de que a humanidade dispõe hoje” (TONET, 2016, p. 181).

A escola de formação de militantes Emerson Pacheco

A escola Emerson Pacheco existe em todos os Estados em que o LPJ está organizado, de modo que todos/as os/as jovens possam ter a oportunidade de adquirir uma formação militante conforme o movimento tem desenhado e acredita. A partir da formação na escola os/as jovens têm a oportunidade de estudar autores, categorias, conceitos importantes para manter a organização e a luta presente, assim como para a constituição do jovem militante.

Estudar juventude e movimentos sociais é antes de tudo uma oportunidade de saber mais sobre os/as jovens a partir dos seus movimentos. É descobrir que a juventude é e se manifesta cada vez mais de forma diversa. As motivações que levam os/as jovens a fazerem parte do LPJ podem estar relacionadas a um desejo de mudar e transformar a sociedade, assim como pelo interesse em ter um espaço em que podem ser aceitos, acolhidos, incluídos em um grupo.

Os interesses e aspirações juvenis são múltiplos, o que nos orienta a compreender que os/as jovens estão em um processo relacional com sua dimensão individual e coletiva. Dessa forma, eles/elas são afetados por diversas determinações que envolvem o local e o global, o micro e o macro, o individual e o coletivo.

Os/as jovens militantes constroem saberes, experiências e ação política dentro do LPJ mediante o que

eles/elas dizem e fazem dentro do movimento e em movimento. O LPJ se apresenta como um movimento social de/com juventude, o qual reúne jovens de territórios distintos e que, no contexto de sua ação política, tem se colocado em cena produzindo novas práticas e modos de fazer, as quais denominamos de atividades educativas. Assim, a escola de formação Emerson Pacheco surge como um espaço em que os/as jovens militantes possam se reunir, estudar e desenvolver o pensamento crítico e reflexivo sobre a realidade.

As etapas da formação na escola são realizadas por meio de módulos e cada estado tem autonomia para definir o período e a melhor proposta pedagógica, considerando as especificidades de sua região/estado e dos/das jovens. De modo geral, a escola procura desenvolver uma metodologia dialógica, participativa e aberta aos interesses dos/das jovens militantes. Durante uma das entrevistas, o jovem definiu o que seria o método da escola Emerson Pacheco.

Então o método simples da linguagem porque tinha gente do campo e da cidade e da universidade e gente da periferia. Então como eu vou falar do socialismo e o cara compreender. Então o método era fundamental de passar informação. O método na linguagem. (BABAU, 30 ANOS).

A formação é um elemento importante que atravessa todos os espaços e as atividades realizadas pelo LPJ. Ela está articulada com a dimensão organizativa e com a ação coletiva, de modo que esse tripé (formação, organização e ação) desenvolva nos militantes a ação política. Dentro da escola, os/as jovens aprendem

a partir da discussão teórica de textos e da indicação de leituras, mediadas por um jovem que detenha maior maturidade no assunto apresentado. Com isso o movimento incentiva a formação de seus próprios intelectuais, com destaque para os/as jovens, construindo, entre eles, uma relação de autoafirmação (ZIBECHI, 2015).

Nesses espaços, existe tempo para o estudo coletivo, em grupos, de modo que o conhecimento e as dúvidas são socializados coletivamente. Ao se apropriarem desses espaços e práticas na condição de jovem militante, eles/as projetam caminhos, saberes e elaboram *táticas* (CERTEAU, 2014).

Compreendemos que a prática/ação crítica e libertadora (FREIRE, 1997) acontece no movimento do pensamento reflexivo e teórico que fundamenta a organização dos sujeitos coletivos para a transformação social, pois segundo Gohn (2013):

Ao aprender simultaneamente a ler e a pensar criticamente, o indivíduo desenvolve o hábito de pensar a prática; os indivíduos aprendem a dizer o que pensam, o que desejam, o que sonham e o que aspiram, para si e para seus entes sua comunidade, seus pais, etc. O processo de conscientização que está implicado nesta nova realidade possibilita aos indivíduos e grupos vislumbrarem um mundo com liberdade, justiça e igualdade. Esses sujeitos percebem, via o confronto entre o sonho e a realidade, que vivem um cotidiano que é o oposto do que vislumbram. A dura realidade das desigualdades apresenta-se como o campo de ação a ser transformado, pois se conscientizam de que essas desigualdades são construídas cotidianamente nas relações que ocorrem no plano econômico, no mundo da pro-

dução propriamente dita, e no mercado financeiro em geral. (p. 37).

Para os/as jovens do LPJ, a formação é um elemento que instrumentaliza a ação política no processo de constituição da condição de jovem militante. Nessa medida, são orientados por um processo formativo que parte do ponto de que “a cabeça pensa onde os pés pisam”, ou seja, as ações políticas são perpassadas pela vida material e pelos contextos sociais, políticos, territoriais e culturais da juventude.

Por isso o processo de formação é contínuo e está alicerçado pela perspectiva da indissociabilidade entre a realidade social que os jovens vivenciam – tanto micro como macrossocial – e a teoria que eles acumulam dentro do LPJ.

Na verdade, a gente vai se adequando a realidade de cada local, como a gente vai disputar. Por exemplo, nas ciências sociais é muito fácil fazer um debate político, político mesmo. Sei lá, esse ano é ano eleitoral e a gente trazer possíveis candidatos para fazer um debate, isso dialoga com as ciências sociais. Só que por exemplo, se a gente chegar lá dança, na música, isso não atrai a galera. Então, por exemplo, se a gente fazer uma paródia de uma música, trazendo uma paródia mais politizada, isso agrega a galera. Então a gente vai se adequando para fazer uma construção política que seja politizada e que não perca o caráter da nossa ideologia que é uma ideologia marxista que traz todo esse histórico materialista, mas sem ser uma coisa muito fechada. (CARLIANA, 23 ANOS, LPJ).

Ao colocar que “mas, sem ser uma coisa muito fechada”, a jovem assinala que é possível realizar o processo formativo a partir da realidade, introduzindo outros elementos que vêm do campo da arte, da cultura, do território e das experiências dos/das jovens. Com isso, imprimem a marca da juventude e suas identidades juvenis.

A criatividade é um traço sempre presente nas identidades juvenis, desse modo, os jovens elaboram diversas *táticas* em cada lugar e em cada tempo (DIÓGENES, 1998). Durante o trabalho, percebi que o LPJ tem realizado um grande esforço no sentido de introduzir práticas pedagógicas, a partir da concepção das atividades educativas emancipatórias, incentivando, nos jovens, a formação para a emancipação humana. Sobre essa questão, Tonet (2016) afirma:

Para que estas atividades tenham um caráter emancipador devem ter algumas características particulares. Em primeiro lugar, são atividades que contribuem para que as pessoas compreendam o processo histórico, desde as suas origens e fundamentos até os dias atuais, de modo que entendam que a realidade social é radicalmente histórica e social, isto é, que ela resulta apenas da atividade humana e não de potências divinas ou naturais. Um sólido compromisso com a emancipação humana supõe a convicção, racionalmente fundada, de que a história é feita exclusiva e integralmente pelos homens. (p. 181).

Mesmo diante dos limites, dada a estrutura econômica social capitalista na qual vivemos, ainda é possível encontrar experiências e produzir espaços em que

a educação “para além do capital” (MÉSZÁROS, 2008), pode ser realizada. Certamente, no interior dos movimentos sociais, é possível encontrar resistência e a produção de novas práticas pedagógicas que fortalecem a organização coletiva e a formação como prática de liberdade (FREIRE, 1997).

Segundo Zibechi (2016), na América Latina, existem formas de vida heterogêneas – não assimiláveis pelas hegemônicas – que têm resistido à dominação, fortalecendo e aprofundando suas diferenças,

porque os povos do nosso continente resistiram a dominação, potencializando suas diferentes formas de viver e, portanto, de ser. Reciprocamente, a diferença social e cultural tem permitido aos setores populares e indígenas resistir por cinco séculos de dominação. Para tornar viável a resistência, tiveram que fortalecer e aprofundar suas diferenças para com a cultura e a sociedade hegemônica. (p. 99).

Com isso, este trabalho revela que, no interior da formação apresentada pelo LPJ, a dimensão da continuidade, da possibilidade de se insistir em um futuro mais humanizado, é real, uma vez que a educação se afirma como possibilidade de vivermos em um mundo verdadeiramente melhor.

Diante das condições desumanizantes da sociedade, vivenciar experiências de aprender, tramar valores de solidariedade, de encontro e partilha e de realidade é uma oportunidade de viver uma educação que reforce a nossa condição humana, com isso os/as jovens anunciam que, a sua maneira, estão encontrando formas de

resistir, por isso traçam alternativas para a construção de uma sociedade mais solidária e com mais justiça social, buscando, na formação e na interação uns com os outros, um caminho possível.

Incentivar o reconhecimento dos/das jovens no contexto das suas diferenças tem sido um elemento importante na valorização e na afirmação da própria cultura juvenil. Dessa forma, a luta dos/das jovens do LPJ se soma a outras lutas sociais e a de outros grupos, apontando para a defesa de “mudanças sistêmicas, mudanças sociopolíticas e culturais; demandas no campo dos direitos humanos e políticas de empoderamento da cidadania” (SCHERER-WARREN, 2014, p. 31).

É necessário que a gente se organize coletivamente para transformar nossa realidade. Para transformar é necessário que a gente compreenda, por isso é uma importância tão grande para a gente a formação, é muito importante os debates, que a gente traga a nossa turma que não tem nem gosto por estudar, que a maioria não terminou o ensino médio. Mas que quando começa um debate que trata da sua realidade, consegue compreender e expor “é isso, agora sim eu consigo compreender minha realidade, quero transformar a minha realidade”. E a indignação da nossa turma é que dá força para transformar e para trabalhar dentro da sua realidade. (PAM, 27 ANOS).

Mesmo diante das dificuldades, os/as jovens se mantêm nas atividades de luta e constroem redes de afetividade e solidariedade, por isso, investem no reconhecimento de suas diferenças (étnicas, sexuais, sociais, culturais) como algo positivo que precisa ser as-

sumido e valorizado por eles próprios. Desse modo, os espaços de formação assumem papel importante, em que a juventude militante pode desenvolver o pensamento crítico, construtivo, cooperativo e coletivo.

A formação dentro do LPJ está sintonizada com a realidade dos jovens, na medida em que compreendem que cada espaço exige uma atenção específica, por isso o compromisso em produzir um movimento político a partir das questões da realidade material das experiências juvenis se apresenta de modo fulcral para o LPJ no contexto da sua formação, inclusive para que se possa construir a melhor metodologia, ou seja, o mais apropriado jeito de apresentar aos jovens o sentido que existe entre a vida cotidiana que eles vivem e a prática política e militante. Nesse sentido, os jovens da frente estudantil se mobilizam/agem politicamente a partir de instrumentos diferentes dos modos de fazer político dos jovens da frente territorial.

Na verdade a gente vai se adequando a realidade de cada local, como a gente vai disputar. Por exemplo, nas ciências sociais é muito fácil fazer um debate político, político mesmo. Sei lá, esse ano é ano eleitoral e a gente trazer possíveis candidatos para fazer um debate, isso dialoga com as ciências sociais. Só que por exemplo, se a gente chegar lá com a dança, a música, isso não atrai a galera. Então, por exemplo, se a gente faz uma paródia de uma música, trazendo uma paródia mais politizada, isso agrega a galera. (CARLIANA, 23 ANOS, LPJ).

Essa compreensão reafirma a importância da formação, mas também de combinar formação com ação,

sujeito e contexto, e ainda os diversos instrumentos utilizados pelos/pelas jovens para aprender e demonstrar que também são portadores/criadores de um saber fazer, vinculado às suas trajetórias de vida juvenil e aos seus territórios de existência e resistência. A preocupação fundamental é com a formação e não com a simples instrução como é reforçado dentro da sociedade capitalista na estrutura escolar, algo que pode ser ainda mais intensificado com as políticas e reformas do Estado na educação, em especial com a Escola sem Partido. “O que era implícito desde a revolução burguesa, instruir sim, ainda que de forma diferenciada, mas educar não, agora é proclamado como programa de ação” (FRIGOTTO, 2017, p. 11). Durante este trabalho, pude perceber que o LPJ, ao pensar a sua formação, combina metodologias e as experiências de outras lutas e tempos históricos, mas também não deixa de considerar o movimento do real e os sujeitos que estão mobilizando a luta como elemento fulcral para realizar a ação, a organização e a formação dos/as jovens.

Na contramão da educação/formação com o papel reduzido em apenas instruir, dentro do LPJ, o objetivo é construir um espaço formativo e formador em que os/as jovens possam desenvolver sua capacidade humana de pensar, aprender, vivenciar, experienciar na tentativa de organizar a ação coletiva, com toda a diversidade e potencial das culturas juvenis (PAIS, 2003).

O LPJ, em seu processo de formação, revela que é possível construir pequenas atividades educadoras que venham a encorajar um compromisso político com a prática libertadora e a nossa capacidade de acreditar nos sujeitos. Nesses espaços, os processos formadores

fazem dos/das jovens sujeitos de direito. Sobre as práticas educativas, Arroyo (2014) nos apresenta que

Esses coletivos mostram que as concepções e práticas educativas pensadas para educá-los, civilizá-los, estão condicionadas pelas formas de pensá-los, ou pelo padrão de poder/saber de como foram pensados para serem subalternizados. As teorias pedagógicas não põem em prática concepções, epistemologias de educação trazidas de fora, do centro civilizado e civilizador, mas foram gestadas na concretude do padrão de poder/saber colonizador, aqui, nos processos concretos de dominar, submeter os povos originários, indígenas, negros, mestiços, trabalhadores livres na ordem colonial escravocrata. (ARROYO, 2014, p. 10).

Construir uma formação voltada para o princípio das liberdades é incentivar no outro o seu poder de transformação na sociedade, é também apresentar aos jovens seu potencial histórico e político, que se expressa por meio dos seus movimentos e da participação na sociedade, conforme destaca Freire (2005),

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos ou-

tros. É a 'outredade' do 'não eu', ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu*. (p. 46)

Desse modo, somente uma formação orientada em outra matriz, geradora de outra forma de sociabilidade, teria condições de implantar uma educação inclusiva e humana. Por isso, uma educação que incentive o diálogo, a autonomia, a liberdade, o respeito e a amorosidade é importante para construir essa nova forma de aprender e se relacionar no mundo.

A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. Uma cultura tecida com a trama da dominação, por mais generosos que sejam os propósitos de seus educadores, é barreira cerrada as possibilidades educacionais dos que se situam nas subculturas dos proletários e marginais. Ao contrário, uma nova pedagogia enraizada na vida dessas subculturas, a partir delas e com elas, será um contínuo retomar reflexivo de seus próprios caminhos de liberação. (FREIRE, 2005, p. 07-08).

Pensar em caminhos de libertação me faz lembrar das conversas que tive em alguns momentos com os/as jovens do LPJ e que me possibilitaram refletir que uma educação libertadora se inscreve no tempo histórico, combinando o longo prazo e as rupturas entre a maturação demorada das ideias e a aceleração dos períodos revolucionários.

Criar/ocupar espaços e tempos de saberes: o Curso Realidade Brasileira

No Curso Realidade Brasileira (CRB), os/as jovens reafirmam o compromisso permanente com a luta social e a formação militante que requer testemunho ainda mais intensificado nessa conjuntura que vivencia o Estado Brasileiro. Os/as jovens se reúnem com o objetivo de estudar e aprender sobre as diversas tematizações que recobrem o mundo juvenil e as questões macrossociais, tais como: o feminismo, a violência, o encarceramento da juventude negra, questão agrária e urbana, a educação popular e a política brasileira.

Com o CRB a gente já está nessa construção desde antes da nacionalização do Levante, que é o curso de realidade brasileira. Teve um aqui no Ceará ano passado, foi março a outubro. Todo mês tem um módulo e a gente se propõe a construir, a estudar sobre a realidade brasileira, só que como você fala, o ensino parte de um ponto, ele parte com uma pretensão, é uma pretensão da manutenção do que está posto hoje em dia. Só que a gente vem com outra perspectiva, inclusive de estudar e uma outra lógica, por exemplo, a gente vai estudar sobre a escravidão, a realidade da construção do racismo brasileiro. A gente estuda a partir de uma perspectiva de Florestal Fernandes, mais de Leila Gonzales, e autores que vão contrapondo, por exemplo, do que Sérgio Buarque, do que outros autores colocaram. Então, a gente faz um contraponto o que é isso na universidade e conseqüentemente passado para as escolas. Então, a gente estuda essa realidade e são vários módulos, a gente estuda sobre

a formação social brasileira, sobre a formação econômica, sobre a questão energética, sobre a questão agrária. Inclusive nessa pretensão, porque, tipo, se a gente faz uma luta, o que não tem tempo, as vezes a conjuntura não nos permite ter tempo pra sempre está estudando. Inclusive se a gente for ver esses dois anos do golpe do Temer, o tanto de retrocesso que teve jamais a gente teria tempo para parar e estudar sobre cada coisa que estava acontecendo, de se aprofundar, e por exemplo defender sobre contra a reforma trabalhista, contra a reforma previdenciária, jamais a gente teria tempo para estudar cada coisa sem que acontecesse alguma coisa na conjuntura. Então a gente faz esse curso de realidade brasileira para a gente ter essa visão total da nossa realidade pra que quando acontecer alguma coisa a gente já saber melhor como atuar e saber inclusive porque a gente está atuando dessa maneira. Então, uma das coisas que a gente já se propõe a nos transformar, a nossa visão é esse curso de realidade brasileira. (CARLIANA, 23 ANOS).

O Curso propõe o aprofundamento do estudo coletivo do repertório do pensamento social brasileiro a partir de seus intérpretes, homens e mulheres, que legaram ao nosso tempo as matrizes de interpretação da formação social brasileira conectadas à interpretação da realidade latino-americana.

En cada país latinoamericano podemos encontrar experiencias de insumisión y rebeldía política, de articulación de demandas históricas que, en los últimos treinta años, incorporan nuevas semánticas y prácticas en que son reinventadas las luchas para lá (re)conformación de los sujetos

histórico-políticos, lá tesisura de subjetividades y lá proposición de proyectos políticos de carácter emancipatorio. (BARBOSA, 2015, p. 25).

O estudo dessa diversidade de temáticas amplia e incentiva o despertar para um pensamento crítico nos/nas jovens. É de aprendizado em aprendizado que os/as jovens vão fundando uma cultura de resistência, cheia de “manhas”, mas também de sonhos, de rebeldia.

As aulas no CRB acontecem por meio de encontros, e os conteúdos são oferecidos em forma de módulos que tratam de uma temática específica. A formação não se restringe aos momentos de sala de aula, mas se amplia na divisão de tarefas, nos núcleos de base, em que se organizam e dividem as atividades de limpeza do espaço e a organização da mística e dos momentos culturais que geralmente ocorrem no período da noite.

Então, a gente estuda essa realidade e são vários módulos, a gente estuda sobre a formação social brasileira, sobre a formação econômica, sobre a questão energética, sobre a questão agrária. Inclusive nessa pretensão, porque, tipo, se a gente faz uma luta, o que não tem tempo, às vezes a conjuntura não nos permite ter tempo pra sempre está estudando. Inclusive se a gente for ver esses dois anos do golpe do Temer, o tanto de retrocesso que teve jamais a gente teria tempo para parar e estudar sobre cada coisa que estava acontecendo, de se aprofundar, e por exemplo defender sobre contra a reforma trabalhista, contra a reforma previdenciária, jamais a gente teria tempo para estudar cada coisa sem que acontecesse alguma coisa na conjuntura. Então a

gente faz esse curso de realidade brasileira para a gente ter essa visão total da nossa realidade pra que quando acontecer alguma coisa a gente já saber melhor como atuar e saber inclusive porque a gente está atuando dessa maneira. Então, uma das coisas que a gente já se propõe a nos transformar, a nossa visão é esse curso de realidade brasileira. E a segunda coisa é que não é só a nossa visão, é inclusive a gente repassar sobre essa visão que é os cursinhos populares. Que são esses cursinhos nos quais nossos militantes dão as aulas e que realmente é outra perspectiva de aula, é outra metodologia, desde o local. (CARLIANA, 23 ANOS).

A formação a partir dessas experiências vivenciadas pelo LPJ me faz pensar na construção de educação defendida por Anton Makarenko, quando propõe uma pedagogia socialista. A pedagogia de Makarenko só pode ser entendida em uma nova ciência da educação elaborada para uma sociabilidade nova, revolucionária, que busca a salvaguarda de uma humanidade genuína no socialismo e no comunismo. Isso implica formar o homem novo para a nova sociedade.

Em todos os espaços coletivos, os/as jovens têm momentos para a discussão, para escutar, mas também para fazer atividades e se expressar. Em termos gerais, a proposta educacional e pedagógica de Anton Makarenko – o qual buscava novas formas de fazer o cotidiano da sala de aula e da escola – se aproxima da metodologia inserida nos espaços de formação desenvolvidos pelo LPJ, de modo que enfatiza o compromisso com a concretização de um projeto educacional, pedagógico e político centrado na formação coletiva para a vida cole-

tiva, na qual “a violência do Estado deveria ser substituída por uma prática pedagógica sem precedentes na história da humanidade: a coletividade escolar”.

Em coletivo, os/as jovens buscam unificar suas pautas de luta e reivindicações, por isso investem no estudo, numa formação que possibilite o pensamento crítico que os oportunize as dimensões da sociedade (objetiva e subjetiva, material e imaterial), assim como as questões da cultura, do feminismo, da luta de classe, das lutas revolucionárias, bem como das grandes questões que atravessam a sociedade brasileira em perspectiva histórica - a questão social, a questão agrária, a questão urbana. No LPJ, a verdadeira transformação da sociedade se instaura a partir de um tripé: **organização, formação e luta**, o que faz produzir um movimento dialético, consciente do legado que foi deixado para a luta social de outros movimentos sociais.

Nós temos experiências belíssimas de organização e luta, resistência do povo. A gente tem palmares, tem males, como o povo se organizou, como lutou, como conspirou em relação a coroa, tem os praieiros, a cabanagem, caldeirão aqui no Ceará. Você tem mais recente a própria luta da ditadura, nos outros grupos guerrilheiros com a própria história do Marighella que mesmo no processo de perseguição, de repressão ele conseguia fazer samba, ia curtir o carnaval, ia curtir o futebol, é essa característica do povo brasileiro que nós conseguimos trazer para o nosso DNA. O Levante talvez seja uma das poucas organizações que conseguiu trazer essa característica. (BABAU, 29 ANOS).

Penso que isso significa um reconhecimento da história no passado que se entrelaça com a vida cotidiana no presente dos/as jovens, e, quando passa a ser estudada, alcança um sentimento de pertencimento e identificação com a história e a memória da luta de seus ancestrais. “A memória é uma faculdade própria do indivíduo, local onde o passado sobrevive pressionando o presente. Pode ser representada por meio de vários símbolos, mas seu meio fundamental de representação é a linguagem” (BRITO, 2017, p. 23).

Essa dimensão da linguagem não é somente como memória, mas também como meio de expressão que compõe um eixo importante da própria identificação do movimento.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, 2005, p. 90).

Entre vários recursos utilizados pelos jovens, pronunciar o mundo se expressa também pela agitação e pela propaganda. A partir da ferramenta da agitação e da propaganda, os/as jovens aprendem a fazer *stencil*, cartazes, grafite, muralismo. Essas criações são usadas como instrumentos de divulgação para as atividades de intervenção (atos de rua, escrachos). É nos espaços de formação, em momentos de oficinas, que os/as jovens aprendem e constroem essas ferramentas.

É porquê... é uma relação, na verdade, que a gente faz. Por exemplo, se a gente chega na frente territorial, aí a gente vai querer fazer um processo de conscientização, fazer uma formação. A galera, primeiro, nem vai entender nada do que a gente está falando e não vai querer ir. Só que no momento que a gente chega lá para consertar uma praça, para resolver alguma coisa, a galera vai se aproximar e depois disso a gente insere o papel político. Isso acontece na estudantil também. Então por exemplo, está tendo mil coisas com as carteirinhas agora, a gente começa resolvendo sobre isso, explica ao estudante tudo que está acontecendo. Quando ele se aproxima aí que a gente insere a disputa política, a nossa formação. (CARLIANA, 23 anos, LPJ).

Nessa narrativa, a jovem coloca a relação direta entre formação, conscientização e práxis. A práxis é entendida como atividade geradora de transformação social, em que se faz necessário um tipo de consciência (reflexiva). “Inclinamo-nos pelo termo ‘práxis’ para designar a atividade consciente objetiva, sem que, por outro lado, seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do prático na linguagem comum” (VÁZQUEZ, 2007, p. 28). Não devemos confundir prática com práxis, pois nem toda prática é geradora de práxis, uma vez que esta é ação refletida. Segundo Freire (2005, p. 29), a libertação das classes oprimidas só acontece por meio do diálogo crítico, responsável por gerar a verdadeira práxis, “desde o começo, na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas”.

A formação como práxis é incentivada dentro do LPJ em todos os encontros e atividades que eles realizam. Durante os encontros, os/as jovens seguem uma divisão de tarefas relacionadas ao cozinhar, lavar a louça, limpeza do espaço e dos banheiros etc. Com isso, estabelecem outra relação com o trabalho, desfazendo a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual e entre aqueles que dão ordens e os que obedecem (ZIBECHI, 2015, p. 164). Todas essas questões são importantes na constituição dos/das jovens militantes, assim como na concepção de práxis. Para Barbosa (2015),

la praxis educativo-pedagógica de múltiples movimientos hasido un verdadero espacio de reflexión epistémica y de producción de saberes que les permite avanzar en una crítica coyuntural con respecto a las problemáticas económicas, políticas, socio-culturales y ambientales que asolan lá región, además de nutrir lá argumentación que sostiene el conjunto de demandas, estrategias y tácticas de lucha política impulsada por ellos. (p. 25).

As práticas exercidas dentro do movimento atravessam os seus espaços, provocando mudanças de comportamentos no dia a dia dos/as jovens dentro da família e nos demais espaços que passam a frequentar. Cumpre destacar que uma formação que provoque uma autêntica transformação dos comportamentos juvenis caminha para a constituição de sujeitos mais humanizados e comprometidos com a realidade social da qual fazem parte.

A emancipação humana significa uma mudança qualitativa na totalidade do ser social, o que le-

varia a uma mudança também no plano de suas necessidades. Assim, essa autoconstrução de um novo homem e uma nova mulher perpassaria pela configuração de novas necessidades para o desenvolvimento verdadeiro da condição humana. (TONET, 2005, p. 116).

Com isso o movimento resgata e cria outras possibilidades de práticas educativas incentivando os/as jovens a pensar na responsabilidade social, que é individual e coletiva. Para além disso, a formação é apresentada como um processo relacional que está articulado com o que os/as jovens pensam e realizam.

Tempo de estudo, tempo comunidade: o Estágio Interdisciplinar de Vivência - EIV

O Estágio Interdisciplinar de Vivência é outro momento de formação que eu acompanhei no LPJ. É uma experiência de vivência, convivência e formação. A proposta é reunir um grupo de jovens e trazer para uma área de assentamento de modo que, ao longo do período de formação, os/as jovens possam estudar, desenvolver atividades coletivas, a partir dos núcleos de base, e vivenciar o que se aprende nas áreas de assentamento.

A todo tempo, as atividades do LPJ foram me mostrando que a formação possuía uma dimensão ampla, pois estava articulada com a arte, o trabalho e com a capacidade criadora de se afirmarem como sujeitos sociais. Nesses espaços, fui percebendo a relação e o legado deixado por outros movimentos, desde o modo de construção das atividades, bem como na disposição de que são portadores em recriar e estabelecer seu jei-

to de dizer e fazer diferente, expresso pelos seus saberes oriundos de seus territórios de vida. Nessa medida, agregam as especificidades da cultura juvenil, que é plural e diversa a depender de suas origens.

No que se refere ao LPJ, concordamos com Zibechi (2015, p. 39), ao afirmar que “essa imagem potente destaca o caráter de movimento como mover-se, como capacidade de fluir, deslocamento, circulação. De maneira que um movimento sempre está deslocando espaços e identidades herdadas”. Nessa perspectiva, a formação é vista como um projeto que considera a dimensão dos saberes locais, das experiências, da cultura e da resistência de um grupo.

Para o LPJ, o espaço e os momentos culturais e artísticos estão diretamente vinculados à dimensão formativa, porque a formação é um elemento integrador das capacidades humanas que transbordam a dimensão cognitiva. Assim, é uma formação que atende às dimensões afetivas, cognitivas, motoras e linguísticas, empenhada em construir a consciência individual e coletiva juvenil. Com isso, o movimento apresenta que é possível, por meio da via lúdica, os/as jovens adquirirem autonomia, liberdade e consciência política.

Dentro da formação, os/as jovens defendem que é possível unificar a luta, mas também minimizar as distâncias geográficas, territoriais e culturais entre a diversidade de juventude que recobre a militância do LPJ. Com isso, sentem a importância, cada vez mais urgente, de pensar uma formação que dialogue e escute os/as jovens em suas experiências, dilemas e necessidades, mas, também que respeita e incentiva eles/elas a se colocarem como sujeitos de suas histórias.

E esse elemento que é importante pra gente olhar, essa diversidade, essa diferença. E pra trazer para dentro de um campo da singularidade que o Levante é movimento social, que faz parte da classe trabalhadora e a partir dela como é que nós nos organizamos coletivamente e luta por direitos para que a periferia tenha qualidade de vida melhor e para que o jovem da universidade também tenha uma qualidade melhor. Tem um elemento que é bem interessante, como a gente trata hoje alguns sujeitos específicos, a própria mulher, o LGBT, o jovem negro. Se não fosse a formação e a clareza do projeto popular, do projeto político, se não fosse esse leito latino, esse histórico de entender esse Brasil que é tão desigual, talvez a gente não teria chance de compreender e de conseguir formar e de unificar um pensamento só. Se não fosse essa formação a gente não conseguiria, acho que esse é o nosso trunfo. (BABAU, 29 ANOS).

Nessa narrativa, o jovem anuncia três questões importantes para pensar a formação no LPJ. A primeira, que existe uma formação e que ela é um elemento diferencial do movimento. A história e a resistência dos povos da América Latina têm se constituído pelos movimentos populares. E quando o LPJ traz, em suas narrativas, o olhar voltado para essas experiências, percebo um reconhecimento das lutas desses povos.

Em vários momentos das entrevistas, os/as jovens falam do ponto de partida para pensar a formação e a educação dentro do movimento. Barbosa (2015) ressalta que isso é importante na luta social dos povos e para a resistência cultural, uma vez que:

La educación, en tanto proyecto político de resistencia, demarca el lugar de la cultura, de la experiencia y de los saberes locales como referentes para la construcción de nuevas matrices conceptuales que cumplen un papel fundamental en la conformación del sujeto histórico-político y su papel en la correlación de fuerzas y disputa hegemónica con el Estado. (p. 26).

Esses princípios e valores partem da ousadia e da crença de que uma outra forma de construir o pensamento social é possível e necessária, de modo que:

Assim como o capital exige a internalização de ideias, valores e comportamentos adequados a sua reprodução, também a construção de uma sociedade comunista exige que as pessoas se convençam da superioridade desta forma de sociabilidade sobre a atual sociedade. (TONET, 2016, p. 182).

Neste trabalho, os/as jovens são resistência e têm feito isso com muita luta e enfrentamento ao Estado, às políticas de encarceramento da juventude negra, à exclusão social dos/das jovens da periferia, *gays*, sem-terra, sem teto, sem universidade pública, sem emprego. Na contramão desse processo de sujeição, os movimentos sociais têm sido espaço de ressignificação da história da classe popular, no qual a formação tem papel fundante. Nesses espaços, é possível “a afirmação de suas identidades e da diferença, a capacidade de tomar em suas mãos a educação e de formar seus próprios intelectuais” (ZIBECHI, 2015, p. 162).

Nós temos experiência belíssimas de organização e luta, resistência do povo. A gente tem pal-

mares, tem males, como o povo se organizou, como lutou, como conspirou em relação a coroa, tem os praieiros, a cabanagem, caldeirão aqui no Ceará. Você tem mais recente a própria luta da ditadura, nos outros grupos guerrilheiros com a própria história do Marighella que mesmo no processo de perseguição, de repressão ele conseguia fazer samba, ia curtir o carnaval, ia curtir o futebol, é essa característica do povo brasileiro que nós conseguimos trazer para o nosso DNA. O Levante talvez seja uma das poucas organizações que consegue trazer essa característica. É tanto que nossa arma fundamental de formação é agitação e propaganda. A agitação e propaganda pega tudo isso, nossas paródias bebem do funk, bebe do forró, samba, brega, na música sertaneja e faz nossas músicas com cunho ideológico e por aí vai, é nesse sentido. (BABAU, 29 ANOS).

Nesse sentido, a formação é entendida como a capacidade de formar os indivíduos em suas múltiplas potencialidades para que possam assumir-se na condição de sujeitos históricos ativos e comprometidos com a superação das contradições de seu tempo histórico. Assim, a formação é pensada como lugar da crítica, ao contrário de informação, lugar da repetição. Nessa direção, assume uma ideia de prática social vivenciada e experimentada pelos jovens que trabalha a dialeticidade das relações intergeracionais, entendendo-os enquanto sujeitos coletivos, com ações, motivações, lutas, conflitos, afetos e seus saberes (DAMASCENO, 2013).

Com isso, a formação passa a ser responsável por propiciar, de modo sistemático, as condições para a integração social do indivíduo à sociedade, e o LPJ, enquanto movimento social, estabelece novas relações

com os/as jovens, de escuta e acolhimento, atribuindo papel importante para o movimento e para a condição juvenil. Em todas as atividades desenvolvidas pelo LPJ, é possível identificar um modo de fazer e de se organizar autogerível, em que os sujeitos reapropriam-se de seu papel ativo e da sua capacidade autoeducativa (aprender e ensinar em todos os espaços que desenvolvem a organização e a luta) no interior das atividades pelas quais são responsáveis, com isso os/as jovens:

Criam ou recriam formas de ação originais, em seus fins e seus meios, de forte conteúdo simbólico. Orientam-se para objetivos precisos, concretos e importantes para a vida social como terra, teto, saúde, educação, etc. para os quais empenham-se em trazer soluções diretas e práticas; e zelam para que tanto suas recusas como suas propostas se concretizem em ações exemplares, diretamente ligadas ao problema em questão e exigindo um forte engajamento pessoal dos militantes e responsáveis, que, em sua maioria, viraram mestres na arte de criar acontecimentos. (VARGAS, 2003, p. 02).

Dessa forma, esses movimentos estão “começando a converter seus espaços em alternativas ao sistema dominante, por dois motivos: convertem-nos em espaços simultâneos de sobrevivência e de ação sociopolítica (como temos visto) e constroem nelas relações sociais não capitalistas” (ZIBECHI, 2015, p. 164).

Para o LPJ, a formação acontece dentro de um movimento dialético que envolve os atos de rua, as ocupações, os escrachos, percebendo a reação entre o micro e o macrossocial.

O micro para ir ao macro e depois voltar ao micro e ter sempre essa relação, do micro para o macro. E isso é uma das questões que a gente funcionando até a partir do nosso tripé: formação, organização e luta. Então, por exemplo, se a gente está aproximando a galera, a gente já está fazendo a parte do tripé da organização funcionar, a galera está se organizando. Se a gente não leva a galera para atos, ou uma luta aqui na universidade, sei lá, agora a gente está sem contrato de manutenção dos ar condicionados, então, tipo, está quase um caos porque tem sala que não tem a mínima estrutura para funcionar se não tiver um ar condicionado, então a gente apresenta isso. Já é uma luta local, ai já está funcionando o tripé da luta, as pessoas transformaram a sua realidade. Só que se as pessoas não verem a intenção de estar fazendo isso, qual a intenção de estar indo para o ato, qual a intenção de eu estar transformando isso, o sentido, se elas não verem isso é que daqui a 1-2 meses elas não vão mais se sentir parte. (CARLIANA, 23 ANOS).

A dimensão formativa proporcionada pelo movimento tem um alcance coletivo e também individual. As experiências formativas e os afazeres oriundos da prática militante, como a necessidade de se expressarem, de se colocarem e exercitarem sua atuação por meio dos discursos, da oratória, do embate de ideias, são elementos que colaboram para a formação dos/das jovens militantes para além de dentro do movimento, ajudando-os/as a se destacarem ou mesmo adquirirem mais confiança/segurança em outros espaços e situações profissionais, sociais. Nessa medida, é uma formação para a vida, que se estende e atravessa a própria

condição juvenil, pois constitui um processo de muitos aprendizados, encontros com outras experiências e fazeres que servem para uma vida inteira.

E uma outra coisa que eu acho muito massa e me ajuda muito na minha formação é porque eu sou da licenciatura, só que aí com todo esse processo de corte de bolsa e tudo isso, por exemplo, eu nunca consegui participar de um PIBID da vida ou de alguma oportunidade, alguma bolsa para dar aula. Só que aí nas disciplinas pedagógicas a gente tem que dá aula na sala de aula, aí teve um trabalho que eu estava fazendo, inclusive a simulação de um concurso de professor, que inclusive uma das partes do concurso é você dá aula, daí eu dei aula e tinha meio que uma banca, tinha professores, dois orientandos dela da pós graduação que era uma banca, umas das coisas que o orientando da professora falou é que eu falo muito bem, aí a professora falou logo “ela fala bem porque ela é militante”, então a galera fala muito, tem um estereótipo muito grande que o movimento estudantil ela atrapalha a sua formação, só que muitas vezes ele auxilia. Então, tipo, todas as pessoas que eu conheço que são do movimento estudantil, são universitários, isso ajuda muito na formação, principalmente para a gente das ciências sociais, da área da história, contribui muito. Eu estava falando agora pouco da leitura de Lenin, eu estudo sobre isso, então são coisas que eu gosto muito de estudar dentro do curso, eu vejo... (CARLIANA, 23 ANOS).

Os espaços de formação construídos pelo LPJ ajudam os/as jovens a se situarem sobre a realidade e a olharem a realidade como uma dimensão importan-

te que ajuda na vida profissional e pessoal. A atuação nos movimentos sociais permite que os jovens leiam a realidade e se posicionem no mundo. Dessa forma, eu penso que as experiências vivenciadas dentro dos movimentos sociais podem construir uma formação que caminhe no sentido da busca da emancipação humana.

Foi importante para mim tanto pessoalmente como academicamente também, tipo, eu sempre quis ser professor, desde pequeno e quando eu entrei no Levante acho que com 1 ano eu participei de um encontro que era Encontro Estadual dos Professores da Reforma Agrária, uma coisa assim, que foi promovido pelo movimento dos trabalhadores sem-terra, pelo MST, aí eu participei desse encontro. Lá eu tive contato com muitos professores, inclusive com professores daqui da própria universidade, e aí eu vi que o que eu via na universidade não estava descolado dessa realidade que não é nada a ver com a minha, e aí eu achei muito importante, na minha formação acadêmica e da minha formação de ver o mundo. (FLADSON, 24 ANOS).

No processo formativo, os/as jovens vão identificando as contradições, as desigualdades as quais vivem e, a partir do coletivo, eles passam a entender que dentro de um modelo organizativo, como o movimento, é possível buscar outras formas de viver para si e para os outros.

Eu não tinha noção do quanto o mundo era uma coisa maior do que simplesmente estudar e arranjar um emprego, e pronto, viver feliz pra sempre. Eu tinha noção da disparidade da desigualdade que existe, não só no Brasil de uma forma geral,

mas no local onde a gente vive. Tipo, no local onde a gente vive, no seu bairro tem uma discrepância gigantesca, na sua cidade, Fortaleza é uma das cidades mais desiguais do Brasil. E quando você percebe isso, ou você fica com medo, naturaliza, ou você se organiza e tenta mudar algo. Isso meio que me motivou. O respeito também, acho que é uma coisa... você na verdade, tipo, não se desconstrói, não muda da noite para o dia, você muda aos poucos, tropeça, erra, cai, levanta e é isso, a vida vai ser feita disso e que você vai passar por dificuldades, não vai ser a única e nem a última vez, vai vir desafios maiores, dificuldades maiores e você vai ter que saber lidar. E você vai ter que escolher, se você vai lidar com isso sozinho ou com a sua galera, com o seu coletivo, com as outras pessoas. (FLADSON, 24 ANOS).

Vivenciar essa experiência de realizar um estágio em um assentamento é criar uma forma de habitar, de se ver em outro território e perceber a relação que existe entre o campo e a cidade, mais que isso, configura ampliar os espaços de expressão e de aprendizagem que têm fortes implicações com o fazer político e formativo desses jovens militantes.

Quando se colocam como sujeitos sociais em movimento, dispostos a buscarem uma sociedade mais justa, observo que se abrem para a necessidade de construir um movimento permeado pelo diálogo, respeito, amor, solidariedade e coragem. Na concepção de Freire (1992):

A verdadeira revolução, cedo ou tarde, tem de inaugurar o diálogo corajoso com as massas. Sua legitimidade está no diálogo com elas, não no

engodo, na mentira. Não pode temer as massas, a sua expressividade, a sua participação efetiva no poder. Não pode negá-las. Não pode deixar de prestar-lhes conta. De falar de seus acertos, de seus erros, de seus equívocos, de suas dificuldades. (p. 145)

Ao afirmar a capacidade de agir, de acionar movimentos de mudança, na direção do novo, os/as jovens se fazem sujeitos habilitadores de alternativas de corporificação de outros modos de ser e de viver, semeando outra convivência experienciada em valores que possam pensar uma educação verdadeiramente humanizada, inserida no esforço de alcançar a emancipação dos sujeitos.

Considerações finais

Diante disso, no LPJ os/as jovens têm encontrado *táticas* que permitem chegar ao mesmo objetivo, seja pelas leituras de textos, ou ainda por meio de obras artísticas e literárias, filmes etc. A noção de educação/formação nessa atuação é simbolizada pelas diversas táticas e pela produção de suas sucatas (CERTÉAU, 2014), em cada *ação juvenil* colocada em cena. São experiências que promovem uma tessitura de conhecimentos, mas que acabam fugindo do campo da aprendizagem escolar. Os/as jovens produzem suas experiências juvenis sendo jovens militantes e nelas estabelecem seus espaços e tempos de aprender.

Além de entender os fundamentos da sociedade capitalista, dentro do movimento, essas atividades educativas, com caráter emancipador, permitem aos

jovens compreender os fundamentos de outra forma de sociabilidade, pautada em princípios anticapitalistas (justiça social, equidade de gênero, formação integral etc.). Diante disso, estabelecem outra relação e outro valor com os saberes, com o papel da formação, o qual passa a ser entendido em sua dimensão integral, política, crítica, libertadora e afetiva da condição humana.

Certamente, não podemos cair na ingenuidade de que o LPJ vai construir ou mesmo organizar a revolução, isso demanda um esforço de toda a sociedade, de mudanças radicais na estrutura econômica, na política e na própria concepção de educação e de indivíduo que queremos construir.

Contudo, este trabalho revela que é possível, nesses movimentos, construir outras formas de relações, pautadas por outros valores, as quais sejam mais solidárias, afetivas, integrais, cooperativas e humanizadas.

Um dos conceitos-chave para a compreensão dos discursos quanto às ações do LPJ gira em torno da capacidade organizativa juvenil de construir outra cultura política, gestada a partir da cultura, dos saberes e da vida cotidiana do povo:

É verdade que o agir também jamais pode realizar-se em isolamento, porquanto aquele que começa alguma coisa só pode levá-la a cabo se ganhar outros que o ajudem. Nesse sentido, todo agir é um agir *in concert*, como Burke costumava dizer: é impossível agir sem amigos e companheiros dignos de confiança. (ARENDDT, 1993, p. 58).

Ao se colocarem na ação mediante essas práticas e no agrupamento coletivo, os/as jovens revelam que

isso gera um processo de identificação, de materialidade em relação a sua prática política.

Nesse movimento de criar brechas, de romper com o regime de urgência do capitalismo, o LPJ apresenta a recusa a um caminho único, pois “a configuração de outros mundos possíveis, por mais que passe pelo questionamento de padrões relacionais, não descarta ou erradica padrões de vida, mas procura fazer uso deles de maneira diferenciada” (ALMEIDA, 2017, p. 78).

Com isso, anunciam novos repertórios que precisam ser compreendidos pelos/pelas estudiosos/as em seus programas de estudo na área de educação, uma vez que essas práticas dimensionam a (re)existência de jovens em movimento social de juventude, os quais buscam desconstruir a lógica binária entre a teoria e a prática, o campo e a cidade, a formação humana e a formação estritamente para o trabalho.

Não se trata de desistir, negar ou mesmo resistir aos padrões convencionais de educação e ensino, mas de engajar-se na problemática da educação em si, de modo que isso só é possível no processo de aproximação e implicação com o mundo real e concreto dos sujeitos, estabelecendo, permanentemente, relações de oposição e antagonismos da estrutura econômica, política e social, mas também da dimensão antropológica, sociológica e cultural.

Referências

ALMEIDA, Nadja Rinelle Oliveira de. **Oh! Fui eu que fiz!:** a saga de jovens cosplayers e seus fazeres educativos. 2017. 115f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de

Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

ARENDDT, Hannah. **A dignidade da política**: ensaios e conferências. Tradução de Helena Martins. Rio de Janeiro: Relume; Dumará, 1993.

ARROYO. Miguel G. **Outros sujeitos, outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BARBOSA, Lia Pinheiro. **Educación, resistencia y movimientos sociales**: la práxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas. Cidade do México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2015.

BRITO, Ana Paula. **Escrachos aos torturadores da ditadura**: ressignificando os usos da memória. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: 1 artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

DAMASCENO. Maria N. **Formação da juventude e valores**. Fortaleza: Expressão gráfica e editora, 2013.

DIÓGENES, Glória. **Cartografias da cultura e da violência**: gangues, galeras e o movimento Hip Hop. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto, 1998.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017.

GOHN, Maria da Glória. **Sociologia dos movimentos sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Dos movimentos sociais às manifestações de rua**: o ativismo brasileiro no século XXI. Florianópolis: Política e sociedade, 2014.

TONET, Ivo. **Educação e formação humana**. Maceió: Artmed, 2005.

TONET, Ivo. **Educação contra o Capital**. 3. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

VARGAS, Ferreira. **Mística de resistência**: cultura política no Exército Zapatista de libertação Nacional e no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Buenos Aires: CLACSO, 2003.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 1. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

ZIBECHI, Raúl. **Territórios em resistência**: cartografia política das periferias urbanas latino-americano. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

JUVENTUDES UNIVERSITÁRIAS E A LUTA PELA DEMOCRACIA NA ACADEMIA: O CASO DOS JOVENS DO DIRETÓRIO CENTRAL DOS ESTUDANTES DA UFRGS

Victor Hugo Nedel Oliveira
Miriam Pires Corrêa de Lacerda

Para início de conversa

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) é uma das maiores Universidades públicas brasileiras, figurando, recorrentemente, no topo de diversos ranqueamentos¹ realizados para classificar as instituições de ensino superior em relação aos padrões de qualidade e produção científica apresentados. Tal reconhecimento da instituição, cuja Reitoria localiza-se em Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, diz respeito à construção de conhecimentos diários em seus cinco *campi*, por parte de seus mais de 2.600 docentes, 2.700 técnicos, 29.000 discentes e demais participantes da vida acadêmica. A robustez da UFRGS

¹ A título de dois exemplos: UFRGS é apontada como a segunda melhor Universidade federal do Brasil, de acordo com o ranking *The Center for World University Ranking (CWUR) 2020-2021*. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/ufrgs-e-a-segunda-melhor-federal-do-brasil-aponta-ranking-cwur>. Acesso em: 28 abr. 2021. Tal instituição também é apontada entre as 500 melhores instituições do mundo, de acordo com o *Academic Ranking of World Universities*. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/ranking-colocacao-ufrgs-entre-as-500-melhores-do-mundo>. Acesso em: 28 abr. 2021.

engloba não somente o elevado número de membros de sua comunidade, mas, também, um dos maiores orçamentos do estado do Rio Grande do Sul, que, mesmo com os indesejados e descabidos cortes orçamentários, bate a marca de, aproximadamente, 1,8 bilhões anuais.

Falar sobre a vida universitária em múltiplos contextos é ponderar, também, sobre a presença das juventudes nesses espaços, e o caso da UFRGS não é diferente. A Pesquisa Nacional de Perfil dos Graduandos das Instituições Federais de Ensino Superior (2018)² apontou que a média etária desses estudantes é de 23 anos e que o percentual na faixa etária compreendida como jovem (15 - 29 anos)³ é de 86%. Nesse sentido, é possível afirmar que a ampla maioria dos estudantes da instituição é formada por jovens contemporâneos, sendo esses os sujeitos que nos trazem demandas relacionadas à formação (DUARTE, 2020), à produção de conhecimento (SANTOS, 2016), à participação política (GROPPO, 2016), dentre outros aspectos relacionados aos seus diversos cotidianos (PAIS; LACERDA; OLIVEIRA, 2017) e suas tão díspares situações (ABRAMO, 1997).

Seguindo nesse debate, é imperativo trazer à luz a Carta Magna de 1988 que, em seu artigo 207, apregoa que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecem ao princípio de indissociabili-

² ANDIFES. **Pesquisa nacional de perfil dos graduandos das instituições federais de ensino superior**. Brasília, DF: ANDIFES, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-dos-Estudantes-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o-das-Universidades-Federais-1.pdf> Acesso em: 28 abr. 2021.

³ De acordo com o Estatuto das Juventudes (BRASIL, 2013).

dade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, grifo nosso). Portanto, torna-se claro e amplo o entendimento de que todos os elementos que compõem a estrutura das Universidades estão dotados da referida autonomia, o que inclui, de acordo com o dispositivo legal, a autonomia administrativa. Em outras palavras, diz-se que os atos administrativos das instituições universitárias não estão subordinados às instâncias superiores, salvo melhor juízo, na aplicação das Leis e demais documentos legais. No caso da discussão em tela, têm-se nítido que a escolha de reitores, no âmbito das Universidades federais, deve – ou deveria, conforme se verá – respeitar tal princípio de autonomia.

Uma das prerrogativas da referida autonomia universitária diz respeito ao processo de composição da lista tríplice de indicação de reitores para a administração universitária, conforme legislação vigente. No caso da UFRGS, no ano de 2020, o processo eleitoral ocorreu da seguinte forma: em um primeiro momento, por meio de uma consulta à comunidade universitária, que foi realizada em treze de julho do referido ano; e, em um segundo momento, a eleição propriamente dita, realizada no âmbito do Conselho Superior da Universidade, aos dezessete dias de julho do mesmo ano. Houve a inscrição de três chapas que, na consulta à comunidade, obtiveram os seguintes percentuais: Chapa 2 (52%); Chapa 3 (37%); Chapa 1 (11%).

É imperativo destacar, nesse ponto, que tal processo de consulta trata-se de uma eleição não paritária, ou seja, existem pesos desiguais para as 3 principais categorias que compõem a vida acadêmica, quais sejam: docentes, com 70% do peso dos votos; técnicos, com

15%; e discentes, com 15%. Nesse sentido, verifica-se que a estrutura regimental da instituição busca, ainda que com suas justificativas, ofertar espaço menor de representatividade aos estudantes que, como já visto, configuram-se como um grupo formado, em sua ampla maioria, por jovens. Questiona-se, já no princípio: a quem interessa uma menor escuta aos desejos dos jovens das Universidades? A retórica dessa resposta nos dirá muito sobre qual valor atribuímos a esses sujeitos.

Voltando ao caso em tela, na eleição pelo CONSUN, ou seja, na instância efetivamente deliberativa sobre o tema, os resultados finais foram os seguintes: Chapa 2 (45 votos); Chapa 3 (28 votos); Chapa 1 (3 votos). Desse modo, e nessa ordem, foi composta a lista tríplice para encaminhamento à Presidência da República e posterior nomeação para reitor da instituição. Ocorre que, em quinze de setembro do referido ano, o presidente da República nomeou o terceiro colocado tanto na consulta à comunidade, quanto na eleição no CONSUN para o cargo de reitor da instituição, sendo essa mais uma das oportunidades nas quais o detentor do mais alto cargo público do Brasil desrespeitou a autonomia das Universidades federais, nas escolhas de seus dirigentes. A partir desse ponto, diversas manifestações da comunidade acadêmica da UFRGS passaram a ocorrer, com amplo destaque aos jovens dessa Universidade.

Nesse sentido, o principal objetivo do presente texto foi discutir a organização e as manifestações *online* e *off-line* dos jovens participantes do Diretório Central dos Estudantes (DCE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) frente à nomeação do terceiro colocado na lista tríplice na consulta universitária para Reitor da

instituição. Para tanto, historiou-se o caso específico da UFRGS, estando em sintonia com as demais Instituições de Ensino Superior que passaram ou estão transcorrendo em situação similar. Ainda, discutiu-se bibliografia que abordasse a temática das juventudes universitárias e suas relações com o movimento estudantil e a diversidade social desses sujeitos. Foram analisadas as publicações das páginas do Diretório Central dos Estudantes (DCE) da UFRGS, nas redes sociais Facebook e Instagram, tendo, como recorte temporal, o período anterior à nomeação do reitor da instituição, cuja primeira postagem, relacionada ao fato, ocorreu em 10 de setembro de 2020 e, a partir desse ponto, tomou-se em consideração o período das quatro semanas seguintes.

Breves apontamentos à questão da participação dos estudantes na Reforma Universitária

Como bem sabemos, a Universidade brasileira é uma instituição tardia, visto que, somente em 1920⁴⁻⁵,

⁴ Embora, em 1909, tenha sido criada a Universidade de Manaus e, em 1912, a Universidade do Paraná, considera-se que a Universidade do Rio de Janeiro tenha sido “a primeira Universidade brasileira, por ter sido instituída por força de um decreto do governo central” (TRINDADE, 1998, p. 50 *apud* ZANDONÁ, 2005, p. 186).

⁵ Considerando que este texto toma em análise os movimentos dos estudantes da UFRGS, é pertinente a observação feita por Saviani (2020, p. 52) a respeito da sua constituição. “A Universidade Federal do Rio Grande do Sul surgiu da Escola de Farmácia e Química, criada em 1895, e da Escola de Engenharia, fundada em 1896. A essas se seguiram, em 1900, as Faculdades de Medicina e de Direito. Em 1934, essas escolas, acrescidas das Faculdades de Agronomia e Veterinária, de Filosofia, Ciências e Letras e do Instituto de Belas Artes, constituíram a Universidade de Porto Alegre, transformada, em 1947, na Universidade do Rio Grande do Sul, que foi federalizada em 1950”.

ela foi, oficialmente, instituída aqui. Nascida no Rio de Janeiro, em meio a muitas controvérsias, o processo, que foi resultado da justaposição da Escola de Medicina, da Escola Politécnica e da Escola de Direito, foi caracterizado por Cunha (2001, p. 5) como de “agregação sucessiva”. No entanto, essa não será sua única característica, existe outra, a da exclusão e da seletividade, assim nascera e assim perpetuou-se por quase um século. Para Fávero (2006), em que pesem todas as incongruências e problemas que cercaram a criação dessa Instituição, não se pode negar seu importante papel ao trazer à cena, de maneira vigorosa, o debate sobre o problema universitário brasileiro, questões como concepção, função, autonomia universitária e modelo de universidade demandado para o país – temas ainda candentes – tornaram-se objeto de discussão já naquela oportunidade.

Desde então, vamos testemunhar a criação e a implementação de reformas no sistema universitário, com movimentos mais ou menos centralizadores. Trata-se, em todos eles, de ajustar as mudanças educacionais às diretrizes emanadas tanto do campo político quanto do educacional. Importa enfatizar que o foco de tais reformas será assegurar um projeto educacional alinhado com o momento histórico, político, econômico e cultural que vive o país, sem perder de vista dois aspectos: a formação de uma elite e a capacitação para o trabalho.

Nesse contexto, destacam-se as ações das juventudes universitárias que, desde a criação da UNE, por ocasião do Congresso Nacional de Estudantes em 1938, apresentaram sugestões para a Reforma Universitária. Segundo Cunha (1989, p. 2007), “a União Nacional dos Estudantes nasceu dentro de um projeto de reforma do

ensino superior elaborado pelos próprios estudantes”. Destarte, por sua força e organização, o Movimento Estudantil irá somar suas vozes às críticas ao modelo de educação superior vigente no Brasil. Na esteira de tais constatações, Foracchi (1995) destaca a relevância da participação dos jovens nos movimentos estudantis universitários, afirmando que “a análise da sociedade brasileira do presente não pode prescindir da determinação precisa do significado da participação do estudante no processo de transformação social [...] (p. 3)”.

Vale destacar que, naquele momento, a reflexão de Foracchi estava voltada à força e ao engajamento dos jovens universitários no movimento da Reforma Universitária que constituía uma das pautas de mudança durante o governo de João Goulart. Com a saída de Jango, seguida da instalação do novo regime, as ações estudantis de contestação foram severamente reprimidas, o que exigiu um reposicionamento das formas de atuação. Porém, em que pese o esforço para intimidar e enfraquecer a luta dos movimentos estudantis, eles foram uma das forças de oposição ao regime vigente.

Em 1968, foi promulgada a Lei 5540/68 que, entre outras providências, fixava normas de organização e funcionamento do ensino superior. Acerca da Reforma Universitária, há de se ter clareza que, se por um lado, permitiu uma série de avanços, como a ampliação do acesso ao ensino superior, a eliminação das cátedras e a criação de Programas de Pós-Graduação, por outro, aumentou a interferência dos ideais revolucionários na Universidade, o que implicou em “uma forte atuação do Estado para impor suas determinações políticas e ideológicas na vida acadêmica da Universidade no país, com

imposição de princípios e, ainda, o controle perante as determinações impostas, sem diálogo e participação da comunidade universitária” (CARVALHO; LUZ, 2016, p. 1).

Assim, destaca-se ter sido, somente em 1988, com a promulgação da Constituição Cidadã, em seu artigo 207, atribuída autonomia às Universidades públicas brasileiras. O que se desejava, já naquela ocasião, era, nas palavras de Bastos e Martins (1988, p. 481), “proteger o ensino superior de qualquer tipo de manipulação, de política partidária e de autoritarismo”, o que poderia vir a comprometer o cumprimento das dimensões essenciais da vida acadêmica: o ensino, a pesquisa e a extensão.

Novos tempos, novas formas de participação juvenil

As reflexões sobre os movimentos sociais⁶ contemporâneos e dos jovens enquanto atores de ações coletivas⁷ não podem prescindir da análise acurada de Alberto Melucci que, ao observá-los, “na vida diária, [refere ser] um laboratório no qual novos modelos culturais, formas de relacionamento, pontos de vista alternativos são testados e colocados em prática” (MELUCCI,

⁶ Por movimentos sociais, neste texto, entenderemos, na esteira de Melucci (1994, p. 20), “uma ação coletiva cuja orientação comporta solidariedade, manifesta um conflito e implica a ruptura dos limites de compatibilidade do sistema dentro do qual a ação mesma se situa”. E prossegue o autor em *A invenção do presente*, os movimentos sociais são profetas do presente “[...] eles anunciam a mudança possível, não para um futuro distante, mas para o presente da nossa vida. Obrigam o poder a tornar-se visível e lhe dão, assim, forma e rosto. Falam uma língua que parece unicamente deles, mas dizem alguma coisa que os transcende e, desse modo, falam para todos” (MELUCCI, 2001, p. 21).

⁷ É possível afirmar, alinhados a Melucci (2001, p. 28), que a ação coletiva “está estreitamente entrelaçada com a vida cotidiana e com a experiência individual”.

1997, p. 12-13). É possível pensar que, ao refletir a respeito dos movimentos sociais, nosso autor ultrapassa uma perspectiva linear e maniqueísta, na medida em que traz à cena, para um possível entendimento dos movimentos sociais que têm lugar em sociedades complexas, não apenas os atores envolvidos, mas os contextos sociopolíticos, culturais e relacionais que permeiam as ações coletivas. E, ao fazê-lo, reportando-se, especificamente, aos movimentos sociais juvenis contemporâneos, destaca que eles põem em marcha outras formas de participação mais descentralizadas e horizontais, operando mediante redes de ação, formadas por “grupos distintos, dispersos, fragmentados”, cujo ponto de inflexão é o questionamento à realidade social. Tal posicionamento nos confronta com o necessário reconhecimento de um segmento social plural, o qual, por distintos caminhos, participa de processos políticos, sociais e culturais, sendo engajado em ações coletivas que se visibilizam nas manifestações, nos protestos, ..., oportunidades nas quais diferentes coletivos trazem, à esfera pública, as suas reivindicações.

Quanto à participação, importa observar, no caso brasileiro, que ainda tendemos a comparar as minorias jovens do passado com a maioria das juventudes contemporâneas - a participação de hoje, com a militância juvenil dos anos 60/70, desconsiderando, muitas vezes, que estão ocorrendo mudanças na forma com se dão tais participações. A ocupação das ruas pelas juventudes, por exemplo, veio nos mostrar a emergência de uma modalidade de participação juvenil distinta daquela que ocorre pela via de Grêmios Estudantis ou Partidos Políticos e, se não reconhecemos movimentos juvenis nesses espaços,

dizemos não haver participação! Sobre isso, Reguillo esclarece que “está emergindo um novo cosmopolitismo político cuja força radica em sua (aparente) ausência de estrutura, em sua intermitência nos múltiplos modos em que ancora a sua utopia” (REGUILLO, 2012, p. 151).

No texto, “A Invenção do Presente”, Melucci (2001) faz uma provocação acerca de como acontece a passagem da condição para a ação, ou melhor, como se forma um movimento, o qual tem por atores os jovens. E, ao respondê-la, reafirma o posicionamento anterior, chamando atenção para o fato de que, antes de indagar quais seriam os elementos da condição juvenil potencialmente capazes de pôr em movimento uma ação coletiva, é importante olhar para o campo de conflito em uma perspectiva sistêmica para, depois disso, indagar “que elementos da condição juvenil são suscetíveis de ativar, em certas condições conjunturais uma ação coletiva, transformando este grupo em ator de conflitos” (p. 100-101).

Vale lembrar que o conceito de condição juvenil está associado ao sentido que cada sociedade, em particular, atribui a esse tempo de vida, o que poderá ou não impactar a expressão de distintas culturas juvenis, que, “em um sentido amplo, [...] se referem à maneira em que as experiências sociais dos jovens são expressas coletivamente mediante a construção de estilos de vida distintos, localizados, fundamentalmente, no tempo livre, ou em espaços intrínsecos da vida institucional” [tradução nossa] (FEIXA, 1998, p. 32).

As culturas juvenis contemporâneas, imersas que estão em contextos sócios, políticos, econômicos e culturais distintos daqueles em que estiveram inscritos os jovens que se engajaram em movimentos sociais, em déca-

das anteriores, nos confrontam com a importante tarefa de não somente descrever como se manifestam os movimentos estudantis, mas indagar acerca do possível surgimento de uma nova sociabilidade militante que se esboça às bordas daquilo que, até então, entendíamos como o esperado, ou o desejado em termos de engajamento.

Para pensar sobre essa questão, como pesquisadores de/com/para juventudes que somos, a escuta aos jovens se revela fundamental. Com a palavra os jovens estudantes da UFRGS.

Re-ações dos jovens do DCE da UFRGS

De imediato, pode-se afirmar que a pauta dos jovens da UFRGS, no período eminente após a nomeação do terceiro colocado na lista tríplice, a partir de seu Diretório dos Estudantes, se deu em relação ao tema. Prova disso é que das 36 postagens na rede social Facebook, no período analisado, 75% (n = 27) estavam relacionadas à nomeação do que passaram a chamar de “interventor”. Já na rede social Instagram, o engajamento em relação ao tema foi ainda maior, já que das 32 postagens verificadas no período recortado, 78% (n = 25) estavam relacionadas à nomeação do último colocado nos processos de consulta à comunidade e na eleição pelo egrégio CONSUN.

A partir da análise do conjunto de publicações realizadas pela instituição, que, majoritariamente, representam os jovens da UFRGS, algumas categorias de postagens puderam ser verificadas, são as principais: informativas; notícias; e protesto. A primeira dessas categorias, postagens informativas, diz respeito à campanha

com informações sobre o reitor nomeado que os jovens proporcionaram à comunidade acadêmica. Exemplo desse tipo de publicação informativa encontra-se na figura 1.

Figura 1 – Postagem no Instagram em 24 set. 2020



Fonte: Página DCE UFRGS/Instagram (2020).

Nessa publicação, o DCE da UFRGS destaca um trecho com uma metáfora sobre a Universidade, que o reitor nomeado constantemente passou a utilizar em entrevistas e comentários na mídia, ao afirmar que “a UFRGS é uma grande árvore...” (sic.). Após essa frase, os jovens trazem duas fotos do Instituto de Pesquisas Hidráulicas (IPH), Unidade Acadêmica que estava sob gestão do reitor nomeado sendo, a primeira, com uma frondosa e florida árvore; e a segunda, uma imagem no mesmo espaço, no qual supostamente a árvore teria sido cortada.

Nesse caso, verifica-se – para além da sagacidade dos jovens universitários de associar a fala do reitor eleito como terceiro colocado na lista tríplice à Unidade Acadêmica, a qual estava sob sua gestão anterior à reitoria – a densidade que a simbologia, inicialmente proposta no discurso do reitor, ganhou ao ocorrer um giro na interpretação e passar a produzir nova significância, com “o corte da árvore” e as prováveis interpretações que tal conjunto de imagens pode proporcionar aos leitores.

Ao longo do período estudado, vários compartilhamentos de notícias e reportagens foram verificados, em especial na página do Facebook do DCE da UFRGS, um desses exemplos pode ser verificado na figura 2, como segue.

Figura 2 – Postagem de notícia no Facebook em 21 set. 2020



Fonte: Página DCE UFRGS/Facebook (2020).

Nessa publicação, os jovens administradores da página do DCE, no Facebook, compartilham o link da matéria do site G1, vinculado à Rede Globo de Comunicação, no qual consta a seguinte manchete: “Carlos Bulhões toma posse como reitor da UFRGS”. Por outro lado, os jovens publicam tal reportagem com a seguinte chamada: “Carlos Bulhões toma posse como INTERVENTOR na UFRGS!”, em uma visível forma de reescrever o que havia sido colocado pela mídia jornalística.

A escrita – ou a reescrita – da história pelos jovens universitários provoca a interpretação de um movimento inicial, que diz respeito à forma pela qual a ampla maioria da comunidade universitária passou a chamar o reitor nomeado, como “interventor”. A força dessa expressão, que remete também aos obscuros tempos da ditadura militar no Brasil e suas consequências terríveis para a vida universitária⁸, voltou a ser utilizada, e, no caso em tela, a partir do entendimento, da comunidade acadêmica, de que, ainda que haja o respeito ao processo legal – ou seja, por mais que não existam impedimentos na legislação para a nomeação do terceiro colocado na lista tríplice –, a nomeação daquele que menos foi votado tratar-se-ia de ato com extrema falta de legitimidade, portanto, uma nomeação legal, mas ilegítima.

⁸ Na UFRGS, em especial, a ditadura militar deixou tristes e repugnantes marcas. Recentemente foi inaugurado um monumento, junto ao *Campus* Central da UFRGS, em homenagem aos “Expurgos da UFRGS”, ou seja, aos docentes que foram perseguidos durante tal período. No monumento, há a inscrição: “Aos que lutaram, resistiram e nos legaram solidariedade e esperança. 50 anos dos Expurgos da UFRGS”. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/tag/expurgos-da-ufrgs/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

Outra categoria de postagem realizada diz respeito às manifestações – online ou híbridas⁹ – realizadas pelos estudantes no período verificado. A figura 3 demonstra a publicação alusiva à segunda manifestação realizada pelo coletivo juvenil.

Figura 3 – Postagem no Facebook em 21 set. 2020



Fonte: Página DCE UFRGS/Facebook (2020).

⁹ Aqui, entendemos as manifestações online como as próprias postagens e os seus pedidos de compartilhamento. Não adotamos a expressão de manifestações “presenciais”, mas sim “híbridas”, uma vez que os movimentos presenciais que ocorreram no período, no *Campus Central* da Universidade, também foram transmitidos em tempo real, pelas redes sociais do DCE. Essa hibridez entre presencial e online – ainda que sua principal justificativa fosse a pandemia – foi o que nos apontou nessa direção interpretativa, em uma associação ao que já destacava Melucci (2001, p. 10), de que “conflitos e movimentos sociais em sociedades complexas mudam do plano material para o plano simbólico”.

A partir do texto que acompanhou a imagem dos manifestantes com a faixa “Não queremos Bulhões!!! #intervenção não DCE UFRGS”, foi possível perceber, da mesma forma, o caráter de união empregado entre as demais entidades representativas de outras categorias da Universidade, dentre essas, os pós-graduandos, por meio da Associação de Pós-Graduandos da UFRGS (APG) e dos servidores, por meio da Associação de Servidores da UFRGS (ASSUFRGS).

No texto da publicação, os jovens do DCE ainda apontam e denunciam o fato de que o reitor nomeado, o qual foi eleito em terceiro lugar na lista tríplice, teria sido assim entronizado a partir de movimentação de deputados de extrema direita¹⁰ – vinculados, diretamente, por sua vez, à base política do presidente da República.

Há que se reconhecer, portanto, quando os sinais da história se repetem! A imagem da manifestação estudantil, em frente à Faculdade de Educação da UFRGS, em 2020, quando da nomeação de Carlos Bulhões, terceiro colocado no processo eleitoral (figura 4) nos faz lembrar outros tempos da mesma Universidade, como é possível observar a partir da imagem da manifestação estudantil, em frente à Faculdade de Educação da UFRGS, em 1988, quando da nomeação de Gerhard Jacob, igualmente terceiro colocado no processo eleitoral de consulta para reitor da instituição.

¹⁰ Antes mesmo de ser expedida e publicada a Portaria de nomeação do reitor que foi eleito em terceiro lugar, um deputado Federal do Rio Grande do Sul, em suas redes sociais, haveria anunciado a nomeação, deixando explícito o entendimento de que teria intervindo, junto ao presidente da República, sobre tal ato de ofício. Disponível em: https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/geral/2020/09/756167-reitor-da-ufrgs-bibo-nunes-diz-que-bolso-naro-vai-nomear-terceiro-nome-da-lista.html. Acesso em: 22 jun. 2021.

Figura 4 - Manifestação estudantil de 2020



Fonte: Página DCE UFRGS/Facebook (2020).

Figura 5 - Manifestação estudantil de 1988



Fonte: Arquivo da Faculdade de Educação/UFRGS (2021).

A presença de jovens, em períodos separados por mais de 32 anos de história, na Universidade, aponta para múltiplos e ricos entendimentos. O primeiro, e

possivelmente mais relevante desses, diz respeito às vozes de denúncia desses sujeitos, como já nos alertava Spósito (2000): “a permanência das formas tradicionais da organização estudantil – tanto as entidades nacionais como as regionais – preenche, episodicamente, algumas funções de denúncia das políticas educativas mediante algumas mobilizações de massa” (p. 90). Ora, são episódios distintos da vida da UFRGS que foram preenchidos pelas vozes ressoantes de manifestantes – muitos deles jovens – que clamavam, em distintos tempos¹¹, pelo respeito à autonomia da Universidade.

Por fim, outro elemento central nessa análise diz respeito à constituição identitária dos próprios sujeitos jovens, como já afirmavam Mesquita e Oliveira (2013):

Ampliando as representações recorrentes no senso comum sobre a política, muito vinculadas às imagens negativas, estes jovens realçam uma forte dimensão, aquela que a compreende como elemento que os constituem. Nesse sentido, falar sobre a política é, de algum modo, falar de suas vidas, suas histórias, das escolhas que fizeram, de um novo olhar sobre as relações familiares, afetivas, de gênero que foram transformadas a partir de uma perspectiva crítica que ela mesma possibilitou (p. 382).

Não se trata, portanto, apenas de mera “preocupação” com os caminhos pelos quais a sua Universidade irá trilhar, a partir, por exemplo, da nomeação do candi-

¹¹ Para Melucci (2001), a experiência do tempo é um problema e um dilema central na interpretação dos fazeres juvenis, sendo, os jovens, atores-chave do ponto de vista da questão do tempo em sociedades complexas.

dato menos votado para reitor. São jovens que, ao manifestarem-se, ao protestarem, ao resistirem, estão falando de suas próprias vidas, já que a Universidade, nesse momento, forma parte central da vida desses sujeitos. São jovens universitários que, por meio de sua ação política, falam e demonstram as escolhas que fizeram; o lado da história no qual se inscrevem e do qual escrevem. São sujeitos que, ao clamarem pela autonomia e democracia na Universidade, nos dizem: “essa Universidade também é minha, e, por ela, eu luto até o fim.

Notas para seguir pensando

Muito embora nunca tenha desaparecido, será, a partir de 2013, que se volta a perceber a majoritária participação juvenil em movimentos de protesto e de reivindicação na cena pública brasileira.

Este texto tomou em questão a participação do DCE/UFRGS em uma dessas manifestações: a desconformidade com a decisão do presidente da República por ocasião da indicação do Reitor dessa mesma Universidade, em 2020. Tal desconformidade expressou-se mediante práticas que envolveram manifestações tanto virtuais, via redes sociais, quanto manifestação em frente ao prédio da FACED que, de longa data, é palco de expressão de coletivos juvenis universitários.

O que se percebeu, passados mais de cinquenta e dois anos das lutas pela Reforma Universitária, trinta e dois anos da inserção da autonomia universitária no plano constitucional e dos protestos por ocasião da indicação de um nome para assumir a administração da Universidade que desdenhou a indicação feita pela

comunidade acadêmica, foram jovens universitários desenhando outra forma de participação política em torno da mesma pauta: a autonomia universitária no que tange à indicação de seu Reitor. E, ao fazê-lo, dado que experimentam profundo mal-estar em face às instituições tradicionais da política, tais movimentos assumiram forte protagonismo, engajando-se “a um espaço de disputas em torno do que [acreditam] vai mal ao seu entorno e na sociedade em geral, e que os leva, conseqüentemente, a assumir ações junto com outros em prol da igualdade, da justiça e da emancipação” (CASTRO, 2008, p. 254).

O que isso significa para nós estudiosos das juventudes?

Esboça-se, com os jovens, outra forma de agir coletivamente em prol do bem comum, a qual está para além da pura crítica ou da negação da política. Parece-nos que uma nova subjetividade política se esboça e, para que possamos compreendê-la, exige-se abertura para o que ainda não sabemos, ao invés do antigo hábito de olharmos com velhas lentes para entender o que se passa ao nosso redor ou nomear os jovens como apáticos, desrespeitosos, arrogantes em seus posicionamentos...

Para que essa mudança ocorra, precisamos reconhecer que as formas como pensamos, julgamos, falamos e nos comportamos estão alinhadas ao sistema representativo de uma época e de uma linguagem que, mesmo não sendo rígido, marca as especificidades de tempos e espaços nos quais nos inscrevemos.

Pensamos que, apesar de julgamentos em contrário, os jovens contemporâneos estão muito atentos a projetos de mundo coletivamente construídos, o que os

torna, necessariamente, sensíveis ao fato de que “pertencimento e responsabilização se imbricam e constituem aspectos subjetivos primordiais no processo de assumir-se como membro de uma sociedade, seja ela qual for” (CASTRO, 2008, p. 257). Se assim o é, pensamos que os jovens universitários, objetos deste texto, se reconhecem entre aqueles que lutam por um mesmo objetivo comum, visto que acreditam que, no âmbito da esfera pública, as mudanças acontecerão a partir da ação conjunta e do real engajamento nas causas consideradas relevantes.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5, p. 25-36, 1997. Disponível em: http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/442_1175_abramowendel.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.

BASTOS, Celso Ribeiro; MARTINS, Ives Gandra. **Comentários à Constituição Federal de 1988**. São Paulo: Saraiva, 1988.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei 12.852** de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Brasília, DF: Casa Civil, 2013. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em: 20 mai. 2021.

CARVALHO, Renata Ramos da Silva; LUZ, Jackeline Nascimento Noronha da. A autonomia universitária no contexto dos dispositivos legais. **Revista Universidade e Sociedade** – Mulheres em movimento nas lutas sociais e sindicais, Brasília, n. 58, p. 116-125, 2016. Disponível em <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-497269949.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.

CASTRO, Lúcia Rabello de. Participação política e juventude: do mal-estar à responsabilização frente ao destino comum. **Revista de Sociologia Política**. [S. l.], v. 16, n. 30, p. 253-268, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/BV6fYy8ghNMjyyMh7Q9VSwN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 jun. 2021.

CUNHA, Luiz Antônio da. **A universidade crítica: o ensino superior na República populista**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989

CUNHA, Luiz Antônio da. Era uma vez um rei chamado D. João VI... Caros Amigos. **Especial Ensino Superior**, São Paulo, n. 9, p. 5-7, nov. 2001.

DUARTE, Aldimar Jacinto. Juventudes e universidade: os desafios da formação de jovens no tempo presente. **Caminhos**, [S. l.], v. 18, p. 220-233, 2020. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/in dex.php/caminhos/article/view/7753>. Acesso em: 15 maio 2021.

FÁVERO, Maria de L. Albuquerque. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**.

Educar em Revista, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/yCrwPPNG-GSBxWJcMlSPfp8r/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 maio 2021.

FEIXA PAMPOLS, Carles. **De juvenes, bandas y tribus**. 1. ed. Barcelona: Ariel, 1998.

FORACCHI, Marialice. **O estudante na transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1995.

GROPPO, Luis Antônio. Juventudes universitárias: participação política e processos educativos em uma universidade do interior de Minas Gerais. **Educativa**, [S. l.], v. 19, n. 03, p. 838-859, 2016. Disponível em: <http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5440>. Acesso em: 15 maio 2021.

MELUCCI, Alberto. Movimentos sociais, renovação cultural e o papel do conhecimento. Entrevista de Alberto Melucci à Leonardo Avritzer e Tymo Lyra. **Novos Estudos - CEBRAP**, [S. l.], n. 40, 1994.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5, p. 3-14, 1997. Disponível em: https://www.academia.edu/5063049/Juventude_tempo_e_movimentos_sociais. Acesso em: 22 abr. 2021.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente**: movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MESQUITA, Marcos Ribeiro; OLIVEIRA, Ana Clara Martins. Juventudes, movimentos e culturas: A participação política de jovens na cidade de Maceió. **Estudos de Psicologia**, [S.l.], v. 18, n. 2, p. 379-387, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/YpBdFtyvpdWTY9TKMFqgSBB/?lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2021.

PAIS, José Machado; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em Educação: uma entrevista com José Machado Pais. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 33, n. 64, p. 301-313, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/50119>. Acesso em: 02 jun. 2021.

REGUILLO, Rossana. **Culturas juveniles**: formas políticas del desencanto. Buenos Aires: SigloVeintiuno, 2012.

SANTOS, José Raimundo de Jesus. **Juventude, universidade e conhecimento**. O agir prático das juventudes nos fazeres da universidade. 2016. 273f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2016.

SAVIANI, Demerval. A questão da Autonomia Universitária e suas vicissitudes na universidade brasileira. **Revista AngelusNovus**, [S. l.], n. 16, v. 16, p. 47-60, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2179-5487.v16i16p47-60>. Acesso em: 22 abr. 2021.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 13, p. 73

- 94, 2000. Disponível em: <https://pesquisahistoricaurca.files.wordpress.com/2013/11/movimento-sociais-juventude-e-educac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 03 maio 2021.

ZANDONÁ, Norma da Luz Ferrarini. **O espaço do contrapoder**: o acesso à universidade pública e o perfil socioeconômico educacional dos candidatos ao vestibular da UFPR. 2005. 386f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

JOVENS MULHERES E SUAS NARRATIVAS DE EXISTÊNCIAS, RESISTÊNCIAS, LUTAS E CONQUISTAS

Maria Isabel Silva Bezerra Linhares

Heline Maria Sousa de Carvalho

Josiel Silva Ferreira

Tamiris dos Santos Justo

Considerações iniciais

Iniciamos a tessitura deste texto na companhia de Carneiro (2003) quando nos ajuda a explicar que o Movimento de Mulheres do Brasil é um dos mais respeitados do mundo e referência no plano internacional, sendo um com melhor performance dentre os movimentos sociais do país. Conforme apontam seus estudos, “esse movimento destaca-se, ainda, pelas decisivas contribuições no processo de democratização do Estado, produzindo, inclusive, inovações importantes no campo das políticas públicas” (CARNEIRO, 2003, p. 117).

No Brasil, a maioria dos direitos e das políticas públicas foram conquistados por meio da luta incansável dos movimentos sociais. Nesse sentido, faz-se necessário reconhecer a importância das lutas e da militância do movimento feminista para a sociedade, principalmente no que diz respeito ao espaço conquistado pelas mulheres, que passaram a ser atuantes na política e, com isso, obtiveram alguns avanços, como o acesso a

um sistema de defesa exclusivo para a mulher, liberdade sexual e reprodutiva, dentre outros.

Tais fatos representam um grande progresso na luta pela igualdade de gênero, apesar de ainda existir um longo caminho pela frente, tendo em vista que ainda existem outros sistemas de opressão e dominação a serem considerados e que determinam até que ponto esses direitos têm sido adquiridos e acessados. De fato, é preciso não só levar em conta os fatores relacionados à questão de gênero, mas também à dimensão racial, à classe social, à sexualidade, à religião, dentre outras. Diante disso, neste estudo, abordamos, principalmente, questões relacionadas à raça e ao gênero, a partir de nossa experiência com jovens universitários(as) do Curso de Pedagogia, na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), que realizaram estágio supervisionado em Movimentos Sociais e Educação Popular (MSEP).

Aproximando-nos do pensamento de Bell Hooks (2017), entendemos que a educação, como prática de liberdade, não deve partir dos interesses de uma estrutura que não tem funcionado e continua penalizando grupos e/ou populações. Ao omitir ou ignorar o debate acerca de temas, de modo especial, sobre aqueles que ainda estão submersos na estrutura dominante da sociedade, contribuímos, sem questionar, para as relações de poder que interferem na educação, de modo que o *status quo*, reproduzido em nossas práticas pedagógicas, não seja minimamente problematizado, comprometendo a implementação de práticas transformadoras.

Se não estamos contribuindo com os nossos professores e estudantes a enxergar a sociedade a partir de uma ótica cultural diversa, de entender as identidades

e a produção da diferença, desnaturalizando tais questões, então reproduziremos discursos e práticas opressoras, colaborando para a manutenção do *status quo*.

A ideia de produzir este artigo surgiu durante nossos diálogos e atividades construídas no Estágio em Movimentos Sociais e Educação Popular (MSEP), no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), em 2021, quando debatíamos temas diversos no campo dos direitos humanos, igualdade, lutas sociais, entre outros. A partir da mobilização de grupos de estagiários(as) no estudo das temáticas, organizamos nossas atividades e, entre elas, a realização de um projeto intitulado: “Mulheres Negras e Transexuais na Juventude”, resultando na atividade: “Mulheres na Juventude”, realizada sob nossa coordenação e supervisão da Secretaria de Juventude, Esporte e Lazer (SECJEL), na cidade de Sobral - CE. Ainda em decorrência da pandemia do COVID-19 e por, na época, estarmos em isolamento social, organizamos um evento *online*, por meio das plataformas digitais *Instagram* e *Google Meet*, convidando duas jovens acadêmicas para falarem sobre suas experiências na referida atividade: “Mulheres na Juventude”.

Nessa perspectiva, neste artigo, temos como objetivo refletir questões sobre o movimento feminista e partilhar histórias de lutas de jovens mulheres, destacando as narrativas de duas acadêmicas do curso de Pedagogia, as quais falam sobre ser mulher jovem e suas lutas nessas relações de poder.

Para fundamentar tais reflexões, recorreremos às contribuições de autores(as) que se debruçam sobre questões do movimento feminista, histórias e resistên-

cias, bem como aqueles que pensam tais resistências enquanto práticas pedagógicas libertadoras. Destacamos os trabalhos de Hooks (2017), Carneiro (2003), OJN (2012) e Pinto (2010), cuja revisão de literatura está contemplada na segunda seção deste artigo. Nela, apresentamos um apanhado da história do feminismo em termos gerais, a partir das autoras mencionadas. A intenção foi pontuar o cenário que permite entender o movimento como parte do campo de forças que formatou as últimas décadas do século XX e os primeiros anos do século XXI.

Na terceira seção, registramos as falas de duas jovens mulheres, em cujas narrativas apresentam suas histórias de lutas e engajamentos, partindo de movimentos estudantis e de suas experiências de vida, com o objetivo de discutir a questão da mulher e da juventude, tomando as suas experiências quanto à forma com que interagem na complexidade da luta pelo poder, resistência e existência.

Desse modo, registramos a importância da visibilidade desses relatos que se iniciam no movimento acadêmico articulado com as ações durante os estágios supervisionados, no sentido de preservar a memória das lutas coletivas de mulheres por dignidade e reconhecimento.

Movimento feminista: história, lutas e especificidades

Historicamente, as mulheres foram sempre muito discriminadas socialmente, principalmente se tratando das mulheres negras que sofreram de uma forma ainda mais considerável. Com relação à educação, por muito tempo, esse direito foi negado, causando

muitos impactos e malefícios na vida dessas pessoas, as quais sofrem até hoje com a falta de igualdade de oportunidades. Apesar da conquista do direito à educação e ao voto, as mulheres ainda sofrem com o feminicídio, desigualdade salarial, falta de participação na política, violência obstétrica, violência doméstica, dentre outras questões.

Assim, destacamos a importância sobre refletir acerca do papel do feminismo na luta e conquista de direitos para as mulheres, visto que esse movimento lutou e continua lutando contra as discriminações sociais e estruturais às quais as mulheres ainda convivem, mas que devem ser desconstruídas e combatidas veementemente por toda a sociedade.

Ao longo da história ocidental sempre houve mulheres que se rebelaram contra sua condição que lutaram por liberdade e muitas vezes pagaram com suas próprias vidas. A inquisição da igreja católica foi implacável com qualquer mulher que desafiasse os princípios por ela pregados como dogmas insofismáveis. (PINTO, 2010, p. 15)

Podemos perceber que, ao longo da história, as mulheres eram constantemente alvo de violência, com um agravante, não existiam leis que as resguardassem, pelo contrário, certas atitudes eram legitimadas. Isso posto, conforme a afirmação de Estés (1994, p. 8), “em determinadas épocas era comum que as mulheres fossem infantilizadas e objetificadas, tratadas como propriedade, houve um tempo em que lacerações espirituais de mulheres profundamente exploradas eram denominadas como ‘colapsos nervosos’”.

A autora busca trazer à tona como funcionavam as relações do poder centrado na figura masculina na época do pós-guerra e como essas mulheres que resistiam a essa estrutura patriarcal e sexista eram tidas como erradas, fazendo uma metáfora entre as mulheres e as criaturas selvagens, não no sentido violento, mas fazendo alusão a um ser intuitivo que não nega o seu estado natural e instintivo.

A dança mal conseguia ser tolerada, se é que o era, e por isso elas dançavam na floresta, onde ninguém podia vê-las, no porão ou no caminho para esvaziar a lata de lixo. A mulher que se enfeitava despertava suspeitas. Um traje ou o próprio corpo alegre aumentava o risco de ela ser agredida ou de sofrer violência sexual. Não se podia dizer que lhe pertenciam as roupas que cobriam os seus próprios ombros. (ESTÊS, 1994, p. 8).

Nesse sentido, cabe a reflexão de que, na antiguidade, a mulher não assumia um papel de protagonista na sua própria vida, mas tinha ela decidida por seus pais ou esposo, e que a sociedade estava organizada de forma que apenas o homem tinha o poder de decidir sobre as leis e sobre o destino das mulheres, sendo assim, as leis não eram pensadas para elas, não existia representatividade. Aí se dá a importância de um movimento de pessoas dispostas a combater as opressões e a lutar por seus interesses, pelo direito de emancipação coletiva das mulheres e de atuação na sociedade.

Segundo Pinto, “o movimento feminista tem uma característica muito particular que deve ser tomada em consideração pelos interessados em entender sua

história e seus processos: é um movimento que produz sua própria reflexão crítica, sua própria teoria” (2010, p. 15). Para a autora, essa relação entre militância e teoria é rara e deriva-se, entre outras razões, do tipo social de militante que impulsionou, pelo menos em um primeiro momento, o feminismo da segunda metade do século XX: mulheres de classe média, educadas, principalmente, nas áreas das Humanidades, da Crítica Literária e da Psicanálise. Pode se conhecer o movimento feminista

[...] a partir de duas vertentes: da história do feminismo, ou seja, da ação do movimento feminista, e da produção teórica feminista nas áreas da História, Ciências Sociais, Crítica Literária e Psicanálise. Por esta sua dupla característica, tanto o movimento feminista quanto a sua teoria, transbordaram seus limites, provocando um interessante embate e reordenamento de diversas naturezas na história dos movimentos sociais e nas próprias teorias das Ciências Humanas em geral. (PINTO, 2010, p. 15).

A partir do desenvolvimento do movimento político feminista, este foi ganhando ramificações, uma das mais famosas e de suma importância foi o feminismo negro, pois, a partir de uma análise, se observou a necessidade de um aprimoramento dessa ideia inicial para que pudessem abranger e acolher as necessidades de todas as mulheres, pois, até então, no bojo das ideias do feminismo branco, prevalecia uma visão eurocêntrica e universal.

Sobre o feminismo, Carneiro (2003, p. 2) afirma que:

[...] em conformidade com outros movimentos sociais progressistas da sociedade brasileira, o feminismo esteve, também, por longo tempo, prisioneiro da visão eurocêntrica e universalizante das mulheres. A consequência disso foi a incapacidade de reconhecer as diferenças e desigualdades presentes no universo feminino, a despeito da identidade biológica. Dessa forma, as vozes silenciadas e os corpos estigmatizados de mulheres vítimas de outras formas de opressão além do sexismo, continuaram no silêncio e na invisibilidade.

Partindo do princípio de que o Brasil é um país miscigenado, multicultural, considerando que grande parte da nossa ancestralidade possui origem africana, é possível perceber a relevância que o feminismo negro no Brasil tem na luta antirracista, porque, a partir do momento em que assumimos que o feminismo torna as mulheres sujeitos políticos, é preciso considerar as demandas que cada grupo pertencente a esse movimento possui, como no caso de mulheres negras e indígenas.

Dessa forma, considera-se que mulheres pretas estão em desvantagem em relação às brancas e que sofrem uma dupla opressão, ou até tripla, considerando que, em geral, são oriundas da classe trabalhadora. A variável racial produziu gêneros subalternizados, visto que, ao longo da história, homens e mulheres negros(as) sofreram essa subordinação em relação aos brancos, bem como a ideia do patriarcado colocou a mulher numa posição de serva do homem. Ainda assim, homens negros, de acordo com indicadores, encontram-se abaixo de mulheres brancas. Conforme Carneiro (2003, p. 13):

Pensar a contribuição do feminismo negro na luta anti-racista é trazer à tona as implicações do racismo e do sexismo que condenaram as mulheres negras a uma situação perversa e cruel de exclusão e marginalização sociais. Tal situação, por seu turno, engendrou formas de resistência e superação tão ou mais contundentes.

Nesse sentido, a luta do feminismo negro, no Brasil, é caracterizada por questões que estão à luz do efeito do racismo e da discriminação racial, violência de gênero, desigualdades sociais produzidas por fatores ligados à escravidão, que colocam as mulheres negras em uma competição desigual, estabelecendo um padrão praticamente inalcançável, quando levamos em conta esses “obstáculos”.

Portanto, a união e a organização de seres políticos no combate e na resistência a esse sistema opressor geram um ativismo a partir da negação do feminismo universal e da atuação nessa reformulação que visa a lutar pela causa negra e mudar a ótica do feminismo, por meio da educação e do reconhecimento da história e da cultura ancestral, que inúmeras vezes sofrem uma tentativa de apagamento, silenciamento e embranquecimento.

O efervescente protagonismo das mulheres negras, orientado num primeiro momento pelo desejo de liberdade, pelo resgate de humanidade negada pela escravidão e, num segundo momento, pontuado pelas emergências das organizações de mulheres negras e articulações nacionais de mulheres negras, vem desenhando novos cenários e perspectivas para as mulheres

negras e recobrando as perdas históricas. (CARNEIRO, 2003, p. 13).

É perceptível que as juventudes negras, principalmente as mulheres, constituem importantes grupos na luta de movimentos contra o racismo, homofobia, sexismo e machismo em nossa sociedade. Esses grupos surgem se opondo aos princípios sociais que tentam, de todas as formas, regularizar o papel e a ação dessas juventudes no meio social em que vivem.

Diante dessas circunstâncias, a obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, de Bell Hooks (2017), traz inúmeras reflexões a respeito do fazer educativo com o intuito de promover a autonomia desses grupos sociais, tendo em vista que a educação tradicional contribui para que as desigualdades continuem perpetuando na sociedade e, conseqüentemente, que as minorias continuem sendo marginalizadas.

Hooks, conhecida por seu ativismo no feminismo negro, expõe duras críticas ao chamado feminismo branco, o qual, por muito tempo, desvalorizou e desprezou as mulheres negras dentro do próprio movimento. Além disso, Hooks inclui importantes reflexões a respeito do pouco reconhecimento que as autoras negras possuem com relação às suas produções intelectuais. Acerca disso, ela relata

Visto que a produção feminista por parte de acadêmicas negras sempre foi marginalizada, tanto em relação à hegemonia acadêmica existente, quanto à corrente principal do feminismo, aquelas entre nós que creem que esse trabalho é crucial para qualquer discussão imparcial da expe-

riência negra têm de intensificar seu esforço de educação em prol da consciência crítica. Aquelas acadêmicas negras que começaram a tratar de questões de gênero enquanto ainda eram ambivalentes em relação à política feminista e agora cresceram, tanto em sua consciência quanto em seu comprometimento, têm o dever de se mostrar dispostas a discutir publicamente as mudanças no seu pensamento. (HOOKS, 2013, p. 172).

Indo ao encontro do pensamento de Hooks, entendemos que é preciso ter uma educação que nos liberte, que saiba reconhecer a necessidade de trabalharmos a diferença dentro da sala de aula, descentralizando condutas, raças e religiões da posição de “certas” e/ou “normativas”, potencializando uma visão crítica e aguçada, rompendo as vias de uma trajetória educacional engessada. Uma educação que não é libertária continua vendo os alunos como “consumidores passivos” (HOOKS, 2017, p. 26), ignorando, assim, a potência de se criar uma rede comunitária de aprendizado, tendo o ato de lecionar desempenhado de maneira horizontal.

Sabemos que, historicamente, as mulheres sempre foram muito discriminadas socialmente, principalmente se tratando das mulheres negras que sofreram de uma forma ainda mais considerável. Com relação à educação, por muito tempo, esse direito foi negado, causando muitos impactos e malefícios na vida dessas pessoas, as quais sofrem até hoje com a falta de igualdade de oportunidades. Apesar da conquista do direito à educação, as mulheres ainda são vítimas do feminicídio, da desigualdade de gênero, da falta de participação na política e dentre outras questões.

Diante disso, também é importante refletir sobre o papel do feminismo na luta e na conquista de direitos para as mulheres, visto que esse movimento traz como pauta de luta, desde o início do movimento, a luta contra as discriminações sociais e estruturais com as quais as mulheres ainda convivem, mas que devem ser desconstruídas e combatidas veementemente por toda a sociedade.

Nessa perspectiva, trazemos, na seção seguinte, as vozes de duas jovens mulheres que atuam no movimento estudantil e entrelaçam suas narrativas às suas experiências pessoais.

Vozes que ecoam da juventude universitária: duas mulheres que narram suas experiências

A resistência reside na interação consciente com os discursos e representações dominantes e normativos e na criação ativa de espaços de oposições analíticos e culturais. Evidentemente, uma resistência aleatória e isolada não é tão eficaz quanto aquela mobilizada por meio da prática politizada e sistêmica de ensinar e aprender. Descobrir conhecimentos subjugados e tomar posse deles é um dos meios pelos quais as histórias alternativas podem ser resgatadas. Mas para transformar radicalmente as instituições educacionais, esses conhecimentos têm de ser compreendidos e definidos pedagogicamente não só como questão acadêmica, mas como questão de estratégia prática. (MOHANTY, 1990 *apud* HOOKS, 2017).

Destacamos o trecho acima, no qual Hooks recorre a Mohanty, no sentido de demarcar o surgimento de

suas práticas pedagógicas. Segundo Hooks (2017), suas práticas nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, sendo estas uma mistura complexa e de múltiplas perspectivas. Tais práticas, ao transporem as fronteiras, possibilitaram que ela imaginasse e efetivasse práticas pedagógicas que implicassem a preocupação de questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação – como o racismo e o sexismo, ao tempo em que proporcionou novas maneiras de conduzir o debate em sala de aula.

Nesta seção, abordamos experiências que evidenciam o legado e a militância das juventudes sobralenses, mulheres engajadas em seus processos formativos, seja na Universidade como no trabalho, seja noutros espaços que vêm conquistando a partir de suas resistências. Nesse sentido, propomo-nos partilhar estratégias e reflexões críticas sobre a temática acerca das mulheres na juventude, a partir de uma ação e intervenção pedagógica no âmbito da Universidade.

O registro de suas falas, a partir de uma atividade acadêmica, visa a apresentar posicionamentos, pensamentos e reflexões para novas e atuais autoras políticas e jovens interessados(as) na ação política dos movimentos de juventudes, na nossa região, no noroeste do estado do Ceará. De modo especial, visa a incentivar esse debate na academia e fora dela, para que mais vozes ecoem e potencializem novas ações políticas de (re) conhecimento das lutas e conquistas das mulheres.

Por intermédio da disciplina de estágio em Movimentos Sociais e Educação Popular (MSEP), componente curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA/CE), um grupo de

estudantes planejou e executou um projeto intitulado: “*Mulheres Negras e Transexuais na Juventude*”. Foi um evento *online*, realizado por meio das plataformas digitais *Instagram* e *Google Meet*, intitulado: “*Mulheres na Juventude*” com três dias de palestras e convidados especiais, tendo, como público-alvo, jovens sobralenses que participam das atividades do Projeto “Se liga juventude”, organizado pela Secretaria de Juventude, Esporte e Lazer (SECJEL)¹.

A primeira convidada, A. L.², graduada em Pedagogia pela UVA, trouxe muitas reflexões acerca de como é ser jovem, mulher em uma sociedade capitalista, machista, desigual e opressora. Aqui, trazemos alguns registros de suas falas, para melhor compreendermos a sua trajetória pessoal. Ela começa apontando uma questão interessante sobre a relação do cuidar na condição de pedagoga:

[...] me coloco na condição de pedagoga [...] como a gente é vista como só o cuidar, não como um profissional que tá ali pra mediar o conhecimento, pra ensinar, pra trazer, pra fazer essa ponte, mas alguém pra cuidar. Pra qualquer pessoa que você fale que você é uma pedagoga, a pessoa vai te rebater e dizer: e tu quer cuidar de menino?!

Ao lançarmos o nosso olhar sobre as percepções culturais quanto ao curso de pedagogia, a fala de A. L. aborda algo que é latente quando se fala da atuação do

¹ A Secretaria da Juventude, Esporte e Lazer (SECJEL) fica situada na Av. Adriano Dias, 135 - Centro, Sobral (CE) / CEP: 62010-460. Compõe uma das secretarias da Prefeitura Municipal de Sobral.

² Mesmo com seu consentimento, optamos por trazer as iniciais do seu nome.

professor em sala de aula: a dimensão do cuidar. E esse cuidar vem pautado em uma questão de gênero, quando esse papel só fica atribuído à mulher.

A jovem A. L. foi bem assertiva quando definiu cuidado como algo emergente na sua atuação profissional. Estendemos um convite para olhar essa dimensão do cuidar direcionado à jovem negra e, quando damos essa atenção, isso ganha uma proporção muito maior, já que, infelizmente, jovens negras, cotidianamente, são confundidas como “babá das crianças”, e, sendo professora, essas lentes só aumentam o foco.

Ser mulher, professora ou atuar em qualquer profissão para quem é negra ainda é um desafio sociocultural, pois, mesmo com os avanços das políticas públicas voltadas para a população negra, ainda temos esse “gargalo” presente nas situações cotidianas, seja nas cadeiras da escola, nos bancos da universidade, nas repartições públicas e até nos trabalhos de empreendedorismo.

Sabemos que as profissionais licenciadas em pedagogia não têm como atribuição somente o trabalho na dimensão do cuidar, e isso vem refletido especialmente nos documentos oficiais. No entanto, esse paradigma precisa ser rompido, uma vez que as profissionais estudam, planejam, mudam suas práticas, têm capacidade para promover o aprendizado do aluno(a), seja nos espaços escolares ou não escolares e, mesmo que as mulheres professoras assumam essa postura de mediadoras para proporcionar o conhecimento, ainda assim, em virtude de uma cultura advinda do capital de que a mulher só pode ocupar lugares que correspondam ao “feminino”, a perspectiva do cuidar ainda recai

de forma predominante sobre essa profissão. A. L. alinha a sua fala sobre isso nos mostrando que:

[...] a gente pode entender que tudo isso foi realmente uma construção, veio com o capitalismo, veio com o surgimento do Estado como o próprio Engels diz, e tudo isso vai gerando esse modelo de sociedade que a gente tem hoje e que tanto nos maltrata e tanto nos oprime, né! Seja como trabalho doméstico, seja dentro da nossa própria profissão onde a gente é vista pra cuidar, seja no campo da arte. É importante a gente ressaltar que em todos os lugares que a gente for, a gente vai se bater com esse machismo, com essa opressão, principalmente diante do cenário que a gente se encontra agora, em que tudo se tornou mais difícil com a pandemia, esse desgoverno[...] por muito tempo eu tive essa convicção na minha vida, na minha cabeça, acho que até mesmo na faculdade sobre onde eu piso, o que eu falo, como eu falo, como eu me visto.

É importante destacar que vivemos em uma sociedade patriarcal e capitalista. O patriarcado é uma organização social e é caracterizado pela supremacia masculina, que deixa de lado a identidade feminina e impõe sobre ela somente a função de procriação. O machismo impera até hoje, nos mais variados espaços, em qualquer situação, tanto que já ceifou milhares de vidas no mundo, aumentando o número de casos de mortes por feminicídio. A. L. faz algumas considerações sobre esse contexto:

[...] sabe quando um homem quer que você engula seco, que ele realmente é um homem feminista,

que a pessoa diz justamente isso: eu tenho minha mãe, eu tenho minhas irmãs, eu tenho amigas. E aí você vai ver, trata a mãe como empregada né, como alguém pra lhe servir e não é assim, você diminui a sua irmã ou você quer controlar a vida dela. Como se e dentro de casa já vem essa diferença né, de que o homem ele pode sair, ele pode namorar com todas e a família acha lindo, mas a filha ela tem que tá dentro de casa, ela tem que inclusive servir ao irmão e é só aquilo porque ela é mulher.

Diante dessas situações cotidianas e reais, é necessária uma conscientização para mudar esse sistema opressor. Não podemos considerar isso uma tarefa fácil, pois existem muitas gerações, e elas foram formadas em tempos, em contextos e espaços diferentes, além disso, a cultura do machismo foi ensinada e compartilhada. A sociedade construiu alguns padrões de comportamentos destinados às mulheres, como o jeito de falar, como se vestir ou se comportar diante das situações; enquanto o homem, na posição de opressor, apresenta o poder de controlar e objetificar as mulheres. A. L. se posiciona explanando as suas percepções:

[...] são tantos movimentos, coletivos, muitas páginas e vejo muitos coletivos, muitas mulheres que produzem arte e fazem arte, e que são tão importantes pra o nosso fortalecimento, pra nossa coletividade. E ao mesmo tempo tanta gente matando mulheres, batendo, humilhando, diminuindo e isso é [...] a gente questiona e se pergunta porque nós temos tanto pra conquistar, pra vivenciar, pra aprender e ao mesmo tempo que nos demos essa força ainda somos fragilizadas?

O recém-registro apresenta a indignação da pedagoga perante a opressão de gênero. As mulheres têm se fortalecido ainda mais com as mídias sociais, a partir de movimentos sociais, coletivos, organizações, palestras, congressos, bem como, eventos de música, de teatro e das artes, lutando por seus direitos, por uma vida melhor, por igualdade de gênero e justiça social.

No intuito de dar continuidade as nossas tessituras reflexivas, nas linhas seguintes, temos as narrativas da jovem A. F.³, uma mulher negra, da periferia e microempresendedora. Ao questionarmos sobre o que é ser mulher negra, A. F. pontua questões relacionais ao gênero, à raça e à classe:

[...] ser mulher, negra, microempresendedora, periférica, ainda é muito difícil, sobreviver nesse sistema, viver nesse sistema em que a bala achada nos acha, nós corpos pretes. Assim, que a gente sofre racismo por conta do nosso cabelo, nossa boca, nosso nariz, nossos traços negróides né, *a gente sempre acha que é um problema.*

Mas, o que é racismo? É uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento. Além disso, é manifestada por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam desvantagens ou privilégios para os indivíduos, a depender do grupo racial a qual pertencem. Para ser mulher, preta, periférica, microempresendedora, nos tempos de hoje, ainda mais dentro desse sistema opressor com o Bolsonaro⁴ no poder, é preciso resistência e conhecimentos para

³ Também será apresentada com suas iniciais.

⁴ Atual Presidente do Brasil.

se posicionar e existir nos lugares sociais que transita, como A. F. expõe:

[...] eu muitas vezes fui pra universidade com meu supercabelo armado assim, blackzão, superarmado e a galera ficava olhando pra mim, tipo... nossa, que cabelo é esse?... tipo assim, e é o meu cabelo, sabe? Muitas das vezes eu já fui atender né, no meu corre das coisas de Ana (meu microempreendimento) que nasceu do gosto de cozinhar que veio da minha vó, da minha mãe pra mim, e pensavam que eu não era capaz de ter um microempreendimento.

Já refletimos acerca dos padrões de comportamentos socialmente construídos pela sociedade, os quais as mulheres negras são obrigadas a segui-los, alisando seu cabelo, mudando suas vestimentas e falando de outra forma, ou até ficando em silêncio perante as situações cotidianas. Isso faz parte de um projeto controlador e opressor do Estado, bem como do capitalismo, do machismo e do patriarcado, de impor às mulheres comportamentos padronizados em que elas não podem vestir aquilo que querem, falar o que é necessário, achar-se capazes de realizar um trabalho, dentre outras questões. Sobre a questão da objetificação e hipersexualização vinda de homens cis héteros, A. F. ressalta que:

[...] a mulher negra é a que mais sofre, inclusive existe a solidão da mulher negra né, uma coisa que eu sempre sofri [...] solidão é essa? solidão de objetificação né... ah, eu parar de usar essa roupa, eu tenho vergonha de colocar um biquíni,

porque a galera vai olhar pro meu corpo, o problema não é a gente né, o problema é sempre a sociedade que principalmente homens cis héteros que sempre hipersexualizam esse nosso corpo né.

A hipersexualização de corpos pretos é tão real na sociedade que muitas mulheres têm complicações na sua autoestima, tendo pensamentos depreciativos sobre o seu corpo, sua pele, sua vida e, por isso, acabam caindo nas “investidas” dos homens. Algumas sentem-se iludidas por eles, pois recebem reações de *posts* nas redes sociais e chegam até a conversar, no entanto, os homens cis héteros só têm um objetivo: usar as mulheres pelo simples prazer, e isso pode ser percebido na fala de A. F:

[...] sempre falam, a gente é briguenta, tagarela, tu é muito nervosa, se acalma, porque a gente tem que ser sempre aquela mocinha comportada, baixar a cabeça[...] ser mulher preta na periferia é muito difícil[...] é muito difícil, mas não vamos nos calar, abaixar nossa cabeça, e sempre tá na luta né, a luta com os nossos e nos fortalecendo, e fortalecendo os pretos, pretos no topo sempre.

A luta dessas duas mulheres jovens é constante, e, assim como a luta de todas as mulheres, ela ainda não acabou, existem muitos debates a serem realizados e conquistas a serem vencidas. É perceptível a necessidade de haver articulações políticas ancoradas em princípios éticos, de igualdade e justiça social. Além disso, cumpre destacar que essa luta não é somente das mulheres, mas de todos aqueles que desejam ser conhe-

cedores e aliados à causa. Nesse cenário, a educação tem uma atuação importante para promover o conhecimento e o fortalecimento do posicionamento político necessário para a resistência quanto às questões étnicas e feministas que estão entrelaçadas ao movimento de mulheres.

Considerações finais

Ao abordarmos e promovermos o debate quanto às contribuições de movimentos feministas, em suas diversas pautas, trazemos à tona as implicações do racismo e do sexismo que condenaram as mulheres (pobres, negras, de diferentes orientações sexuais) a uma situação perversa e cruel de exclusão e marginalização sociais, ao tempo em que esse debate também engendrou formas de resistência e superação tão ou mais contundentes.

O esforço pela afirmação de identidade e de reconhecimento social representou, para o conjunto das mulheres, uma luta histórica a qual possibilitou que as ações dessas mulheres pudessem ecoar de tal forma a ultrapassarem as barreiras da exclusão.

Assim, as falas das duas jovens mulheres, no debate conduzido por outros(as) jovens universitários(as), possibilitaram abordar experiências que evidenciam o legado e a militância das juventudes brasileiras, registrando um recorte de experiências de atuação e resistências, num espaço-tempo em que desenham suas histórias de lutas.

Quanto à revisão de literatura, visamos a apresentar alguns posicionamentos, pensamentos e refle-

xões sobre a história do movimento feminista no Brasil e suas contribuições para a mobilização de tantos movimentos em prol de mulheres interessadas na ação política, as quais perpassam as lutas de todos os movimentos de juventudes no Brasil.

Cabe ainda destacar sobre os efeitos do racismo e do sexismo, os quais são tão brutais e acabam por impulsionar reações capazes de recobrir todas as perdas já postas na relação de dominação. Desse modo, o protagonismo das mulheres, em suas diversas lutas, é orientado, tanto pelo desejo de liberdade, pelo resgate de humanidade negada pela escravidão, como pela necessidade das organizações de outras mulheres, na medida que alcançam diversos espaços, considerando as articulações com outros movimentos nacionais.

No caso das juventudes, estas vem desenhando novos cenários e perspectivas para as mulheres, no sentido de se recompor frente às perdas históricas. Nesse sentido, podemos afirmar que o ativismo do movimento de mulheres, neste estudo, dando atenção às articulações com o movimento político de jovens mulheres, tem se constituído em força motriz para determinar as mudanças nas concepções, bem como o fortalecimento político feminista no Brasil.

Referências

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos avançados**, [S. l.], v. 17, n. 49, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/Zs869RQTMGGDj586JD7nr6k/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2021.

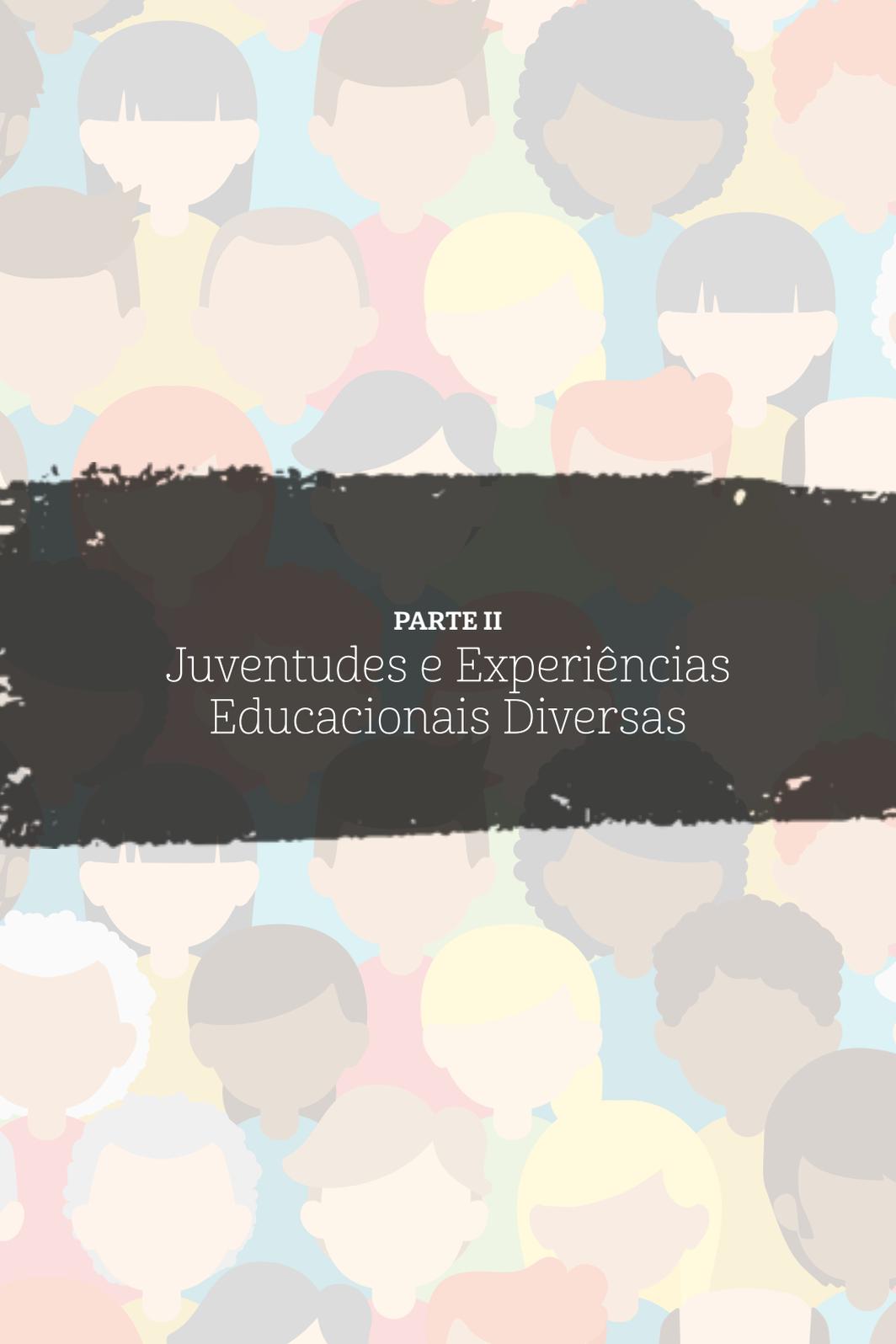
ESTÉS, C. P. **Mulheres que correm com os lobos**: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Tradução de Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

OBSERVATÓRIO DE JUVENTUDES NEGRAS. **Juventudes Negras do Brasil**: trajetórias e lutas. São Paulo: APJN, 2012. Disponível em: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/11530.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

PINTO, C. R. Feminismo, história e poder. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/GW9TMRsYgQN-zxNjZNcSBf5r>. Acesso em: 20 nov. 2021.



PARTE II

Juventudes e Experiências
Educativas Diversas





“ISSO É A VIDA DA GENTE!”: JOVENS DA ESCOLA DO CAMPO E SUAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS COM A CULTURA CAMPONESA

Kamila Costa de Sousa

Eu sou uma pessoa bem feliz assim. Vivo bem, graças a Deus, né? Não vivo no luxo, mas vivo bem. Vivo igual a todo mundo do interior, né? Eu acho que, tipo, viver feliz, é ter saúde, né? A gente não luxa igual os da cidade, mas a gente tem a vida padrão da gente, né? Mas eu vivo bem, dá pra gente passar, né? Isso é a vida da gente! (Trecho de entrevista, Delfínio, 18 anos).

Considerações iniciais

Ao sermos instigados a pensar sobre como é viver no campo e/ou viver do campo, quase que instantaneamente, conseguimos elaborar em nossos pensamentos múltiplas ideias e significados, os quais podem partir das nossas experiências de vida, da vivência de nossos familiares, mas, também, e, por muitas vezes, podem ser compreensões que não foram construídas por nós, mas que estão sendo elaboradas historicamente e que encontram em uma sociedade urbanocêntrica proposições a essas indagações, sendo difundidas, na mídia, na música e nos discursos coletivos, as diversas representações, muitas vezes arbitrárias, sobre a vida no campo.

Viver no campo é, para o Jovem Delfínio, ter uma vida simples e sem luxo, o que considera como sendo um padrão para quem vive no interior, tendo, nessa perspectiva, como oposição, a vida no luxo para quem está na cidade. A fala do jovem recupera diversas questões que perpassam os estudos sociológicos sobre o campo e/ou sobre o meio rural, principalmente no que tange à relação dicotômica entre campo e cidade, aos estereótipos que existem sobre esses territórios, bem como à histórica ausência e negação de diversos direitos dos sujeitos que vivem no campo.

De que luxo Delfínio trata? Será que todos que vivem na cidade estão em condição de luxo? Ou o luxo que o jovem anuncia poderia ser compreendido também pela oferta de diversos direitos, bens e serviços que a cidade dispõe? Para um jovem do campo, que cotidianamente vivencia os desafios de estar na zona rural, ter um transporte para se locomover, ter acesso a um posto de saúde, ter possibilidades de lazer, ter escola e educação, ter trabalho e renda, ter internet e equipamentos eletrônicos e ter seus direitos sociais garantidos significa ter maior qualidade de vida e conforto. O luxo pode significar ter seu território reconhecido como um espaço possível de vida com dignidade.

Quando falamos em direitos sociais, partimos dos direitos básicos definidos pela Constituição Brasileira de 1988, mas que, em muitos territórios rurais pelo país, não são garantidos, reforçando, assim, a compreensão e a intenção de fazer do campo um lugar não possível. Quando se trata das juventudes, a ausência de direitos pode culminar no êxodo rural, que é impulsionado por diversas problemáticas vividas no campo, como a falta

de trabalho com renda, lazer, bem como a ausência de escola, o que os leva a migrar com pouca idade para poder estudar. No entanto, não é esse o cenário que quero resgatar nas linhas que se seguem.

Este texto pretende dar visibilidade às experiências educacionais, políticas e formativas que vêm sendo construídas em áreas rurais do Ceará, possibilitando, assim, compartilhar, com o máximo de leitores, a existência de jovens que estão no campo, com seus modos de vida, produzindo cultura, recriando o campo e elaborando seus projetos de futuro. Para a elaboração deste texto, parto de um recorte da pesquisa de doutorado¹, defendida em 2020, e proponho como objetivo refletir sobre a formação dos jovens educandos da escola do campo, no que tange à cultura camponesa como matriz formativa e como os jovens vivenciam essas experiências.

O estudo fundamenta-se na pesquisa qualitativa, tendo como principal característica a inserção da pesquisadora no ambiente natural estudado (BOGDAN; BIKLEN, 1994) com o objetivo de dar visibilidade ao mundo (DENZIN; LINCOLN, 2006) e às experiências formativas vivenciadas pelos jovens na escola do campo. A pesquisa foi realizada na Escola de Educação do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, localizada no Assentamento Santana da Cal, zona rural do Município de Canindé, no estado do Ceará. São sujeitos da pesquisa: dez jovens

¹ A tese defendida em 2020, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará, tem como título *Jovens da escola do campo: tessituras híbridas com a cultura do campo e da cidade*, a qual foi orientada pela Profa. Dra. Celecina de Maria Veras Sales.

educandos que viviam no assentamento ou em comunidades rurais circunvizinhas. É importante destacar que o assentamento onde a escola está localizada é organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o qual possui importante atuação na conquista e na perspectiva formativa da escola.

A pesquisa também esteve fundamentada nas contribuições da etnografia multissituada (MARCUS, 1999), por reunir os múltiplos espaços-tempos da educação do campo em que pude observar o objeto de estudo, os quais foram fundamentais para uma compreensão mais aproximada sobre as dimensões da cultura camponesa, trabalhadas pela escola do campo. Entre as técnicas e os instrumentos de pesquisa utilizados, destacam-se a observação participante, a entrevista semiestruturada e o diário de campo.

Para responder ao objetivo proposto neste estudo, apresento, na segunda seção do texto, os marcos que fundamentam a cultura camponesa como matriz de formação nas escolas do campo e discuto, na terceira seção, como os jovens educandos da escola vivenciam as experiências escolares com a citada matriz, trazendo suas falas e sentidos atribuídos para a formação na escola do campo. Por fim, encerro, na quarta seção, com algumas considerações propostas pelo estudo. É de interesse do texto propor um diálogo que se fundamente na perspectiva formativa idealizada, construída e promovida na escola do campo, com o movimento real vivido pelos jovens da escola, em suas práticas formativas e experiências cotidianas na escola e em outros espaços-tempos plurais.

A cultura camponesa nos marcos da educação do campo e suas contribuições para a luta social

Ter a cultura camponesa como matriz formativa, em uma escola que está localizada na zona rural, pode, a princípio, para muitos, parecer algo indissociável, visto que, se a escola está situada em uma realidade rural, não seria possível descolar e deslocar dos sujeitos e do lugar a sua própria cultura. No entanto, a educação e a escola, quando ofertadas nas áreas rurais do Brasil, historicamente se revelaram fundamentadas em valores culturais hegemônicos, citadinos e/ou capitalistas, o que significa dizer que a escola que chegava para o campo tinha propósitos e não foi pensada para atender às necessidades sociais dos povos do campo.

Logo, sendo a cultura camponesa a forma de expressão da existência de sujeitos que vivem em um contexto marcado pela relação com a natureza, com os animais, com o trabalho manual, em que o provimento vem do roçado, a partir da agricultura, dos quintais, ou da criação de animais, essa cultura não constituiu os marcos da educação nacional, inclusive porque esse modo de vida passou a ser associado ao atraso, após a expansão da industrialização, do advento das cidades e do paradigma da vida moderna.

Borges (2012, p. 107), ao refletir sobre a escola na sociedade moderna e capitalista, acrescenta que “[...] a educação escolarizada (formal/sistemática) vai ser aplicada na formação do homem moderno, com novas concepções, conhecimentos, valores, atitudes e hábitos, ou seja, uma nova realidade cultural”. Assim, a escola e a educação dessa sociedade se distanciaram das culturas

populares, passando a atender às perspectivas e cultura da classe dominante.

Ao estudar sobre a educação rural no país, Ribeiro (2013) chama atenção para as concepções preconceituosas que fundamentaram seus paradigmas, invisibilizando o trabalho na agricultura e os saberes provenientes desse trabalho. A autora acrescenta que a escola não apenas excluiu o trabalho agrícola por não ser de seu interesse, mas que isso se dava pela articulação que a escola possuía com o setor industrial, o qual passou a direcionar a formação do trabalhador para compor seus quadros de empregados.

A educação passou a atender aos interesses de um pequeno grupo social que, ao mesmo tempo em que buscou formar sua mão de obra, definindo o conhecimento e a cultura que se deve ter acesso na escola, excluiu, desse espaço, as experiências culturais das classes populares por não serem reconhecidas como sendo produtoras de saberes, não possuindo, assim, valor em si mesmas. Tal realidade vai de encontro às contribuições das teorias crítico-reprodutivistas, como as de Bourdieu e Passeron (1992), que chamam atenção para a forma como o sistema de ensino reproduz o arbitrário cultural da cultura dominante, negando-a e criando diversas formas de violências simbólicas para os sujeitos que, na escola, não se reconhecem naquilo que a educação tende a valorizar.

A reprodução de uma cultura dominante por meio do sistema de ensino é perceptível em vários aspectos, como por meio dos livros didáticos que são utilizados nas escolas rurais, os quais chegam ao campo com conteúdos que dialogam apenas com a cultura urbana, com

os modos de vida e trabalho dos que estão na cidade, com a comida, a moda, a música, entre tantas outras dimensões que são, muitas vezes, distantes da vivência camponesa, estando, então, desvinculadas da prática social dos povos do campo.

A desvinculação da escola e da educação com a vida e a prática social dos seus sujeitos, principalmente no contexto rural, revela que a escola, por meio do sistema de ensino, esteve pautada na transmissão de conteúdo, no cumprimento de currículos e na limitada formação para o mercado de trabalho, não contribuindo para a transformação das realidades sociais. Esse paradigma de educação é sistematizado por Paulo Freire (1987), o qual revelou a concepção bancária da educação, por seu ato de depositar e transmitir conhecimentos e valores que impossibilitam os sujeitos de serem mais e de produzirem conhecimento, alienando-os. Diante disso, tal concepção caracteriza-se como um instrumento de opressão.

Freire (1987), ao nos fazer pensar sobre a forma como a educação pode perpetuar a opressão, possibilitou a sociedade brasileira avançar na compreensão das relações de poder que se constituem nas mais diversas esferas sociais, as quais geram processos de exclusão e de negação do potencial crítico, político, produtivo e transformador dos sujeitos. A compreensão crítica sobre a oferta da educação bancária para a classe trabalhadora, por meio do sistema de ensino, construída por Paulo Freire, soma-se ao entendimento e defesa que o autor faz sobre uma outra perspectiva de educação, a qual deve ser uma prática que possibilita a liberdade, a autonomia, estando, então, comprometida com os seus

sujeitos, com suas necessidades históricas e sociais, com suas lutas, defendendo, assim, a educação como um ato político, crítico e transformador, fundamentado na cultura popular dos seus sujeitos.

As contribuições de Paulo Freire para o pensamento e prática da educação no Brasil são inenarráveis, pois, para além de sistematizar o que identificava como Educação Bancária em sua Pedagogia do Oprimido, Freire construiu experiências de educação engajadas com as necessidades reais das classes populares, nomeadas como Educação Popular, contribuindo para a organização política, de lutas e avanço da reflexão crítica dos sujeitos sobre suas condições de existência, por reconhecer nos sujeitos seus saberes e suas formas de produzir o mundo.

De acordo com Brandão (2013, p. 20), “a Educação Popular partiu do reconhecimento do antagonismo estrutural e da luta de classes. E tomou de um modo ou de outro tal enfrentamento estrutural na sociedade capitalista como um ponto de partida de sua ação”. Assim, a Educação Popular instaurou no país uma perspectiva outra de formação humanista e política dos trabalhadores, tendo como ponto de partida suas culturas e modos de vidas, estimulando nos sujeitos a análise crítica das relações de classes e a percepção de que são sujeitos históricos e de direitos.

Na contramão da educação escolar rural, que se revelou historicamente precária e relacionada aos interesses do capital, as experiências de Educação Popular pelo Brasil foram se intensificando e ampliando, fazendo surgir, na década de 1960, o Movimento de Educação Popular (MEP), o Movimento de Educação de Base

(MEB), entre outros movimentos que afetaram diversos sujeitos e educadores que passaram a pensar sobre a necessidade de se construir a educação escolar fundamentada nos princípios da educação popular.

A educação popular também se tornou fundamental para a organização da luta social de diversos movimentos, dentre os quais, destaco com maior ênfase o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que criou vivências ímpares de formação dos camponeses em territórios de luta pela terra e pela Reforma Agrária.

A partir das experiências de luta social e de formação política dos camponeses, o MST iniciou, na década de 1990, uma série de discussões e articulações que colocaram em cena as diversas problemáticas educacionais vivenciadas no campo, promovendo, assim, em articulação com outros atores sociais, a defesa da garantia do direito à educação para os camponeses. Nessa esteira, a partir de 1997, com a realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), surge a concepção de Educação do Campo como perspectiva de educação para os sujeitos do campo.

Entende-se por Educação do Campo o “[...] *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e por suas organizações, os quais visam a incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (CALDART, 2012, p. 257, grifo da autora). Tal fenômeno revela-se por meio de um conjunto de práticas educativas e formativas construídas nos territórios camponeses, somado ao reconhecimento da garantia consti-

tucional do direito à educação e à escola de qualidade, gratuita, mas oposta a qualquer outro projeto de educação que não parta da realidade concreta do campo brasileiro.

Nesse sentido, a Educação do Campo entrou na agenda política educacional do país para fazer revelar à nação que o Estado negligenciou e negou, ao longo da história da nossa sociedade, os camponeses e suas realidades concretas, fazendo-se necessário reparar o vazio escolar e educacional nesses territórios. No entanto, é importante entender que não se quer qualquer projeto de educação e escola, e sim uma educação do campo que esteja comprometida e alinhada com as dimensões da vida no campo, como a cultura, trabalho, produção e as lutas sociais dos trabalhadores.

As dimensões que compreendem a ruptura com a tradicional educação rural, para um projeto popular e político de educação dos povos do campo, encontram seus fundamentos na Educação Popular e na luta social. Ao refletir sobre as relações entre a Educação do Campo e a Educação Popular, Costa (2012, p. 126) diz que:

A Educação do Campo está intimamente ligada aos fundamentos da educação popular, contribuindo no processo de educação das pessoas que vivem e trabalham no campo, para que se encontrem, organizem e assumam a condição de sujeitos na direção de seus destinos, sendo participantes ativos, valorizando seu processo histórico.

A educação dos povos do campo precisa estar sensível aos seus sujeitos e ao que o território camponês produz de saberes e de práticas sociais – os quais são

também aspectos formativos, podendo possibilitar que os sujeitos sejam mais, que tenham voz e que se representem nas disputas econômicas, políticas e ideológicas – para assim construir formas de resistência para que possam seguir existindo. Uma educação que não assuma esse compromisso político de contribuir com a superação das desigualdades e que tampouco estimule os sujeitos a se reconhecerem nas condições de opressão (FREIRE, 1987) e subalternidade (SPIVAK, 2010) às quais, historicamente, foram submetidos e, ainda, que não promova a leitura da realidade para o entendimento das disputas econômicas e políticas incidentes sobre o campo brasileiro não estará, pois, fundamentada nos princípios da Educação do Campo e Popular. Isso significa afirmar que a Educação do Campo é um ato político, parafraseando Paulo Freire, e é também a bússola que guiará as classes populares na construção de uma outra realidade para o campo brasileiro.

A Educação do Campo, então, possui papel importante para as lutas sociais camponesas, por mobilizar, a partir da leitura da realidade, a luta por reconhecimento (HONNETH, 2013), a qual se dá a partir da compreensão das situações de desrespeito em que, enquanto indivíduos, os camponeses foram submetidos. A partir desse reconhecimento é que, coletivamente, os sujeitos podem organizar-se e mobilizar-se, criando diversas formas de atuação e de enfrentamento a fim de conquistar as mudanças sociais necessárias para a garantia do reconhecimento da sua cidadania.

Assim, a cultura camponesa – nesse cenário de lutas por reconhecimento, diante da necessidade de organização e de mobilização para transformação da rea-

lidade e do território camponês – torna-se uma dimensão necessária para a formação dos povos do campo, pois essa cultura – a qual, na história social do país, foi colocada à margem, negada, tachada de atrasada, adjetivada negativamente – passa a ter e a ser, na escola do campo, matriz formativa para a educação dos povos do campo, para que estes possam valorizar-se e reconhecer-se como sujeitos que fazem parte e constroem a nação.

A cultura camponesa na escola do campo: perspectiva formativa para os jovens do campo

Nas últimas duas décadas, muitas conquistas puderam ser identificadas no que se refere à Educação do Campo, como legislações, programas para a formação de educadores do campo, bem como as conquistas de escolas em territórios rurais em que antes elas não existiam. No Ceará, que é o contexto de onde partem essas reflexões, assentamentos rurais de Reforma Agrária organizados pelo MST conquistaram, entre os anos de 2010 e 2019, nove escolas de ensino médio, as quais iniciaram suas atividades no citado período, além do compromisso do Governo do Estado de serem entregues, aos povos do campo, mais duas escolas.

A conquista de escolas de ensino médio em assentamentos rurais representa o ponto de partida para a garantia do direito ao acesso à educação para jovens do campo, os quais podem estudar em seus territórios, evitando, assim, que precisem se deslocar para a cidade ou que precisem migrar para concluir os estudos. As escolas conquistadas no Ceará resultam da luta social

do MST e da organização dos assentados, os quais, na compreensão de sua cidadania, cobraram do Estado a efetivação da política de educação do campo, com a garantia de escolas com qualidade de infraestrutura, recursos pedagógicos e didáticos e com projetos político-pedagógicos que atendam às necessidades formativas dos camponeses.

A Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, lócus desta pesquisa, possui uma estrutura física de significativa qualidade, estando alinhada ao que se chama de “escola padrão MEC”, por possuir diversos laboratórios, como o de informática, química, biologia, biblioteca, anfiteatro, quadra de esporte coberta, além de hectares que correspondem ao Campo Experimental da Agricultura Familiar Camponesa e da Reforma Agrária. Trata-se de uma estrutura antes não vista nesses territórios e que se opõe à imagem comum que vemos de escolas no campo, as quais, muitas vezes, são prédios pequenos e estruturalmente precários, ou casas cedidas para que a escola possa funcionar. Garantir uma escola com estrutura digna aos jovens do campo, aos educadores e a outros sujeitos escolares, com acesso à internet, livros, materiais pedagógicos diversos, entre outros equipamentos, constitui uma das dimensões da educação do campo.

Essa garantia de ter uma escola de qualidade para estudar no campo contribui para que falas como a de Definio possam ser desconstruídas, pois uma escola com a infraestrutura que antes só era vista em alguns espaços urbanos passa a ser realidade no campo e reforça para os sujeitos a compreensão de que eles também possuem o direito de estudar em uma escola boni-

ta, equipada, digna de promover e mobilizar processos formativos diversos.

No entanto, para além da estrutura física que a escola dispõe, que é uma dimensão importante para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, o que a faz ainda mais especial e necessária é a sua proposta político-pedagógica, a qual está comprometida com os camponeses, com seus modos de vida e com a cultura dos sujeitos do campo. A Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré é a materialização dos sonhos de muitos sem-terra que lutaram e resistiram em prol do projeto de educação e escola que os reconhecesse e que os valorizasse, estando comprometido e em diálogo com a realidade do território do qual eles fazem parte.

Para Arroyo (2003), pensar sobre a escola possível para os trabalhadores é considerar que esta precisa estar integrada e adaptada à realidade, precisando garantir que seus ensinamentos possam contribuir com as necessidades que o povo tem – seja como o autor cita – de sobrevivência, trabalho e produção. A escola urbanocêntrica, a qual chegava/chega ao meio rural, não consegue estar totalmente atenta e adaptada às realidades dos trabalhadores do campo, pois não foi pensada para atender esses sujeitos nesses territórios, não se comprometendo, assim, com a transformação que o campo demanda. A escola possível para os trabalhadores do campo precisa, então, possibilitar a construção de um novo olhar sobre a vida que pulsa na terra, com suas possibilidades, mas reconhecendo, também, os conflitos vividos pelos sujeitos do campo e, em especial, pelos/as jovens que desafiam cotidianamente a escola para se fazer revelar sua importância e evidenciar

como esta pode contribuir com seus sonhos e projetos de vida.

A escola possível para os/as jovens do campo está em movimento, por meio da educação do campo, na experiência da Escola Patativa do Assaré, o que significa dizer que essa escola não está pronta, acabada, mas que está sendo construída cotidianamente nas relações que ela estabelece com o território camponês, com o Estado, com o MST, mas principalmente pelos diversos sujeitos escolares que revelam diariamente, na escola, a necessidade de o ensino, de a experiência escolar e de a formação humana poderem contribuir com a transformação das suas realidades e dos sonhos coletivos e individuais.

Alicerçados nos princípios político-pedagógicos da Educação do Campo, na luta social construída pelo MST e pelos assentados, os sujeitos da Escola Patativa do Assaré, assim como os das outras escolas do campo, presentes em assentamentos rurais organizados pelo movimento no Ceará, elaboraram a proposta formativa para as juventudes do campo, com o compromisso de efetivar o projeto de educação e de escola que esteja envolvido com a vida de todos os seus sujeitos para que se amplie, para a nação, o novo projeto de campo brasileiro, em que os camponeses são os seus principais atores.

Envolver a vida dos sujeitos com a escola e/ou na escola significa criar um espaço-tempo formativo que seja político, ideológico, ético, crítico, comprometido com a forma de viver, trabalhar, produzir e construir cultura e saberes dos seus sujeitos, o que demanda da escola uma permanente articulação entre os conhecimentos curriculares e as necessidades históricas, reais

e materiais dos seus educandos/as e comunidade escolar. Assim, torna-se necessário trazer para o espaço-tempo escolar as dimensões da vida camponesa para fortalecer não apenas o modo de vida dos sujeitos, mas para reconhecer a contribuição do trabalho dos agricultores para a produção da alimentação da população brasileira.

No Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, a luta social, o trabalho e a cultura aparecem como sendo matrizes de formação humana, visto que se compreende que essas matrizes são fundamentais para a produção e sistematização do conhecimento (CEARÁ, 2019). Assim, as questões históricas e concretas da realidade camponesa passam a estar presentes no cotidiano da escola, sendo abordadas a partir dessas matrizes, no diálogo interdisciplinar com os demais conteúdos curriculares. Temas antes não tratados na escola, como a negação do direito ao transporte e a alimentação escolar vivenciada pelos estudantes, passam a ser assuntos de discussão e de formação dos/as jovens educandos/as a partir da matriz luta social.

Cumprido destacar que a luta social como matriz de formação baseia-se na experiência do MST e de outros movimentos sociais, os quais desenvolvem práticas políticas que provocam a leitura e a compreensão da realidade, o que possibilita a maior aproximação, participação e o engajamento da comunidade escolar para com as problemáticas dos seus territórios. Ao entrevistar jovens educandos/as da escola, foi possível identificar como a luta social se desenvolve na escola e como as experiências e práticas de atuação políticas dos educan-

dos/as possibilita a ampliação dos seus olhares sobre seus próprios direitos.

Entre as experiências relatadas, destacamos a ocupação feita à Câmara Municipal de Canindé, por jovens educandos/as da escola e demais sujeitos da comunidade escolar, a fim de reivindicar a garantia do direito ao transporte escolar que é necessário para assegurar o deslocamento de muitos estudantes que vivem em comunidades rurais mais distantes do assentamento onde a escola está localizada. Segundo o educando, participar dessa experiência foi importante “[...] porque tem muitas pessoas que, tipo, acontece muitas injustiças, aí, né?, ficam calado. Finge que não vê, não escuta. Mas aí tá lá o pessoal dos movimentos, vão lá pras ruas, pra lutar, buscar os direitos e mostrar a realidade. Eu acho importante isso aí, né? Acho legal!” (Oleandro, 19 anos).

A luta social como matriz de formação tem seus fundamentos na Pedagogia do Movimento, pois se compreende, a partir de Caldart (2000), que a própria vivência do movimento o torna o principal sujeito educativo para a formação dos sujeitos sem-terra, pois é nos espaços de manifestação, ocupação, debate, marcha; nos acampamentos e assentamentos; e nas escolas, como nos diz a autora, que os camponeses vão sendo formados a partir da *práxis* da resistência social. Quando o jovem Oleandro (19 anos) reflete sobre a luta social, ele a entende como uma ação na qual se pretende “lutar, buscar os direitos e mostrar a realidade”, ação esta que possibilita a construção da cidadania, pois, para Gohn (2012, p. 21), “a cidadania coletiva se constrói no cotidiano por meio do processo de identidade político-cultural

que as lutas cotidianas geram”, as quais são fundamentais para a ação com vista a transformação do campo.

O trabalho, como matriz de formação humana na escola do campo, também se constitui como importante dimensão da prática educativa escolar, pois, em sua perspectiva ontológica (MARX, 1985) de produção da vida, busca revelar aos/às educandos/as a importância que o trabalho possui para a vida camponesa, com sua forma de organização e produção a partir da família e para a sua subsistência, opondo-se às relações de trabalho que se estabelecem na sociedade capitalista e que impedem a emancipação humana.

Por meio do componente curricular “Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas” (OTTP) da base diversificada, os/as educandos/as vivenciam o trabalho não como uma preparação para o futuro, mas como sendo algo presente em suas vidas, de suas famílias, sendo, muitas vezes, tido como um não trabalho por não ser reconhecido pela sociedade urbanocêntrica, a qual desvaloriza, muitas vezes, todos os saberes populares e conhecimentos existentes no ato de plantar e colher, por exemplo.

Em OTTP, os/as educandos/as ampliam a percepção sobre a agricultura no país e passam a ter acesso às novas concepções de produção de alimentos, o que exige não apenas acesso ao conteúdo científico, mas também à vivência da produção de alimentos a partir do paradigma agroecológico. Para um jovem educando:

Na matéria OTTP, você aprende a usar a terra de forma correta, não de forma errada, a produzir de forma correta. Porque tem muitos aqueles lugares que usam veneno pras coisas, já aqui não,

usam a forma mesmo, natural, onde não precisa usar o veneno. E nem, tipo, na minha comunidade, eles queimam, né? Cortam e queimam, já aqui não, né? Eles ensinam que não, que tem que desmatar mesmo, né? Cortar, afastar e deixar aquela área limpa, aí deixa afastado mesmo, que ali mesmo vai se decompondo. Ali mesmo vai virar é adubo mesmo, pra terra mesmo (Trecho da entrevista, Oleandro, 19 anos).

Percebe-se que na escola do campo, por meio do trabalho, a instituição busca sensibilizar os/as jovens para as questões culturais, sociais, ambientais e produtivas que são vividas no cotidiano do campo e que causam impactos para a natureza e para os seus povos. Os/as jovens passam a acessar conhecimentos técnico-científicos que os possibilitam fazer a leitura da realidade, como Oleandro fez acima, mas também intervir nessa realidade, contribuindo para a ampliação e para a maior difusão da agroecologia como proposta de produção de alimentos e de vida no campo. A formação escolar dos jovens ultrapassa os saberes disciplinares e se amplia para uma compreensão de formação comprometida com o projeto de sociedade que está sendo construído pelos movimentos camponeses, o que significa dizer que a escola quer contribuir com a formação da geração que irá agir na sociedade camponesa, a qual tem como horizonte a ruptura com o modo de produção de alimentos difundido pelo agronegócio.

A terceira matriz de formação que iremos abordar se refere à cultura, que, na escola do campo, é uma dimensão fundante da sua proposta formativa, visto que, segundo Geertz (1989), a cultura é compreendida como

uma prática social no mundo, por meio da qual os sujeitos se expressam tanto por gestos como por ações, que são dotados de significados. Assim, o reconhecimento da existência de uma cultura própria dos sujeitos, que expressa suas formas de viver e produzir a experiência no campo, ganha importância no cotidiano escolar, pois a cultura camponesa, que antes não ocupava os lugares de escolarização, passa a ser valorizada não apenas como modo de vida dos povos do campo, mas também em sua dimensão política, a qual remete à perspectiva de transformação da realidade rural brasileira e do paradigma de produção e de trabalho no campo.

A educação escolar é meio de formação cultural dos indivíduos em diversos grupos sociais, no entanto, a partir do sistema de ensino, culturas populares, como a camponesa, indígena, quilombola, entre outras, não estiveram presentes nas propostas pedagógicas brasileiras, prevalecendo, assim, a cultura dominante e urbana, impossibilitando não apenas a valorização dos modos de vida desses povos, mas também a produção de saberes, de conhecimento e de políticas públicas ligadas às diversas culturas populares e a seus territórios.

Na Escola Patativa do Assaré, a cultura ganha destaque em diversos espaços-tempos, por meio da mística, das atividades culturais e do trabalho produtivo desenvolvido no campo experimental, o qual possui intenção político-pedagógica com o intuito de ampliar a experiência e a reflexão com a cultura camponesa, para gerar junto à comunidade escolar a identificação e o reconhecimento com a vida no campo.

Ao pensar sobre as matrizes formativas, como a cultura, o educando destacou que a escola:

[é] muito boa pro jovem do campo, que quer aprender e quer seguir aquela vida ali. Tipo, não só voltada a ela, mas para alguns conhecimentos. Ela é muito boa, mas esses outros, assim, que não ligam pra nada, diz que a escola é ruim. Não sei o quê mais lá. Mas eu, pra mim, na minha vida, me ensinou muita coisa, me ajudou muito, porque eu não sabia bem dizer nada. Tinha vontade de trabalhar com os quintais produtivos, aí os professores foram ensinando e me auxiliaram mais (Trecho de entrevista, Gerânio, 19 anos).

Para Gerânio (19 anos), a experiência formativa com a cultura camponesa contribui para que os/as jovens possam entender mais seus territórios, além de ser possível adquirir mais conhecimento para colaborar com suas famílias e comunidades. No entanto, é importante destacar que os/as jovens na escola do campo, no assentamento e em suas comunidades rurais, também constroem vivências com outras culturas juvenis, como as urbanas, o que gera, na escola, o encontro entre a cultura camponesa, instituída pela instituição de ensino como matriz formativa – que é própria dos/as jovens e de seus familiares –, com a cultura urbana, de massa. Isso foi revelado, principalmente, quando foi possível perceber, na pesquisa de campo, a presença do *funk* como o estilo de música escolhido pelos/as jovens para cantar e dançar em momentos não oficiais na escola, ou seja, nos espaços-tempos de sociabilidade criados pelos/as próprios/as educandos/as sem a orientação e/ou proposta de atividade da escola.

A presença do *funk* na escola do campo, por iniciativa dos/as jovens, abala os quadros de referência (HALL, 2011) da educação do campo, visto que são comuns, entre

educadores/as, militantes do MST, assentados/as, falas que buscam dar visibilidade sobre as problemáticas que perpassam alguns discursos, letras, danças difundidas por alguns *funks* com teor machista, sexista, entre outras reflexões. Também foi possível identificar o uso de roupas, adereços e palavras, fora e dentro da escola, que nos remetem à compreensão do diálogo construído pelos jovens do campo com a cidade, com a cultura urbana, seja por meio da proximidade do assentamento com a cidade, o que os possibilita transitar entre o campo e a cidade, ou ainda por meio da internet, no uso de redes sociais e demais mídias, como a televisão e o rádio, os quais, por serem meios de comunicação de massa, conseguem difundir estilos de música e de vida.

O que é possível perceber, a partir da pesquisa, é que os/as jovens educandos/as da escola do campo constroem práticas culturais híbridas (GARCÍA CANCELINI, 2011) com outras culturas juvenis urbanas. Assim, os jovens educandos/as vão fazendo adesões às culturas que não são originárias no campo, mas que estão ali presentes em seus assentamentos pela relação campo-cidade e pelas mídias que eles têm acesso, como as redes sociais. Essas adesões vão criando conflitos na escola, conflitos no sentido sociológico - de pensar e recriar as experiências culturais que são instituídas pela escola e que são reelaboradas pelos/as jovens quando inserem seus repertórios culturais híbridos.

Os/As jovens, na escola do campo, não negam a cultura camponesa que é pensada e promovida pela instituição de ensino, pois segundo uma educanda - “[...] é o que a gente é” - mas desestabilizam esse conceito quando fazem essas interações, aderindo às práticas

culturais de outros territórios, o que nos faz considerar que a cultura camponesa não pode ser tratada de forma estática, imutável, desafiando, assim, a escola do campo a ampliar suas compreensões e práticas sobre a cultura camponesa, estando atenta aos/às jovens e à forma como também produzem a própria cultura juvenil camponesa.

Considerações finais

Ao refletir sobre a Educação do Campo, partimos da compreensão de que essa é uma perspectiva de educação que vem se contrapor à histórica educação rural, constituindo-se como uma proposta de educação que é construída pelos trabalhadores do campo e pelos movimentos sociais, quando afirmam e lutam pela necessidade de uma educação e de uma escola que os reconheçam como sujeitos de direitos, bem como que reconheçam o seu trabalho, seus modos de vida e sua forma de produção. Assim, a educação do campo se constitui como uma educação política, crítica, a qual busca construir o reconhecimento e a valorização da cultura e dos modos de vida no campo, constituindo-se como uma perspectiva contra-hegemônica ao sistema de ensino que tenta homogeneizar e colonizar os sujeitos e as práticas escolares.

Nas escolas de ensino médio do campo no Ceará - resultado da conquista dos sujeitos do campo e dos movimentos sociais, como o MST - essa educação contra-hegemônica se faz por meio de diversas intenções e práticas escolares, como o trabalho, a luta social e a cultura como matrizes de formação humana nas es-

colas do campo, que têm, em sua base diversificada do currículo, componentes curriculares, como Projetos, Estudos e Pesquisa; Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas - OTTP; e Práticas Sociais Comunitárias, que possibilitam a formação dos/as jovens atentos/as às questões inerentes ao território que fazem parte, possibilitando, assim, uma nova visão e atuação na realidade camponesa.

E quanto aos/às jovens educandos/as, o que eles pensam sobre suas experiências formativas na escola do campo? Os jovens, nas escolas do campo, revelam percepções diversas sobre essas propostas, as quais vão desde a compreensão da necessidade de a escola promover o trabalho produtivo, a adaptação a essa perspectiva de escola e a formação, até a negação da atividade instituída e/ou, inicialmente, o estranhamento com a proposta da escola, pois, historicamente, esta não dialogou com seus territórios e não valorizou os saberes e os modos de produção da vida no campo.

Na escola, a cultura camponesa, que é uma dimensão indissociável da existência camponesa, da própria concepção e das práticas educativas da escola, por ser uma das matrizes propostas para a formação humana, busca, em muitos espaços-tempos formativos, diferenciar, evidenciar e demarcar o que seja essa cultura e quando está sendo trabalhada na escola, pela compreensão de que a cultura camponesa precisa ser refletida, trabalhada e fortalecida na escola, institucionalizando, assim, a perspectiva cultural para a formação dos/as jovens no ensino médio do campo. No entanto, a pesquisa revelou que os/as jovens reconhecem a importância da formação baseada na cultura camponesa, mas que, em

suas práticas não oficiais, na escola, nos espaços-tempos de sociabilidade, nos grupos de pares, eles e elas trazem para a instituição de ensino a vivência cultural híbrida experimentada em outros lugares e meios de acesso.

Partindo do movimento da realidade e das discussões de García Canclini (2011), consideramos que os jovens vão construindo práticas culturais híbridas na escola, quando inclusive combinam e geram novas práticas que antes existiam de forma separada. Então, nas atividades da agricultura familiar, foi possível perceber que os jovens incorporam objetos, como celular para ouvir músicas, fazer fotos e postar nas redes, entre outros, o que descaracteriza, inclusive, o estereótipo que se tem sobre o trabalhador do campo. Os/as jovens revelaram a própria experiência de resistência juvenil na escola e no assentamento, mostrando-se como produtores de cultura, de uma cultura juvenil que dialoga com o campo e com a cidade, com todos os seus limites, contradições, mas também com as produções ricas de possibilidades para pensarmos, inclusive, na escola e na cultura camponesa da atualidade.

Referências

ARROYO, Miguel. A escola possível é possível? *In*: ARROYO, Miguel (org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p.11-54.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Heloísa da Silva. Educação do campo como processo de luta por uma sociedade justa. *In*: GHEDIN,

Evandro (org.). **Educação do campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012. p. 77-116.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S/A, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação popular antes e agora. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**, Foz do Iguaçu, v. 15, n. 1, p. 10-24, set. 2013. Disponível em: <https://erevista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/8505/6256>. Acesso em: 8 set. 2021.

CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli. Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CEARÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré**. Fortaleza: SEDUC.2009. Disponível em: [file:///C:/Users/patri/Downloads/PPP%20da%20Escola%20Patativa%20p%C3%B3s%20dilig%C3%Aancia%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/patri/Downloads/PPP%20da%20Escola%20Patativa%20p%C3%B3s%20dilig%C3%Aancia%20(5).pdf). Acesso em: 10 jan. 2022.

COSTA, Lucinete Gadelha da. A educação do campo em uma perspectiva da educação popular. *In*: GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012. p. 117-136.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2011.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Afiliada, 1989.

GOHN, M. da G. **Movimentos sociais e educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2013.

MARCUS, George. What is at stake—and is not—in the idea and practice of multi-sited ethnography. **Canberra Anthropology**, Australian National University, v. 22, p. 6-14, 1999.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1985. v. 1. (Coleção Os Economistas).

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

“EU NÃO SEI COMO FAZER PARAR DE DOER”: VOZES SILENCIADAS DE JOVENS NEGRAS/OS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE PARATIBE

Clédia Inês Matos Veras

Primeiras palavras (aprendendo a importância do escutar)

“A voz da minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas e caladas
engasgadas na garganta.”
(CONCEIÇÃO EVARISTO, 2017, p. 25)

Este artigo é um reencontro com a minha tese defendida em 2019¹, fruto de uma pesquisa de campo com estudantes de uma escola quilombola sobre racismo, ser negro e ser quilombola. Enquanto pesquisadora, buscava as vozes dos estudantes negros e negras da comunidade quilombola, entretanto percebia que voz e silenciamento andavam de mãos dadas. Dando continuidade a essas percepções, venho refletir como a co-

1 Intitulada: *Jovens da escola quilombola de Paratibe – PB: convivência, pertencimento e negação*. Defendida no Programa de Pós-Graduação da UFC. Disponível em: file:///C:/Users/Gratid%C3%A3o/OneDrive/Biblioteca/2019_tese_cimveras.pdf

lonialidade do ser, que se manifesta por meio da colonialidade das mentes e dos corpos de negros e negras, acarreta o silenciamento.

Este texto vai além de um trabalho acadêmico, reúne toda uma produção teórica que não tinha tanta intimidade com o lugar de pessoa negra, mas sim com o lugar de pessoa parda que se identifica com as lutas dos povos oprimidos. Ressalto a importância dos povos africanos na formação do povo brasileiro e como a convivência nas comunidades quilombolas também significou um processo de desconstrução pessoal e identificação com a cultura afro-brasileira. Então, é necessário refletir como essa produção acadêmica pode ocupar outros espaços além da universidade e dialogar com outros leitores e leitoras, no intuito de considerar relevante ampliar a visibilidade, as vozes de jovens estudantes negros e negras, moradores de comunidades quilombolas.

E de um ano para o outro, a vida dessas pessoas piora. As escolas fecham, o SUS fica sobrecarregado, a renda das famílias fica comprometida e as pessoas precisam manter o isolamento social. Tudo isso revela o abismo das desigualdades sociais, num tempo de pandemia do Covid-19, em que uma sombria realidade de efeitos devastadores nos assola. Isso se soma a instabilidades político-econômicas e sociais de consequências imprevisíveis. Urge colocar na prioridade dos debates acadêmicos a existência de povos étnicos de comunidades tradicionais, que precisam ser contemplados por políticas públicas, e não banalizar a dor e a morte, entre as periferias, principalmente entre as pessoas negras e pardas.

Desde a década de 1960, Paulo Freire nos convida e nos inquieta a conhecermos uma história que não foi contada na escola. Inicia sua obra maior, *Pedagogia do Oprimido*, dedicando suas contribuições “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 1987, p. 23). Mobilizo aqui tais motivações, para que os/as estudantes da escola quilombola descubram suas vozes caladas, no intuito de promover a escola como espaço de conscientização. Essa história de opressão repercute numa imagem negativa e inferiorizadora dos corpos negros, demarcando dores e silenciamentos por gerações. Aplicando tal percepção à realidade escolar, percebe-se que a discriminação e os preconceitos provenientes do racismo, como um grave problema social, têm potencializado os efeitos das dificuldades de aprendizagem, da repetência e da evasão, pelas/pelos estudantes negras e negros. A educação pode se revelar um território de humanização para aquelas e aqueles que nela se inserem, assumindo um valor que Paulo Freire (1987, p. 31) defendeu como “restauração de uma humanidade” pelas populações subalternizadas.

Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos e serem duplos. (...) Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo. (FREIRE, 1987, p. 35).

É nesse ideal freireano que vamos percebendo que a ação docente descomprometida com a transfor-

mação, aquela que vê o/a estudante como incapaz de se manifestar plenamente na busca de superação da realidade limitante, retroalimenta uma cultura etnocêntrica na qual sempre fomos partícipes, mesmo quando não queremos ser. Essa superação que almejamos respalda-se também com Kabengele Munanga:

cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. (MUNANGA, 2005, p. 17).

Essa necessária transformação da mentalidade de professores impõe problemáticas diversas à sua própria formação. Por todo o Brasil, cursos têm sido oferecidos, sobretudo após a lei 10639/2003, proporcionando uma ampla revisão epistêmica nas universidades. Autoras/es negras/os têm sido mais lidas/os e citadas/os, programas de pós-graduação criaram diversas linhas de pesquisa sobre temas relacionados à diversidade étnica brasileira, muitos negros/negras e indígenas de variadas etnias, origens sociais e geográfica têm conquistado espaços importantes na popularização do conhecimento por todo o país, ampliando a autoestima, o pertencimento e a identidade. Contudo, é bem fácil notar que tantas conquistas ainda são tímidas para a

realidade social e escolar de muitas/os jovens nas comunidades urbanas ou rurais, tradicionais ou não.

Realizei a pesquisa na escola EMEIEF Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado, localizada em Paratibe, na zona sul de João Pessoa – PB. No percurso, vamos aprendendo, nas investigações com culturas diferentes das nossas, o quanto nossas posturas podem interferir ou manipular o comportamento e/ou opinião daquelas/es com quem estamos convivendo. Diante disso, precisamos nos vigiar constantemente sobre nossas intenções com a pesquisa e refletir junto aos interessados um projeto de escola que acolha inclusive suas dores, mesmo silenciosas ou invisíveis.

Fui percebendo que os espaços escolares, muitas vezes, limitam as vozes dos/as jovens estudantes, diante de observações em variados momentos. Na chegada à escola, nos corredores, nas salas de aulas e até nas áreas de lazer, é muito comum que sejam repreendidas/os pelos barulhos de suas conversas e brincadeiras. Enquanto observava, ia se revelando, nas expressões dos estudantes, a baixa autoestima e o quanto o silenciar é um verbo transmitido por várias gerações. Esse se revelou um dos maiores desafios: ouvir essas/es jovens estudantes sobre os significados da identidade quilombola e o que isso representava nas suas condições de negras/os.

O tempo passava e eu não conseguia as respostas que buscava por meio de meu olhar limitado pelas técnicas de pesquisa. Apenas silêncios. E silêncios também dizem muita coisa. Alguns até gritavam. Então tive que me desfazer de roteiros e de ideias prontas, refazendo meus caminhos metodológicos, percebendo que, na

convivência, iria conquistando a confiança de estudantes para os diálogos fluírem. Essas atividades coletivas foram tentativas de comunicação com as/os estudantes, diante de outras tentativas de interação durante as aulas das/os professores que pude acompanhar.

Paulo Freire também me possibilitou outras leituras sobre essa questão, ler os silêncios:

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure *entrar* no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com *comunicar* e não com fazer puros *comunicados*, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação. (FREIRE, 1996, p. 117, grifos do autor)

Era preciso ressignificar a comunicação, entender os estudantes como sujeitos e não objetos, para se organizar os dados da pesquisa. As atividades precisavam ser interativas na escola e na comunidade.

Para fins de recorte neste artigo, comento o resultado das atividades vivenciadas na forma de grupo focal. Essa é uma técnica de pesquisa que visa a reunir um grupo a partir de um tema em comum para estimular o diálogo entre os mediadores e os participantes, a partir de aproximações entre a vida real e a fictícia. Segundo Maria Nobre Damasceno, com essa técnica,

torna-se possível trabalhar no sentido de desvelar as concepções dos sujeitos sobre essas ca-

tegorias. Apoiando-se na contribuição trazida pela ação comunicativa, buscando clarificar os motivos, as razões, os argumentos a respeito de suas ações e do seu discurso, enfim, as causas de determinada ação ou manifestação, procurando atingir – o episteme cotidiano. (DAMASCENO, 2005, p. 139).

Para a realização do grupo focal com os jovens, escolhi a estratégia de apresentar um filme no laboratório de informática. Para o momento ser descontraído, levei pipoca, suco e chocolate, para deixar a tarde bem diferente da rotina escolar. Foi apresentado um filme curta-metragem e depois abrimos para o debate das sensações, impressões e ideias. O objetivo foi que o vídeo apresentasse elementos de identificação com a história de vida dos sujeitos pesquisados para que, assim, eles pudessem ter motivação para falar. No registro das observações, para preservar as identidades dos estudantes, os nomes reais foram substituídos por nomes africanos.

Foram dois momentos distintos: no primeiro, com a participação de sete estudantes e a assistente social da escola; e no segundo, com dez participantes. Foram selecionados todos os/as estudantes cadastrados na escola como jovens quilombolas². O vídeo apresentado foi o curta-metragem *Pode me chamar de Nadi* (CARDOSO, 2013). O enredo é sobre uma menina negra que tem vergonha do seu cabelo e, a todo custo, procura escondê-lo. Em alguns momentos, registrei reações de risos, descontração durante algumas passagens do filme e,

² Como se trata de escola pública num bairro heterogêneo, a instituição também atende a não quilombolas.

quando terminou, eles/as revelaram querer prolongar o momento.

Perguntei se poderia gravar as imagens do momento de partilha, mas alguns não ficaram à vontade e, portanto, não tiramos foto da atividade. Organizamos um círculo para uma conversa, e perguntei se alguma cena do vídeo já foi vivenciada por eles. Algumas participações no debate apontaram a presença dos principais temas, como a valorização do cabelo crespo e afro, o preconceito, e a questão de “ser” quilombola, reflexos diretos da realidade de ser negro e negra na escola e na sociedade.

Essas questões são reveladoras da necessidade de ampliar a discussão e reforçar a necessidade de as escolas desenvolverem projetos político-pedagógicos pautados na Lei 10639/03; nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; e na Lei n.12.288/10, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial. Uma legislação ainda tímida nos currículos das escolas e universidades, mas que assegura o acesso à história e à cultura afrodescendente e oportuniza a educação étnico-racial e a valorização da identidade negra como uma contribuição epistemológica ao povo brasileiro.

Isso expressa a colonialidade dos currículos e o quanto o projeto de educação nacional é excludente. Revela que os professores, em suas formações iniciais, ainda reproduzem uma concepção eurocêntrica. Em outros termos, estão despreparados para debater nas escolas ações de enfrentamento ao racismo e toda forma de violência e discriminação. Precisamos problematizar o racismo na sociedade brasileira como ele-

mento estrutural de opressão, violência e privilégio de um grupo étnico-racial e cultural sobre outro.

O que o silêncio nos revelou sobre ser negra/o e ser quilombola? - um debate motivado pelo cabelo

“Pois paz sem voz não é paz é medo”
(YUKA, Marcelo)

Quem melhor do que os próprios jovens para falar de suas dores e de seus sonhos? Neste tópico, apresento alguns registros das interações do grupo focal que refletem sobre esse silêncio e as convivências no espaço escolar.

Ao pensar na música do Rappa e ao escutar com o corpo que “paz sem voz é medo”, projeto-me para a realidade das periferias brasileiras, as quais são compostas, predominantemente, por negros, somando 54% da população do país (IBGE, 2010)³ e (MUNANGA, 2005, p. 20). Somos noticiados diariamente sobre a violência e balas, perdidas ou destinadas, matando corpos negros. É revoltante, não suportamos mais ver ou aceitar a violência do racismo estrutural como algo natural. O caminho para transformar essa realidade é longo e cheio de desafios, e precisa ser trilhado pelos negros/negras, pois é uma luta pela liberdade, pela voz que

tem de partir, porém, dos “condenados da terra”, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo, e dos que com eles realmente se solidarizem. Lutando

³ Esse foi o último censo, em virtude da não realização da pesquisa em 2020, por causa da pandemia do Covid-19 e da falta de orçamento do governo federal.

pela restauração de sua humanidade estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira. (FREIRE, 1987, p. 31)

A escola pode ser a grande aliada nesse processo de humanização e luta, desde que não anule seus estudantes, mas sim tenha sentido para eles. Observamos a necessidade de a escola não apenas ser quilombola, mas de reconhecer o ser humano por inteiro, respeitando seu corpo, sua cultura, seus sentimentos, bem como a importância de proporcionar momentos diários de conversas e temáticas sobre autoestima, identidade negra e de como o preconceito pode ser desconstruído nas convivências entre as/os jovens. Além disso, ela precisa efetivar, no cotidiano escolar, o projeto pedagógico quilombola, que se articule com as necessidades dos/as estudantes para ser significativo. Sobre isso, Nilma Gomes nos faz refletir que “as trajetórias escolares parecem não contribuir muito para a construção de uma identidade positiva desses jovens” (GOMES, 2004, p. 14), desvelando todo um cenário escolar excludente.

É excludente quando não está preparada para a diversidade cultural, para as diferenças, igualdade e questões raciais. A escola precisa estar atualizada com as demandas da sociedade, para superar suas crises. Nessa esteira, pergunto: Por que a Lei 10639/03 já completa 19 anos e ainda tem dificuldade de ser uma realidade no currículo escolar e de contar uma outra história que reconheça a importância dos negros na formação do povo brasileiro?

Os artigos 215 e 216 da Constituição Federal, concernentes à cultura, reconhecem, oficialmente, a contri-

buição dos negros para o patrimônio cultural, material e imaterial brasileiro. A lei foi aprovada para reparar os efeitos da escravidão nos povos negros, mas infelizmente ainda se choca com o projeto neoliberal, o qual diferencia formação técnica de formação instrucional. A constituição embasa a importância de ver a história em sua amplitude, inclusive, de reconhecer inúmeras marcas deixadas no cotidiano por meio da religiosidade, da cultura popular, da linguagem, da culinária, da corporeidade, da espiritualidade e da musicalidade (SILVA; RONCO, 2012).

Olhando para a realidade do lócus da pesquisa, na escola quilombola Antônia do Socorro, já se pode reconhecer alguns avanços com relação ao PPP, que foi elaborado para atender a uma escola quilombola; às formações continuadas; e à ampliação da biblioteca com muitos livros de conteúdo afro-brasileiro.

Entretanto, todo processo educativo é lento, sendo ainda necessário desenvolver mais projetos com a temática estética e autoestima dos corpos negros. Observamos que as meninas procuram esconder seus cabelos prendendo em coques ou alisando. Das meninas participantes da atividade da pesquisa em grupo, apenas três comentaram situações vivenciadas com o seu cabelo, tendo apenas uma menina afirmado identificação com a história vivida pela personagem Nadi.

O corpo negro e o cabelo cacheado constituem elementos fundamentais da cultura afrodescendente, mas ainda é doloroso ou difícil falar sobre isso. Na fala de Azira, percebemos um incômodo e uma revolta, quando alguém mexe, fazendo “brincadeira” com seu cabelo. Ela se mantinha sempre de cabelo preso e, no

dia que estava na escola, alguém bateu em seu cabelo, o cabelo soltou-se e ficou todo armado. Os colegas da sala ficaram rindo e zombando, foi tanto constrangimento que ela saiu da sala chorando e foi para casa.

Sharifa, uma das meninas que riu de Azira, se pronuncia, “pois, comigo ninguém fala do meu cabelo. Dizem que é muito bonito e que querem um desses, ficam dizendo assim”. Esse discurso, ao mesmo tempo, causa uma estranheza, porque, embora ela mantenha o cabelo natural, sempre estava escondido. Os cabelos de Sharifa também viviam prontamente amarrados, com coque de bailarina. É um tanto contraditório ela afirmar gostar dos cabelos naturais e nunca os usar soltos. Com isso, identificamos a necessidade de as escolas desenvolverem projetos de estética negra.

Niara entra na conversa e diz que já se arrependeu de ter alisado os cabelos. Quando a assistente social pergunta o que fez ela voltar a usar os cabelos cacheados, ela responde: “porque eu prefiro mais do jeito que eu sou, do que de outra forma. Com o cabelo de antes eu fico diferente, depois eu passei a ser eu mesma”. Com base nessa reflexão, vamos percebendo que elas comecem a se enxergar como belas na percepção de serem elas mesmas, com o suporte do trabalho que a escola vem desenvolvendo na cultura afrodescendente.

Construir um olhar positivo na formação das/os estudantes negras/os e não negras/os requer também compreender outras questões atreladas às concepções e percepções com relação à questão quilombola. Identifiquei um problema, a escola em seus eventos enfatiza que é quilombola, enquanto os estudantes evitam falar que são quilombolas, pois carregam uma vergonha e

um medo. Como a escola pode contribuir na afirmação da identidade negra? Kalyfa, uma menina que mora na comunidade, afirma: “tem gente que é quilombola e tem vergonha de dizer que é quilombola”.

Quando perguntamos o porquê da vergonha, Kalyfa não soube responder, mas Faraji, o menino mais calado do grupo, respondeu: com medo. O medo é de “arriar” com eles porque são de comunidade quilombola. E, nesse contexto, nos deparamos com outras revelações desse estudante, o qual, em outro momento, em particular, nos fala: “Desculpa se às vezes eu não quiser falar sobre, é que eu não sei como contar sem chorar e isso não é algo que gosto de fazer na frente de ninguém. Há algo de errado comigo, eu não sei como fazer para parar de doer”. A negação do seu corpo negro é tão presente na nossa sociedade que, para esse jovem, os problemas do mundo estão nele. Ele se vê como ser inferior diante dos outros, como alguém incapaz de aprender na escola e se julga como feio e rejeitado.

Esses sujeitos carregados de inferioridade, além de não terem uma compreensão clara sobre o que representa uma comunidade quilombola (afinal é um termo institucional para regulamentar as terras), fazem parte de famílias que não vivenciam mais algumas práticas culturais das gerações passadas e nem comentam com as/os filhas/os. Na verdade, também corre um boato ou ameaça de que granjeiros teriam implantado um medo em moradores da comunidade sobre ser ou não ser quilombola. Eles fizeram as pessoas acreditarem que quem fosse da comunidade negra de Paratibe e afirmasse ser quilombola perderia suas terras.

Essa compreensão está vinculada a uma visão limitada de quilombo, ainda presente na escola e na sociedade. Com Abdias do Nascimento, ampliamos o olhar, acrescentando:

Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão, existencial. Repetimos que a sociedade quilombola representa uma etapa no processo humano e sócio-político em termos de igualitarismo econômico. Os precedentes históricos conhecidos confirmam esta colocação. Como sistema econômico, o quilombismo tem a adequação ao meio brasileiro do comunitarismo ou ujamaísmo da tradição africana. Em tal sistema, as relações de produção diferem basicamente daquelas prevaletentes na economia espoliativa do trabalho chamada capitalismo, fundada na razão do lucro a qualquer custo. Compasso e ritmo do quilombismo se conjugam aos mecanismos operativos, articulando os diversos níveis de uma vida coletiva cuja dialética interação propõe e assegura a realização completa do ser humano. Contra a propriedade privada da terra, dos meios de produção e dos outros elementos da natureza, percebe e defende que todos os fatores e elementos são de propriedade e uso coletivo. (NASCIMENTO, 2019, p. 289).

É uma compreensão que fundamenta uma outra estrutura de organização familiar e social que a comunidade conhece na prática, mas ainda não compreende em termos jurídicos. Na comunidade de Paratibe, encontramos ainda famílias vivendo em sítios e buscando viver coletivamente dessa terra, embora as condições

que afetam a vida no território não estejam favorecendo a subsistência e a segurança das famílias que estão ali por várias gerações.

A definição de quilombola, comentada nos livros didáticos, ainda advém de um pensamento colonial e para muita gente ainda representa um lugar onde vivem ex-escravos. Por esse aspecto, é até compreensível que ninguém queira ser lembrado como o povo que foi sequestrado de suas origens para ser explorado em outro país. Na realidade, as populações negras ainda não conhecem totalmente a sua história, suas raízes foram violentamente arrancadas, e predomina a versão contada pelos vencedores e dominadores. A escola tem se esforçado para colocar em prática o PPP de educação quilombola, ao mencionar que seu projeto busca destacar os valores civilizatórios e a importância da cultura afrodescendente para o povo brasileiro na intenção de recuperar a força da ancestralidade que cada um carrega em seu ser.

Reconhecendo esses valores e percebendo-se negras/os essenciais na cultura brasileira, os efeitos do trabalho com o projeto político-pedagógico têm refletido num olhar positivo das/os jovens sobre a escola, trazendo a relevância que esse trabalho tem projetado na vida das/os estudantes. Na opinião delas/es sobre vivenciar o projeto: “a escola é diferente, na outra escola que estudei era particular, não falava essa parte quilombola como aqui. Não falava muito de negros”. Aliás, a quem interessa um currículo que aborda a história a partir da cultura e identidade afrodescendente? As pessoas precisam conhecer suas origens, suas histórias e suas lutas para existir.

Kalyfa acrescenta: “estou gostando porque estou aprendendo mais, porque minha vida inteira morei aqui e nunca entendi muito sobre isso”. Enquanto Kalyfa expõe que não entende, na prática, o que é uma comunidade quilombola, considero que, com aulas de campo, valorizando o **sentir, pensar e agir**, a comunidade teria outras relações, ou seja, teria um outro caminho para entender uma educação étnico-racial.

Das pesquisas realizadas na escola dessa comunidade, esta foi uma que priorizou conhecer os/as estudantes e escutá-los. A escola atende, prioritariamente, crianças, jovens e adultos da comunidade. Somente depois abre vagas para a matrícula dos estudantes dos bairros próximos. Durante a pesquisa, consegui reunir outro grupo com maior número de estudantes da comunidade quilombola que estudam na mesma sala. Fiquei animada por ter conseguido reunir esses 10 estudantes, algo que nunca tinha acontecido na escola. Devido a todos serem conhecidos, primos e irmãos, imaginava que eles e elas teriam mais intimidade para falar, mas as reações foram de muito silêncio.

Elas/es manifestaram interesse pela atividade, pelo momento diferente, e até pediram mais atividades fora da sala de aula. Nesse grupo, as reações foram um pouco diferentes do que eu esperava. Quando perguntei se alguma situação do vídeo já foi vivida por alguém, quase ninguém se pronunciou. O vídeo apresenta algumas problemáticas de preconceito, de discriminação da cor, da não aceitação da personagem pelo cabelo, da falta de autoestima, do racismo, enfim, muitos reflexos da nossa sociedade que, provavelmente, alguns deles teriam algo para contar.

Jana relata uma passagem de exclusão e preconceito que Nadí sofre. “A parte que a mulher sentou na parada de ônibus e achou que ela fosse uma mendiga. E a outra mulher negra chegou e deu apoio pra ela”. Quantas vezes não nos deparamos com situações cotidianas de parar o carro no sinal e termos a reação de fechar o vidro, ou ver alguém fazendo isso? Criamos estereótipos de que pessoas de pele mais escura são marginais, na verdade estão às margens da sociedade, desprovidas de políticas públicas, sendo as maiores vítimas da abordagem policial e da violência.

Os/as jovens estudantes manifestam um sentimento de vergonha ou até não compreendem o comportamento das pessoas. Nesse ponto, Paki acrescenta que se identificou com uma passagem do vídeo, na qual: “a mulher negra elogiou e incentivou a Nadí, que ela podia ser o que ela quisesse”. Quando Jana destaca a parte que Nadí foi rejeitada, comparando-a a uma mendiga, na verdade, a outra personagem manifestou uma reação de medo de ser roubada. Essa cena se repete no cotidiano e, assim, quando as pessoas, nas ruas, rejeitam ou julgam que uma criança ou jovem negra/o vai lhe agredir para roubar, isso acaba gerando exclusão e preconceito.

Essas são cenas do vídeo muito comuns na vida cotidiana, as quais os estudantes Jana e Paki compartilharam, afirmando que já aconteceu com eles, no entanto, as/os estudantes não quiseram relatar a situação que aconteceu na vida real. “É vergonhoso”, elas/es dizem. A cena mostra uma parada de ônibus, em que a senhora demonstra medo de ficar lá quando Nadí chega. Nadí sente a rejeição da mulher após ser confundida com “menina de rua”. Chega outra personagem e acolhe

Nadí, ela é uma modelo negra muito bonita, que percebe a menina e seus medos e lhe mostra que é possível ter sonhos e ser quem ela é. A menina que tinha vergonha dos cabelos se enche de esperança e alegria quando encontra alguém com outra percepção dessa dolorosa realidade.

Então o vídeo também os instigou a olhar para os sonhos, projetos de vida e perspectivas de futuro. O sonhar parecia um verbo distante do sentir, talvez porque eles vivem uma realidade que não permite muita expectativa de vida e porque o futuro seja algo improvável ou incerto. O silêncio predominava. Procurava interagir e, por isso, perguntei: Vocês têm algo em comum com a Nadí?

Paki respondeu que a vergonha. Enquanto Nadí tinha vergonha do cabelo, que é apenas uma parte do seu corpo, por ele ser volumoso e cacheado, vi que a turma no 8º ano tem vergonha de falar dos seus medos, dos sonhos, do que pensa e do que sente. Naquele momento de interação comigo, as/os demais jovens ficaram calados, e o silêncio tomou conta da sala nesse grupo. Gerou-se um incômodo em mim, por me sentir falhando na comunicação. A princípio, fiquei sem entender. Como, depois da provocação do vídeo e das conversas ressaltando preconceitos, eles não tinham nada a dizer? Nilma Gomes esclarece: “o silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar” (GOMES, 2012, p. 105).

Acabei expondo sobre a necessidade de desenvolvermos mais atividades assim com vídeo, construindo debates, pois as escolas precisam conhecer e vivenciar mais a proposta da Lei 10639/03 e as questões étnico-

-raciais para construir outras estratégias de aulas e gerar outros comportamentos, por meio da oralidade. Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar, e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro, do mito da democracia racial e de sua expressão na realidade social e escolar.

Entender o silêncio é também ter a sensibilidade de não invadir o espaço do outro e perceber que, entre olhares e silêncios, o corpo tem muito a dizer. Lembrei de uma redação (uma atividade proposta pela escola que o estudante não conseguia escrever) de Faraji quando ele disse: “desculpa se eu não quiser falar, é que eu não sei falar sem chorar”. Essas palavras ressoam em mim tanta dor e tristeza, que passei a entender muito mais o rapaz – falar de si doía muito, e ele procurava evitar. Assim como nos outros estudantes, independente das experiências pessoais de cada um, a discriminação racial é uma assombração presente na vida de todas/os com as/os quais tive contato, e essa sombra gera muita insegurança.

Diante da pouca participação, perguntei se eles preferiam aulas na sala com os professores falando e copiando ou aulas mais dinâmicas, com variação de espaços onde eles são estimulados a participar. Eles/as concordam que gostam de aulas diferentes, que tratem de assuntos da cultura dos povos indígenas e negros – por exemplo, quando a escola recebe visitas de estudantes africanos ou promove cursos com convidadas/os.

Aduke comenta da visita de estudantes universitários africanos da UFPB que foram conhecer a escola e com quem interagiram. Acharam as roupas bonitas e diferentes, o cabelo também chamou a atenção, destacando o quanto eles são diferentes e semelhantes, por sua pele mais escura, seus cabelos naturais e valorizados com tranças ou turbantes, roupas coloridas e sua essência corporal (gingado), por meio da dança.

Refletindo sobre isso, perguntei se eles/elas gostam do projeto de educação quilombola desenvolvido na escola. Aduke comenta:

sim, sei lá...assim trabalhando com esses negócios, porque sei lá eu gosto. Esse negócio assim, aí vem esse povo assim, de ano em ano, vem gente visitar a gente assim. Vem com as roupas, vem com os cabelos afro. Todo ano vem pra cá. Aí dançam aquele negócio.

É interessante como os estudantes de Paratibe fazem referência aos estudantes africanos e como se referem à cultura negra como aquele negócio. Gostam, mas parecem não ter intimidade ou não fazer parte da sua vida cotidiana. Isso foi destacado por Mara: “deveria ter mais atividades de dança, ano passado teve muitos. Mais projetos, essas coisas assim. Eu gosto muito dessas coisas. Era para essa escola ter professor assim para dar dança”. Essa foi uma sugestão para os professores de educação física, em virtude de a pesquisa desenvolver temáticas significativas para os(as) estudantes.

A escola ainda está em processo de desaprender para aprender. As famílias agora que estão despertando para a importância da preservação dos costumes e das

tradições da comunidade. Assim, os projetos e eventos da escola têm sido fundamentais para que a comunidade, os docentes e os discentes construam juntos.

O registro importante é a semana da Consciência Negra, que foi ampliada para discussões e ações no mês de novembro inteiro. No espaço da associação da comunidade quilombola, acontecem as reuniões e eventos, sendo todos convidados a participar. São momentos em que os estudantes e seus familiares podem viver e reviver a cultura, a arte e a ancestralidade. Seguem fotos desses eventos, os quais são as primeiras memórias da comunidade negra de Paratibe.

Figura 1 – Roda de capoeira no centro comunitário de Paratibe



Fonte: Acervo pessoal

Nos eventos, estudantes e comunidade têm a oportunidade de interagir. A escola vai construindo, ao longo do ano, painéis e trabalhos de pesquisa das crianças com leituras e contação de história para expor, além disso, há as danças que são apresentadas. É um trabalho de todo um ano de vivências de um projeto político-pedagógico que resulta em várias culminâncias, sendo a principal delas a semana da Consciência Negra. As expressões corporais são as que despertam mais interesse dos/as estudantes e, portanto, deveriam ser incorporadas aos conteúdos curriculares. Em destaque a capoeira, as danças do coco, as cirandas que trazem, em suas letras de música, a história do povo negro e toda a corporeidade proposta nos valores civilizatórios afro-brasileiros, os quais geraram a mandala a seguir.

Figura 2 – Mandala construída pelos estudantes e educandos



Fonte: Acervo pessoal

Figura 3 – Roda de ciranda da semana da Consciência Negra da Comunidade Quilombola



Fonte: Acervo pessoal

É por meio da arte e da representação da dança pela corporeidade que seus corpos falam. No registro da foto da ciranda, todos os participantes do evento se unem numa grande roda e se deixam embalar pelo som do maracatu. É um ritual de muita energia e axé que mantém viva a cultura dos povos negros. Percebi que dificilmente os/as estudantes pronunciavam as palavras “quilombola” ou “afrodescendente”, porque não é uma linguagem natural. Quando fazem referência aos eventos da escola que propõem a interação com a cultura afro, as danças de coco, maculelê, capoeira, ou seja, tudo que dá vida ao corpo, elas/es acabam se referindo a “esse negócio ou coisa”.

É uma expressão bem comum entre as/os jovens, os quais não puderam vivenciar as manifestações culturais de Paratibe como seus avós. A geração dos seus pais ainda guarda algumas memórias de infância das

festas da comunidade. Não viveram, mas trazem na história de vida uma cultura adormecida. Brilham os olhos quando, nas aulas de música da escola, se retira a poeira dos tambores, já que ficam guardados em depósitos, sendo usados raramente. Essa deveria ser a primeira estratégia de imersão dos estudos étnico-raciais, ou seja, eles deveriam ocorrer a partir dos interesses dos jovens, articulados ao reconhecimento do território como lugar de vida, pertencimento e identidade. Isso nos dá esperança e, por isso, precisamos continuar investindo nessa juventude.

Outro evento de culminância com adesão entre eles/as são os jogos internos. Destaco o que foi registrado em 2019, o qual trazia nas camisas os nomes de cidades africanas. É um momento que se estimula a interação, parceria, colaboração, mas também tem competição. A figura, a seguir, nos revela estudantes do 9º ano vivenciando uma roda de capoeira, uma representação cultural que mistura dança, luta, esporte e cultura popular.

Figura 4 – Roda de capoeira realizada em evento na



Fonte: Acervo pessoal

A vivência da corporeidade por meio da capoeira significa também o encontro com a ancestralidade, que precisa ser preservada e mantida viva nas ações da escola. É importante para essa geração manter viva essa tradição, de um patrimônio imaterial que corresponde às danças.

Reflexões para novos diálogos

É muito importante que atualizemos as políticas públicas as quais possibilitam o bem-estar, segurança e livre manifestação cultural e religiosa pelas populações negras no Brasil. Vista como um dos principais espaços para tal conquista, a escola ainda precisa de muito suporte para se pensar, planejar e executar, junto às comunidades, um currículo que rompa com preconceitos, epistemicídios e silenciamento que acabam se sobrepondo às condições de aprendizagem, o que inclui o efeito psicológico sobre a autoestima, por exemplo. A identidade e o pertencimento são uma dessas searas onde o impacto de um trabalho pedagógico bem orientado pode multiplicar as possibilidades de interação e valorização da cultura entre os/as jovens. Nesse sentido, são essenciais (e precisam continuar sendo) as mudanças nos espaços de formação inicial e continuada de professores.

Se ser negra/o ainda implica em dor e condições de subalternidade para muitas pessoas, assumir identidade quilombola amplifica tais desafios, o que pode ser, no mínimo, confuso para muitos/as jovens. A discussão na comunidade negra de Paratibe é recente, chegou nos últimos 10 anos, e ainda não existe consenso entre as

pessoas que ali vivem. Entretanto, o ideal de um lugar de vida de uma comunidade integrada está presente na memória dos moradores mais antigos. Nessas memórias, existem intensas manifestações de cultura afrodescendente, que, por sua vez, são revividas até inconscientemente pela juventude.

A afirmação de uma identidade quilombola, negra e afrodescendente é silenciada nas falas, porém encontra-se presente nas múltiplas interações e expressões corporais. O silêncio que vivenciei, nos encontros com as/os jovens, pode ser interpretado como dores que refletem consequências da discriminação racial. Algumas/uns das/os jovens se reconhecem como negras/os, mas isso não é unânime, pois, em muitos espaços dessa sociedade (inclusive na escola), ser negro ainda significa ser feio, sujo, ter sua imagem “denegrada”. O corpo não nega o que a voz ainda não consegue dizer, pois o silêncio pode até ser a negação do falar, mas que já diz muita coisa. Ainda é preciso que a escola promova entre as/os educandas/os ações para o autorreconhecimento como seres de saberes e emoções. As integrações próprias à vida escolar também dependem disso. Caso contrário, teremos omissão.

Encontrei jovens negras e negros silenciadas/os pelo preconceito, mas percebi, desde minhas primeiras idas à escola, que o corpo deles falava, incluindo respostas dançadas, referências a estímulos do tambor do maracatu ou à batida eletrônica do funk. Essa também pode ser considerada uma resposta ancestral, porque a

cultura é a forma como o Povo entende e expressa o seu mundo e como o Povo se compreende

nas suas relações com o seu mundo. Cultura é o tambor que soa pela noite adentro. Cultura é o ritmo do tambor. Cultura é o gingar dos corpos do Povo ao ritmo dos tambores. (FREIRE, 1989, p. 42).

As palavras de Paulo Freire nos fazem perceber, na narrativa de uma jovem que se afirma quilombola, que o gingar dos corpos ao ritmo do tambor está presente em suas memórias de infância, as quais ela gostaria de reviver: “quando eu era bem menorzinha, tinha esses negócios de ciranda. Eu amo esses negócios, eu sempre lembro qualquer coisa que toque ciranda, rodas, esses negócios, toque de mãos, eu só lembro disso, ciranda, coco essas coisas”. Presenciei momentos na escola que a juventude se expressava por meio do corpo, a partir das danças afrodescendentes, mas também pelo funk nas horas que eles se manifestavam espontaneamente.

Essa é uma percepção importante para os educadores: transcender a leitura do mundo pelas/os estudantes e valorizar suas expressões, porque também representam para elas/es o estar no mundo. A escola Antônia do Socorro tem feito um trabalho em parceria com a comunidade que já repercute efeitos positivos de como as/os jovens se veem e de renovação do axé, os quais vêm melhorando a autoestima tão afetada na formação das/os jovens pesquisadas/os.

Referências

CARDOSO, Déo. **Pode me chamar de Nadi**. [S. l.: s. n.], 2013. 1 vídeo (19 min) Publicado pelo canal Youtube. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HNmizIrjQKU&t=985s>. Acesso em: 23 jun. 2019.

DAMASCENO, Maria N. Técnicas grupais e projetivas no estudo da juventude. In DAMASCENO, Maria N.; SALES, Celecina de Maria V. (org.). **O caminho se faz ao caminhar**: elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa. Fortaleza: Editora UFC, 2005. p.124-142.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Relações ético-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem Fronteira**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, Nilma. **Juventude, práticas culturais e negritude**: o desafio de viver múltiplas identidades. Belo Horizonte: Anped, 2004. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/t218.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. 3. ed. Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

SILVA, Leonardo Santana da; RONCO, Adriana Patrícia. **Relações étnico-raciais e cidadania:** história e cultura afro-brasileira como fatores fundamentais para construção do cidadão afrodescendente a partir do pós-abolição. Rio de Janeiro: Augustos, 2012.

VERAS, Clédia I. M. **Jovens de uma escola em território quilombola de Paratibe - PB:** convivência, pertencimento e negação. 2019. 182f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.



“ÓH! FUI EU QUE FIZ!”: JOVENS CUSTOMIZADORES DE EXPRESSÕES E FAZERES CULTURAIS E EDUCACIONAIS NA CENA COSPLAYER

Nadja Rinelle Oliveira de Almeida

Considerações iniciais

Ao me preparar para customizar as primeiras linhas deste artigo, fui atravessada e afetada pelas inúmeras lembranças que marcaram o caminhar quando escolhi me tornar doutora. Atualmente, percebo que meu eu criança, adolescente, adulta, educadora e pesquisadora me acompanharam e foram todos eles que me ajudaram a estar em minha inteireza ao customizar uma tessitura que envolveu estudos, pesquisa, análises e reflexões resultando em uma tese.

E cada memória dessa trajetória de vida me transportou para todas as sensações experienciadas em um tempo e um espaço onde meu corpo vibrava o medo de existir nesse processo de doutoramento. No entanto, movida pelas alegrias, pelas descobertas, pelos aprendizados brotados dessa experiência, consegui me autorizar a realizar algo que trouxesse sentido e existência para a minha vida e, ao me reconhecer nesse lugar de existência, honro cada jovem que escolheu estar comigo para a concretização desse sonho.

Em uma pesquisa etnográfica que durou dois anos para o cumprimento de uma pesquisa de doutoramento

realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), 10 jovens estiveram comigo em uma customização que teve muitos encontros, desencontros, afetos, desafetos, certezas e (in) certezas.

Foi na companhia de cada um/a desses/as jovens que todos os meus sentidos foram despertados. Meus olhos capturavam performances repletas de cores. Meus ouvidos experimentavam um emaranhamento de diversas palavras e ruídos desconhecidos até então. Meu olfato era atravessado pelo cheiro da tinta, da cola, do tecido, da maquiagem, do suor que transbordava dos corpos que travestiam as roupas. Minhas mãos carregavam sacolas, malas, meus pés caminhavam horas pelos eventos e a máquina fotográfica se tornou minha melhor amiga e confidente. Essas experiências de pesquisa foram sendo vivenciadas no SANA¹, no Anime Master, na Gracom, na praça Luíza Távora, cenários em que eles/as se montavam para realizar suas atuações. No intervalo entre um ou outro evento, participei de festas particulares, frequentei ensaios fotográficos, andei pelos shoppings em suas companhias, visitei as suas residências. Vale ressaltar que o SANA foi considerado, nessa trajetória, o palco principal desta pesquisa e atuação desses/as jovens/as.

¹ O SANA é considerado um dos maiores eventos multitemáticos de cultura pop e de entretenimento jovem da América Latina. Este evento acontece no Centro de Eventos, no município de Fortaleza, no Ceará, duas vezes ao ano, e, quando a pesquisa foi desenvolvida, entre os anos 2013 e 2015, ele se encontrava na sua 17ª edição. No início do ano acontece o SANA FEST e no mês de julho o SANA, o qual concentra uma grande quantidade de jovens da capital cearense, de suas adjacências e de vários estados brasileiros.

Toda essa narrativa que meu corpo experienciou foi promovida por jovens que vestem *cosplay*. E ao estar entre os *cosplayers* cruzei com personagens diversos de *animes*², histórias em quadrinhos, filmes, jogos de *games*³, conhecendo as suas histórias e atuações. Mergulhei em um universo construído e vivenciado pelos próprios *cosplayers*, ao darem corpo, vida e alma a cada um dos personagens que escolheram para vestir o *cosplay*.

Cosplay é um termo em inglês cuja junção das palavras *costume* (traje/fantasia) e *roleplay* (brincadeira/interpretação) se transformou em “brincar de vestir e interpretar um personagem”. Para atuar com o *cosplay*, foi criado o termo “*cosplayer*”. O *cosplayer* escolhe um personagem para reproduzir suas roupas, acessórios, vozes e os gestos. É uma prática que leva as pessoas a viverem fronteiras entre o real e o fictício e, nesse movimento, realizar as suas travessias pelo cotidiano.

Nessa esteira, o *cosplay* foi um termo resgatado pela indústria cultural para identificar pessoas que consomem esses produtos por meio da vestimenta e da atuação de personagens. Para Nunes (2015), o *cosplay* é uma prática comunicativa, cultural e de consumo, em que os/as participantes não apenas se vestem, mas, sobretudo, atuam como personagens das mais variadas narrativas.

² Significa “animação” em japonês. É a forma contraída pela qual os japoneses escrevem a palavra animação em inglês (*animation*), da qual deriva a versão de sotaque nipônico *animeeshon*. (SATO, 2007).

³ Programa interativo com jogos cujas imagens são apresentadas numa tela de computador ou de televisão e acessadas por meio de um controle remoto ou de um teclado. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/video-game/>. Acesso em: 27 maio 2021.

Ser *cosplayer* envolve o ato de se vestir como personagens e/ou ídolos, vindos de narrativas midiáticas, para participar de encenações e desfiles que ocorrem em concursos e feiras. É importante destacar que mesmo os *cosplayers* que não sobem ao palco ainda sentem a necessidade de interpretar o personagem (SANCHES, 2015).

Vestir o *cosplay* escolhido, na visão de Bin (2015), é um ritual que se constrói desde a confecção material e termina em meio aos eventos, na companhia dos/as amigos/as e do público participante. Para Pasqualin (2015), a prática com o *cosplay* engloba muitas habilidades, que vão desde a expressão corporal, imposição da voz, tom e gesto, para encarnar a personagem representada, até habilidades manuais para construir armas, roupas e acessórios das figuras escolhidas.

Em sua pesquisa, Rosa e Ferreira (2008) compreendem o *cosplay* como uma forma de subverter a ordem *a priori* estabelecida no cotidiano juvenil. Não se trata de considerar essa prática como fugas desproporcionais da vida real, mas como um jogo de faz de conta, que alimenta as fantasias do jovem e, de certa forma, lhe dá suporte para significar o mundo, indo além de momentos de pura diversão e entretenimento, sendo, também, e principalmente, uma forma de se comunicar.

Para capturar o ser *cosplayer* e o fazer *cosplay* dos/as jovens pesquisados, mergulhei nos eventos, nas palavras, nos textos, nos cheiros e nos sabores que essa experiência etnográfica me proporcionou. Lancei meu corpo sobre tudo aquilo que poderia afetar os sentidos. Como diria Peirano (2014), é esse o material analisado que, para o/a pesquisador/a, não são apenas dados coletados, mas questionamentos, fonte de renovação.

A cada *cosplay* elaborado, os/as jovens me apresentavam um fazer que era impulsionado pelo encantamento da história e da atuação dos personagens escolhidos e um fazer que era manifestado em cada customização do *cosplay*. Um fazer que ultrapassava as tessituras artesanais e produzia fazeres que eram percebidos, principalmente, na capacidade que esses/as jovens sentiam e expressavam ao conseguirem dar vida a cada personagem que vestiam e performavam, sendo, sobretudo, o sujeito de suas criações.

Os fazeres são alinhados ao conceito de expressões culturais de Certeau (1995). Essas expressões são compreendidas como atividades que envolvem três pontos: fazer algo com uma coisa; fazer algo com alguém; mudar a realidade cotidiana; e modificar o estilo de vida.

Esses fazeres juvenis na atuação *cosplayer* são percebidos porque ultrapassam a imitação que *cosplayers* realizam a cada *cosplay* que vestem. Ao adentrarem na história dos personagens e resgatá-los para serem imitados, *cosplayers* também adaptam as suas roupas e atuações como uma maneira de mostrar que os seus fazeres são resultados de suas criações, como uma jovem relata: “No *cosplay* aquele toquezinho ‘ó, é meu’, ‘ó, fui eu quem fiz’, eu acho superlegal! (*Hera Venenosa*⁴)”.

⁴ É uma personagem da DC Comics, vilã na revista do Batman. Os exóticos poderes de Hera incluem imunidade a todos os tipos de toxinas e venenos, até mesmo ao vírus do Coringa. O seu corpo produz toxinas bioquímicas que podem causar o envenenamento ao toque se ela quiser. Ela consegue criar todos os tipos de venenos que podem atuar desde o nível mental à morte instantânea. Ela tem também a capacidade de facilmente encantar e manipular as pessoas, especialmente

Ao se apropriarem dessa prática na condição de jovem, os/as *cosplayers* projetaram caminhos e elaboraram táticas (CERTEAU, 2013). Por isso, não se tornam consumidores completamente passivos da indústria cultural. A cada *cosplay* tecido, descobrem maneiras de estar em cena com aquilo que foi produzido por suas mãos, reconhecendo sua potencialidade nesse fazer, sendo parte de cada costura, cada pintura e cada linha. Ter o domínio da máquina de costura é um dos poderes performativos que esses/as jovens tentam adquirir ao serem *cosplayers*.

Dito isso, discorrerei, nas próximas páginas, os fazeres juvenis expressos na cena *cosplayer* na perspectiva de conduzir o leitor/a a construir compreensões de como os/as jovens *cosplayers* vão desenhando e performando seus modos de vida ao pisarem em campos de criação e de autonomia, sendo convidado/a a perceber comigo que atuar como um *cosplayer* está para além de vestir uma roupa. Eles/as conseguem, nessa diversão, tecer maneiras criativas para serem reconhecidos socialmente e, mesmo que cruzem com essa rua de mão dupla, são essas performances que alavancam a capacidade de construir os seus próprios repertórios culturais.

os homens, por meio do uso dos seus feromônios especiais. Hera já assassinou várias pessoas com um beijo. Se desejar, ela produz uma toxina em seus lábios que tornam seu beijo letal. Ela matou seu pai dessa forma, como vingança pela morte da mãe. Hera tem um intelecto extremamente avançado, enorme resistência à dor, é extremamente ágil e forte e sua capacidade de escalar paredes é equiparável à planta de seu nome. Disponível em: <https://www.aficionados.com.br/hera-venenosa/>. Acesso em: 27 maio 2021.

Alguns recortes da customização metodológica

O uso das observações, do diário de campo e da entrevista individual simbolizaram, na etnografia, os meus acessórios de *cosplayer* pesquisadora. Com estes/as jovens, foi possível apreender não apenas as cenas, mas, principalmente, os seus desdobramentos, encontrados na produção dos *cosplays*, na montagem do *cosplay* nos bastidores e em seu *making of*.

Nas cenas etnográficas, vivenciei muitos encontros com pessoas, nomes, personagens e histórias. Cada jovem *cosplayer* oferecia um significado dessa atuação, embora, visualmente, a prática entre eles/as parecesse, no início, a mesma. Nesse percurso, cada jovem *cosplayer* imprimia, em nossas conversas, suas emoções, insinuava suas efemeridades com a troca de personagens, mostrava seus potenciais ao construir o seu *cosplay* e os acessórios.

Para compreender as experiências desses/as jovens em suas atuações como *cosplayer*, um *saber-viver* e um *saber-fazer* precisavam ser delineados. Tais experiências são entendidas por Beaud e Weber (2007) como a conduta das entrevistas, as negociações dos lugares de observação, o triplo trabalho de percepção, memorização e anotação. Para os autores, um observador corre o risco de nada ver ou só ver o que projeta de suas experiências anteriores em uma situação nova.

Creio que essa dificuldade em projetar os olhares pode acontecer com qualquer pesquisador/a. O próprio campo apresenta estradas sinuosas, com isso, alguns/mas pesquisadores/as sinalizam suas dificuldades em entender que direção seguir, pelas situações nas quais

são convidados/as a vivenciar por meio da cultura do outro.

Os grandes autores clássicos da etnografia, como Malinowski, Evans Pritchard e Margaret Mead, mencionam a dimensão da prática da etnografia combinada com a observação participante. Eles descreviam suas experiências em campo, mas traziam argumentos entrelaçados a essas descrições, vistas sob o olhar de Geertz (2011) como uma *descrição densa*, a qual tem, na observação e no diário de campo, ferramentas para aprofundar as questões que estão sendo colocadas para serem investigadas.

Beaud e Weber (2007), ao discutirem a observação na etnografia, destacam a importância do/a etnógrafo *saber viver*. Nesse percurso, é relevante ter uma lista de questões, entretanto, é necessário ter sensibilidade para notar detalhes que podem estar para além do roteiro formulado. Além disso, o/a pesquisador/a deve permitir se chocar, ficar furioso, contente, maravilhado. Isso ajuda a observar. Mais tarde, anotará, em seu diário de campo, suas observações, seus sentimentos e poderá interpretá-los em relação uns aos outros.

Para desenvolver as observações em campo, acompanhei muitos passos dos/as jovens/as, e isso contribuiu para construirmos uma relação mais íntima. Combinei diversas vezes a entrevista individual com a observação, pois, ao dialogarmos, buscava analisar suas posturas e, com isso, algumas falas ditas ora se aproximavam, ora se distanciavam de suas performances como *cosplayers*.

Uma pesquisa de campo com os passos na etnografia pode levar o/a pesquisador/a a muitos caminhos.

A intenção não era seguir todos eles. Entretanto, os/as *cosplayers* demonstravam essas vitrines mobilizadas pelos *animes*, filmes, jogos, a formação de opiniões sobre os personagens escolhidos para se fazer os *cosplays*, bem como as posturas e as performances de quem faz. As observações e as entrevistas sinalizavam que vestir um *cosplay* proporciona todos esses movimentos.

Na perspectiva de tentar “ver além”, o meu olhar e o meu escutar foram sendo reciclados, principalmente, pelos esquemas conceituais já trazidos para a pesquisa. Como explica Oliveira (2006), seja qual for o objeto de pesquisa, ele não escapa de ser apreendido pelo esquema conceitual da disciplina formadora da maneira de se ver a realidade, pois, embora o/a pesquisador/a seja orientado/a a ter um olhar e uma escuta sensível, ele não é neutro, pois, em alguns momentos, os princípios cartesianos e racionalistas entram em cena, ao instrumentalizar e controlar o movimento teórico e metodológico experienciado na pesquisa de campo.

Isso pode ser vivenciado tanto nas observações como nas entrevistas. No entanto, embora esses momentos sejam conduzidos pelos roteiros, pelas anotações em um diário de campo, é necessário se desprender um pouco de uma postura rígida, para que as situações inesperadas presentes na pesquisa possam tocar o/a pesquisador/a, tornando-se pistas para aquilo que ainda não se consegue enxergar.

É como a janela e o espelho, percebida por Chauí (1988). Segundo ela, os pintores costumam dizer que, ao olhar, se sentem vistos pelas coisas e que ver é uma experiência mágica. A magia se encontra onde o olhar abriga, espontaneamente e sem qualquer dificuldade, a

crença de sua atividade – a visão depende de nós, nascendo em nossos olhos – e em sua passividade – a visão depende das coisas e nasce lá fora, no grande teatro do mundo.

Ao conduzir a pesquisa com os/as jovens *cosplayers*, foi desafiante encontrá-los/as, seja vestidos/as de *cosplay*, seja em suas atuações juvenis. Não se tratava de percebê-los/as apenas em suas performances como *cosplayer*. São jovens que têm seus cotidianos na escola, na faculdade, em cursos, no grupo de amigos, na família, na igreja, e tentar vê-los/as nesse movimento duplo tornava-se algo inerente nesse processo.

Assim como Sales (2016), entendo que, ao pesquisar as juventudes, o/a pesquisador/a costuma se manter na tentativa de adentrar no universo dos/as jovens para entender os significados que atribuem à sua própria condição juvenil. Esse exercício ajuda a estabelecer uma relação de troca entre os saberes que o/a pesquisador/a possui e os saberes deles/as – indo ao encontro de novas percepções – e, assim, produzir um conhecimento com a participação desses agentes.

O fazer e o expressar juvenil na atuação *cosplayer*

“Fazer *cosplay* é uma maneira de se expressar, colocar a criatividade da gente”. (*Hatsune Miku*, 24 anos).

A partir dessa citação de *Hatsune Miku*, decidi buscar as expressividades desses jovens/as ao estarem em cena com o seu *cosplay*. Ao começar a falar das expressões culturais juvenis na cena *cosplayer*, é im-

portante apresentar a maneira como essa prática *cosplayer* foi exposta pelos/as jovens durante a pesquisa. Para eles/as, o *cosplay* simboliza fazeres que passam pela expressão, visibilidade, reconhecimento, *hobby*, lazer, criatividade, aprendizagem, potencialidade, profissão, trabalho e consumo.

Olha, fazendo *cosplay* aprendi coisas que não sabia! Conheci muita gente legal! Relacionamentos! Tudo é voltado ao *cosplay*! Muita coisa gira em mim por conta do *cosplay*, tipo, chego na escola e as pessoas dizem: 'Ah! Vai ter festa à fantasia', vai ter isso, vai ter aquilo, alguma coisa sobre o Japão, o pessoal olha logo para mim e eu já entendo, tá! Então, acho que isso já me identifica, tipo, hoje estou no meio de um grupo que já me identifica por eu gostar de *cosplay*, por eu fazer *cosplay*. (Juliet, 18 anos).

Nesses fazeres, os/as *cosplayers* encontram oportunidades de expressarem as suas competências, ampliarem os seus relacionamentos. Embarcam no encantamento que os personagens oferecem e constroem seus modos de ser jovem diante de um tempo de turbulenta crise política e econômica no País, que oferece poucas oportunidades para jovens viverem a sua condição juvenil, principalmente os mais pobres.

Como afirma Sales (2001), viver essa condição juvenil é conseguir chegar com vida do outro lado da corda bamba, é vencer os riscos dos saltos mortais que precisa dar para sobreviver. É, também, representar papéis, tendo de se fantasiar e fazer cambalhotas para ser aceito com sorrisos. É, ainda, ser engolido pelos animais que não conseguiu domar.

São em suas performances como *cosplayer* que estes/as jovens produzem movimentos possíveis para ressignificar as suas ações cotidianas e proporcionar mudanças em seu estilo de vida dentro dos espaços sociais que frequentam. No entanto, essas ressignificações nem sempre acontecem e não promovem transformações pela prática *cosplayer* se configurar em mais um produto aliciado pela indústria de entretenimento, sendo os/as jovens os seus grandes consumidores.

Para entrar neste mundo *cosplay*, primeiro de tudo você precisa de dinheiro, depois comprar os materiais, conhecer o personagem e ser apaixonado por ele! Se eu não gostar do personagem, não consigo ir até o fim, pois sempre dá muito trabalho! Então, para conseguir dinheiro para os *cosplays*, eu vendo peruca, lente ou, às vezes, minha mãe me dá. Eu faço a encomenda das perucas e das lentes e consigo juntar dinheiro para pagar com o dinheiro que minha mãe me dá para o táxi e para a merenda quando vou para o curso. Aí, com esse dinheiro comecei a juntar e passei a comprar e revender peruca e lente. Por exemplo, comprei uma peruca de 30 reais e vendi por 60 reais, se tivesse colocado mais dinheiro, teria ganhado mais, se colocasse 100 reais, o pessoal comprava, principalmente em época de SANA, é melhor vender essa época porque o pessoal compra na última hora, você deixa lá estocado, aí o povo compra mesmo! Porque peruca depende muito dos Correios, porque uma encomenda é para chegar em 15 dias úteis e fica por meses sem chegar! (*Luka*, 18 anos).

Ao adentrar na comercialização de perucas e lentes, *Luka* expressa aos seus familiares e amigos a ca-

pacidade que ela adquiriu em vender esses produtos para comprar os seus *cosplays*. O que ela não percebe são as engrenagens que mobilizam as suas posturas para alimentar esse mercado. Um exemplo disso é quando *cosplayers* repassam esses produtos uns para os outros por um preço muito elevado e esses trâmites geralmente acontecem entre jovens pobres, que estão fora do mercado de trabalho e têm somente nos seus biscates (PAIS, 2005) a possibilidade de adquirir esses produtos.

Embarcar nessa lógica do capital é buscar um reconhecimento, uma beleza, um *status*. Em suas performances, os/as *cosplayers* tentam se enquadrar em um padrão de beleza prescrito e imposto por uma mídia que incentiva e desperta desejos de consumir produtos para alcançar esses objetivos.

Eu fico muito bonita de peruca e maquiagem, bater foto normal, para mim, é feio! Eu recebo muitos comentários chatos no *Facebook*, 'Ah, mulher porque tu não anda de *cosplay* 24 horas?'. Assim, se eu andar na rua de *cosplay*, tenho certeza que as pessoas não me reconhecem! Eu fico totalmente diferente! É a minha beleza de dentro sendo mostrada! É como se fosse uma beleza que estava escondida, sabe?! Quando comecei a fazer *cosplay*, não pensei no começo em fazer para ser conhecida! Na verdade, tinha o pensamento de me divertir, mas, obviamente, a fama vem junto e é uma coisa muito boa, quem não quer ser admirada, elogiada, chegar gente que você nem conhece e bater foto contigo? As pessoas me tratam como se eu fosse o personagem, eu entrei dentro do *anime*! (*Sasuke*, 18 anos).

O corpo dessa jovem anuncia vontades incentivadas, principalmente, por essa estrutura mercadológica que emoldura o jovem e as suas expressividades. Com isso, os/as jovens precisam criar, dentro dessa estrutura, seus espaços de visibilidade⁵ para evidenciar as suas expressões. Para isso, escolhem personagens e histórias que enalteçam suas qualidades, suas capacidades e uma beleza que só é possível ser enxergada por esses/as jovens ao estarem travestidos de algum personagem.

Entrar e sair dos *animes* para viver os personagens e as suas histórias emite sensações que estão distantes de sua realidade juvenil, como ter autoestima, um grupo de amigos e ser aceita. São nesses atos performáticos que estes/as jovens encontram uma maneira de criar esses espaços de expressão e de ver modificações em seus estilos de vida, mesmo que seja por algumas horas durante os eventos.

Olha, uma coisa que acho muito interessante, sabe?! Às vezes, as pessoas olham: ‘Ah, mais por que ela faz *cosplay*? Ela se veste de uma roupa de um personagem, ela se sente bem, pronto, é isso! Aí ela sai no evento e como ela se diverte assim?!’. Mas acho, assim, é muito gratificante quando você está no evento e as pessoas te reconhecem: ‘Deixa eu tirar uma foto com você! Eu adoro esse personagem!’. Elas têm um carinho por você que acho tão gratificante! Elas te elogiam, elogiam seu trabalho e acho que isso vale muito a pena! No meu caso, acho que vale mais a pena, princi-

⁵ Ao tratar da visibilidade neste artigo, sigo com as reflexões de Abramo (1997). Mesmo que tome a perspectiva política e de classe como pontos de partida desta visibilidade, creio que, em qualquer estudo que envolva jovens, é preciso refletir sobre a invisibilidade que circula em suas ações.

palmente quando é criança, porque a criança, às vezes, ela passa a acreditar que você realmente é o personagem! Então, acho assim, é uma parte muito fofa de fazer *cosplay*, realmente, encontrar a criança, elas veem ali o herói que elas tanto gostam personificados! (*Hera Venenosa*, 18 anos).

Como jovens/as, esses *cosplayers* são afetados constantemente pelo desejo de serem reconhecidos por aquilo que fazem, pois o jovem costuma trafegar corriqueiramente pelo campo da invisibilidade e, por esse motivo, escolhe “ser alguma coisa” para se tornar visível. As culturas juvenis, como expressões simbólicas da condição juvenil, se manifestam na diversidade em que esta se constitui, ganhando visibilidade por meio dos mais diferentes estilos, os quais têm no corpo e em seu visual algumas de suas marcas distintivas (DAYRELL, 2009).

Ao se tornarem heróis personificados para crianças nos eventos, esses/as jovens conseguem transformar as suas performances em expressões culturais juvenis visíveis e importantes. Ter essa atuação reconhecida é romper com uma invisibilidade presente nas ações em que os/as jovens estão envolvidos, pois, como afirma Abramo (1997), jovens nem sempre são vistos, ouvidos e entendidos como sujeitos que apresentam suas próprias questões.

Vivemos em uma sociedade em que vivem te dizendo que tu não pode ter o cabelo de uma cor diferente, você não pode ter um olho maior do que o outro, você não pode ter um *piercing*, uma tatuagem, você tem que ser exatamente como todo mundo é! E, a partir do momento que você tem uma coisa para fazer que é diferente, você pode

se sentir bem, tipo, 'Ah! Eu posso ser o que eu quero ser!'. A gente é jovem, mas tem gente que faz *cosplay* e nem é jovem, nós somos seres humanos! A gente precisa se sentir bem em alguma hora da vida! A gente precisa sentir que as outras pessoas olham para gente de um jeito como se a gente fosse especial, porque todo mundo quer se sentir especial! Você faz *cosplay*, aí você se sente especial, você se sente diferente, você se sente feliz, você se sente livre, você se sente maravilhoso, você se sente a última Coca-Cola do deserto, você recebe uma atenção diferente, uma atenção que, às vezes, você não recebe em casa, uma atenção que, às vezes, você não recebe na escola, um carinho que, às vezes, você não tem em lugar nenhum! Tipo, você descobre que amigos gostam de você do jeito que você é, não vão ficar te chamando de estranho, de diferente, ficar dizendo que você é um desperdício de dinheiro, essas coisas! Resumindo, tudo! É bom tudo que você faz na sua vida e que você pode escolher o que você quer! O *cosplay* é algo que faz bem, você se sente livre! (*Poppy*, 18 anos).

Ao ingressarem nessa cena *cosplayer*, esses/as jovens traduzem os desafios que eles/elas experimentam e vivem ao serem enquadrados, o tempo todo, nas regras e exigências impostas pela sociedade. Na concepção de Dayrell (2009), na escola e/ou na família, o jovem geralmente aparece como problema, com ênfase na sua indisciplina; na “falta de respeito” nas relações entre os pares, com os pais e professores; na sua “irresponsabilidade” diante dos compromissos escolares; na sua “rebeldia” quanto à forma de vestir – calças e blusas larguíssimas, *piercings*, tatuagens e o indefectível boné

- o que pode ser motivo de conflito quando a escola, por exemplo, define um padrão rígido de vestimenta.

Romper com esses padrões estereotipados, que adestram e controlam o comportamento e as atividades dos/as jovens (SALES, 2014), é um desafio para jovens/as *cosplayers*. Constantemente, recebem críticas da família e/ou dos amigos, ao optarem por ser um *cosplayer* e usarem essa prática para se divertirem e expressarem as suas potências, opiniões e identificações.

Segundo eles/as, para familiares e amigos, ser um *cosplayer* é perder tempo e dinheiro com algo que não oferece nenhum retorno financeiro, ao se referirem a essa prática somente como um *hobby*, o que desqualifica qualquer possibilidade de ascensão profissional. E esse entendimento é produzido pelo mercado que separa o universo infantil do mundo adulto.

Quase deixei de fazer *cosplay* por questão de família! Só que a minha tia abriu os olhos do pessoal daqui de casa! Não abriu totalmente da minha mãe, mas abriu os olhos dos meus avós e do meu pai, que, naquele ano, quase me impediu de fazer o *Vergil*, mas ele *deixou eu* continuar, aí ficou tudo resolvido! Eles sabem que é a minha diversão! Eles sabem que, alguma hora ou outra, preciso fazer *cosplay*, porque é o seguinte: foi meio que, tipo, eles viram que gosto de fazer isso por *hobby*, eu já falei: 'Gente! Eu gosto de fazer *cosplay* por *hobby*, não vai ser um futuro que eu quero, porque quero fazer Direito e se no futuro eu puder fazer Direito e também continuar esse meu *hobby* de fazer *cosplay*', aí eles entenderam, que é por *hobby* e eu não posso parar! Aí eles falaram: 'Se é o seu *hobby*, que te deixa feliz, não deixe de fazer uma coisa em que você é feliz!'. (*Vergil*, 18 anos).

Usar um *cosplay* para se divertir é também expandir uma criatividade pessoal, ao construir todo o processo de elaboração do *cosplay*. Escolher um personagem, conhecer a sua história, compreender como imitar as poses e pesquisar os tecidos, botões, linhas, tintas, os materiais para construir os acessórios – todos esses movimentos expandem suas fronteiras e proporcionam desafios, principalmente ao se lançarem na criação de seus próprios personagens.

Eu construí o *Billy* dentro da oficina do PIBID. Procurei nele coisas que gosto! Tipo, gosto de sorvete, queria ser um palhaço! Aí fiz *ele* baseado no estilo *punk*, a história dele construí assim: Ele era uma criança que morava no circo em uma cidade muito movimentada. Ele tinha um braço mecânico, porque um tigre comeu a mão dele. A partir daí, um cara que trabalhava ajeitando eletricidade, essas coisas no circo, criou um braço mecânico para ele, que, no decorrer do tempo que ele foi crescendo, ele decidiu colocar, transformar esse braço mecânico em uma máquina de sorvete, para oferecer para as crianças o sorvete. Ele era muito atrapalhado, que é meu jeito mesmo de ser, tipo sou muito desastrado, fico topando nas coisas, derrubo um bocado de coisa e ele buscava, assim, não que ele fosse um herói, ele sempre buscava estar ajudando as pessoas! Quis colocar muito a minha personalidade nele, para não estar interpretando uma coisa que não sou! E é basicamente isso! Ah! Eu coloquei cores que gosto! O azul, a roupa dele tem vários tons de azul! Eu acho que esse lance de criar um personagem no original, você deve se colocar muito nele, para poder dar certo! Acho que você não usaria algo que não gostasse! Tanto que na escolha de

fazer algum personagem que já existe você escolhe por se identificar com esse personagem em algum aspecto! Pensei até em escrever um HQ, mas não sei ainda se vai rolar. (*Billy*, 24 anos).

Os/as jovens, ao direcionarem as suas escolhas pelos personagens associados às suas respectivas personalidades, às suas preferências e aos vários papéis sociais ocupados em várias áreas da sua vida, fazem do ato *cosplayer* uma maneira de ter as suas expressões reconhecidas, sendo, inclusive, impulsionados a criar.

Tipo, inventei uma versão do personagem, da *Rukia*! Fiz uma versão dela com um vestidinho que não tinha, só para tirar foto mesmo! Às vezes, a gente inventa, sabe!? É legal, porque é muito difícil construir! Todo mundo está vendo daquele jeito, daquele jeito, daquele jeito, aí a gente coloca, tipo como se tivesse em outra situação que não foi escrita no *mangá*. Tipo, por exemplo, no *Bleach* tem o *Ichigo* e tem a *Rukia* e todo mundo acha eles um caszinho, entendeu? Aí, muitas meninas elas fazem uma situação tipo como se eles tivessem num parque com roupinhas normais, esse tipo de coisa! É bem legal, acho até mais legal do que usar a roupa que eles tão sempre usando! (*Rukia*, 18 anos).

A prática *cosplayer* incentiva nesses/as jovens processos de criação e recriação, ao construírem ou customizarem um personagem. Para Sales (2001, p. 30) o “[...] potencial criador dos jovens constrói possibilidades de mudanças na vida cotidiana, desperta sonhos de ser livre; ser feliz”. São expressões culturais (CERTEAU, 1995) que entram em cena e revelam os seus potenciais,

mesmo sendo conduzidos por uma sociedade do consumo, reguladora da autonomia e da expressividade de jovens.

O efeito dessa lógica socioeconômica nas expressões culturais desses/as jovens é o de um não reconhecimento de ações que estejam fora de uma estrutura que normatiza comportamentos. Um exemplo disso é quando *cosplayers* precisam seguir e corresponder a um modelo de excelência criado pelos próprios praticantes, sendo cobrados no acabamento das roupas, nos acessórios, na produção da maquiagem, negando, inclusive, adaptações⁶ realizadas no *cosplay*, especialmente por conta dos desfiles, dos olhares do público, dessa padronização criada por *cosplayers*, incentivada pelo mercado e pela mídia, embora alguns *cosplayers* se posicionem pelo contrário.

Tem muita gente que quando faz *cosplay* simplesmente esquece da maquiagem do personagem e eu acho que é uma coisa tão importante de um personagem, porque a gente não vem de fábrica como o personagem! Então, assim, é importante uma maquiagem para deixar seu rosto no formato do personagem. Sem contar a criatividade, porque tem gente que consegue extrair coisas lindíssimas a partir de materiais recicláveis, por exemplo, acho isso muito legal! Porém, por outro lado, gosto muito quando uma pessoa dá um toque de si no personagem! Por exemplo, tenho uma amiga que ela fez *cosplay* da Mulher Gato, mas ela sempre coloca uma coisinha bem

⁶ Durante a pesquisa de campo, alguns/mas jovens mencionaram a preferência em realizar adaptações no *cosplay*, embora sejam negadas por uma cultura *cosplay* que preza pela fidelidade ao personagem.

dela! Ela fez um mix de várias versões da mulher gato para uma coisa que atraísse ela e que ficasse realmente legal! Então, assim, você olha para o *cosplay* você vê: ‘Olha, é o *cosplay* da Mulher Gato!’, mas é o *cosplay* da Mulher Gato que ela fez, porque é bem ela, é bem a cara dela! (*Hera Venenosa*, 18 anos).

A dificuldade desses/as jovens *cosplayers* em romper com essa padronização começa na necessidade de escolher um personagem que esteja em consonância com a sua condição financeira, com os seus desejos e afetos e, ainda, que consigam chegar aos eventos com um *cosplay* “perfeito”. Assim, buscam várias saídas para não serem identificados como um *cospobre*.

Figura 1 - *Cospobre*



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Os *cospobres* são pessoas que atuam na cena *cosplayer* vestindo um *cosplay* com materiais de papelão, faixa ou um tecido qualquer. Os/as *cosplayers* identificam essa atuação, praticada por pessoas que não possuem uma condição financeira capaz de fazer um bom *cosplay*, como resultado de um *cosplay* feito por mãos iniciantes nessa prática; por pessoas que, propositalmente, vão vestidos com qualquer roupa para parecer um *cosplay*, com a intenção de “zoar”, sendo criativos usando apenas os materiais que possuem, ou seja, conseguem, por meio dos materiais que possuem, mostrar o quanto são criativos!

Acho que fazer o *cospobre* é engraçado, é legal! O pessoal faz um *cospobre* e tem uma criatividade para criar! Uma vez, vi um todo de papelão e, olha, o pessoal tem que ter coragem, porque o povo critica mesmo! Acho que todo mundo tem um *cospobre* na vida, porque, querendo ou não, debaixo daquela armadura tem papelão, querendo ou não aquele sapato tem alguma coisa em baixo! O meu *porta kunai* era uma bolsa de óculos, o meu sapato do *naruto* era feito de chinela havaiana, meia e tecido, então, querendo ou não você tem um pedaço do seu *cosplay cospobre*, só que é um *cospobre* elaborado! Porque essas pessoas que fizeram um *cospobre* não se elaboraram tanto, agora, tem uns que é sacanagem! O pessoal pega uma blusa que tem no guarda roupa e veste, pinta o cabelo e tal! Assim, acho que é *paia*, porque não tem aquela dedicação que um *cosplayer* tem! O que a gente gasta para chegar no personagem não chega nem perto do que eles fazem! Eles estão fazendo só por fazer! Não estão se dedicando! Agora, você é um *cospobre*, mas a gente

vê que a pessoa se dedicou! Aí é diferente! (*Sasuke*, 18 anos).

Mesmo que os/as jovens pesquisados/as reconheçam a criatividade e dedicação de alguns *cospobres* na elaboração de seus *cosplays*, eles/as não querem ser identificados nos eventos incorporando um *cospobre*, por não garantir, entre *cosplayers senpais*⁷, a sua presença e o reconhecimento de suas performances. Ser um *cospobre* é confirmar a ausência do saber de suas mãos e o empenho de suas ações no *cosplay*.

Negar o *cospobre*, para esses/as jovens, é enaltecer seus talentos e a capacidade de conseguirem apresentar um bom *cosplay* para os eventos. Além disso, eles/as não querem ser reconhecidos/as como jovens pobres, pois, o tempo todo, caminham na esteira do mercado e da mídia. E, por serem, a maioria, jovens pobres e invisíveis, a busca por esse destaque se reflete na dedicação de meses ao *cosplay*, para suas competências serem reconhecidas e não serem ridicularizadas ao associarem o seu *cosplay* a um *cospobre*.

Geralmente, os fotógrafos profissionais escolhem os *cosplays* que estão bons! O SANA contrata o *animaff* para os *cosplays* que estão no SANA

7 Os *senpais* são considerados *cosplayers* mais experientes, não somente pelo tempo que atuam, mas pela maneira como se aperfeiçoam e conquistam o respeito dos *cosplayers* e do público. São autorizados a iniciar *cosplayers* em suas atuações, dando dicas na escolha do personagem, na customização da roupa, nos acessórios e na forma como devem posar para as fotos e se relacionar com o público. Eles também simbolizam o acolhimento e a inserção de *cosplayers* nos grupos, além de avaliar os comportamentos performáticos dos iniciantes e levá-los ao reconhecimento do público.

gravem um vídeo. Isso é legal, eu adoro isso, só que os *cosplayers* têm que ficar procurando o *animaff* para participar. Os *cosplayers* estavam comentando que eles prometem gravar um vídeo e demora tanto que a pessoa até esquece! É fato que eles só pegam aqueles que são mais famosos e não é inveja! Só que é uma coisa muito chata! Tem vários *cosplayers* e eles só mostram aqueles que são de *animes* muito conhecidos, tipo *Naruto*, *Cavaleiros do Zodíaco*, *League of Legends*. Eles olham também a coisa da página do *cosplayer* ter muitas curtidas e isso é muito chato para quem faz *cosplay*! O *animaff* deveria mostrar todos os *cosplayers* do SANA e não somente aqueles famosos ou aqueles que são bem elaborados! (*Vergil*, 18 anos).

Os mecanismos dessa sociedade contemporânea capitalística (DELEUZE; GUATTARI, 1997), sobre os modos de vida dos sujeitos, recaem de modo estratégico nessa atuação. O *cosplay*, ao estar inscrito nesse mercado midiático, é considerado um produto que carrega suas formas de controle. Cada vez que esses/as jovens estão em qualquer evento, suas roupas passam por critérios de controle e de avaliação para ocupar esses vídeos utilizados como fins de divulgação para popularizar esses eventos. Com isso, a imagem desses/as jovens *cosplayers* se transforma em mercadoria para esse universo midiático.

Ser um “*cosplay/cospobre*” faz parte de uma estrutura designada por esse mercado midiático. No entanto, alguns/as *cosplayers* fazem um caminho inverso para expressarem a sua “zoação”, o seu “estilo” de “*ser cosplayer*” nos eventos.

A maior parte do pessoal que olha e que não faz *cosplay* tem essa mania chata de ficar chamando os outros de *cospobre*! Eu já não gosto desse termo *cospobre*, sabe?! Acho que, tipo, existem *cosplayers* que não são exatamente *cosplayers*, são visuais, você pode fazer um visual para o SANA. Não é *cosplay*, mas é um visual que você está criando aquilo, é um visual! Tem gente que faz *cosplay* ruim intencionalmente! Tipo, existem alguns *cospobres* intencionais! Você vestir uma roupa que você sabe que não vai ficar legal em você só para zoar! Eu acho que as pessoas estão quebrando essa ideia de *cospobre*, cos isso, cos aquilo! (Poppy, 18 anos).

O fato de fazer um *cospobre* ou criar visuais que fogem dessa padronização de como se apresentar um *cosplay* é uma maneira de satirizar uma prática que já está imposta. Satirizar essa prática é uma forma des- ses/as jovens *cosplayers* expressarem ideias, emoções e suas relações com o mundo. Zoar com um *cospobre* é criar linhas de resistência e fazer protestos, reivindicações, para dar visibilidade aos seus modos de pensar e de sentir em sua condição juvenil, pois jovens são sujeitos históricos que produzem cultura e, da mesma maneira, se constituem nela.

Ao fazerem os seus *cosplays*, os/as jovens pesquisados estão mergulhados em uma esfera mercadológica que dita as formas de elaborar e de performar um *cosplay* e que eles/as costumam seguir. As dificuldades em romper com esse padrão estabelecido de “ser *cosplayer*” já vêm de um contexto socioeconômico que eles/as vivenciam, o qual regula a autonomia e a expressividade de jovens.

Mesmo seguindo esse modelo estabelecido, é possível ver as expressões culturais desses/as jovens manifestadas, ao criarem e customizarem personagens, elaborarem roupas e acessórios, expressarem seus interesses, opiniões e vontades por meio dos personagens, escolherem ser um *cosplayer*, um *cospobre* para “zoar” nos eventos, ou levar apenas um “visual” na perspectiva de modificarem o seu estilo de vida, mesmo que seja por algumas horas enquanto performam nos eventos.

Considerações finais

Reconheço que não foi um caminho fácil entrar e permanecer nesse mundo *cosplay*! Desde a primeira vez que estive no SANA, para olhar e entender o que era um *cosplay*, passei a trilhar por estradas sinuosas, que me levavam à ficção e, em outros momentos, à realidade. Experimentava, constantemente, a sensação de estar lendo uma saga e ser transportada para um campo imaginário, repleto de personagens, cenários, palcos, fantasias e sonhos diversos. Cada vez que lia um trecho dessa saga *cosplayer*, sentia a necessidade de mergulhar nas cenas que faziam parte dos seus enredos.

Foram nas escutas e leituras de suas atuações que compreendi o *cosplay* como a roupa e os acessórios montados em seus corpos para dar vida, alma e movimento a cada personagem nos eventos. Ser um/a *cosplayer* era tecer vários fazeres, simbolizados na escolha de se vestir um *cosplay* e em todas as sensações e performances que eram produzidas antes, durante e após suas atuações.

Para os/as jovens *cosplayers* desta pesquisa, vestir um *cosplay* significa se divertir, ser feliz, ganhar reconhecimentos, homenagear o seu personagem preferido, adentrar na vida de um personagem e trazê-lo para realizar os seus sonhos e fantasias por um dia. Nessas performances, expressam seus desejos, identificações e pertencimentos; mostram as suas criatividade e dão visibilidade a elas.

Vestir um *cosplay* é uma das estratégias que eles/as utilizam para inverterem os papéis sociais e modificarem os seus modos de vida. Ao transferirem as suas idealizações e ilusões para uma roupa, conseguem se sentir libertos/as para mostrarem a maneira como querem conduzir, desempenhar e viver a sua condição juvenil. É vivenciar muitas experiências que se transformam em aprendizados, os quais vão desde o entendimento da história do personagem – a escolha do tecido, a elaboração dos acessórios, a pose do personagem – a saber lidar com o público, incluindo aprender a fazer um planejamento orçamentário, a ter agilidade em confeccionar algo que parecia inicialmente impossível.

Atuar com um *cosplay* convidava estes/as *cosplayers* a fazerem muitos movimentos para adentrar e viver essa cena como jovens. Fazer *cosplay* e ser *cosplayer* abria inúmeras possibilidades de customizar seus modos de ser jovem. As suas performances mostravam que era possível dar vida e movimento a personagens e, nessa produção, apresentar nos palcos o potencial criador de cada um.

Vestidos de *cosplay*, estes/as jovens vivenciam seus momentos de criação e de ressignificação de sua

condição juvenil. Eles/as constroem, nessa atuação, os seus palcos e neles criam cenários onde possam expressar as suas opiniões e as suas preferências. Seus corpos traçam linhas de encontro com todos os acontecimentos que essa prática poderá proporcionar em suas atuações juvenis.

Ao falarem de suas experiências como *cospobre*, os/as jovens justificavam que, em alguns momentos, faltou-lhes experiência ou dinheiro para apresentar algo melhor. Nesse sentido, creio que estes/as jovens caminham na esteira do consumo. São capturados, mas escapam ao compreenderem que fazer *cosplay* “é uma maneira de se expressar, colocar a criatividade da gente” (*Hatsune Miku*).

A prática *cosplayer* incentiva nestes/as jovens processos de criação e recriação, ao construírem ou customizarem um personagem. O potencial criador dos jovens constrói possibilidades de mudanças na vida cotidiana, desperta um desejo de liberdade, de expressar-se sendo atores de sua realidade cotidiana. São expressões culturais que entram em cena e revelam os seus potenciais, mesmo sendo conduzidas por uma sociedade do consumo, reguladora da autonomia e da expressividade de jovens.

A partir dessas performances, os/as jovens embarcam nos enredos e vivem as aventuras encontradas no ser *cosplayer*. Há momentos em que assumem os papéis de vilão, mocinho, herói de histórias, os quais são utilizados para expressarem a maneira como desejam atuar no mundo. Eles/as não vivem constantemente no mundo da ficção e nem performam para estar alienados de suas realidades.

É na busca de um espaço para comunicar o que são e o que desejam ser que criam enredos na cena *cosplayer* para compor as suas sagas juvenis, as quais simbolizam todos os roteiros e cenários que fazem e preparam para atuar. Estar nessa cena *cosplayer* é criar oportunidades para corresponder a uma mídia que informa, todos os dias, que as pessoas precisam ter um corpo belo, ter fama, *status* e “dar certo na vida”.

Capturados por esses discursos, esses/as jovens travestem seus corpos com vários personagens para alcançar essa fama. Sendo um/a *cosplayer*, eles/as têm a chance de adquirirem esse *status* nas redes sociais e mostrar que deram certo fazendo alguma coisa. Lembro-me de uma jovem que dizia: “Se eu não sei fazer nada e quero ser enxergado pelo que faço, eu vou fazer *cosplay!*”.

Referências

ABRAMO, Helena. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. [S. l], n. 6, set./out./nov./dez. 1997.

BEAUD, Stephane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo**: produzir e analisar dados etnográficos. Tradução de Sérgio Joaquim de Almeida. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BIN, Marco Antônio. Espaço urbano, performance e memória: a poética do corpo na poesia marginal e na cena *cosplay*. In: NUNES, Mônica Rebecca Ferrari. (org.). **Cena Cosplay**: comunicação, consumo, memória nas culturas juvenis. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 77-116.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papyrus, 1995.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 20. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2013.

CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. *In*: NOVAIS, Adalto *et al.* (org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 31-63.

DAYRELL, Juarez. O aluno do ensino médio: o jovem desconhecido. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. (org.). **Juventude e escolarização**: os sentidos do ensino médio. Brasília, DF: Secretaria de Educação a Distância. Ano XIX, boletim 18, nov. 2009. p. 16-23.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

NUNES, Mônica Rebecca Ferrari. Cena cosplay: breves narrativas de consumo e memória pelas capitais do Sudeste brasileiro. *In*: NUNES, Mônica Rebecca Ferrari. (org.). **Cena Cosplay**: comunicação, consumo, memória nas culturas juvenis. Porto Alegre: Sulina, 2015.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. *In*: OLIVEIRA, Roberto Cardoso. (org.). **O trabalho do antropólogo**. 2. ed. Brasília: Paralelo 5; São Paulo: Editora Unesp, 2006. p. 17-36.

PAIS, Machado. **Ganchos, tachos e biscoites**: jovens, trabalho e futuro. Lisboa: Editora Ambar, 2005.

PASQUALIN, Vera da Cunha. As paisagens sonoras consumidas na cena *cosplay*. In: NUNES, Mônica Rebecca Ferrari. (org.). **Cena Cosplay**: comunicação, consumo, memória nas culturas juvenis. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 267-302.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Revista Horizontes Antropológicos**. [S. l.], v. 20, n. 42, p. 377-391, 2014.

ROSA, Ana Carolina Pereira da Silva; FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino. Imagens corporais e práticas culturais juvenis. In: OSWALD, Maria Luiza M. Bastos; PEREIRA, Rita Marisa Ribes. (org.). **Infância e Juventude**: narrativas contemporâneas. Petrópolis: DP et Aiii; Rio de Janeiro: Faperj, 2008.

SALES, Celecina de Maria Veras. Os Jovens como experimentadores e produtores de devires. In: DAMASCENO, Maria Nobre; MATOS, Kelma Lopes de; VASCONCELOS, José Gerardo (org.). **Trajetórias da juventude**. Fortaleza: LCR, 2001. p. 65-86.

SALES, Celecina de Maria Veras. Juventudes e Lazer: interações e movimento. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 1, p. 413-437, 2014.

SALES, Celecina de Maria Veras. A Experiência de pesquisar e a formação de novos/as pesquisadores/as. In: DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina de Maria Veras; ALMEIDA, Nadja Rinelle Oliveira de. (org.). **Pesquisa Qualitativa**: formação e experiências. 1. ed. Curitiba: CRV, 2016. p. 37-52.

SANCHES, Tatiana Amendola. Consumindo *cosplay* para além da cena *cosplay*. In: NUNES, Mônica Rebeca Ferrari. (org.). **Cena Cosplay**: comunicação, consumo, memória nas culturas juvenis. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 219- 248.

SATO, Cristiane. A cultura popular japonesa: *animê*. In: LUYTEN, Sonia M. Bibe (org.). **Cultura pop japonesa**: Mangá e Animê. São Paulo: Hedra, 2005. p. 49-58.

JUVENTUDE CIRCENSE SOCIAL NO ESPETÁCULO DO “SER MAIS”

Inambê Sales Fontenele

Considerações iniciais

Atenção! ATENÇÃO!!

Ei?! Ei psiu?! É você mesmo?!

É hoje, viu?! É AGORA!!!

O grande espetáculo freiriano do circo social VAI COMEÇAR!!

Tem palhaços, trapezista, e aramista, Alegria, criatividade e risco.

Numa apresentação de tirar o folego.

VOCÊ NÃO PODE PERDER!!!

Prepara a sua pipoca, liga o som¹,

Ocupe um lugar confortável

E aproveite esse encontro com

A juventude circense social!!

No presente artigo/espetáculo, encenado com contorções reflexivas e acrobacias subjetivas circenses sociais juvenis, escolhemos realizar a mesma sequência dos roteiros cênicos que antecedem os anúncios dos espetáculos circenses. Recordamos que, após o público se acomodar em seus lugares, é comum assistir a um mestre de cerimônias entrar no picadeiro, dar as boas-vindas e,

¹ O QR Code com a *playlist* proposta para o Espetáculo do “Ser Mais”, na plataforma *Spotify*, está localizado no final do texto. Essa proposição estética acontece por reconhecer que, em um espetáculo circense, todas as nossas sensações merecem espaço.

com o mesmo entusiasmo e alegria, realçar as intenções que permeiam o espetáculo. Na sua fala, também destaca, em forma de agradecimentos, os/as parceiros/as e as instituições que contribuíram para viabilizar a montagem do circo e a realização desse encontro/espetáculo, e, só depois, convida e apresenta ao centro do picadeiro os/as artistas circenses, finalizando a sua fala com o anúncio do momento mais esperado, o início do show.

Esse roteiro cênico, ao nosso ver, adequa-se para estruturar a escrita desta introdução, pois conseguimos identificar semelhanças entre um espetáculo circense e o objeto/objetivo deste artigo. Tais semelhanças se traduzem: a) nas parcerias internas e externas reconhecidas na escolha das metodologias e dos/as autores/as que fundamentam esta pesquisa, bem como no fato de termos trabalhado com o Circo Teatro Escola Canoa Criança, o qual viabilizou o apoio irrestrito para a realização deste trabalho e o encontro com os/as jovens circenses sociais; b) na relação entre os/as artistas circenses e os sujeitos desta pesquisa, jovens circenses sociais; e, por fim, c) o anúncio do show, o momento mais esperado, no caso, o Espetáculo do “Ser Mais”, que se refere às compreensões, reflexões e significações desses/as jovens circenses sociais.

Senhoras e senhores, sejam bem-vindos ao mundo mágico do circo social!!²

Antes de embarcarmos nesse mundo encantado por músicas, diversão, alegrias e muitas reflexões

² Sugerimos, para este momento do espetáculo/artigo, escutar a música *Le Plus Grand Cirque Du Monde*, presente na *playlist* construída para o Espetáculo do “Ser Mais”.

educacionais proporcionadas pelas compreensões e subjetividades juvenis circenses sociais, vamos apresentar as intenções/objeto e objetivo do Espetáculo do “Ser Mais”. As significações educacionais e artísticas da juventude circense social, encontradas na pesquisa de doutorado: *Meu filho, eu sou é de circo!: experiências educacionais e significações juvenis de circo social em Canoa Quebrada, Aracati, Ceará*, correspondem ao objeto deste artigo, no qual definimos como objetivo: Analisar e buscar identificar as significações e experiências educacionais e artísticas da juventude circense social na categoria freiriana do “Ser Mais”.

Acreditamos, por isso defendemos como hipótese neste artigo, que - mesmo não encontrando as categorias freirianas descritas nos documentos institucionais e norteando as práticas educacionais realizadas no cotidiano do Circo Social, observadas no período da pesquisa de campo, no picadeiro do Circo Teatro Escola Canoa Criança - é possível identificá-las nas significações proporcionadas por essa juventude circense social. Por esse motivo, ousamos nomear o título deste artigo como “Espetáculo do ‘Ser Mais” (FREIRE, 1987) e convidar você, para juntos, assistirmos às trampolinagens juvenis circenses, abertos à possibilidade do encantamento que é imaginável quando nos deparamos com processos educacionais que viabilizam o encontro com a potência ontológica humana e libertadora freiriana do “Ser Mais”.

Foram as trampolinagens generosamente partilhadas, após contarmos com a parceria metodológica da pesquisa qualitativa, de caráter etnográfico, que nos proporcionaram realizar e planejar os caminhos que

nos viabilizaram atingir o *status de membro* (CORSA-RO, 2005) nos encontros cotidianos realizados com esses/as jovens circenses sociais, no período da pesquisa de campo. Compreendemos, em Minayo (2009), que a metodologia nos habilita agrupar teorias, intenções, escutas e achados da pesquisa, bem como as reflexões críticas desejadas para a construção dos conhecimentos científicos. “Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com o pensamento sobre a realidade” (MINAYO, 2009, p. 15) e nos torna capazes de identificar, ler e compreender as *teias culturais* (GEERTZ, 1973) que constituem a comunidade e os sujeitos da pesquisa. “Nessa perspectiva, descobre-se o sujeito-investigado como sujeito produtor de realidade e de conhecimento” (GONÇALVES, 2003, p. 70).

Essa percepção metodológica é condizente com a juventude, pois, de acordo com Matos (2016), quando oportunizamos “os jovens como interlocutores, priorizando suas percepções e dizeres de si” (2016, p. 285), construímos os espaços para eles/elas apresentarem as suas realidades socioculturais. Assim, reconhecemos e também desejamos viabilizar as reflexões e as significações subjetivas dessa juventude circense social, e, por esse motivo, planejamos, criamos e recriamos os nossos percursos metodológicos, nos quais vivenciamos/realizamos: aproximações; encontros; observações; escutas; entrevistas; grupos focais; fotografias e filmagens para a produção de um documentário³, sempre

³ O documentário: *Menino, eu sou de Circo!* foi um projeto aprovado no Edital de Concessão ao Apoio Financeiro à Produção em ARTES 2016, nº 02/2016, na linguagem de circo, gerido pelo Instituto Bela

com o objetivo de melhor escutar, compreender, apreender e estarmos em condições de também apresentá-los/as neste espetáculo/artigo.

Senhoras e senhores, estamos a poucos minutos do nosso espetáculo!!!⁴

Não poderíamos anunciar este espetáculo/artigo sem antes agradecer e propagar que a sua realização só foi possível com o apoio e a parceria irrestrita da Associação Cultural Canoa Criança - ACCC. Por esse motivo, vamos compartilhar um pouco da sua história e de seus princípios educacionais. Fundada em 1995, configura-se como uma Organização Não Governamental - ONG, a qual, ao longo desse tempo, vem realizando uma proposta de educação não formal, área educacional “que o senso comum e a mídia usualmente não veem e não tratam como educação por não serem processos escolarizáveis” (GOHN, 2009, p. 31). Especificamente, nesse caso, acontece em uma linda estrutura de lona circense, com dois mastros, erguida em frente à praça Rosa Freire, na comunidade/praias de Canoa Quebrada, com belezas naturais singulares, a qual, nas últimas cinco décadas, tornou-se roteiro turístico, nacional e internacional, localizada a 12km

Vista - IBV, em colaboração com a Secretaria Municipal da Cultura de Fortaleza - SECULTFOR. Definimos para esse projeto elaborar um documentário sobre os jovens artistas circenses de Canoa Quebrada, Aracati, Ceará, o qual pode ser acessado e assistido no QR Code presente no final deste artigo.

⁴ Sugerimos, para este momento do espetáculo/artigo, escutar a música Le Cirque, presente na *playlist* construída para o espetáculo do “Ser Mais”.

da sede do município de Aracati, litoral leste do estado do Ceará.

A ACCC expressa, em seus documentos institucionais, ser reconhecida como uma instituição de arte-educação que promove o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes de Canoa Quebrada, com a missão de promover o desenvolvimento psicossocial, cultural e educacional de crianças e adolescentes por meio das atividades de teatro, de dança contemporânea e de artes plásticas. Tal Associação representa o desejo coletivo de promover a constante melhoria nas relações familiares e comunitárias ao proporcionar uma ocupação lúdica de arte-educação nos contraturnos escolares das crianças e adolescentes da comunidade, bem como ao fomentar atividades atrativas, divertidas e continuadas para evitar que fiquem soltos, vagueando nas barracas de praia, abordando turistas e expostos aos riscos do uso de drogas e da exploração sexual.

Contudo, a proposta educacional com as ações artísticas circenses só começou em 2003, após uma das integrantes da ACCC assistir a um espetáculo do *Cirque du Soleil* e propor incluírem, entre as atividades artísticas realizadas, as aulas circenses. Com a ideia aprovada, teve início o Circo Teatro Escola Canoa Criança – CTECC, integrando, na sua proposta educacional, todas as demais ações já realizadas na associação. Outro marco significativo dessa história aconteceu em 2006, quando o circo escola social passou a compor a Rede Circo do Mundo Brasil – RCM-BR⁵. Essa parceria, per-

⁵ A Rede Circo Mundo Brasil (RCM-BR) é uma rede de apoio, diálogos e trocas educacionais, que visa a dar suporte aos Circos Sociais do Brasil. Tal apoio surgiu em 2000, com a participação do *Cirque du Monde*,

meada por referências, reflexões e trocas educacionais, redefiniu, em 2016, no documento institucional Histórico da Associação Cultural Canoa Criança, os eixos norteadores das suas metodologias nos seguintes conceitos: Circo Social, Resiliência e Participação infantil e juvenil, expressos, a seguir, para as nossas apreciações:

O Circo Social caracteriza-se como uma prática pedagógica alternativa utilizada no trabalho com crianças, adolescentes e jovens em situação de exclusão, risco social e pessoal. As atividades circenses possibilitam às crianças e jovens atuar sobre a realidade operando mudanças e transformar a visão do mundo e do entorno social, familiar e comunitário (ASSOCIAÇÃO CULTURAL CANOA CRIANÇA, 2016, p. 5).

Resiliência, entendido como a capacidade emocional, cognitiva e sociocultural de pessoas/grupos que permite reconhecer, enfrentar e transformar construtivamente situações causadoras de sofrimento/dano que ameaçam seu desenvolvimento. (ASSOCIAÇÃO CULTURAL CANOA CRIANÇA, 2016, p. 6).

A participação é um dos eixos fundamentais para promover o protagonismo da infância, sendo que o conceito de protagonismo infantil precisa ser entendido como a participação das crianças como atores sociais, exige que os reconheçamos como pessoas com direitos, indivíduos com critérios, capacidades e valores próprios, participantes de seu próprio processo de crescimento e desenvolvimento pessoal e social. (ASSOCIAÇÃO CULTURAL CANOA CRIANÇA, 2016, p.7).

instituição do *Cirque du Soleil*, que também realiza essas ações aos Circos Sociais no mundo. Atualmente, a RCM-BR conta com 24 circos sociais nas cinco regiões do Brasil.

Esses eixos norteadores não anunciam uma fundamentação teórica na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, mas expressam um caráter progressista, quando compreendem que “as atividades circenses possibilitam às crianças e aos jovens atuar sobre a realidade, operando mudanças e transformando a visão do mundo e do entorno social”, bem como quando defendem “a participação das crianças como atores sociais” por acreditarem e defenderem que são “participantes de seu próprio processo de crescimento e desenvolvimento pessoal e social” (ASSOCIAÇÃO CULTURAL CANOA CRIANÇA, 2016, p. 5). Tais compreensões sinalizam que não estamos equivocadas quando sugerimos a hipótese desta pesquisa.

Recordando as intenções inicialmente expressas pela ACCC, gostaríamos de sublinhar que a Associação consegue atrair, envolver e garantir o acesso e a permanência das crianças e dos/as jovens da comunidade, quando identificamos e destacamos, entre os relatos dos/as cinco jovens circenses sociais desta pesquisa, que apenas uma jovem estava participando do circo escola social há dois anos, e que esta morava na sede da cidade de Aracati. Os/as demais jovens sempre moraram na comunidade de Canoa Quebrada e ingressaram no Circo Teatro Escola Canoa Criança ainda crianças, tendo em comum, no mínimo, oito anos de experiências educacionais e artísticas circenses sociais. Memórias que atestam a realização do desejo institucional de ocupar as crianças e os jovens da comunidade nos contraturnos escolares, evitando estarem soltos/as e à mercê dos riscos advindos com o desenvolvimento do turismo.

E por falar nessa juventude circense social, convidamos você para finalmente conhecer os sujeitos desta pesquisa, os/as artistas desse show, responsáveis por nos proporcionar adentrar nesse mundo mágico do circo social com a partilha das suas trampolinagens significações subjetivas. Com vocês⁶, ao centro do nosso picadeiro social: A delicada Aramista (19 anos), a corajosa Trapezista (26 anos), a ágil Acrobata (20 anos) e os artistas que não podem faltar em um espetáculo circense, os palhaços Peninha (16 anos) e Espinha (20 anos), acompanhados com as suas atrapalhadas e desengonçadas performances que vão, junto com as demais artistas, nos proporcionar as alegrias e os encantamentos dos circos escolas sociais.

Senhoras e senhores, chegamos ao grande momento deste encontro, que rufem os tambores, porque vai começar o espetáculo do “ser mais”!!⁷

“Vai, vai, vai começar a brincadeira.
 Tem charanga tocando a noite inteira.
 Vem, vem, vem ver o circo de verdade.
 Tem, tem, tem picadeiro de qualidade.
 Corre, corre, minha gente
 que é preciso ser esperto.
*Quem quiser que vá na frente,
 vê melhor quem vê de perto...*”
 (Sidney Miller)⁸

⁶ Sugerimos, para este momento do espetáculo/artigo, escutar a música: Apache (Jump On It), presente na *playlist* construída para o Espectáculo do “Ser Mais”.

⁷ Sugerimos, para este momento do espetáculo/artigo, escutar as músicas: Redoble 1 e, na sequência, Opening Entry Of The Gladiators, presentes na *playlist* construída para o Espectáculo do “Ser Mais”.

⁸ Sugerimos, para este momento do espetáculo/artigo, escutar a música: O Circo, presente na *playlist* construída para o Espectáculo do “Ser Mais”.

Eis que identificamos, na música O Circo⁹, de Sidney Miller, as intenções deste artigo/espetáculo, que são anunciar e propagar a existência de um outro “circo de verdade”. Viável na proporção das nossas *espertezas*, quando nos permitimos realizar deslocamentos capazes de nos aproximar e, “de perto”, quando nos proporcionamos “ver melhor” a magia do “Ser Mais”, presente nas narrativas e nas significações dessa juventude, ampliando também as nossas percepções educacionais artísticas circenses sociais.

Significações juvenis são atribuídas ao conceito de trampolinagem de Certeau (2008), quando escreve: “define-se como trampolinagem - uma palavra que em um jogo de palavras associa-se à acrobacia do saltimbanco e à sua arte de saltar no trampolim, e como trapaçaria, astúcia e esperteza no modo de utilizar ou de driblar os termos dos contratos sociais” (2008, p.79), por garantir a particular forma de ver, anunciar e existir no mundo. Categoria assimilada às juventudes, por reconhecermos *os jovens como interlocutores* (MATOS, 2016) das suas histórias, fazeres e saberes, com auto-ridade e autonomia para *dizeres de si* (MATOS, 2016), nas suas particulares formas de ver, sentir e existir no mundo, tornando essencial os seus lugares de fala no e para o mundo.

Por esse motivo, identificamos como essencial a associação com esta categoria - trampolinagem do Certeau (2008) - não só pela associação direta que o autor faz com as acrobacias e saltos das artes circenses, mas,

⁹ O Circo é uma composição de Sidney Miller, no álbum *Argumento - Canções de Sidney Miller*, lançado em 1967 com a interpretação de Nara Leão.

principalmente, por reconhecermos nessa juventude circense social as *astúcias* e as *espertezas* expressas nas suas corporeidades, subjetividades, intersubjetividades, percepções dos seus tempos no presente e nas suas atuações socioculturais. *Dribles e trapaçarias* realizadas aos termos dos contratos sociais, quando concretizam o espetáculo do “Ser Mais” nos seus cotidianos, ao realizarem saltos que ultrapassam o espaço físico do picadeiro social, lugar onde, normalmente, são visibilizados e assistidos como artistas circenses sociais.

Saltos que nos reportaram à música: “Piruetas”¹⁰, de Chico Buarque, ao observamos, nas significações juvenis, uma constante evolução nas percepções referentes às aprendizagens educacionais, artísticas e socioculturais que lhes proporcionaram atingir reflexões pessoais, relacionais e sociais. Evoluções presentes na música: “Uma pirueta, duas piruetas bravo, bravo! Superpiruetas, Ultrapiruetas, bravo, bravo! (...) Polipiruetas, maxipiruetas, bravo, bravo!”. Semelhanças que nos proporcionaram criar e organizar as quatro cenas, as quais contemplam este Espetáculo do “Ser Mais” com as seguintes nomenclaturas: Cena I: “Uma pirueta, duas piruetas, Bravo, bravo!”; Cena II: “Superpiruetas, Ultrapiruetas, bravo, bravo!”; Cena III: “Polipiruetas, Maxipiruetas, bravo, bravo!”; Cena IV: “O Espetáculo não pode parar!”.

¹⁰ A música Piruetas é de autoria de Chico Buarque e foi gravada por ele e os Trapalhões, no álbum Saltimbancos Trapalhões, lançado em 1981. Também sugerimos escutá-la, neste momento do espetáculo/artigo, a qual está presente na *playlist* construída para o Espetáculo do “Ser Mais”.

Cena I: “Uma pirueta, duas piruetas, bravo, bravo!”

Podemos iniciar esta cena cantando juntos, “Vai, vai, vai começar a brincadeira”, por encontrarmos, na Cena I, trampolinagens juvenis circenses sociais que apresentam as suas primeiras percepções dessas experiências educacionais artísticas circenses, as quais refletem os aprendizados adquiridos nas *artes de fazer e artes de dizer* (CERTEAU, 2008) do circo escola social, expressos a seguir, com as contorções reflexivas das jovens Acrobata e Aramista:

Ser uma artista de circo é um pouco de cada coisa, porque quando a gente tá debaixo da lona, não necessariamente debaixo da lona, a gente precisa saber atuar, saber como se conectar com o público, a gente precisa saber pintar também, porque tem várias coisas que a gente faz aqui do nosso espetáculo, é a gente mesmo cria, ser criativo, é bem isso, ser um pouco de tudo. (Acrobata, 15 anos, 2016).

Aumentar o seu conceito de mundo, porque em cada espetáculo, em cada apresentação você conhece algo novo, você conhece uma realidade nova, em cada tema de espetáculo você conhece tipo, fazer um espetáculo falando sobre o Nordeste, você vai ter que conhecer aquilo antes para passar para o palco uma verdade. Eu conheci muita cultura, conheci muitos livros, tive que ler muitos livros, Patativa de Assaré que eu nunca tinha tido contato, eu tive contato com os poemas deles, e aqui você aprende a abrir seus conhecimentos, aqui você não aprende só circo, você aprende além de circo, você aprende literatura, você aprende teatro porque aqui a gente,

também, engloba isso. O circo, para mim, é a arte que engloba um pouco de tudo e você ser artista circense é você ser completo (Aramista, 19 anos).

Isso corresponde às experiências de educação não formal em que “os indivíduos adquirem conhecimento de sua própria prática, aprendem a ler e interpretar o mundo que os cerca” (GOHN, 2006, p. 4-5) e, por serem essencialmente estéticas, marcam o “seu papel nos processos de produção de subjetividade” (KASTRUP, 2012, p.110). É possível sublinhar, na última frase da jovem Aramista, essa produção, quando afirma que “ser artista circense é você ser completo”. Tal significação também anuncia a segunda *pirueta* que vamos encontrar nesta primeira cena - a *astúcia* de criarem a categoria social juventude circense social quando realizam as contorções reflexivas as quais apresentam o que é viver e ter essa experiência artística circense social nas suas vidas. Observem as/os jovens a seguir,

Um jovem circense vai ser sempre mais criativo que os outros jovens porque quando a gente olha pra uma coisa, quando a gente ver uma situação sempre abri um leque de possibilidades, a gente ver tudo o que é possível pra gente fazer, criar, adaptar e transformar. (Acrobata, 15 anos, 2016).

Ser jovem artista de circo, pra mim, é ser uma pessoa especial, uma pessoa diferente, além de você fazer coisas que outras pessoas não conseguem, as pessoas olham o que eu faço e ficam se perguntando como eu consigo fazer isso e é muito gratificante (...), eu conheço mais meu corpo do que as próprias pessoas conhecem o corpo delas. (Peninha, 16 anos, 2016).

Me sinto diferente das outras jovens porque faço algo diferente. Aqui em Canoa Quebrada tem muitos jovens, porém a minoria frequenta o circo, de todos os jovens que tem aqui, pouco, pouquíssimos mesmo, se interessam pela arte circense e vejo que muitos que entram desistem por causa da dificuldade, porque você quer começar e já fazer coisas mirabolantes e não é assim! É um processo lento, pra ser artista circense você tem que treinar bastante, tem que ter disciplina, responsabilidade, compromisso, e eu acho que muitos jovens não querem isso, querem a vida boa, diversão e não querem responsabilidade e disciplina, porque pra ser um jovem circense você precisa de responsabilidade, determinação, disciplina, treino e compromisso com você, com seu grupo e com o seu próprio corpo também. (Trapezista, 26 anos, 2016).

As definições dessa categoria juvenil nos remetem a Paulo Freire, quando escreve: “estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro, com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com críticas” (FREIRE, 2004, p. 45), e não podemos correr o risco de *dicotomizar o cognitivo do emocional*. As trampolinagens juvenis nos comprovam a necessidade de assumirmos a *ousadia científica* de propagarmos a relevância dessa integralidade, como condição necessária para o conhecer mais e ainda mais. Nesse sentido, perguntamos: Preparado(a) para assistir às superpiruetas e ultrapiruetas? Consegue imaginar as trampolinagens que representam? Seguimos, então, cantando: *Vem, vem, vem ver o circo de verdade. Tem, tem, tem picadeiro de qualidade.*

Cena II: “Superpiruetas, ultrapiruetas, bravo, bravo!”¹¹

Anunciamos, na Cena II, saltos mirabolantes, os quais nos proporcionaram assistir a essa juventude atingir dimensões pessoais e coletivas inesperadas, capazes de transformar, simbolicamente, essas experiências educacionais artísticas circenses sociais em um potente trampolim, que impulsiona esses(as) jovens nos encontros com as suas subjetividades, nas dimensões intrapessoais e interpessoais, identificadas quando essas juventudes circenses sociais significam os encontros ocasionados nos processos criativos das construções artísticas ocasionadas nos saberes e fazeres vivenciados no circo social. Tais processos são compreendidos por Ostrower como

processos construtivos globais. Envolvem a personalidade toda, o modo de a pessoa diferenciar-se dentro de si, de ordenar e relacionar-se com os outros. Criar é tanto estruturar como comunicar-se, é integrar significados e é transmiti-los. Ao criar procuramos atingir uma realidade mais profunda do conhecimento das coisas. (OSTROWER, 1987, p. 75).

Além disso, também é possível atingir *uma realidade mais profunda* na nossa capacidade humana de encontrar e nos relacionar com as outras pessoas, incluindo tudo que isso representa: percepções, escutas, diálogos, afetos e as próprias críticas. Esses processos

¹¹ Sugerimos, para este momento do espetáculo/artigo, escutar as músicas: French CanCan Theme - Paris Cabaret Version, presentes na *playlist* construída para o Espetáculo do “Ser Mais”.

criativos e essencialmente humanos constituem os saltos presentes nas superpiruetas expressas, inicialmente, com as significações do palhaço Peninha, ao compartilhar: “aprendi a me relacionar melhor com as pessoas, a me comunicar, a expressar minhas opiniões, trabalhar mais em grupo, eu aprendi a escutar as pessoas” (16 anos, 2016). Essa narrativa nos remete mais uma vez a Freire, quando afirma que “aprender é uma experiência de quem cria” (2004, p. 321), de quem se arrisca, pois “sem me arriscar não crio nada” (FREIRE, 2004, p. 298). Risco identificado na sua próxima contorção reflexiva, que, apesar da presença característica do humor, é igualmente reflexiva, criativa, assim como a trampolinagem da jovem Acrobata, compartilhada na sequência,

Contribuiu muito pra minha vida social fora do circo porque uma pessoa sem vergonha ajuda muito (muitos risos)! Ficou engraçada essa fala (risos!) Um exemplo, na escola quando tem trabalho em grupo, eu que apresento, todo mundo nervoso e eu normal porque eu sou de circo! O circo me proporcionou muito isso, perdi a vergonha (risos), ai é mais fácil eu fazer amizade do que um cara normal, eu chego nas pessoas e parece que eu já conheço elas, porque a vergonha que tinha em mim foi embora, é mais fácil pra conviver, pra arrumar um emprego, fazer algo no improviso e ter sempre um pensamento mais rápido que as outras pessoas. (Peninha, 16 anos, 2016).

Lidar com o outro aqui dentro é algo muito engraçado porque a gente tem os nossos números solos e tem os nossos números em grupo que tem

que ter a confiança, tem que ter o respeito com a outra pessoa, você tem que conhecer o seu limite e respeitar o limite da outra pessoa e assim criamos uns laços muito legais. Aqui dentro e lá fora tem muita crítica, as críticas aqui dentro, tem as que você escuta e você usa pra tentar melhorar e tem aquelas que estão te criticando só por que você faz um trabalho bom e, às vezes recebemos aquela pose de soberania, de que pode fazer muito melhor que a gente. Mas a gente leva, a gente pega, a gente escuta, a gente digere e a gente faz o nosso melhor porque é isso, a gente tá fazendo pra gente, é algo nosso, que a gente quer levar ao nosso limite e as críticas de fora são muito importantes, porque a gente sempre tá olhando o público e ver o que eles gostam mais, e a gente vai tentando melhorar cada vez mais para o público, tanto para quem tá aqui dentro, tanto para quem tá lá fora, porque é um prazer fazer para todos os dois lados. (Acrobata, 15 anos, 2016).

Se observarmos com atenção essas trampolinagens, conseguimos identificar as extensões dos seus saltos, quando atingem, nessas vivências educacionais artísticas sociais, um aprendizado anunciado por Duarte JR. (2002) ao escrever: “Aprendemos a ser humanos; a perceber e a vivenciar o mundo como homens, através da comunidade” (2002, p. 26). Experiências e percepções relacionais que os(as) tornam *sujeitos existentes* (FREIRE, 1981) quando refletem, nas suas contorções reflexivas e nas suas acrobacias subjetivas, que podemos, enquanto homens e mulheres,

romper esta aderência e ir mais além do mero estar no mundo, acrescentam à vida que têm a existência que criam. Existir é, assim, um modo

de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se. Enquanto o ser que simplesmente vive não é capaz de refletir sobre si mesmo e saber-se vivendo no mundo, o sujeito existente reflete sobre sua vida, no domínio mesmo da existência e se pergunta em torno de suas relações com o mundo. O domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade. (FREIRE,1981, p.53).

Essas dialéticas subjetivas juvenis circenses sociais anunciam a “capacidade de reconhecer limites, de si, em si, para si e em relação aos outros” (OSTROWER, 1987, p. 85), imprimindo, com as suas presenças no mundo, um agir capaz de reconhecer e acatar “as possibilidades reais de cada coisa e de cada ser, à transição contínua, porém contida, de tudo que se lida, seja com objetos com que se trabalha, a linguagem que se usa, a própria vida que se vá viver” (OSTROWER, 1987, p. 85). Habilidades intrapessoais e interpessoais que podem ser presenciadas, a seguir, com a ultrapiruetta realizada pela jovem e delicada Aramista¹²:

Eu faço muita contorção na vida, porque eu tenho que ser muito delicada nas coisas, vi no arame, principalmente, porque eu tenho que manter o meu equilíbrio diante das coisas, porque ainda tem muita coisa vinda pela frente, quando eu era criança eu só vivia aquela experiência, mas

¹² Sugerimos, para este momento do espetáculo/artigo, escutar a música: Carnivalito, presente na *playlist* construída para o Espectáculo do “Ser Mais”.

quando as portas começaram a se abrir e eu tive que pensar no futuro, vi que eu tinha que ter esse equilíbrio pra não ter que me dividir, ou mesmo cair, aí eu vi que eu podia usar muitas coisas que eu vivo no circo no meu cotidiano. Eu posso ser flexível pra ser o que eu quiser, eu posso entender o meu lado e também entender o lado do outro (Aramista, 19 anos, 2016).

No expressar das suas contorções sociais, demonstra ter clareza da sua historicidade e da sua “inconclusão” (FREIRE, 1987, p. 83), ao vivenciar e reconhecer a “tensão entre a denúncia e o anúncio de um futuro a ser criado e construído política, estética e eticamente” (FREIRE, 1992, p. 91). Aramista anuncia também, com essa ultrapiqueta, ter atingido, na nossa análise, processos educacionais que dialogam com *as raízes da educação* (FREIRE, 1987), por conectar-se com a vocação ontológica humana do “Ser Mais”. Essas vinculações também foram identificadas nas trampolinagens que vamos assistir, na cena III, pois, estas, ao nosso ver, respondem às hipóteses iniciais desta pesquisa.

Cena III: “Polipiruetas, maxipiruetas, bravo, bravo!”¹³

Alertarmos que as trampolinagens juvenis, que encenam esta terceira cena, podem ocasionar alegrias genuínas, daquelas sentidas só quando presenciamos ou vivenciamos situações que nos despertam a crença em uma existência humana mais coletiva, solidária e ci-

¹³ Sugerimos, para este momento do espetáculo/artigo, escutar a música: 20th Century Fox Fanfare: The Magnificent Seven, presente na *playlist* construída para o Espetáculo do “Ser Mais”.

dadã. Já sentiu algo assim? O *esperançar* (FREIRE, 1992) na e com a sociedade? Vivenciou experiências educacionais que lhe proporcionaram sentir essa potência da coletividade? Questionamentos que realizamos para anunciar as trampolinagens realizadas por essa juventude circense social, iniciadas com as acrobacias subjetivas da Aramista: “Aqui a gente não aprende a pensar como um indivíduo, a gente aprende em conjunto, a gente aprende a respeitar o próximo, e a respeitar a nós mesmos” (Aramista, 19 anos, 2016).

Percepções dessa coletividade também são expressas quando o jovem palhaço Peninha menciona as pessoas responsáveis pela produção do espetáculo – bilheteria, iluminação, segurança, som – ao partilhar: “no começo eu pensava que o sentimento de satisfação era só meu, não queria dividir, mas com o tempo você percebe que esse sentimento, que os aplausos são pra todos, porque eles também merecem, até porque o espetáculo só existe com a participação de todos” (Peninha, 16 anos, 2016). Tais contorções reflexivas relacionais nos fazem dialogar com as significações freirianas expressas por Calado (2001), quando escreve:

Feito para o ser mais, o ser humano é ontologicamente chamado a desenvolver, nos limites e nas vicissitudes de seu contexto histórico, todas as suas potencialidades materiais e espirituais, buscando dosar adequadamente seu protagonismo no enorme leque de relações que a vida lhe oferece, incluindo as relações no mundo e com o mundo, as relações intrapessoais, interpessoais, estéticas, de gênero, de etnia e de produção. (CALADO, 2001, p. 52)

As dimensões relacionais – intrapessoais e interpessoais – já foram apresentadas nas superpiruetas e ultrapiruetas da cena II deste espetáculo, contudo, foram assimiladas a uma *produção* social, que anuncia um *protagonismo* solidário e cidadão, vamos assistir/presenciar só nas polipiruetas, expressas a seguir, no conjunto das acrobáticas subjetivas realizadas pelos palhaços Espinha e Peninha e a jovem Acrobata,

no circo você aprende e oferece [...] a pessoa que é do circo vai aprendendo mais e mais e vai também oferecendo mais e mais. É só você entrar no circo e vai ver a magia acontecer lá dentro! Você mostra o que você tem dentro para dar as outras pessoas. Eu mostro minha alegria (sorrir), meu caráter, a minha paixão pelo circo, o palhaço que eu faço já é para ver a alegria no rosto das pessoas, é aí que dá mais emoção para aprender mais e fazer mais. (...) a arte circense oferece para o mundo uma cultura melhor, torna o Brasil mais alegre! (Espinha, 20 anos, 2016).

ser um artista circense é ser especial, diferente das outras, porque além de estar no palco fazendo o pessoal rir, a gente é especial porque tem as pessoas deprimidas, tristes e com nossa arte a gente pode fazer essas pessoas mais felizes (sorrir). O que eu mais gosto no circo é ser palhaço, porque quando eu faço as pessoas rirem é muito bom pra mim, é felicidade pra mim, é felicidade pra elas, entende? Não tem nem como descrever direito, lhe explicar, não é ser só diferente das pessoas, é ser uma pessoa melhor para as pessoas. (Peninha, 16 anos, 2016).

É aquela questão do bem-estar, se tu tá bem e tá fazendo algo que tu gosta isso é bom, e é arte; e

arte é muito importante para o mundo, porque é o que vai fazer abrir sua mente, você ter novas ideias, você tentar melhorar tua vida, teu eu, é como você procurar melhorar os outros, o meio que você tá pra tentar fazer uma harmonia em tudo. (Acrobata, 15 anos, 2016).

Com a sequência dessas trampolinagens encantadoras nas suas potências ontológicas humanas e educacionais do “Ser Mais” históricas, políticas e estéticas, seguimos concordando com Freire (2004), quando afirma que: “A juventude veio disponível à invenção, disponível ao amor (...) essa juventude é que está me mandando mensagens” (2004, p. 294); e quando questionamos: O que esperar dessa juventude nas maxipiruetas? Consegue imaginar o alcance das *astúcias* realizadas aos contratos sociais? Que *mensagens* essa juventude circense social vem nos enviar nas suas maxipiruetas? Temos a *esperteza* para assimilar? Seguimos, então, “de perto” e atentos(as) às suas trampolinagens juvenis.

Ao centro do picadeiro social¹⁴, a jovem Aramista afirma: “Eu encontrei no circo, primeiramente, a mim mesma, eu me reconheci aqui, eu me reinventei aqui” (19 anos, 2016). Essas significações alinham-se ao jovem palhaço Espinha, ao definir a experiência educacional artística circense social como a oportunidade de “encontrar e colocar a sua própria energia no que você está fazendo” (20 anos, 2016). Percepções de um encontro subjetivo, as quais são identificadas nas acrobacias realizadas e apresentadas pelo palhaço

¹⁴ Sugerimos, para este momento do espetáculo/artigo, escutar a música: Apache (Jump On It), presente na *playlist* construída para o espetáculo do “Ser Mais”.

Peninha e pela jovem Trapezista na sequência cênica deste espetáculo:

O circo representa para mim muita coisa, porque ele me fez ser uma pessoa melhor do que se eu não tivesse conhecido o circo, eu tenho certeza, que eu não seria essa pessoa que eu sou hoje. A partir do circo eu comecei a perceber o próprio circo e os outros de outra maneira, eu comecei a “me” colocar no canto dos outros e a ficar feliz pela felicidade dos outros (Peninha, 16 anos, 2016).

No circo eu aprendi a lidar mais com a minha timidez, aprendi a me comunicar mais com as pessoas, a me abrir, a me comunicar. No circo você tem que colocar isso para fora, seu lado intrépido, isso eu levei pra minha vida, antes eu era muito introspectiva, hoje eu sou mais extrovertida (Trapezista, 26 anos, 2016).

Trampolinagens que revelam mensagens escritas e anunciadas em tempos verbais que apresentam suas ousadias e astúcias de viverem os seus cotidianos no tempo presente. Ao afirmarem “sou”, “tenho”, “faço” e “consigo” dentre outras conjugações verbais expressas nas suas trampolinagens, conseguem trapacear essa “fase da vida” (PAIS, 2003), em que a maioria dos/as jovens vivem na constante transição entre a infância e a vida adulta, obrigando-os/as a equilibrarem o que podem e devem fazer no hoje, para corresponder àquilo que precisam e devem fazer para garantir os seus futuros. Essas condições juvenis são descritas por Dayrell (2002) quando diz:

Para muitos desses jovens, a vida constitui-se no movimento, em um trânsito constante entre os espaços e tempos institucionais, da obrigação, da norma e da prescrição, e aqueles intersticiais, nos quais predominam a sociabilidade, os ritos e símbolos próprios, o prazer. É nesse percurso, marcado pela transitoriedade, que vão se delineando as trajetórias para a vida adulta (2007 p. 113).

Em meio às obrigações institucionalizadas, que delimitam e organizam as suas vidas em horários pré-estabelecidos; às obrigações sociais e ações cotidianas previamente acordadas com os seus familiares; e aos acordos sociais, os(as) jovens desta pesquisa conseguiram e conseguem, ao vivenciarem as artes circenses sociais, fluir as suas vidas e os seus anseios de viver os seus presentes. Essas afirmações são reconhecidas quando a Acrobata (15 anos, 2016) diz que “é algo muito bom de praticar, você se sente livre, você se desestressa, você tá em outro mundo, porque meio que faz você perceber quem tu é, porque é você, tá em conjunto com os outros, mas você está lá também”.

Tais experiências educacionais e artísticas circenses sociais proporcionam a Acrobata (15 anos, 2016) afirmar que é possível conseguir: “manter mente e corpo em equilíbrio, não digo em perfeito equilíbrio porque a gente sempre tá em constante aprendizado”, e fazem a jovem Aramista (19 anos, 2016) reconhecer que é “uma pessoa melhor pra mim, eu me sinto melhor comigo mesma porque eu faço circo” e refletir:

Quando eu era menor eu não tinha tanto medo das coisas do circo, agora tenho um pouco mais de medo de avançar nessas coisas físicas do cir-

co, mas em questão de mentalidade percebi que eu já sou mais madura pra ultrapassar esse tipo de risco. Aconteceu uma inversão, quando eu era pequena eu tinha medo de debater, de falar e era muito corajosa no ato físico, hoje eu sou menos corajosa no ato físico e mais corajosa na mente, na opinião (Aramista, 19 anos, 2016).

Essas contorções reflexivas nos fazem dialogar com Freire (1993) quando escreve que: “para ser, tem de estar sendo [...] este ser que vive, em si mesmo, a dialética entre o social, sem o que não poderia ser e o individual, sem o que se dissolveria no puro social, sem marca e sem perfil” (FREIRE, 1993, p. 67). Perfis que em comum, acompanhados do respeito a todas as suas fruições e significações particulares, podem ser representados pelo sentimento expresso pelo palhaço Peninha (16 anos, 2016), quando diz: “eu sou feliz, eu pratico uma coisa que eu gosto, eu sou uma pessoa melhor”. Sentimentos e pertencimentos no tempo presente, expressos para finalizar esta terceira cena, dedicada às polipiuetas cidadãs e às *arbitrárias* maxipiruetas realizadas por esses/as jovens circenses sociais.

***IV Cena: O Espetáculo não pode parar!*¹⁵**

“O alcance de um homem
deve exceder a sua capacidade
ou para que serve um Céu?”
Rober Browning¹⁶

¹⁵ Sugerimos, para este momento do espetáculo/artigo, escutar a música: El Mundo del Espetáculo, presente na *playlist* construída para o Espetáculo do “Ser Mais”.

¹⁶ Robert Browning, Andrea del Sarto. The Norton Anthology of Poetry, Edited by Alexander Allison *et al.* New York: Norton, 1983.

O alcance que desejamos nas nossas subjetividades, identificamos nas trampolinagens encenadas por essa juventude circense social e concluímos, nesta última cena, que não podem parar. Acreditamos que é possível incluirmos, nos nossos saberes e fazeres educacionais, espaços para acontecer *diálogos, curiosidades, riscos, criatividades, ousadias* para gerar construções de conhecimentos com os *nossos corpos inteiros, não dicotomizando os nossos aspectos cognitivos e emocionais*, assim como já nos alertou Paulo Freire. O autor concluiu ainda que: “Faz-se necessária a criação de espaços de ação-reflexão, reflexão-ação que propiciem que o ‘ser mais’ se emancipe, pois este está inscrito na natureza dos seres humanos” (FREIRE, 2010, p. 75).

Ser mais que, neste espetáculo, foi alcançado e reconhecido nas trampolinagens juvenis, expressas mais uma vez quando a jovem Aramista (19 anos, 2016) afirma: “Eu acho que eu fui muito além, eu nunca mais quero ficar em uma zona de conforto, eu penso e aprendi ser muito mais, mesmo que às vezes eu não consiga, mas meu pensamento e sentimento é que eu quero ser mais, é que vou tentar ser mais, é que vou seguir sempre para ser mais”. O jovem traz a ciência de viver um processo, o qual pode ser significado por Ghedin, ao escrever, “não é nunca automático, mas resultado de uma série de conflitos e transgressões possibilitados à autonomia do humano que se desacomoda para romper e, rompendo, percebe-se autonomamente ele próprio sujeito da sua história” (GHEDIN, 2002, p. 148).

Acrobacias subjetivas que, ao longo deste espetáculo, nos instigaram a sair das posturas espectadoras, quando nos proporcionaram sentir o quanto é viável

assumir a intrépida ação crítica-reflexiva educacional, capaz de alongar as nossas percepções dessas experiências educacionais circenses sociais nos demais espaços escolares e não escolares, significando as nossas próprias compreensões e proposições educacionais.

Percepções que podem acontecer se ousarmos “dar credibilidade aos caminhos que os jovens trilham” (PONTES, 2016, p. 220) e “sermos parceiros e parceiras” (*ibidem*) ao valorizarmos as suas escolhas, experiências, aprendizados, sonhos e lugares de fala. Isso nos permitirá alcançar assim a desejada pedagogia freiriana, por estabelecermos a constante “dialog-ação das pessoas entre si e de todas com a realidade circundante em vista de sua transformação” (BOFF, s. d. *apud* FREIRE, 1992, p. 6), simbolicamente entendida e aconselhada pelo jovem palhaço Espinha, quando diz,

vocês de fora poderiam vim conhecer um pouco dessa arte, tirar um pouco do seu tempo pra ver o que ela pode trazer pra você, você vai poder conhecer melhor o seu corpo, a sua mente e, talvez, pode até no futuro melhorar o que você já tem e ser melhor do que é agora. (Espinha, 20 anos, 2016)

Esse convite sinaliza a construção de uma “comunidade na qual todos, enraizados na realidade, aprendem uns com os outros, ensinam uns aos outros e se fazem parceiros na construção coletiva da história” (BOFF, s. d. *apud* FREIRE, 1992, p. 6). Isso torna a nossa atuação no e para o mundo parecida com a compreensão que a jovem Aramista (19 anos, 2016) tem das experiências educacionais artísticas circenses: “É de extre-

ma importância para o mundo, para a sociedade, para as pessoas, porque é muito lindo, porque, pra mim, dar muito alma”, faz “você fica mais seguro de si!”.

E assim escolhemos encerrar o Espetáculo do “Ser mais”, contudo seguimos acompanhados com a pretensão de termos proporcionado um encantamento capaz de lhe fazer “*encontrar e colocar a sua própria energia no que você está fazendo*” (Espinha, 20 anos, 2016). Eis o nosso desejo, que o encontro com essas trampolinagens juvenis circenses sociais nos torne possível encontrar as forças para erguer as nossas lonas circenses internas, que nos proporcione os espaços e as condições para nos assumirmos “como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar” (FREIRE, 2010, p. 46) e continuar a aprender e a reaprender as nossas trampolinagens socioeducacionais¹⁷.



Minidocumentário: Menino, eu sou de Circo!



Playlist: Espetáculo do “Ser Mais”.

¹⁷ Sugerimos, para este momento do espetáculo/artigo, escutar a música: Aplausos, presente na *playlist* construída para o Espetáculo do “Ser Mais”.

Referências

ASSOCIAÇÃO CULTURAL CANOA CRIANÇA. **Histórico da Associação Cultural Canoa Criança**. Aracati: ACCC, 2016.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Paulo Freire: sua visão de mundo, de homem e de sociedade**. Caruaru: FAFICA, 2001.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443- 464, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/HkDSKzZZJKdsSFtqBHmZxbF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2015.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p.117-136, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11660.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2017.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papirus, 2002.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. À sombra desta mangueira. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1973.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, educador (a) social e projetos sociais de inclusão social. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009.

Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1/5>. Acesso em: 12 set. 2021.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. 3. ed., Campinas: Editora Alínea, 2003.

KASTRUP, Virgínia. A atenção na experiência estética: cognição, arte e produção de subjetividade. **Trama Interdisciplinar**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 23-33, 2012. Disponível: https://www.academia.edu/41192687/A_aten%C3%A7%C3%A3o_na_experi%C3%Aancia_est%C3%A9tica_cogni%C3%A7%C3%A3o_arte_e_produ%C3%A7%C3%A3o_de_subjetividade. Acesso em: 6 jun. 2021.

MATOS, Kelma Socorro Lopes. Juventude e escola: sobre as teias de significados tecidas pelos jovens. In: DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina de Maria Veras; ALMEIDA, Nadja Rinelle Oliveira de. (org.). **Pesquisa Qualitativa: formação e experiências**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2016. p. 279-296.

MINAYO, Maria C. de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processo de criação**. Petrópolis: Vozes.1987.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PONTES, Maria de Fátima. As relações humanas na Pedagogia do Circo Social desenvolvidas pela escola pernambucana de circo. In: BORTOLETO, Marco Antônio Coelho; BARRAGÁN, Tereza Ontañón; SILVIA, Ermínia. (org.). **Circo: horizontes educativos**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 209-224.





PARTE III

Juventudes, Diversidades,
Diferenças





CONDIÇÕES DE VIDAS JUVENIS E MASCULINIDADES EM “QUANDO SE TEM 17 ANOS”

Alexandre Martins Joca

Considerações iniciais

Este artigo é uma reflexão sobre espaços e tempos juvenis a partir de uma leitura da abordagem cinematográfica do longa-metragem “Quando se tem 17 anos”. O filme francês, que traz dois jovens como protagonistas, tece, no decorrer de sua narrativa, uma sequência de fatos e situações que nos levam a problematizar perspectivas essencialistas históricas sobre as juventudes e suas múltiplas possibilidades de condições de vidas. Sobre isso, Sposito (1996) define a condição juvenil a partir da relação entre a saída da infância e a entrada no mundo adulto, podendo ser, de certa maneira, compreendida na relação entre trabalho, educação, família e sociabilidade.

Quando falo em “condições de vidas juvenis”, refiro-me aos múltiplos enlaces que a condição juvenil estabelece com marcadores de classe, étnicos de gênero e de orientação sexual, pois

vivencia-se a condição juvenil de diferentes maneiras, em função das diferenças sociais. Assim, morar no campo, na cidade ou na favela, ser po-

bre ou rico, homem ou mulher, heterossexual, homossexual, bissexual, transexual, negro, indígena ou branco são questões que interferem nos modos de ser das/os jovens, nas suas experiências, nos modos como estas/es são vistos pela sociedade e até no que elas/es próprios entendem por ser jovem. (SOUZA, 2019, p.19)

No decorrer deste texto, opto, a *priori*, por uma discussão sobre as condições de vidas juvenis nos espaços da escola e da família, lugares abordados com prioridade no filme. É nesses espaços que o enredo se desenvolve e é a partir deles – e das relações ali vividas – que os jovens vão tecendo tramas e conflitos existenciais. Em seguida, trago reflexões sobre a questão da afetividade e da sexualidade juvenil, com ênfase numa discussão sobre masculinidades a partir de categorias êmicas de um estudo com jovens¹. Aqui, abordo os processos de descobertas de desejos, as múltiplas possibilidades de respostas a eles e as singulares maneiras de os personagens vivenciá-los.

Tanto na primeira discussão – sobre a família e a escola – quanto na segunda – sobre afetividades e masculinidades – a contextualização sobre as condições juvenis, à luz dos estudos sobre juventude, nos auxilia na problematização dessas abordagens. Isso porque entendo que, no campo da análise científica, “juventude”, “família”, “escola”, “sexualidade” e “masculinidade” são categorias temáticas que necessitam de um amparo

¹ Refiro-me à pesquisa de doutoramento “*Levados por Anjos: modos de vidas, educação e sexualidades juvenis*”, realizada por mim, no período de 2009 a 2013, no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação (FAEC) da Universidade Federal do Ceará (UFC).

epistemológico capaz de proporcionar uma visão holística do objeto de análise. Assim, busco, dessa maneira, um olhar macro e microsocial sobre o(a)s jovens e suas circunstâncias e situações existenciais, a partir de uma análise sobre as condições de vidas juvenis, ou seja, sobre os múltiplos aspectos culturais, sociais e históricos que nos permitem compreender seus modos de vida.

“Quando se tem 17 anos”: o filme

Desde o título, o filme traz explicitamente um recorte temporal e simultaneamente temático. Via advérbio “quando”, sugere tratar-se de um tempo específico e, na sequência, no próprio título, anuncia essa dimensão temporal: a idade. Não se trata, pois, de um tempo histórico, datado, mas de um tempo vivido, um tempo etário, demarcado de forma precisa pela idade dos protagonistas: 17 anos. Dessa maneira, trata-se de uma história de (e/ou sobre) jovens. O título já se faz sob a pretensão de uma incompletude. Deixa em aberto possibilidades múltiplas de questionamentos: O que se é... O que se faz... O que se vive... O que se pensa... O que se sente... “quando se tem 17 anos”? Poderíamos pensá-lo, também, sob a pretensão de possíveis afirmativas – “Quando se tem 17 anos”... amamos... odiamos... brigamos... descobrimos... vivemos... etc.. Imagino que atribua ao espectador o exercício de tal tarefa.

A referência aos 17 anos pode nos remeter também à ideia de incompletude ou de transição, de passagem, referendada na concepção da maioridade que tem os 18 anos como marcador legal. Arriscaria a dizer que poderia classificar a trama dos protagonistas como

atemporal, no sentido do tempo histórico e geracional, em virtude de o caráter genérico, que caracteriza os conflitos vividos pelos jovens, pois esses não estão condicionados de maneira tão incisiva aos quatro trimestres que constituem os 17 anos dos protagonistas, conforme o anunciado. No entanto, vale reconhecer que a trama retrata conflitos que se fazem presentes com maiores intensidades nos contextos das condições de vidas juvenis.

Os protagonistas são dois jovens franceses que, conforme anunciado no título, têm em comum, entre outros marcadores, a idade, estando cada protagonista a vivenciar condições de vidas juvenis distintas. Suas vidas se cruzam por morarem em uma pequena cidade, o que os leva a frequentar um espaço em comum, a escola, e, mais precisamente, a sala de aula. A aproximação entre suas famílias é também um elemento definidor de seus encontros e desencontros por espaços e tempos juvenis.

Nesse sentido, as disparidades das condições de vidas juvenis – étnica, de classe social – dos jovens protagonistas anunciam a diversidade do “ser jovem”, o que nos direciona a pensar a juventude a partir da pluralidade e de múltiplas possibilidades existenciais. Tão próximos e tão distantes, as condições de vida do “outro” provocam, em ambos, sentimentos diversos: inveja, ciúmes, desejos, atrações, raiva e, por fim, amor. Sentimentos e desejos – de repulsa e atração – são acionados no decorrer dos quatro semestres das vidas juvenis. A mais, cada personagem, imerso em contextos sociais singulares, apresenta ações e reações também singulares às condições e situações vividas.

O jovem Damien é branco e filho único de um combatente militar com uma médica. A família caracteriza-se pela afetividade, harmonia, cumplicidade e estabilidade econômica, ou seja, o ideário do modelo hegemônico e nuclear de família, tradicionalmente desejado. Damien enfrenta na escola situações de *bullying* e/ou violência escolar de um colega de classe, o jovem Tom, a quem os constantes olhares de Damien e o brinco na orelha incomodavam. Tom é filho adotivo de um casal de agricultores, com quem mora nas montanhas e com quem divide o trabalho do campo, em contextos de precariedades financeiras. Estuda em uma escola majoritariamente composta por pessoas brancas, sendo ele um dos poucos negros (ou talvez o único) em sua sala de aula. Caminha por 1 hora e meia para chegar à escola e convive com a ameaça do fracasso escolar.

Penso tratar-se de um filme sobre condições de vidas juvenis. Digo isso pela opção do roteiro em não se prender a uma temática específica, a uma questão única, optando por relatar a vida dos jovens protagonistas a partir de um entrelaçar entre a introspecção de cada sujeito e os contextos e situações vividas e provocadas pelo encontro com o “outro” e consigo mesmo. Aqui, os desejos, as descobertas, as relações familiares, a vida escolar, os projetos de vida, as formas singulares de lidar com as perdas, com as frustrações, com as condições econômicas e sociais e, sobretudo, com os conflitos existenciais no campo da sexualidade estão entrelaçados, conectados no decorrer dos quatro semestres que compõem o enredo da vida desses jovens.

A escola e a família como espaços de violências, projetos de vida e (des)afetos juvenis

A experiência escolar desses jovens é o pano de fundo escolhido para a demarcação temporal do enredo. O filme é dividido tomando como referência os períodos escolares, por trimestre, de forma que os quatro trimestres da vida escolar dos jovens são os marcadores do tempo cronológico da trama. Assim, o tempo juvenil é o tempo da escola. No entanto, há outros tantos tempos implicados na subjetividade da vida de cada personagem, tempos que se entrelaçam, que dialogam entre si, que se influenciam, se modificam e se intensificam quando suas vidas se cruzam e, por vezes, se confundem.

A repulsa inicial entre os protagonistas, aparentemente involuntária, sem motivação explícita, toma o espaço escolar como ponto de partida dos conflitos entre os jovens. A princípio, é na escola que protagonizam cenas de *bullying*, de violência e de confrontos corporais que os levam a provocações verbais e agressões físicas. Assim como no Brasil, a escola não se restringe aos processos de ensino/aprendizagem, ela aparece na trama como um espaço onde os jovens interagem e vivenciam afetos e desafetos.

Dessa forma, a escola aparece também como instituição importante para os projetos de vida desses jovens. Os sonhos profissionais de ambos estão intrinsecamente atrelados à formação escolar. O vestibular é, para eles, um demarcador de ascensão, de êxito e conquista do futuro projetado. A escola é um espaço/tempo do presente extremamente associado às projeções do futuro, em especial, do futuro profissional.

No entanto, o acesso, a permanência e o êxito escolar estão diretamente relacionados às suas condições de vidas, marcadas por “desigualdades sociais diversas que se materializam em dimensões educacionais e limitam o acesso a uma educação de qualidade a crianças e jovens das classes populares” (SOUZA, 2019, p. 13). Isso quer dizer que as condições de escolaridade juvenis são atravessadas por marcadores de classe, de gênero, de orientação sexual que podem ser determinantes às suas trajetórias escolares e profissionais.

Dentre esses cenários, no que diz respeito às condições de vida escolar, para o jovem Damien, a probabilidade de uma trajetória escolar e profissional exitosa é eminente, já que são dadas a ele as condições sociais, econômicas e familiares favoráveis, as quais viabilizam grande probabilidade de sucesso escolar e de acesso à formação profissional; daí, seus projetos de vida não estão em evidência, uma vez que estão dados, naturalizados, pela sua condição de vida. No entanto, é na condição de jovem que não corresponde aos padrões hegemônicos de masculinidade que Damien vivencia desafios existenciais, em especial, na escola.

Contrário a esse cenário, o jovem Tom enfrenta condições escolares mais adversas, pois se situa fora da curva da probabilidade de uma trajetória escolar exitosa, dadas as dificuldades que vêm das más condições estruturais do acesso à escola – em virtude da distância geográfica entre a sua casa e a escola – e da necessidade do trabalho no campo às condições sociais e culturais. “*É preciso muita coragem*”, ressalta a mãe de Damien, ao saber do percurso cotidiano do jovem Tom, que desce e sobe a montanha gelada diariamente, a pé e de ônibus,

no trajeto casa/escola/casa. Uma realidade semelhante à de muitos jovens brasileiros, que desafiam as estatísticas probabilísticas sobre êxito escolar e apostam na educação como mecanismo de ascensão social.

O sonho de Tom, em tornar-se veterinário, é ameaçado pelas dificuldades de aprendizagem do jovem, que divide o tempo na escola com o trabalho do campo, sob adversidades econômicas e familiares. Vale lembrar que “a desigualdade de renda repercute em outras desigualdades sociais, tanto como acumulações do passado quanto como expressões que resultam da situação presente. Cumpre destacar que a desigualdade de renda tem um impacto notório no acesso e na permanência da educação.” (CASASSUS, 2007, p. 38). Na escola, o jovem Tom – pobre e negro – tem dificuldades de sociabilidade e de aprendizagem e é excluído pelos demais colegas. Vive na escola o que se convencionou chamar de “inclusão excludente” – “Isolado, distante”, conforme o descreve Damien à mãe. Para um olhar mais atento, a ausência de outros jovens, na escola, aparece como um indicador de que Tom é o “diferente”. Por motivos não explícitos diretamente, mas presentes nas curvas da trama, ambos convivem com o desafio da “diferença” no espaço escolar. Em momento algum há cenas desses jovens em situações de sociabilidades, em grupos juvenis escolares.

Os estudos sobre juventude apontam a relevância dos grupos juvenis, inclusive os grupos escolares. Sobre como a escola trata as diversidades e desigualdades juvenis, Dayrell (2001) lembra que

os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo,

afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola. O tratamento uniforme dado pela escola só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos (p. 140)

Para além da dimensão de classe que marca as condições de vidas juvenis, a escola tem se apresentado ainda como um espaço de (re)afirmação de desigualdades demarcadas por preconceitos identitários, raciais, de gênero e de orientação sexual. A cena da composição do time de voleibol, na escola, torna evidente tal exclusão, uma vez que ambos são os preteridos dos colegas no momento da composição dos times. Ficam subentendidos, no decorrer do enredo, os elementos da homofobia e do racismo, implicados no cotidiano escolar de exclusão e violências.

No Brasil, estudos e pesquisas têm demonstrado o quanto jovens negros e/ou LGBTI, como Tom e Demien, enfrentam uma diversidade de obstáculos à permanência e ao êxito escolar em virtude do racismo institucional que caracteriza o cotidiano da escola. A princípio, é nesse contexto, que ambos tomam como atitudes (ou comportamento) a violência mútua, em um jogo constante de enfrentamentos, de conflitos, de agressões, que vai se problematizando quando as relações se estendem para além da escola, e os jovens passam a conviver também no ambiente familiar. O espaço/tempo familiar é outro demarcador importante da vida juvenil, pois é ele que

constitui, em primeira instância, a instituição imbutidora de todos os valores éticos e morais

para a sociedade. Ela cumpre, essencialmente, a emissão das primeiras “verdades”. De modo que educa os meninos e meninas de forma bastante peculiares, reforçando muito mais do que negando os valores culturais cristalizados em nossa sociedade. (LOIOLA, 2009, p. 45).

Dessa maneira, no filme, por diversas vezes, os ambientes familiares tomam a cena como campo prioritário das vidas de Demien e Tom. No cenário da família, os personagens vivenciam experiências de afetividades, de inseguranças, de responsabilidades, de expectativas, de desejos e frustrações juvenis.

A família como primeiro grupo responsável pela socialização dos indivíduos (...) inicia a inserção da criança no mundo adulto (...) com suas estratégias seguidas de ritualização em todo o processo socializador constitui desde a apresentação do indivíduo ao representante de Deus na Terra até o casamento, exercendo a função de cristalizar nas subjetividades a doutrina disciplinadora da conduta dos homens e mulheres. (LOIOLA, 2009, p. 45).

Caracterizadas pelo modelo nuclear de família, a figura das mães se sobressai nos ambientes familiares, em especial, a da mãe de Damien. Seja pela ausência física de seu pai, durante grande parte da trama, por estar em campo de guerra, seja pela pouca visibilidade que se dá ao pai de Tom, sem muita expressividade no enredo. O jovem Demien tem na família o porto seguro, o acolhimento, o afeto e a cumplicidade do pai e da mãe. No entanto, esses adjetivos não parecem suficien-

tes para superar o medo e a tensão quanto à revelação de sua sexualidade, momento de temor e insegurança. No decorrer da trama, sua família enfrenta o drama da morte do pai e encontra no jovem Tom apoio e conforto.

Tom convive com a insegurança pela condição de filho adotivo, que o leva à fragilidade afetiva e emocional. O jovem vive, na família, espaços/tempos de carências, frustrações e instabilidade afetiva. A gravidez de sua mãe adotiva, à espera do que ele chama de “filho de verdade”, agrava sua fragilidade emocional. Ao ver-se obrigado a conviver com a família de seu desafeto, Damien, o jovem confronta-se com o desejo de uma “família de verdade”. O convívio com demonstrações de afetividades aparece como uma descoberta para Tom, pois, “de maneira geral, os sentimentos não são temas sobre os quais o camponês fica à vontade para falar” (BOURDIEU, 2006, p. 88). A aproximação entre as famílias é um momento de tensão para os protagonistas que, até então, compartilham desafetos e violências mútuas na escola. No decorrer dos fatos, os conflitos entre os jovens tomam dimensões e motivações que vão aos poucos revelando as formas como ambos vão se descobrindo e construindo seus modos de ser e de estar no mundo. Nesse percurso, vão se desenhando desejos e afetos que se contrapõem aos padrões hegemônicos de masculinidades.

Corpos e masculinidades juvenis entre desejos e (des)afetos

A arte e, neste caso, as artes cênicas utilizam-se de uma diversidade de instrumentos e estratégias para

produzir significados e sentidos às nossas formas de sentir e perceber o Homem e o mundo. No Brasil, nas últimas décadas, as discussões sobre a sexualidade humana têm potencializado a produção de conhecimento sobre a sexualidade juvenil e sobre a educação sexual dos jovens, incorporando uma diversidade de experiências, saberes e práticas juvenis, tanto aqueles empreendidos na educação formal quanto os oriundos da vida cotidiana (JOCA, 2016). Ao investigar os sentidos vividos no campo da educação sexual juvenil, Joca (2019) destaca que eles

surgem por uma pluralidade de percepções, práticas e vivências, abordadas a partir da compreensão de que a educação sexual juvenil se faz a na elaboração de uma diversidade de “pedagogias da sexualidade (LOURO, 2001), nas quais tanto os(as) jovens quanto os demais sujeitos da escola, da família e da rua, estão implicados na dinâmica do sentir-se e sentir o outro”. (JOCA, 2019, p. 113).

Os papéis das instituições sociais – família, escola, igrejas – e de seus mecanismos formativos tomam relevância tanto quanto as pedagogias empreendidas pelos jovens em seus espaços de sociabilidades entre pares. Muito se tem discutido sobre as hegemonias de gênero, a heterossexualidade compulsória, entre outros dispositivos da sexualidade, em prol da (re)produção do machismo, do sexismo e da LGBTfobia e sobre suas consequências danosas às relações sociais juvenis. No campo das artes cênicas, a exemplo do cinema, muitos são os filmes e séries que abordam essa temática, a partir do

caráter de denúncia das violências decorrentes das hierarquias de gênero e/ou do preconceito por orientação sexual.

Venho questionando a necessidade de estudos e pesquisas que tomem como foco de análise a produção de conhecimentos sobre gênero e sexualidades pelo(a)s próprio(a)s jovens. Nessa perspectiva, o filme “Quando se tem 17 anos” vai dando pistas de como os jovens, a partir de condições de vidas diferentes, de modos singulares, dialogam com os dispositivos de gênero e com os marcadores da masculinidade heteronormativa.

No campo dos dispositivos de gênero, podemos observá-los nas formas como os personagens secundários, pais dos protagonistas, são apresentados na trama. Enquanto a mãe de Demien desempenha a profissão de médica, centrada no cuidado com o outro e sob uma perspectiva vocacional, em atuação voluntariada, seu pai, longe de casa, é um militar atuando em campo de guerra, espaço designado historicamente à masculinidade. No núcleo familiar de Tom, sua mãe, ocupa o lugar de quem vive a fragilidade de uma gravidez de risco, experiência eminentemente feminina, enquanto, ao seu pai, resta o laboro braçal do campo, caracterizado pela força, pelo trato com a lavoura e com os animais. Assim, a divisão social do gênero parece nítida na dimensão sociocultural do trabalho e no desenho familiar dos personagens, demarcando a masculinidade como o campo da força, do trabalho braçal e bélico, e a feminilidade associada à fragilidade, ao cuidado, ao lar. Dessa maneira, esses personagens reproduzem os marcadores sociais de gênero aceitáveis, valorizados e reproduzidos cotidianamente.

No entanto, no que diz respeito aos personagens juvenis, a estratégia desse roteiro cinematográfico me parece optar por uma abordagem subjetiva, simbólica e, por vezes, sutil para a representação desse processo. Aqui não há uma concentração objetiva e direta nessa questão, apesar de a sexualidade dos protagonistas surgir, entre outras questões, como uma espécie de fio condutor principal do enredo. Opta-se, no filme, por uma abordagem que privilegia as formas que os personagens sentem, reagem e vivem as descobertas do outro e de si.

Desse modo, em “Quando se tem 17 anos”, os marcadores de gênero e a construção da masculinidade estão presentes nos comportamentos, nos corpos, nas atitudes, nos gestos, nas formas de ação e reação empreendidas pelos personagens principais. A produção de seus modos de vidas e as circunstâncias às quais as suas condições juvenis nos são apresentadas vão nos lançando sutis pistas dos mecanismos de (re)produção e/ou subversão da masculinidade hegemônica, de maneira que fica perceptível o quanto “a afirmação da masculinidade hegemônica atravessa uma diversidade de práticas e representações materiais e simbólicas na sociabilidade juvenil” (JOCA, 2016, p. 218), mas, também, o quanto ela pode ser subvertida nas culturas juvenis.

As tentativas de Demien para atender às demandas do ideário de masculinidade heteronormativa, assim como as atitudes rudes e agressivas de Tom, apontam para um processo inconsciente de (re)produção desse modelo da masculinidade hegemônica, aquela, “em geral, apresentada como a única – ou a melhor – forma de viver a masculinidade” (SEFFNER, 2003, p.

122), pois seria “o modo de viver o masculino que desfruta da maior concentração de privilégios, num dado sistema de relações de gênero” (*idem*).

Podemos perceber essas tentativas em uma diversidade de situações nas quais os jovens veem-se confrontados por suas próprias incompreensões sentimentais, entre afetos e desafetos. Ambos vivenciam experiências de masculinidades singulares, com marcadores que se aproximam e se distanciam da masculinidade hegemônica. Segundo Seffner (2003),

diferentes masculinidades se produzem no mesmo espaço social, seja este espaço a família, a região de moradia, o grupo cultural ou étnico, o grupo racial, o pertencimento religioso, a classe econômica etc. Desta forma, a trajetória de construção da masculinidade de cada homem se faz com o modelo de masculinidade hegemônica sempre presente e reforçado, seja pela mídia, pela escola, pela igreja etc., mas ao mesmo tempo com uma pluralidade de outros modos de viver a masculinidade presente em seu cotidiano, representado pelos tipos particulares e originais que cada homem encontra ao produzir sua trajetória masculina vida do dia a dia. Estes modos particulares podem gozar de maior ou menor prestígio, a depender de um complexo jogo de fatores. (p. 125).

Os jovens, Demien e Tom, apesar de conviverem com o mesmo modelo de masculinidade hegemônica, constroem trajetórias singulares que dialogam com suas condições de vidas juvenis. O jovem Demien, ao passo que apresenta traços de delicadeza, seja recitando poesias na escola, seja na relação de afetividade e

companheirismo com os pais, treina box sob o pretexto de aprender a se defender ou, talvez, como tentativa de afirmação de força e masculinidade. Um posicionamento permissivo, aceitável e exaltado ao sexo masculino. Nas palavras do pai, o interesse do jovem pela luta seria motivado pelo desejo de “ser bom de briga”, o que considera compreensível, apesar de perceber, nessa atitude, uma indicação de medo.

Tom está mais próximo dos marcadores culturais atribuídos e esperados à masculinidade hegemônica: introspectivo, rude e, por vezes, agressivo. Entre vacas, carneiros e abelhas, o jovem camponês testa diariamente os limites do corpo, enfrentando as adversidades da pobreza na montanha gelada e no cotidiano do trabalho braçal do campo, auxiliando o pai. Encontra, na violência física, a forma de reagir/responder às investidas sexuais do colega de sala de aula, com quem nutre, aparentemente, um desafeto, frente à possibilidade de uma relação não heteronormativa.

O corpo do camponês Tom aparece constantemente em teste de limite, de resistência em integração com a natureza, a subir e descer a montanha e a lançar-se nas águas geladas do lago. Segundo Bourdieu (2006), “é preciso admitir que as técnicas corporais constituem verdadeiros sistemas solidários a todo um contexto cultural”, daí “o *hábitus* corporal consistir naquilo que se vive como mais natural, aquilo sobre o que a ação consciente não tem controle”. No que diz respeito ao camponês,

de fato, a *hexis* corporal é, antes de tudo, *signum* social. Talvez isso seja verdadeiro particu-

larmente no que se refere ao camponês. Aquilo que se denomina “jeito camponês” é, sem dúvida, o resíduo irredutível de que mesmo aqueles camponeses mais abertos ao mundo moderno, isto é, mais dinâmicos e inovadores em sua atividade profissional, não chegam a se livrar. Ora, nas relações entre os sexos, o primeiro objeto de percepção é a *hexis* corporal como um todo, em si mesma e, ao mesmo tempo, a título de *signum* social. Por menos desajeitado, mal barbeado, mal vestido que seja, o camponês é imediatamente percebido como *hucou* (coruja), pouco sociável e grosseiro, “sombrio (*escu*), desajeitado (*desestruc*), carrancudo (*arrebouhiec*), às vezes grosso (*a cops groussè*), pouco amável com as mulheres (*chic amistous dap las hennes*)” (BOURDIEU, p. 2006, p. 86).

No entanto, é no modo de resolução dos conflitos entre os jovens que um dos marcadores hegemônicos da masculinidade se destaca: a força, a agressividade, a violência corporal. É via manifestação da força, no confronto físico, que ambos se afirmam como “homens de verdade”².

O corpo juvenil masculino surge então como o *lôcus* de afirmação da masculinidade. Por diversas vezes, os jovens travam lutas corporais e os hematomas resultantes dos embates, apesar de camuflados sob a vesti-

² Categoria étnica identificada em pesquisa sobre gênero e sexualidade em espaços de sociabilidades juvenis na cidade de Fortaleza/CE/BR. Em meio a uma diversidade de categorias marcadoras de gênero e orientação sexual, os “homens de verdade” seriam os jovens do sexo masculino que mais se aproximariam do ideário de masculinidade heteronormativa. “Ao “homem de verdade” não é permitida a experimentação afetivo/sexual com o mesmo sexo, ou seja, o rompimento de fronteiras normativas de interações afetivo/sexuais”. (JOCA, 2016, p. 221).

menta, aparecem como troféus afirmadores do lugar de homem. Não seria necessária a sua exibição a terceiros, eles parecem acionar uma autoafirmação de coragem, de valentia, uma autoafirmação da masculinidade hegemônica. Por outro lado, os embates, apesar de violentos, são momentos marcados pela fusão de sentimentos aparentemente confusos, incompreendidos pelos jovens. Durante parte da trama, não se explicitam, objetivamente, os sentimentos juvenis, deixando ao espectador a tarefa de perceber, nas entrelinhas do roteiro, o ciúme, a inveja, o desejo e o medo entre os personagens.

Percebo que o corpo é uma dimensão bastante evidente no enredo, seja nas formas como a estética dos corpos juvenis é apresentada, seja nas diversas maneiras de como ele surge como um recurso de expressão existencial juvenil, o qual transita da demonstração de raiva - na violência e no empreendimento, aparentemente gratuitos, em deixar marcas no corpo do outro - à demonstração de prazer e desejo afetivo/sexual. Por diversas vezes, é no corpo que os jovens imprimem/deixam suas marcas físicas e emocionais; testam seus limites; exteriorizam seus sentimentos e desejos, por vezes, reprimidos. Por fim, é no corpo do outro que se encontra o prazer, o gozo e o descanso do sono, é o corpo, também, um *locus* recorrente para a anunciação juvenil. Anuncia o jovem Demien na estampa de sua camisa: “*My Dream is alive*” (Tradução: Meu sonho está vivo).

A sexualidade e a orientação sexual dos jovens não aparecem de imediato como temáticas pertinentes ao filme, no entanto, elas vão surgindo nos detalhes do cotidiano da vida juvenil, a partir da ruptura ou das

tentativas dos jovens em atender às prerrogativas deterministas da binaridade do gênero e dos dispositivos da sexualidade. O filme foge de clichês, comumente encontrados na produção cinematográfica sobre juventudes e/ou sexualidades dos últimos tempos, a princípio, por desconstruir a ideia da sexualidade juvenil como campo de constantes e, por vezes, exclusivas tensões, repressões, medos e angústias.

A violência decorrente da LGBTfobia aparece de maneira sutil, subjetiva, deixando ao espectador a tarefa de percebê-la nas curvas, nas entrelinhas do enredo, o que não tira da obra o mérito social da abordagem do tema. Parece não haver, aqui, a intencionalidade de um caráter denunciativo, mas de apresentar a sexualidade na sutileza do viver juvenil e sob uma perspectiva múltipla, diversa, uma vez que “a redução da sexualidade numa perspectiva binária não permite que se entendam as diversas manifestações de desejo e sentimentos que se nutrem nas relações sociais” (LOIOLA, 2011, p. 36).

As supostas homossexualidades masculinas dispõem o clichê do “gay efeminado”, dos parâmetros de gênero excessivamente demarcados, apesar de Damien, ao cozinhar, recitar poemas, chorar etc., apresentar-se como um jovem mais próximo da delicadeza atribuída culturalmente ao feminino e negada ao modelo hegemônico de masculinidade. No entanto, o jovem não apresenta os marcadores comumente associados à homossexualidade masculina afetada, à “afetação”, a trejeitos atribuídos culturalmente ao feminino. Não estou aqui a afirmar que a política da afetação implique em mérito ou demérito às discussões sobre as homossexualidades, mas a defender uma multiplicidade de

formas de representá-las no campo das artes cinematográficas, no sentido de evitar a hegemonia de estereótipos, geralmente excludentes, preconceituosos e generalizantes.

O jovem Tom, por sua vez, aproxima-se do estereótipo de masculinidade heteronormativa hegemônica, do “homem de verdade”, expresso, muitas vezes, pela agressividade, pelas atitudes violentas, ou simplesmente pela estética corporal (gestos, voz etc.). É evidente que essa não é, também, a única forma de vivenciar a masculinidade hegemônica, mas são esses alguns dos atributos a ela associados pela perspectiva da sexualidade binária. Ao apresentar Tom com fortes marcadores da masculinidade hegemônica, o filme pode provocar no espectador a reflexão sobre os modos como os jovens são provocados e coagidos a corresponderem a esses estereótipos e o quanto essa coerção se faz danosa para as suas relações sociais e afetivas.

Dessa maneira, entendo essa fuga do estereótipo, comumente demarcado, da homossexualidade masculina, caracterizada pela afetação, como uma escolha por apresentar outras possibilidades de vivências e representações da sexualidade masculina, mas também de negação a uma política de identidade sexual. Nessa esteira, poderíamos imaginar que a sexualidade juvenil é pensada sob o prisma da pluralidade e da instabilidade.

Nessa perspectiva, a sexualidade humana, plural e instável, surge como um estopim no sistema sexual binário estabelecido, uma vez que rompe com as fronteiras divisórias que separam a masculinidade da feminilidade, heterossexualidade da homossexualidade, deixando os sujeitos

livres para transitar em territórios antes proibidos pela ordem social. (JOCA, 2011, p. 69)

No entanto, vale lembrar que, nesse jogo de marcadores de gênero e orientação sexual, “a afirmação da masculinidade implica o reconhecimento e a negociação com o feminino e o homoerótico” (SEFFNER, 2003, p. 125-126). As experiências sexuais dos protagonistas tomam evidência com a revelação do desejo afetivo/sexual de Demien por Tom que, a princípio, o rejeita. Esse estaria, até então, situado no campo categórico juvenil que corresponderia ao “homem de verdade”, para quem a subversão da fronteira afetivo/sexual heteronormativa não é permitida. No entanto, ao ceder ao desejo pelo “desafeto”, Tom se aproxima da categoria êmica juvenil do suposto “machão” que “vira gay”, aquele que ocupa “o lugar privilegiado da masculinidade, em que alguns tentariam encaixar-se, sofrendo, dos demais, a suspeita de postar-se por uma farsa, uma camuflagem do masculino, do ‘homem de verdade’” (JOCA, 2016, p. 221). Aqui, a alegoria da “*virada*”, da mudança de orientação sexual, ou seja, de uma suposta mudança de lado é acionada e

àquele que não se mantém sob o crivo da heteronormatividade, ao ser tragado pela dinâmica dos trânsitos sexuais (negada ao “machão”), a alcunha de “machão”, de “homem de verdade” cai por terra frente aos desejos que subvertem essa norma. Desejos por algum tempo reprimidos ou desconhecidos. O desejo que se permite experimentar no encontro com outras possibilidades de masculinidades, menos rígidas. (JOCA, 2016, p. 221)

Ressalto que esse roteiro categórico, onde encontro as figuras do “homem de verdade”, do “machão”, do “gayzinho” etc., versa por um campo de relações juvenis que se pautam por uma dinâmica de sexualidades vigiadas, permeadas de determinismos. No entanto, atravessadas por experiências juvenis flutuantes, sujeitas a muitas rupturas e subjetividades (JOCA, 2016). Na trama, aqui analisada, não identificamos pertencimentos identitários. Os jovens não se afirmam tampouco são taxados por terceiros como isto ou aquilo. Apenas vivem e experienciam seus desejos e afetos.

É possível, também, identificar a ruptura dos modelos sexuais baseados nas polaridades homo/hetero, ativo/passivo na cena do ato sexual entre os jovens protagonistas, na qual insinua uma desconstrução da binaridade do sexo baseada na lógica da masculinidade/feminilidade, do ativo/passivo expresso no modelo homem/bicha (FRY, 1982). Ao fugir da abordagem centrada explicitamente na repressão social, nas cobranças por parte de parcela da sociedade, em especial, das instituições formadoras sobre os jovens homossexuais, a sexualidade – ou a orientação sexual juvenil – não aparece como um problema exclusivamente exógeno. Por vezes, a endogenia parece sobressair-se nos percursos de descobertas de sentimentos e afetos juvenis, sem, no entanto, ignorar os fatores externos, sociais e culturais. Ao privilegiar os modos juvenis de vivenciar seus desejos e prazeres, por constantes processos, em alguns momentos, inconscientes, a trama nos convida a imergir no universo juvenil, nas maneiras singulares e plurais dos juvenis de descobrirem e experienciarem a sexualidade.

Considerações finais

O filme “Quando se tem 17 anos” é um convite ao universo juvenil, com ênfase em possíveis condições de vidas e nas múltiplas maneiras de os jovens vivenciarem a sexualidade masculina. Seja por ele adentrar com delicadeza nas maneiras como as condições de vidas juvenis se entrelaçam às experiências da sexualidade, seja porque ele não se prende a estereótipos historicamente associados aos jovens e às sexualidades.

Ao trazer a escola e a família como ambientes prioritários, a trama ressalta a relevância das instituições para a formação da juventude e desperta, no espectador, a percepção de que ambas podem contribuir de maneira significativa na vida dos/as jovens. Apresenta ainda como a escola e a família são constituídas e estão, obrigatoriamente, imersas em marcadores sociais de gênero, étnico e de classe, determinantes às experiências juvenis.

A sexualidade masculina é posta em tela utilizando-se de simbologias e marcadores de gênero, ora no intuito de reafirmá-los, ora de subvertê-los, tendo como pano de fundo as descobertas de sentimentos, de (des)afetos, de desejos e prazeres juvenis. Ao evitar determinismos identitários, o roteiro atribui ao espectador o construto de suas próprias perspectivas sobre as sexualidades, em suas múltiplas possibilidades de construção de trajetórias masculinas.

Os jovens protagonistas, dentro de condições de vidas juvenis específicas, ao agirem e reagirem ao vivido, anunciam a diversidade de modos de descobrir-se e de reagir às suas descobertas. Esses modos juvenis dialo-

gam constantemente com as dimensões exteriores (exógenas), com o mundo a sua volta, com as possibilidades a eles oferecidas e/ou permitidas, bem como com aquelas por eles provocadas, conquistadas, criadas e inventadas.

Que, ao fim dessa trama, sejamos capazes de perceber e compreender os muitos Demiens e Tons que encontramos em nossas famílias, nos nossos ambientes de trabalho, nas nossas escolas, nas ruas, na vida... e que, com eles, possamos também (re)criar e (re)inventar modos de ser e de estar no mundo, de maneira que os nossos sonhos também permaneçam vivos para além dos 17 anos.

Referências

BOURDIEU, Pierre. O camponês e seu corpo. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 26, p. 83-92, jun. 2006.

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, UNESCO, 2007.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. *In*: DAYRELL, Juarez. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 136-161.

FRY, Peter. **Para inglês ver**: identidade e política na cultura brasileira. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

JOCA, Alexandre Martins. Ordem e subversão: o sexual posto à mesa. *In*: COSTA, A. H. C.; JOCA, A. M.; FILHO, F. X. R. P. (org.) **Recortes das sexualidades**: encontros e desencontros com a educação. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 49-88.

JOCA, Alexandre Martins. **Levados por anjos**: modos de vida, educação e sexualidades juvenis. 2. ed. Curitiba: CRV, 2016.

JOCA, Alexandre Martins. Juventudes em Espaços/ Tempos de Educação Sexual: uma trilogia epistemológica sobre a pedagogia dos (não) sentidos. *In*: CALAÇO, V. R. *et al.* (org.). **Juventudes em movimento**: experiências, redes e afetos. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2019. p. 112-131.

LOIOLA, Luís Palhano. Sexualidade, gênero e diversidade sexual. *In*: **Desatando Nós**: fundamentos para a práxis educativa sobre gênero e diversidade sexual. COSTA, A. H. C.; JOCA, A. M.; LOIOLA, Luis Palhano (org.) Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 37-68.

LOIOLA, Luís Palhano. Aproximações teórico-práticas em torno da diversidade sexual. *In*: COSTA, A. H. C.; JOCA, A. M.; FILHO, F. X. R. P. (org.) **Recortes das sexualidades**: encontros e desencontros com a educação. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 31-48.

SEFFNER, Fernando. **Derivas da masculinidade**: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual. 2003. 260f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SOUZA, Francisca Lidiane Araújo de. **Trajetórias escolares e experiências trilhadas por jovens universitárias/os das camadas populares**. 2019. 252f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação,

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

SPOSITO, Marília. Juventude: crise, identidade e escola. *In*: DAYRELL, J. (org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 3. ed. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 96-104.

ESCOLA EM TRANSFORMAÇÃO? JUVENTUDES, INVISIBILIDADES E NOME SOCIAL

Silvia Maria Vieira dos Santos

Considerações iniciais

Quantas pessoas trans (transexuais e travestis) você conhece? Destas quantas concluíram a Educação Básica? Você lembra de ter estudado com alguma pessoa trans? Quem são e quais sonhos possuem? Eu me lembro de ter tido uma aluna que, no meio do ano, desistiu da escola e outra que, só depois de ter terminado o ensino médio, iniciou seu processo de mudança e aceitação da sua identidade de gênero.

Essas questões me inquietaram quando realizei uma pesquisa de doutorado com jovens candomblecistas, os quais, em sua maioria, eram gays, lésbicas, travestis e transexuais, e que abandonaram a escola ou não concluíram o ensino médio. Todavia, minhas indagações tornaram-se mais latentes quando comecei a trabalhar na equipe de Educação, Direitos Humanos em Gênero e Sexualidade da Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional (CODIN) da Seduc/Ce.

Nesse espaço de gestão das políticas educacionais para a diversidade, aproximei-me da legislação que assegura direitos à população LGBTQIA+, tais como o uso do nome social e a utilização dos banheiros e das pro-

blemáticas que vivem essas/esses jovens no cotidiano escolar.

Dessa forma, proponho, com este texto, problematizar as invisibilidades visíveis de estudantes trans nas escolas estaduais do Ceará a partir da matrícula e do preenchimento do campo nome social no Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE).

Inicialmente, apresento a legislação e a política de inclusão da população LGBTQIA+ na escola a partir da matrícula com o nome social na rede estadual de ensino. Em seguida, apresento quem são esses estudantes e quais suas vivências no cotidiano escolar e encerro trazendo alguns desafios para a gestão da educação em nosso estado.

A diversidade de gênero e sexualidade está na escola, mas a que preço?

No mundo juvenil, a escola é o espaço privilegiado onde aprendemos e compartilhamos os saberes, valores, crenças, hábitos e também preconceitos. É o lugar das construções ideológicas e identitárias dos seres humanos. Nesse espaço, que adoramos e odiamos, fazemos amizades, brigamos, namoramos, jogamos, lemos, interpretamos, contamos, convencemos e somos convencidos/as de algo a todo instante.

Gomes (2006) afirma que a escola, instituição reflexo da sociedade, é marcada não somente pela exploração socioeconômica, mas também pelo sexismo e pelo racismo. Nesse sentido, a diversidade dos sujeitos, suas histórias, suas identidades de gênero e sexualidades não aparecem como conteúdos prioritários na sala de aula e/ou são invisibilizados.

De acordo com Louro (1999, p. 81):

a presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “Educação Sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir”.

As temáticas de gênero e sexualidade são, ao mesmo tempo, de difícil abordagem e de completo fascínio. “Mexem com o pavor e o pânico das/os educadoras/res mais conservadoras/es e desatentas/os, ao mesmo tempo em que aguçam e estimulam desejos e prazeres de um mundo, para muitos, pouco explorado, desconhecido ou ignorado” (FURLANI, 2007, p. 07).

A escola produz diferenças e desigualdades. Desde a sua fundação, separa as pessoas em grupos e reforça os estereótipos de gênero, de etnia e de classe social. Segrega sujeitos que antes viviam em coletividade, apontando um ideal comum, uma padronização. “A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas” (LOURO, 2004, p. 57). Essa instituição é um dos espaços fundamentais de formação para a cidadania e de sociabilidades dos(as) jovens. Entretanto, ela se mostra pouco capaz de lidar com a diversidade, particularmente com as questões ligadas ao gênero e à sexualidade, trazendo graves consequências aos(às) estudantes.

Estudos indicam que é no meio escolar que ocorrem as principais discriminações e agressões sexistas e LGBTfóbicas. Em 2009, uma pesquisa da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas¹ (FIPE - USP) concluiu que as principais vítimas de bullying e discriminação no ambiente escolar eram homossexuais, negros e pobres, ou seja, essas violências são interseccionadas (Racismo, LGBTfobia, Machismo). Em escolas onde há mais atitudes preconceituosas, o desempenho médio de todos os alunos (e não apenas daqueles que são alvos dessa prática) é menor. Do mesmo modo, a “Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional Brasileiro” (2016), realizada pela Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT)², afirmou que 60% das(dos) estudantes entre 13 e 21 anos se sentiram inseguras/os na escola por causa de sua orientação sexual. Essa mesma pesquisa ressaltou que as/os estudantes LGBT têm duas vezes mais chances de faltar à escola por sofrerem níveis mais elevados de agressão relacionada a sua orientação sexual.

A pesquisa “#meninapodetudo - machismo e violência contra a mulher na juventude”, realizada pela Agência de comunicação Enóis³ (2015), com garotas en-

¹ Pesquisa encomendada pelo Ministério da Educação à Fipe. Projeto de Estudo sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar, 2009, FIPE/MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>. Acesso em: 12 set. 2011.

² ABGLT. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional Brasileiro**. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: <https://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>. Acesso em: 12 set. 2011.

³ ÉNOIS. **#meninapodetudo: machismo e violência contra a mulher**. São Paulo: Énois Inteligência Jovem; Instituto Vladimir Herzog; Instituto Patrícia Galvão, 2015 Disponível em: <https://dossies.agenciapapa>

tre 14 e 24 anos, apontou que 82% disseram já ter sofrido preconceito por ser mulher; destas 39% na escola ou faculdade e 14% no trabalho. O SAEB 2011⁴ revelou ainda que temáticas como machismo e homofobia não são trabalhadas em projetos escolares por mais da metade das escolas brasileiras que oferecem ensino médio. (INSTITUTO UNIBANCO, 2016).

Desse modo esses indicadores evidenciam que a diversidade, o gênero e a sexualidade, conteúdos curriculares relevantes para a Educação em Direitos Humanos, precisam ser visibilizados e problematizados de forma a desconstruírem representações negativas impostas a determinados sujeitos que não são considerados “normais” dentro da cultura cis-heteronormativa⁵.

É nesse contexto que as políticas públicas educacionais de gênero e sexualidade devem ser desenvol-

triciagalvao. org.br/dados-e-fontes/pesquisa/meninapodetudo-machismo-e-violencia-contra-a-mulher-enois-inteligencia-jo veminstituto-vladimir-herzoginstituto-patricia-galvao-2015/. Acesso em: 12 set. 2011.

⁴ INSTITUTO UNIBANCO. **Equidade:** silenciamento da escola em relação à diversidade sexual prejudica a todos. [S. l.]: Instituto Unibanco, 2016. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/11/>. Acesso em: 12 set. 2011.

⁵ O termo cisheteronormatividade foi introduzido por ativistas transfeministas como um neologismo no sentido de atribuir um nome às matrizes normativas e ideais regulatórios relativos às designações compulsórias das identidades de gênero e da orientação sexual. Nesse sentido, nomeia-se, consequentemente, experiências de identificação de pessoas, ao longo de suas vidas, com o sexo/gênero que lhes foi designado e registrado no momento do nascimento (atribuição marcada pelos saberes médico e jurídico), após essa definição, a heterossexualidade passa a ser definida como única possibilidade de sexualidade. Assim, toda uma gama de sexo, sexualidade e identidade de gênero deveriam se esquadrear dentro dos moldes da cisheteronormatividade, sendo apenas pessoas cisgênera e tendo a única orientação sexual considerada normal a heterossexualidade (SILVA, 2017, p. 1).

vidas na práxis pedagógica de gestores e professores numa perspectiva de direitos humanos como tarefa *sine qua nom* para a efetivação da equidade dentro das escolas e na sociedade como um todo.

O momento atual aponta para um processo escolar que, em todos os níveis (inclusive nos cursos de formação de educadoras/es), esteja minimamente articulado com políticas públicas que possam combater e minimizar as injustiças e as desigualdades sociais. Neste sentido, é necessário problematizar o entendimento de direitos humanos (FURLANI, 2011, p. 23).

As Políticas Públicas Educacionais são programas, projetos e/ou ações elaboradas pelos governos que garantem o acesso à educação para todos/as os/as cidadãos/ãs. Essas estão ligadas às demandas sociais e a todas as medidas tomadas pelos governos em relação à educação escolar e não escolar.

Nesse sentido, com o objetivo de fortalecer a escola como espaço de inclusão, respeito à diversidade e equidade, a Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), desde 2015, constituiu, na sua estrutura organizacional, a Equipe de Educação em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade⁶, a qual faz parte da Célula de Educação em

⁶ Até 2018 a Equipe EDHGS fazia parte da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CODEA) e tinha a nomenclatura Educação, Gênero e Sexualidade. Com a reestruturação organizacional da Secretaria de Educação, na segunda gestão de Camilo Santana (2019-2022), a CODEA se tornou CODIN - Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional, composta por duas células: Célula de Educação em Direitos Humanos, Inclusão e Acessibilidade (CEDIA) e Célula de Educação do Campo, Indígena, Quilombola e para as Relações Étnico-Raciais (CECIQ), de acordo com o Decreto nº

Direitos Humanos, Inclusão e Acessibilidade (CEDIA) da Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional (CODIN).

A Educação em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade é uma política da Secretaria de Educação que busca promover o reconhecimento e respeito às diversidades de gênero, orientação sexual e identidade de gênero para a construção de uma educação igualitária, não discriminatória e democrática. Nesse sentido, está em sintonia com o objetivo de nº 7 (fortalecer a escola como espaço de inclusão, de respeito à diversidade e da promoção da cultura de paz) da Identidade Organizacional⁷ desse órgão público.

Do mesmo modo, essa política contribui para a efetivação de um ambiente escolar saudável, compreensivo e valorizador da diversidade humana. É desenvolvida por meio de sensibilização e formação de gestores, professores e estudantes para a inclusão das temáticas de gênero e sexualidade, no cotidiano escolar, na perspectiva da efetivação dos direitos humanos.

Ao analisar os Planos de Trabalho da equipe de 2015 até 2020, percebo que o principal foco da política educacional do estado do Ceará, para as temáticas de gênero e sexualidade, é a formação de professores/as, gestores/as e estudantes.

Amparados pelo aporte legal estadual e nacional, essa equipe promove atividades permanentes, como a Semana Janaína Dutra, Semana Luis Palhano e Se-

32.959 de 13 de fevereiro de 2019. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/06/5_dec_32959_documento_1302_2019_p-42a46.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

⁷ Disponível em: www.seduc.ce.gov.br/identidade-organizacional-2/. Acesso em: 10 set. 2021.

mana Maria da Penha, em alusão à legislação estadual 16.481/2017, 14.820/2010, 16.044/2016, respectivamente.

Como foco principal deste texto, a Educação em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade (EDHGS) apoia e orienta estudantes, professores e gestão escolar quanto à implementação do uso do nome social por alunos e alunas travestis e transexuais, por meio da divulgação e orientação da Portaria nº 1371/2017 do Gabinete da Secretaria da Educação, da Resolução CEE/CEB nº 463/2017 do Conselho Estadual de Educação do Ceará, do Decreto Estadual nº 32.226/2017 e da Resolução CNE nº 01/2018.

A lei estadual nº 16.946/19 assegura o direito ao uso do nome social nos serviços públicos e privados no estado do Ceará e define em seu Art. 1º que:

Art. 1º Fica assegurado às pessoas transexuais e travestis, no estado do Ceará, o direito à identificação pelo nome social nos atos e procedimentos promovidos no âmbito da Administração Pública Direta e Indireta e no âmbito dos serviços privados de ensino, saúde, previdência social e de relação de consumo. (CEARÁ, 2019, n. p.)

O nome social é uma expressão que pode ser entendida como o nome escolhido pelas pessoas transexuais e travestis, as quais querem ser identificadas e reconhecidas socialmente. Tal nome “é mais do que um conjunto de letras esvaziadas de sentido, ele opera mecanismo de transgressão da norma dominante, tornando-se ele mesmo um mecanismo de resistência política” (PRECIADO *apud* ALVES; MOREIRA, 2015, p. 27).

No ano de 2018, de acordo com os dados do SIGE Escola, a rede pública estadual de ensino do Ceará tinha

89 estudantes transexuais e travestis matriculados. Esse número aumentou para 113 no ano de 2019, representando um crescimento de 30% aproximadamente. Em 2020, saltamos esse número para 218 matrículas com o preenchimento do campo “Nome Social” e, em 2021, chegamos ao número de 230 estudantes matriculados. No entanto, esses números não configuram realmente o propósito desejado que é identificar estudantes trans (Transexuais e Travestis) devidamente matriculados na rede estadual de ensino, pois apresentam erros e inconsistências quanto aos nomes colocados nesse campo.

Percebo, dentro da Secretaria de Educação, por parte de gestoras(es) e secretárias(os), um desconhecimento e não entendimento da realidade e trajetória das(os) LGBTQIA+⁸. As pessoas não compreendem o que é ser Transexual ou Travesti. Por preconceito e fundamentalismo religiosos, acabam colocando, no campo “nome social”, apelidos diversos ou até negam o direito de o estudante ter, nos documentos escolares, o seu nome social, ou seja, como este se reconhece e se identifica.

De quem é o nome social?

Em 2021, dos 367.803 estudantes matriculados na rede estadual, 230 matrículas preencheram o campo

⁸ Em 2020, foi realizado um curso para secretárias(os) escolares e gestoras(es) sobre o preenchimento do SIGE Escolar no tocante ao nome social, a identificação racial e aos campos da Educação Especial. O curso tinha como título “FORMAÇÃO PARA A DIVERSIDADE: NOVOS OLHARES SOBRE O SIGE”, e foi promovido pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc) em parceria com a Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional (CODIN) por meio da Coordenadoria de Formação Docente e Educação a Distância (CODED/CED), realizado no período de 05 de outubro a 10 de novembro de 2020, com carga horária de 46 h/a.

Nome Social na plataforma SIGE. Contudo 40 não correspondiam ao nome social, se apresentavam como erros, repetições do nome civil e apelidos, 10 dessas tinham inconsistências. Apenas 180 estavam corretas, sendo 102 estudantes do gênero feminino e 78 do masculino. Isso significa que apenas 0,48% das(os) estudantes são transexuais.

Ao visualizar esse dado ínfimo, reporto-me a Bento (2011), ao afirmar que, para entendermos por que crianças (e acrescento adolescentes e jovens) não frequentam o espaço escolar, temos de considerar os dilemas que constituem o cotidiano da escola, entre eles, a intolerância alimentada pela LGBTfobia.

Uma pesquisa publicada, em 2019, pelo Instituto Brasileiro Trans de Educação⁹, percebeu que 50% das pessoas entrevistadas já haviam abandonado os estudos em algum momento da vida. E quando perguntadas sobre os motivos para o abandono escolar, as respostas foram: a transfobia, a depressão, a situação financeira, o trabalho e a exclusão familiar.

Quanto ao dia a dia do ambiente escolar, a pesquisa revelou que as dificuldades enfrentadas são, respectivamente: o preconceito, agressão física e verbal, assédio moral, dificuldades de aprendizagem e nome social.

Ressalto também que esse número estadual (0,48% de matrículas com nome social) converge com a realidade do País, pois cerca de 70% das pessoas trans

⁹ INSTITUTO BRASILEIRO TRANS DE EDUCAÇÃO. **As fronteiras da educação:** a realidade dxs estudantes trans no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro Trans de Educação, 2019. Disponível em: <https://storage.googleapis.com/wzukusers/user31335485/documents/5c50350f95db81ka6cN8/ibte2019.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

e travestis não concluíram o ensino médio e apenas 0,02% dessa população teve acesso ao ensino superior, segundo informações da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA¹⁰).

Nesse sentido, pergunto: Quem são essas/es estudantes transexuais e travestis que estão nas escolas estaduais? Como vivem sua condição juvenil? Quais suas expectativas sobre a escola? Como são vistos e tratados dentro dela? Quais seus sonhos de vida? Quais séries estão cursando? Em que locais do nosso estado?

Para problematizar essas questões, levamos em consideração a categoria “Juventude” e sua relação com vários espaços de sociabilidade por ela envolvidos.

O conceito de juventude é uma construção histórica e cultural, e precisa ser estudado no contexto da dinâmica das relações sociais em um tempo e espaço determinados. Cumpre destacar ainda que ela é uma categoria social diferenciada em suas ações, condição social, sexual, étnica, de gênero, de valores, localização geográfica, de classe, entre outras. Nessa esteira, a juventude deve ser compreendida como uma categoria plural, que se apresenta de várias maneiras, tais como: jovens rurais, urbanos(as), brancos(as), negros(as), homossexuais, heterossexuais, homens, mulheres, pobres, ricos e estudantes. (SANTOS, 2015).

Penso também que a juventude é uma categoria que tem sua singularidade, porém, como definir quando começa e principalmente quando termina essa fase

¹⁰ INSTITUTO UNIBANCO. **Dia da visibilidade trans**: uma escola para todas e todos. [S. l.]: Instituto Unibanco, 2021. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/dia-da-visibilidade-trans-uma-escola-para-todas-e-todos/>. Acesso em: 12 set. 2021.

da vida? E, na pesquisa em questão: Uma jovem travesti pode ser considerada adulta por ter sido expulsa de casa e não poder concluir o ensino médio e ter de exercer funções laborais na informalidade? Ou um rapaz trans, que trabalha e estuda, pelo fato de morar com os pais, continua sendo jovem?

De acordo com Carrano (2003, p. 115), “[...] as estatísticas oficiais convencionalmente consideram como jovens os que superaram a idade de obrigação escolar e os que ainda não conseguiram encontrar colocação no mercado de trabalho”. Essas explicações caem por terra quando existem jovens que não se encaixam nesses critérios, como as(os) transexuais e as travestis.

A suspensão da vida social como momento de transição para a vida adulta, por meio do prolongamento do período escolar, e o adiamento da entrada no mundo do trabalho não se configuram realidades para a maioria da juventude brasileira, principalmente para as(os) sujeitas(os) desta pesquisa. A ideia de moratória¹¹ vital ou social em relação ao trabalho contradiz as experiências de grande parte dessa categoria, pois, para a maioria dessas(es) jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo, assim, os recursos para o lazer, namoro, consumo, estudo, ou seja, a sobrevivência.

Nesse sentido, tomando como foco a relação dessas(es) jovens com a educação, apresento alguns dados relacionados a sua escolarização no período de 2021.

¹¹ A ideia de moratória, expressa por vários autores, como Foracchi (1972), Pais (2003), Abramo (1994), Carrano (2003), Dayrell (2003), caracteriza o momento de suspensão da vida social dos(as) jovens como um tempo de espera para o ensaio e erro, para as experimentações, visto que há uma relativização da aplicação das normas sobre o comportamento juvenil (ABRAMO, 1994).

A Secretaria de Educação do Ceará, por meio da plataforma do sistema SIGE Escola, alimentado pelas secretarias das escolas e conduzido pela Coordenadoria de Avaliação e Desenvolvimento Escolar para Resultados de Aprendizagem (COADE), fornece informações cadastrais acerca das(os) estudantes matriculadas(os) na rede estadual – e foi dessa forma meu primeiro contato com essas pessoas.

Inicialmente, ressalto que, de todas as matrículas que apresentam Nome Social, apenas duas Credes¹², 3 e 15, não forneceram ou não possuem estudantes transexuais e travestis. A seguir apresento uma tabela dessas matrículas a partir das Credes e dos municípios.

Quadro 1 – Matrícula Nome Social por Crede/Sefor

Credes	Número de estudantes matriculadas(os)	Número de Municípios
1	25	7 (Caucaia, Maracanaú, Pacatuba, Aquiraz, Itaitinga, Maranguape, Eusébio)
2	6	3 (Paracuru, Itapipoca, Pentecoste)
4	3	1 (Camocim)
5	1	1 (Carnaubal)
6	6	5 (Sobral, Cariré, Hidrolândia, Coreaú, Pacujá)
7	1	1 (Canindé)
8	5	5 (Redenção, Ocara, Araripe, Capistrano, Baturité)
9	5	3 (Horizonte, Pindoretama, Cascavel)

(Continua)

¹² As escolas estaduais são divididas entre as CREDES e SEFOR (1,2 e 3). As CREDES são as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação que estão organizadas em 20 sedes compostas de vários municípios cada. Do mesmo modo, as Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR) se agrupam em 3 estruturas administrativas. Disponível em: www.seduc.ce.gov.br. Acesso em: 10 ago. 2021.

Quadro 1 - Matrícula Nome Social por Crede/Sefor*(Conclusão)*

CredeS	Número de estudantes matriculadas(os)	Número de Municípios
10	9	3 (Tabuleiro do Norte, Limoeiro do Norte, Russas)
11	1	1 (Iracema)
12	7	6 (Madalena, Ibaretama, Boa Viagem, Quixeramobim, Quixadá, Ibicuitinga)
13	8	5 (Ipueiras, Crateús, Tamboril, Novo Oriente, Monsenhor Tabosa)
14	3	3 (Pedra Brancas, Deputado Irapuã Lima, Mombaça)
16	9	3 (Acopiara, Quixelô, Iguatu)
17	2	1 (Icó)
18	2	1 (Crato)
19	11	1 (Juazeiro do Norte)
20	2	1 (Brejo Santo)
Sefor 1, 2 e 3	74	1 (Fortaleza)

Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Ceará

A Crede 1 possui 25 estudantes trans espalhados nos 7 municípios que a compõem. Em segundo lugar, em número de matriculadas(os), está a Crede 19 com 11 pessoas em um único lugar. Atualizamos também a Crede 2, com 6 matrículas distribuídas em 3 dos 14 municípios estabelecidos. Na Crede 6, também há 6 estudantes, contudo, espalhados em 5 municípios. Por sua vez, as Credes 4 e 14 possuem igualmente 3 alunas(os) estabelecidos em 3 municípios. Esse mesmo número é o de cidades que as Credes 10 e 16 acolhem, igualmente, seus 9 discentes. As Credes 5, 7 e 11 têm 1 aluna(o), matriculada(o) em 1 município cada. Da mesma forma que as Credes 17, 18 e 20, em uma cidade cada, possuem 2 alunas(os). As Credes 8 e 9 têm 5 estudantes matricula-

das(os), respectivamente distribuídos em 5 e 3 cidades. Por fim, temos as Credes 12 e 13 com 7 e 8 alunas(as) que realizaram matrícula.

Quanto às Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR 1, 2 e 3), elas possuem respectivamente 18, 23 e 33 discentes trans matriculadas(os).

As (Os) estudantes transexuais e travestis estão distribuídas(os) em todas as tipologias de escolas existentes na rede estadual, desde o ensino médio regular, integrado e profissional, até as modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA/CEJA), tais como: presencial, semipresencial do ensino médio e anos finais do ensino fundamental e EJA mais qualificação profissional no ensino médio.

Dos cursos ofertados nas Escolas Profissionais, essa categoria escolheu os seguintes: Segurança do Trabalho, Agrimensura, Química, Biotecnologia, Enfermagem, Vestuário, Hospedagem, Secretaria Escolar, Administração, Finanças, Estética e Informática.

Neste ano de 2021, objetivando dar visibilidade, acolher e conhecer melhor a realidade dessas(es) estudantes, foi realizada a III Semana Janaína Dutra, promovida pela EDHGS/CODIN em parceria com a Coordenadoria de Protagonismo Estudantil (COPEs) e a Coordenadoria de Formação Docente e Educação a Distância (CODED/CED). A programação do evento contou com um colóquio, transmitido pela plataforma *Meet*, no dia 18 de maio que teve como título: “O papel da escola no combate à transfobia: cotidiano, subjetividades e resistências” e um público de mais de 150 inscritos de todas as Credes/Sefor e da sede da Seduc, entre professoras(es), estudantes e técnicas(os) pedagógicas.

Nesse colóquio, foram convidados para falar o professor Dionísio Ferreira, primeiro professor trans a ter o direito do uso do nome social em seus documentos, garantido na SMS de Fortaleza; Gioconda Aguiar, coordenadora do Coletivo Mães pela Diversidade; e a professora Alexsandra dos Santos, mestre em educação, a qual leciona numa escola de ensino médio em tempo integral em Maracanaú.

Nesse evento, foram partilhadas experiências de dificuldades que as pessoas trans passam no ambiente escolar (docentes e discentes), as resistências e conquistas, bem como experiências pedagógicas de promoção do respeito e reconhecimento dos seus direitos.

Na avaliação do evento, foram colocados pelos participantes que esse foi um momento muito significativo para a temática da diversidade sexual e de gênero na escola. Além disso, foram sugeridas outras temáticas para os próximos eventos, tais como: transfobia na sociedade; preconceito racial; a responsabilidade e o acolhimento da escola à diversidade sexual e de gênero; sexualidade; bifobia; como orientar pais e professores para a questão LGBTQI+; o uso do nome social, dentre outros.

Ainda dentro da programação da III Semana Jainaína Dutra, aconteceu a primeira Roda de Conversa com estudantes trans em 24 de maio. Com o título Escola em TRANSformação, a EDHGS promoveu esse momento que teve como objetivo escutar e acolher as(os) estudantes trans da rede pública estadual.

Foram realizadas mais de 70 inscrições e participaram cerca de 50 pessoas entre estudantes e professoras(es). Com uma estudante transexual como media-

dora, o evento teve a participação das(os) discentes por meio de depoimentos sobre como eram tratadas(os) e acolhidas(os) dentro da escola, sua relação familiar, os preconceitos e violências sofridas, e também os sonhos projetados.

As(os) estudantes relataram a dificuldade de ter reconhecido seu direito ao uso do nome social no cotidiano escolar, pois sofrem preconceito, apelidos, atitudes violentas por parte de professores, colegas e até gestores. Expuseram que, muitas vezes, os nomes não são colocados na chamada, como garante a legislação, nem mesmo os e-mails, construídos para este momento de pandemia e ensino remoto, foram corrigidos com o nome pelo qual as(os) estudantes se identificam.

Concordo com Andrade (2012) sobre o fato de essas(es) estudantes serem, na maioria das vezes, consideradas(os) seres anormais, que rompem com os padrões hegemônicos estabelecidos e se tornam uma ameaça à moral e aos bons costumes representados pela escola.

Do mesmo modo, são considerados abjetos, aquelas(es) que não possuem um lugar socialmente reconhecido porque são corpos sem inteligibilidade social, ou seja, que não se encontram no rol qualificador do que se configura ser humano¹³.

Dessa forma, a instituição escolar se torna incapaz de lidar com a diversidade de gênero e com a se-

¹³ Para Bento (2017, p. 50), podemos pensar na abjeção como um conjunto de práticas reativas, hegemonicamente legitimadas, que retira do sujeito qualquer nível de inteligibilidade humana. Os atributos considerados qualificadores para os corpos entrarem no rol de “seres humanos” não encontram morada quando se está diante de uma pessoa na qual o aparato conceitual - de que se dispõe para a significação da existência humana - não a alcança.

xual, sendo esta representante das normas de gênero e reprodutora da binaridade e da heterossexualidade.

A fala dessas(es) jovens mostra que ter o direito ao nome social estabelecido por lei não é o suficiente para ter sua identidade de gênero reconhecida. Concordo com Alves e Moreira (2015) quando afirmam que a trans(subjetividades) destes produzem resistências no cotidiano escolar, revelando o não lugar desses sujeitos na escola.

Do mesmo modo, essas(es) jovens têm dificuldades de aceitação da sua identidade de gênero na sua própria família, tendo sido isso agravado pela pandemia. De acordo com as falas, a escola é um espaço tanto de acolhida dessas pessoas como também de segregação, preconceito e sofrimento.

Nessa esteira, percebo, por meio das atividades realizadas a convite das escolas e dos eventos permanentes, promovidos pela equipe EDHGS da Codin / Seduc, que aquelas unidades de ensino que discutem e problematizam as questões de gênero, sexualidade, identidade, entre outras dentro desse escopo, são as que mais acolhem suas(seus) estudantes LGBT. Enquanto outras rejeitam e negam a diversidade e o jeito de ser de suas(seus) estudantes.

A utilização do banheiro, conforme o gênero que a estudante se identifica, foi também um assunto abordado na roda. De acordo com o relato das(os) jovens transsexuais, a utilização do banheiro masculino gera uma insegurança e medo, pois essas(es) jovens não se sentem à vontade em utilizá-lo por conta do preconceito e da violência.

O banheiro como espaço de controle e normatização da sexualidade é, por vezes, associado à violência

na e da escola, uma vez que as posições de gênero são aprendidas dentro e fora dela. Ele se revela como um lugar onde as diferenças se manifestam, bem como as ações, corpos e comportamentos são regulados numa perspectiva ontológica do sexo anatômico. (ALVES; MOREIRA, 2015)

As estudantes trans e travestis também alegam que são discriminadas e, na maioria das vezes, são impedidas de usarem o banheiro feminino, sendo esse tema de discussão e conflito dentro da escola.

A comunidade escolar utiliza-se do biológico para definir a utilização dos banheiros e as estudantes trans, por esse critério, são consideradas, pelo seu órgão genital, homens. Nesse caso, o pênis é sinal de masculinidade, de virilidade, de potencialmente ativo. Por mais que as estudantes não se reconheçam com o masculino, que suas vestes e subjetividades estejam no campo do que é considerado feminino, o que pesa é o seu falo e tudo que representa.

De acordo com Andrade (2012, p. 156), “os banheiros foram separados exatamente para isso, para separar pênis de vagina, para separar homens de mulheres, machos de fêmeas, para evitar contatos íntimos ou relações sexuais, para proteger a feminilidade e a suposta fragilidade das mulheres”.

Para resolver o referido problema, alguns gestores estão criando um terceiro banheiro para essas(es) discentes, os quais, na maioria das vezes, são utilizados pelos professores ou gestão.

Quanto a essa ideia, teóricas(os) que se debruçam sobre o assunto criticam essa solução, pois consideram como mais uma forma de discriminação e segrega-

ção, reforçando a classificação hegemônica de gênero e sexualidade. (ALVES; MOREIRA, 2015; SERAFIM; SILVA, 2006; SANTOS; SANTOS, 2011; LIMA; ALVARENGA, 2012; SIQUEIRA, 2014).

Nesse sentido, faço minhas as palavras de Alves e Moreira (2015, p. 60), ao afirmarem que “existe um hiato entre o discurso inclusivo representado pela prerrogativa legal do uso do nome social trans, como autodeclaração da identidade de gênero, e a impossibilidade de usar um banheiro compatível com essa identidade”.

Alguns desafios para a gestão da educação no Ceará

Conceber a escola como um espaço social, imersa numa sociedade plural, é de suma importância para entender que tal instituição não está à margem de um todo, tampouco imune às influências e interferências culturais, pois o que acontece em seus espaços diz respeito à sociedade em geral.

É preciso que as instituições educacionais se compreendam enquanto espaços da diversidade de gênero e sexual e entendam que o respeito ao diferente deve ser uma postura político-profissional a ser assumida por todas(os) as(os) profissionais da educação.

Como desafio, devemos pensar de forma conjunta as categorias: gênero, sexualidade, raça, de forma conjunta, interseccional, pois “a interseccionalidade visa a dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado” (AKOTIRENE, 2020, p. 19).

Trabalhando de forma interseccional, qualificamos nossas ações e formações de gestoras(es), profes-

soras(es) e estudantes, a fim de contribuir para a mudança social de forma a permitir que a diversidade das populações LGBT participem ativamente da escola, bem como no desenvolvimento de práticas educativas inclusivas, voltadas para o respeito às diferenças e à diversidade em vista da promoção dos direitos humanos.

Por fim, é um desafio a consolidação das parcerias com os movimentos sociais e demais entidades governamentais e da sociedade civil. A falta de articulação conjunta dos movimentos de mulheres e LGBT e de um maior engajamento e pressão destes, no tocante à visibilização e aprofundamento das temáticas de gênero e sexualidade, aliada aos ataques de ações ideológicas conservadoras que pretendem cercear a discussão contribuem também para a falta de compreensão e sensibilidade de técnicas(os), professoras(es) e gestoras(es) sobre a importância deste trabalho para a promoção da equidade e valorização da diversidade na escola.

À guisa de conclusão

As escolas cearenses fazem parte de uma sociedade carregada de pluralidades culturais, mas também de imposições normativas e violências. Nesses ambientes educacionais, naturalizam-se práticas preconceituosas e discriminatórias de caráter sexista e lgbtfóbicos que não contribuem para a formação de pessoas que respeitem a diversidade.

Entender as invisibilidades visíveis das(os) estudantes trans nas escolas estaduais do Ceará me fez compreender as violências e as resistências constituídas na trajetória dessas(es) jovens.

Percebi que a escola é um espaço de contradições e desconstruções à medida que acolhe ou tenta enquadrar as(os)discentes às normas hegemônicas sexistas e cisheterossexuais.

Compreendi também que, apesar das legislações acerca do nome social e da utilização dos banheiros, persiste uma falta de compreensão do que seja identidade de gênero e orientação sexual. Além disso, persiste a não aceitação da performance das(os) transexuais e travestis, gerando diversos conflitos lgbtfóbicos dentro da comunidade escolar.

As(os) estudantes trans, na maioria das vezes, são tratados como seres abjetos. Seus comportamentos ora são invisibilizados ou culpabilizados. A escola não sabe quem são, que saberes e experiências trazem ou o que sonham.

Nesse sentido, é condição *sine qua nom* a fala e a participação dessas pessoas nos embates cotidianos na escola. Sabermos quem são, o que pensam, desejam e sentem a respeito da escola e dos espaços de aprendizagem é um passo significativo para a construção de resistências pedagógicas construtoras de equidade, de valorização e de reconhecimento das diversidades.

Referências

ABGLT. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional Brasileiro**. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: <https://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>. Acesso em: 12 set. 2011.

ABRAMO, Helena. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Ed. Scritta, 1994. p. 55-79.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Editora Jandaira, 2020.

ALVES, Cláudio Eduardo Resende; MOREIRA, Maria Ignez Costa. Do uso do nome social ao uso do banheiro: (trans)subjetividades em escolas brasileiras. **Quaderns de Psicologia**, [S. l.], v.17, n. 3, p. 59-69, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1275>. Acesso em: 10 mar. 2020.

ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa**. 2012 279f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 19, maio-ago. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhmpz_NbKWgH8zbgQhLQks/?lang=pt&format=pdf Acesso em: out 2020

BENTO, Berenice. **Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos**. Salvador: EDUFBA, 2017.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CEARÁ. **Lei n.º 16.946, de 29.07.19**, de 30 de julho de 2019. Assegura o direito ao nome social nos serviços públicos e privados no estado do Ceará. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, 2019. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/direitos-humanos-e-cidada>

nia/item/6725-lei-n-16-946-de-29-07-19-d-o-30-07-19. Acesso em: 15 jul. 2021.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, set./ dez., 2003.

ÉNOIS. **#meninapodetudo**: machismo e violência contra a mulher. São Paulo: Énois Inteligência Jovem; Instituto Vladimir Herzog; Instituto Patrícia Galvão, 2015 Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/dados-e-fontes/pesquisa/meninapodetudo-machismo-e-violencia-contra-a-mulher-enois-inteligencia-joveminstituto-vladimir-herzoginstituto-patricia-galvao-2015/>. Acesso em: 12 set. 2011.

FORACCHI, Marialice. **A juventude e a sociedade moderna**. São Paulo: Pioneira, 1972.

FURLANI, Jimena. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 269-285, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/alln46.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO TRANS DE EDUCAÇÃO. **As fronteiras da educação:** a realidade dxs estudantes trans no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro Trans de Educação, 2019. Disponível em: <https://storage.googleapis.com/wzukusers/user31335485/documents/5c50350f95db81ka6cN8/ibte2019.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

INSTITUTO UNIBANCO. **Equidade:** silenciamento da escola em relação à diversidade sexual prejudica a todos. [S. l.]: Instituto Unibanco, 2016. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/11/>. Acesso em: 12 set. 2011.

INSTITUTO UNIBANCO. **Dia da visibilidade trans:** uma escola para todas e todos. [S. l.]: Instituto Unibanco, 2021. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/dia-da-visibilidade-trans-uma-escola-para-todas-e-todos/>. Acesso em: 12 set. 2021.

LIMA, Maria L.; ALVARENGA, Eric. O banheiro de Nayarra: a escola e suas tecnologias heteronormativas. **Artíficos: Revista do Difere**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1-13, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 81

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2004.

PAIS, J. Machado. **Culturas Juvenis**. 2.ed. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 2003.

SANTOS, Silvia Maria Vieira dos. **Jovem que velho respeita: as experiências e saberes da juventude candomblecista**. 2015. 246p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SANTOS, Rodrigo; SANTOS, Ailton. Memórias de trajetórias escolares de travestis. **Educação, Gestão e Sociedade**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 1-11, 2011

SERAFIM, Cássio; SILVA, Marluce. A inserção da travesti no cotidiano social: o uso do banheiro público. *In*: SEMINÁRIO FAZENDO GÊNERO. SIMPÓSIO TEMÁTICO, 7., 2006, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006, p. 01-07.

SILVA, Karine Nascimento. Incursões e interditos sobre as sexualidades, identidades e as questões de gênero no âmbito da família e da escolar. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES, 5., 2017, Salvador, **Anais** [...]. Salvador: UNEB, 2017. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/enlacando/trabalhos/TRABALHO_EV072_MD1_SA21_ID298_15082017142046.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

SIQUEIRA, Danieli. O banheiro: um prisma para reflexões sobre relações de gênero a partir da Perspectiva Simmeliana. **Política & Trabalho**, [S. l.], n. 40, p. 357-367, 2014.

MULHERES JOVENS DANÇARINAS DE FUNK: QUANDO GÊNERO E RAÇA FAZEM TODA A DIFERENÇA

Celecina de Maria Veras Sales
Francisca Lidiane Araújo de Souza

Considerações iniciais

O lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular (GONZALES, 1984).

Corpo de mola, corpo com gingado delirante, corpo que rebola, mexe, balança, requebra, arrocha, essas são referências ao corpo das mulheres, presentes nas letras do funk. Como esses corpos jovens, negros, femininos, que dançam nas periferias das cidades respondem a esse apelo? Como são feitos esses atravessamentos da ordem do secreto, do corpo ocultado, reprimido pela religião e pela moral para outras ordens que são a sedução, o corpo desnudo, símbolo de sensualidade e sexualidade?

Este trabalho é o recorte de uma investigação sobre as experiências¹ de jovens dançarinas de um grupo

1 Partimos do conceito de experiência de Teresa Lauretis: “experiência é o processo pelo qual a subjetividade é construída para todos os

de funk e sua relação com o corpo, o gênero e a sexualidade a partir das práticas sociais vivenciadas por esse grupo. Essas jovens dançarinas são residentes no bairro Barra do Ceará, periferia de Fortaleza, considerado o mais violento pela estatística de assassinatos e tráfico de drogas. São jovens, mulheres, negras, pobres, moradores da favela, as quais escolheram o *funk* como estilo e como uma das formas de se expressar.

Durante a pesquisa, observamos que, em diversos espaços e entre os mais diversos grupos, inclusive entre os rapazes do funk, essas jovens ocupam um lugar bastante estigmatizado. Ser pobre, mulher, negra e dançarina de *funk* faz diferença nas possibilidades de viver a juventude. Os “estigmas” (GOFFMAN, 1988) de “vadia”, “mulher fácil”, “danada”, atribuídos às jovens pesquisadas, por quem, com elas, interage em determinadas situações, decorrem principalmente da construção sociocultural dos seus modos de vida, associada à sua identificação com o *funk*, o modo como se vestem e o local onde moram.

Ao buscarmos compreender as experiências das jovens *funkeiras*, partimos do seu lugar, do seu grupo, enfatizando a diversidade de situações vivenciadas por elas. Nosso percurso trilhado durante o processo investigativo teve como base os preceitos da pesquisa qualitativa e a etnografia como forma de aproximação da realidade pesquisada. Nessa trajetória, a observação, o registro no diário de campo, as entrevistas e o grupo de

seres sociais. Procurei definir experiência mais exatamente como um complexo de efeitos, hábitos, disposições, associações e percepções significantes que resultam da interação semiótica do eu com o mundo exterior” (DE LAURETIS, 1994, p. 23).

discussão foram técnicas importantes para apreender as falas, as percepções e a compreensão das jovens sobre suas ações.

Importante destacarmos que, durante o trabalho de campo, sempre nos interrogamos se o nosso olhar feminista estaria influenciando a nossa postura enquanto pesquisadoras: como não cair na armadilha de analisar essa dança erótica como algo que vai de encontro às lutas feministas? Ao mesmo tempo, como compreender o significado dessa dança sob o olhar das próprias jovens?

Os modos como as jovens vivenciam suas experiências com o corpo, com o gênero e com a sexualidade estão relacionados com o *funk* e com o contexto social onde se encontram inseridas, incluindo aqui as marcas de gênero, de raça e de classe social. Portanto, concordamos que o corpo é uma construção social, o qual é moldado e se diferencia de acordo com o contexto no qual os sujeitos estão inseridos (LE BRETON, 2012; GOELLNER, 2012; HEILBORN, 2002). É também um meio a partir do qual os indivíduos demarcam suas identidades. “Moldado pelo contexto social e cultural em que o ator se insere, o corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída [...]. Antes de qualquer coisa, a existência é corporal” (LE BRETON, 2012, p. 7). Nas sociedades contemporâneas, o corpo tem sofrido diversas modificações, o que justifica a sua presença em pesquisas nos mais diversos campos de investigação.

As experiências das jovens *funkeiras* com o corpo, com as relações de gênero, determinam o modo como estas vão construindo suas relações de rompimento e/ou de adequação aos papéis hegemônicos definidores

do lugar do masculino e do feminino. Concordamos que o gênero é uma categoria socialmente construída e fruto do seu tempo e lugar. Envolve um conjunto de processos que vão marcando os corpos, a partir daquilo que se identifica ser masculino e/ou feminino. Em outras palavras, o corpo é genericado, o que implica dizer que as marcas de gênero nele se inscrevem (GOELLNER, 2010).

Nessa perspectiva, apresentamos uma discussão sobre os sentidos e efeitos que são produzidos nas jovens *funkeiras* a partir dessas experiências, uma vez que as representações sobre corpo, gênero e sexualidade dizem respeito ao modo como elas vão se construindo como mulheres em suas relações e práticas sociais.

O corpo das jovens do funk

O corpo assume grande importância na sociedade contemporânea, e sua centralidade tem grande repercussão na vida das pessoas, principalmente na vida dos sujeitos jovens para quem o corpo é o espaço de identifições, representações e também de experimentação. Nessa esteira, ele se tornou um tema de primeira ordem, objeto de cuidados, atenções, investimentos cotidianos, sob a forma de beleza, saúde, sedução, contestações e modificações. Essa enorme preocupação com o corpo proporciona a produção de novas identidades, em que a interioridade do sujeito é deslocada para a superfície do corpo, tendo como referência o olhar do outro (SILVA, 2011).

Para as jovens interlocutoras desta pesquisa, o corpo também assume um lugar central. É a partir dele que elas vivenciam suas experiências de sociabilidade,

de experimentações da sexualidade e inscrevem suas marcas de diferenciação. É “o lócus da construção de identidades” (LOURO, 2000, p. 71). É por meio do corpo que elas (re)constróem suas identidades e apresentam os seus estilos de vida, tendo o *funk* como principal definidor. Nesse contexto específico, o ideal de corpo e de beleza das jovens *funkeiras* não está de acordo com um padrão de beleza eurocêntrico, de mulher magra e esguia, mas da mulher mulata brasileira, a “mulher gostosa”, que chama atenção pela exuberância do corpo avantajado e sedutor. Para as jovens *funkeiras*,

mulher tem que ter o que balançar”, ou seja, seios e bumbum grandes e pernas grossas, já que “ninguém quer ver osso balançando. Porque se for... porque se ela for muito magra, tipo né... aí o pessoal fica julgando: Nam... o que ela tá balançando aí? Tá balançando os ossos, que num sei o quê... a caveira (Carol, 16 anos).

É outro padrão de beleza, o qual também está presente na mídia e, principalmente, no mundo *funk*. É importante ressaltar que esses padrões de beleza de “mulher fruta” e de “mulher gostosa” têm uma marca de classe. Para ser dançarina de *funk*, é quase uma exigência ter um corpo malhado, avantajado.

Ao indagarmos sobre como deve ser o corpo de uma *funkeira*, a jovem afirma: “*ela tem que ter um corpo bem-feito, que é justamente pra ninguém tá falando. Porque se é magra vai dizer: ‘olha aí, aquela magrinha ali, só o caco, mexendo os ossos’*” (risos) (Anita, 16 anos).

O corpo valorizado e desejado pelas jovens *funkeiras* está relacionado ao estilo musical que elas adota-

ram. No *funk*, o rebolado é o principal passo da dança, o que implica uma quase exigência de ter um “corpo turbinado”², ou seja, é interessante, segundo as *funkeiras*, que se tenha o que “balançar”, o que mostrar quando sobem ao palco.

O motivo principal dessa valorização do corpo “bem-feito” é chamar a atenção, ser desejada, seja durante a dança ou em outros espaços e ocasiões. Como ressalta a jovem, uma *funkeira* deve ter o corpo “bem definido, né? Deve ter as pernona, a bundona. Ser bem-feita. [...] Porque é pra chamar mais atenção. Dos homens (risos). Das mulheres, de todo mundo” (Tati, 14 anos).

O corpo das jovens *funkeiras* é aquele que se mostra, que se exhibe e seduz principalmente por meio da dança, é o corpo que quer ser desejado. A sensualidade e o erotismo estão muito presentes no mundo *funk*, e as jovens incorporam o papel de mulher provocante e sensual, as quais usam os seus atributos corporais para fazer “os homens pirarem”. Nesse sentido, o *funk* é símbolo de sedução e poder. O paradoxo é que esse poder sobre os homens, por meio da sedução, é também um dispositivo de punição e controle.

Ao acompanharmos as publicações, fotos e comentários, em postagens nas redes sociais das jovens, quase não se encontram, em suas páginas do *Facebook* e do *Instagram*, fotos em que as nádegas não estejam destacadas. A maioria das fotos é de costas com o rosto virado para frente ou agachadas com as nádegas empinadas para trás.

² Corpo turbinado, segundo as jovens *funkeiras*, é um corpo com volume, ou seja, com pernas grossas e “bunda” grande. Difere do corpo magro, com pouco volume.

Esse padrão que ressalta a “mulher com carne” está muito próximo da construção cultural da mulher negra erotizada. Está posta aqui a representação da mulata brasileira que samba e balança a “bunda”, com as mesmas características apresentadas pelas *funkeiras*, mas em outro contexto, outro ritmo.

Essa herança da construção social em torno da mulata, do samba e do Carnaval, como uma característica da mulher brasileira, é reapropriada pelo *funk*. Este, assim como o Carnaval e o samba, ressalta a “bunda”. Esse é um aspecto bastante explorado pelo mercado do turismo, o qual vende e se utiliza do imaginário social do Brasil como o país das mulatas como um atrativo para os turistas.

Se, na cultura brasileira, as nádegas femininas são valorizadas, no *funk* essa valorização é ainda mais intensificada, uma vez que é o instrumento principal de exaltação na realização dos passos de dança.

A dança no *funk* relaciona-se com o imaginário sexual, em que o corpo é sua expressão mais concreta. Os movimentos realizados durante a dança são encenações de relações sexuais. A “bunda” é o elemento principal da dança, uma vez que o rebolado é o passo principal. A sedução no *funk* se dá de forma mais direta, os contatos físicos são intensos e provocativos.

A sensualidade e a sedução foram destacadas em alguns momentos da pesquisa pelas jovens *funkeiras*. “A mulher que dança funk, a maioria, às vezes dá umas olhadas sensual. É... imorais” (Tati, 14 anos). Afirmou ainda que “fazem os homens pirar porque ficam fazendo coisas sensuais. Aí os homens piram (risos)”. A sedução é um traço marcante das relações sociais esta-

belecidas no *funk*, com o intuito de provocar e seduzir o outro, brincando com a temática sexual. A dança e o corpo são instrumentos de sedução.

A dança é composta por movimentos corporais sensuais, em que as jovens rebolam bastante o bumbum, jogando-o para frente e para trás, rebolam em movimentos circulares, tremem freneticamente a bunda, ficam de pernas para o ar, ao mesmo tempo em que rebolam e ficam de dupla uma agachada sobre a outra, fazendo movimentos de vai-e-vem. Tudo isso executado ao som de uma música com conteúdo bastante erótico.

Para as jovens *funkeiras*, o valorizado é o corpo “bem-feito”, “turbinado”, a “bunda grande”. O “corpão” é o atributo com o qual as jovens *funkeiras* realizam suas performances no *funk*, o “rebolado”, as encenações e a sensualidade se realizam no corpo. É também no corpo que se realizam os empreendimentos da provocação, da sedução e da conquista dos rapazes.

Nós se acha as superpoderosas. Cada uma tem um superpoder. [...] Cada mulher tem um poder, né? Assim, tipo, a Anita, é o olho dela, o olho dela é atraente, é o poder. Aí quando ela pegar o homem... O da Tati é os peitos dela. É atraente (Carol, 16 anos).

O da Carol, o atraente dela é porque ela é loira. E baixinha. O jeito que ela se arruma (Ludmilla, 16 anos).

E o da Ludimilla é aqui, oh, o quadril dela é bonito, largo (Anita, 16 anos).

Cada mulher tem uma coisa atraente, isso é superpoder (Carol, 16 anos).

A fala das jovens ressalta o poder do corpo, da sua exibição. A dança é importante para elas como era no Renascimento, quando volta a ser valorizada pelos nobres. Se para os nobres da Itália saber dançar era um dote porque permitia saber se movimentar com graça, com elegância; para as jovens, saber dançar proporciona sedução e poder. Aqui não só a bunda aparece como um atributo de poder, mas também a sensualidade, o estilo, a dança, a capacidade de seduzir.

Entretanto, as questões relacionadas ao corpo das jovens *funkeiras* se dão em campo de contradições e conflitos. Se o corpo das jovens *funkeiras*, em determinados tempos/espacos, se apresenta como um “capital”, em outros – por ser o *locus* onde se inscrevem as marcas, os estilos, os jeitos de ser – é responsável pelo processo de estigmatização ao qual as jovens estão sujeitas. “Um estigma é, então, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo [...], em parte porque há importantes atributos que, em quase toda a nossa sociedade, levam ao descrédito” (GOFFMAN, 1988, p. 7).

Ao atravessarem as fronteiras do bairro onde moram, os estigmas que as jovens *funkeiras* carregam em seus corpos se manifestam aos olhos dos “outros”. A cor da pele, a vestimenta, o modo de falar, as tatuagens, os *piercings*, o local de moradia são alguns atributos que permitem que as jovens sofram preconceitos quando na relação com outros sujeitos fora da sua realidade.

[...] a afirmação de que todos são iguais perante a lei, assume um caráter nitidamente formalista em nossas sociedades. O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subor-

dinados no interior das classes mais exploradas, graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento (GONZALES, 1988, p. 73).

É certo que não é possível identificar uma jovem como *funkeira* ou moradora da favela pelo simples fato de ela usar roupas curtas e coladas ou por ter o corpo marcado por tatuagens ou *piercings*, uma vez que muitas jovens que não moram na periferia e de classes mais abastardas também usam tais ornamentos. O que identifica as jovens *funkeiras*, assim como os/as jovens da favela, é um conjunto de códigos e adornos que compõem um estilo e que possuem características específicas. As tatuagens, feitas no próprio bairro, são pouco elaboradas, podendo ser facilmente identificadas. Embora usar roupas curtas e coladas não seja exclusividade das jovens da favela, a estética que compõe o estilo favela/*funkeira* possui singularidades que o diferenciam, ainda mais porque as roupas que compõem o visual das jovens *funkeiras* são compradas no próprio bairro. Além da vestimenta, o linguajar recheado de gírias é próprio da favela.

Como afirma Louro (2003, p. 2), se o corpo “fala”, “o faz através de uma série de códigos, de adornos, de cheiros, de comportamentos e de gestos que só podem ser ‘lidos’, ou seja, significados no contexto de uma dada cultura”. Assim, o corpo das *funkeiras* carrega atributos que, ao depender do espaço e das relações que elas vivenciam, podem funcionar como um “capital” ou como estigma, que, além da relação com o *funk*, são perpassados por outras questões, como a classe social, a etnia, o lugar de moradia, as aparências físicas.

Gênero e *funk*: algumas considerações

Para analisarmos as relações de gênero vivenciadas pelas jovens *funkeiras* da Barra do Ceará, não podemos deixar de considerar o tempo e o lugar onde elas vivem, os processos de sociabilidade e as relações que experienciam com os pares, a família, os/as vizinhos/as e, principalmente, suas experiências enquanto dançarinas de *funk*.

Nos momentos em que estivemos com as jovens *funkeiras*, presenciamos situações em que estas eram alvo de provocações pelos homens. As roupas sempre muito curtas e coladas ao corpo, os passos excessivamente sensuais da dança e o conteúdo erótico da música fazem com que as jovens sejam alvo de piadas e cantadas, as quais sempre fazem referência ao corpo. Os relatos das jovens também apresentaram esses aspectos, como ilustrado no trecho da entrevista “Quando a menina abre as pernas, fica de cabeça pra baixo e tem uma que abre as pernas, faz abertura. Aí o pessoal fica dizendo: Nossa, imagina ela lá ‘naquelas horas’ [...] Vixe! ‘Naquelas horas’ essa menina” [...] (Carol, 16 anos).

Por meio dessas expressões, transparece o entendimento de que as jovens *funkeiras*, pelo modo como se vestem e dançam, são vistas como “vadias”. Essa ideia está respaldada por um pensamento machista ainda presente na sociedade brasileira. Por trás dessa lógica, está a noção de que os homens não conseguem conter os seus desejos sexuais e, portanto, cabe à mulher o dever de se comportar e preservar o seu corpo. Nesse sentido, a fala de uma das integrantes do grupo de *funk* reflete esse tipo de concepção.

Uma mulher bonita, porque assim, atraí muitos homens, mas eu acho que é muito feio atrair os homens. [...] Porque tem homem que é meio gaíto, enxerido, aí vai acabar acontecendo alguma coisa, ela passar na rua, se enxerir, Deus me livre, aí vão pegar ela, botar dentro de um carro e estuprar, aí vai ser feio, né? Porque ela vai se enxerir mais o corpo dela (Ludimilla, 12 anos).

De certo modo, Ludimilla reproduz o discurso que culpabiliza a mulher pelos assédios por conta das roupas que usam e por provocar os homens. O direito das mulheres sobre seus corpos e sua sexualidade é ainda uma fronteira a ser ultrapassada, uma vez que existe, na nossa sociedade, a permanência de mecanismos de controle do comportamento e do corpo das mulheres. “Para construir a materialidade dos corpos e, assim, garantir legitimidade aos sujeitos, normas regulatórias de gênero e de sexualidade precisam ser, continuamente, reiteradas e refeitas” (LOURO, 2008, p. 89).

Portanto, o fato de as jovens *funkeiras* serem vistas como “mulheres fáceis” e ouvirem comentários e “cantadas” por conta das roupas que usam e por dançarem *funk* é legitimado por essa lógica que assegura ao homem o direito de assediar e insultar as mulheres se elas não se comportarem de acordo com padrões e regras morais convencionados e socialmente impostos às mulheres. Tais comportamentos correspondem a uma expectativa social que dita a maneira como homens e mulheres devem se comportar. Qualquer “inadaptação” é tida como desvio de conduta e corre o risco de ser duramente criticada ou discriminada socialmente. Incide sobre as jovens *funkeiras* o estigma (GOFFMAN, 1988)

de “putas” e “fáceis” pelo modo como dançam, como se vestem e por terem, supostamente, muitos relacionamentos afetivo/sexuais.

Essa imagem da mulher negra e jovem é também divulgada como a mulata, principalmente no Carnaval, como nos lembra Lelia Gonzales (1984), a mulata rainha do samba, símbolo de um espetáculo que evidencia o corpo, o rebolado. Também no *funk* a sensualidade e a erotização estão presentes, a dança é frequentemente associada ao sexo, e as dançarinas, à “mulher fácil”, a qual “se garante” na cama. Por conta dessa associação, são os homens os maiores admiradores do grupo de *funk* da Barra do Ceará e de suas integrantes. Ao justificar a admiração dos homens pelo grupo, as jovens demonstram ter consciência dessa associação.

É porque, sei lá, sempre é homem que gosta mais dessas coisas assim, “escandalizadas” (Tati, 14 anos).

Eles levam, eu acho assim, que eles levam na maldade. Tipo eles ficam pensando besteira (Carol, 16 anos).

Porque eles gostam de ver a gente ficar fazendo essas “escandalices”. [...] Eu acho que eles ficam com interesse de ver a pessoa fazendo aquilo ali pra ele.” (Anita, 16 anos).

As práticas corporais das jovens, por meio da dança, são apresentadas como possibilidade de exposição e espetacularização do corpo com o intuito de provocar o desejo do outro. Se, por um lado, essas práticas lhes proporcionam admiração e visibilidade, por outro, podem

ser motivo de desvalorização. Como bem nos lembra Goellner (1999, p. 40), “é possível pensar que a mulher é sujeito e objeto de um discurso que busca generalizar traços e percepções a partir de um olhar que expõe o seu corpo, tornando-o objeto de desejo, ao mesmo tempo que reprime o desejo que colaborou para despertar”.

O controle e a erotização do corpo feminino representam duas faces de uma mesma moeda, pois, se, por um lado, as jovens são incitadas, pelo estilo de dança e pela mídia, a serem provocantes e sensuais; por outro, são também vistas como “fáceis” e são desvalorizadas exatamente por apresentarem esse comportamento erótico e sensual.

Nessa esteira, as jovens *funkeiras* estão inseridas em um contexto com contornos bastante paradoxais, em que novos e velhos imperativos do “ser mulher” coexistem. Por um lado, as jovens estão dentro de um padrão de novas feminilidades, bastante presente no mundo *funk*, no qual se valoriza a beleza e a exibição do corpo “sarado” e da sensualidade feminina. As novas feminilidades são baseadas nos imperativos de mulher bonita, gostosa, “descolada”, que vive intensamente sua sexualidade. Prioriza-se um determinado comportamento feminino em que as mulheres sejam pouco tímidas e decididas, dispostas a realizar seus desejos e preferências no campo amoroso/sexual. Por outro lado, as jovens que se dispõem a romper com os padrões mais tradicionais de feminilidade são ainda, frequentemente, estereotipadas.

Sempre que as jovens narravam algo sobre os namorados ou sobre as saídas do final de semana, referiam-se a outros bairros, nunca à Barra do Ceará, onde

elas moram. Percebemos, então, que nenhuma namorava os garotos do bairro. O motivo pelo qual as jovens preferem namorar os garotos de outros bairros está retratado no trecho a seguir:

Eles ficam e sai falando. [...]: Assim, por exemplo, se ele fosse e tivesse uma relação com você, aí ele ia pegar e sair falando pros amigos dele. É por isso que nunca fiquei com nenhum daqui (Tati, 14 anos).

Para os rapazes, quantificar as conquistas é sinônimo de virilidade, enquanto para as meninas significa desqualificação, inadequação ao papel de “moça direita”.

Tem menina que fica com menino aqui e fica com outro aqui e como a gente tem muito amigo homem, aí eles falam, aí a gente vê isso, a gente não quer que aconteça com a gente, aí eu fico na minha. Não quero arrumar [namorado] agora, mas quando arrumar também é pra ser bem sério. [...] quero passar um tempo sem arranjar, namorar mais tempo, porque arrumar um namorado aqui, pra num dar certo, pra depois arrumar outro, a gente fica sambada. Aí passa um tempo que ninguém mais quer (Ludmilla, 16 anos).

As jovens *funkeiras* temem ficar “sambadas”, o que, segundo Ludmilla, “é já ter ficado com quase todo mundo”, o que acarreta má fama no bairro e pode resultar em rejeição por parte dos rapazes. Estes se recusam a namorar moças que já ficaram com quase todos os rapazes do bairro. Assim, na tentativa de preservar a reputação no lugar onde moram e escapar de potenciais

estigmas, as jovens *funkeiras* se utilizam da estratégia de namorarem/ficarem com rapazes que moram em outros bairros. Para as jovens, manter relações afetivo/sexuais com rapazes que moram distante de suas casas é um aspecto que pode evitar a preocupação que elas têm de ficar “malfalada”.

Acreditamos que a preocupação das jovens *funkeiras* em tentar preservar sua reputação diante dos rapazes do bairro está relacionada com a dificuldade de se adequarem a um padrão socialmente estabelecido de “mulher para casar”, já que o comportamento apresentado pelas jovens está mais próximo da “mulher da rua” do que da “mulher da casa”. A “mulher da rua” é aquela que desfruta livremente dos seus desejos e prazeres sexuais, “em contraste com a mãe, a virgem e a boa esposa” (DAMATTA, 1986, p. 36).

As relações de gênero são assim vivenciadas pelas jovens *funkeiras* de modo polarizado entre o espaço da sexualidade e o espaço da honra e da respeitabilidade. Cabe destacar que, nessa polarização, existe uma ênfase na dominação masculina e nos padrões assimétricos dos gêneros. Assim, temos que os rapazes podem circular entre os dois espaços, podendo vivenciar com liberdade suas experiências sexuais sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo; ao passo que, para as jovens, isso pode ser considerado um comportamento desviante.

Embora as jovens *funkeiras* assumam a representação de mulher “gostosa” e sensual como referência identitária desejada, bem como vivenciem suas experiências afetivo/sexuais de modo transgressor, é recorrente em suas falas uma tentativa de adequação

àquilo que elas ouvem sobre o modo como deveriam se comportar. Novos e velhos padrões de gênero e de feminilidades dialogam de forma conflitiva e paradoxal nas práticas e discursos das jovens *funkeiras*. Os comportamentos sexuais podem ter mudado, tendendo a uma maior igualdade, mas o discurso sobre o sexo ainda resiste às mudanças. Os discursos estabelecem e reafirmam as diferenças de gênero, até mesmo quando o comportamento parece recusar essas diferenças (GOLDENBERG, 2006).

É preciso pensar que os modelos de masculino/feminino e os papéis sociais atribuídos a homens e mulheres parecem não dar conta das experiências das jovens *funkeiras* e das relações que ocorrem no universo do *funk*. As jovens embaralham qualquer lógica dicotômica que tente situar de um lado relações de gênero mais tradicionais e de outro lado relações mais modernas. Desafiam-nos a pensar “que as coisas, os sujeitos e as práticas — neste caso, os sujeitos femininos — podem ser, ao mesmo tempo, isso e aquilo. Antes de lidar com dicotomias, pensemos na pluralidade. As diferenças não são binárias, são múltiplas” (LOURO, 2006, p. 6). Elas vivem na sociedade e o tempo todo há adequação, mas também ruptura e resistência, ninguém é completamente liberal ou completamente conservadora, as duas posturas convivem.

As jovens *funkeiras* e suas experiências com a sexualidade

Todos os indivíduos, homens e mulheres, são submetidos a um processo de socialização sexual por meio

do qual ideias culturalmente específicas de masculinidade e feminilidade são modeladas ao longo da vida. “É através desse processo de socialização sexual que os indivíduos aprendem os desejos, sentimentos, papéis e práticas sexuais típicos de seus grupos de idade ou de *status* dentro da sociedade, bem como as alternativas sexuais que suas culturas lhes possibilitam” (PARKER, 2001, p. 135).

Investigar as experiências das jovens *funkeiras* relacionadas à sexualidade foi inicialmente um desafio. Não sabíamos como abordar o tema, como perguntar para elas questões relacionadas a um assunto tão íntimo. No decorrer da pesquisa, percebemos que a dificuldade era outra, já que as jovens *funkeiras* não demonstravam inibição para falar sobre seus relacionamentos e suas experiências afetivo/sexuais. O problema, na verdade, era como analisar e compreender as experiências daquelas jovens, dadas as diversas facetas que surgiam à medida que se dava a minha inserção no campo.

Percebemos, nos momentos em que estivemos com as jovens, que as relações afetivas, como os namoros, as paqueras, os encontros, eram temas muito frequentes entre elas. As conversas giravam muito em torno desses assuntos, dos encontros ocorridos nos finais de semana, de uma paquera ou de um novo pretendente de uma delas. Os modos como as jovens *funkeiras* vivenciam suas experiências com a sexualidade estão relacionados com suas experiências nos processos de socialização dos quais participam no âmbito da família, do bairro, da mídia e principalmente do *funk* e do grupo de amigos/as. Inclui-se, nessas diferentes instâncias, o

complexo processo de socialização dos gêneros, o qual repercute nos corpos.

É justamente a inserção do indivíduo em diferentes esferas sociais que determina sua maneira de perceber o mundo. Isto significa dizer, em última instância, que as escolhas e preferências dos indivíduos são socialmente fabricadas. Tais escolhas, baseadas na ordem de valores do grupo social no qual ele foi criado e vive, marcam fronteiras entre os indivíduos, mas também entre os grupos sociais (HEILBORN, 2002, p. 6).

Assim, na busca por compreender as experiências afetivo/sexuais das jovens *funkeiras*, tivemos de levar em consideração alguns aspectos relacionados ao contexto onde as jovens são socializadas, como as relações de gênero, as relações familiares e o contexto social do bairro em que vivem, uma vez que a diversidade de formas de entrada na vida sexual e de experiências que os/as jovens podem ter com relação à sua sexualidade é construída de acordo com as experiências vivenciadas por esses sujeitos durante suas trajetórias.

Como nos informa Pinho (2003), a sexualidade é sempre contextual. Ela ocorre em ambientes sociológicos determinados, estruturados de acordo com a história depositada nos contextos, os quais são definidos pelas características objetivas materialmente presentes.

A sexualidade é uma das dimensões do ser humano que envolve gênero, identidade sexual, orientação sexual, erotismo, envolvimento emocional, amor e reprodução. É experimentada ou expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças,

atitudes, valores, atividades, práticas, papéis e relacionamentos. Além do consenso de que os componentes socioculturais são críticos para a conceituação da sexualidade humana, existe uma clara tendência, em abordagens teóricas, de que a sexualidade se refere não somente às capacidades reprodutivas do ser humano, como também ao prazer. Assim, é a própria vida. Envolve, além do nosso corpo, nossa história, nossos costumes, nossas relações afetivas, nossa cultura (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004, p. 29).

Nesse sentido, apresento, a seguir, algumas narrativas das jovens *funkeiras* sobre suas experiências com as relações afetivo/sexuais, abordando questões como iniciação sexual, namoros, desejos e experiências sexuais. Os sujeitos incorporam a cultura do grupo no qual são socializados, internalizando suas regras, comportamentos e valores. A socialização exercida pela família, primeira instância socializadora dos indivíduos, é uma experiência significativa que interfere no modo como estes se relacionam com o mundo.

O ambiente familiar de todas as jovens que participaram da pesquisa apresenta questões delicadas que afetam as suas vidas. As famílias formam os mais diversos arranjos, alguns deles bastantes conflituosos, principalmente na relação com os padrastos. Nenhuma das jovens mora com o pai e a mãe. Algumas mães são solteiras, e outras, casadas pela segunda vez. As famílias são compostas por muitas pessoas, pois novos membros são incorporados à medida que os/as filhos/as arranjam parceiros/as e/ou filhos/as.

As jovens convivem, frequentemente, com casos de gravidez na juventude. Nas minhas andanças pelo

bairro, presenciei muitas jovens grávidas ou com bebê. Durante a pesquisa, a irmã de Anita, que é apenas um pouco mais velha que ela, teve um bebê. A irmã de Carol, que aparenta ter no máximo 20 anos, teve o segundo filho e já tem um de aproximadamente 6 anos. Por sua vez, a cunhada de Carol, que não aparenta ter mais de 16 anos, tem um bebê de colo.

Nas observações no bairro, em algumas conversas que tivemos com as mães e em determinadas conversas com as jovens *funkeiras*, percebi que o comportamento das mães é bastante permissivo, em alguns momentos, no que se refere aos aspectos ligados à sexualidade.

No encontro anterior, havia combinado com as jovens para encontrá-las no CUCA no final do ensaio para irmos à lanchonete do bairro conversar e lanchar. Cheguei ao CUCA atrasada por conta da demora da Topic e as meninas já haviam ido embora. Pensei um pouco sobre o que fazer e decidi ir mesmo sozinha ao bairro, já que eu sabia onde era a casa de Katyn. Chegando lá, encontrei Thayssa e ela me levou para encontrar as outras meninas que estavam na casa de Karol. A mãe de Karol havia viajado e Katyn e Renatinha haviam ficado lá com ela para fazer companhia. Estavam Karol, Katyn, Renatinha, o namorado de Katyn e um amigo dele. O namorado de Karol estava para chegar também. Uma das jovens estava fazendo massagem nas costas de um dos rapazes que estava deitado na cama. Reunimo-nos na cozinha, uma sentada na mesa, outra na janela, as outras ficaram em pé. Conversamos um pouco sobre o ensaio e as expectativas para as próximas apresentações. Em seguida, convidei-as para irmos à lanchonete para que pudéssemos conversar mais à vontade, sem a presença dos

rapazes. As casas das demais jovens são vizinhas à casa de Karol. Fiquei intrigada com o fato de as mães permitirem que as filhas ficassem em uma casa sozinhas com os rapazes. (Diário de campo, 01/09/2013).

Em outro momento, durante a entrevista com Tati, perguntamos se sua mãe não se incomodava com o fato de ela ter vários namorados, ela respondeu que não. Como apontam algumas autoras (HEILBORN, 2006a; ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004), a família, principalmente as mães, buscam proteger as filhas no sentido de retardar a entrada na vida sexual e de preservar a reputação. Por sua vez, algumas das mães das jovens *funkeiras* apresentam um comportamento pouco rígido com as filhas.

Em alguns momentos da pesquisa, pareceu-nos haver uma outra moralidade familiar naquele contexto social, pois algumas questões que são permeadas por contornos bastante tradicionais na nossa sociedade, como a gravidez na adolescência e a iniciação sexual precoce feminina, eram tratadas com naturalidade no contexto das famílias das jovens, dada a grande frequência com que ocorrem.

A família não é uma entidade estanque sobre a qual se aplica uma única moralidade. “As famílias mudam; portanto, é muito difícil associar uma única moralidade a elas”. À medida que as famílias mudam, as noções de moralidade na família vão mudando também (SCOTT, 2011, p. 6).

Acreditamos que o modo como as jovens vivenciam suas experiências está atrelado também aos costumes e valores familiares, que, por sua vez, dialogam

com os saberes construídos nos espaços de sociabilidades informais, nos grupos de pares e no “mundo *funk*”.

O aprendizado da sexualidade, contudo, não se restringe àquele da genitalidade, tampouco ao acontecimento da primeira relação sexual. Trata-se de um processo de experimentação pessoal e de impregnação da cultura pela cultura sexual do grupo, que se acelera na adolescência e na juventude. O aprendizado constitui-se na familiarização de representações, valores, papéis de gênero, rituais de interação e de práticas, presentes na noção de cultura sexual (HEILBORN, 2006b, p. 35).

No que se refere à entrada na vida sexual, as jovens *funkeiras*, com exceção de uma — a mais jovem delas, que afirmou ainda ser virgem —, tiveram sua primeira relação sexual muito jovens, numa faixa de 13 a 14 anos de idade.

Meu primeiro namorado foi o Nicolás, irmão de uma amiga minha. Só que nós só namorava normalmente mesmo, não tinha negócio de sexo, não. Aí depois eu passei pra outro. Tentei tirar a virgindade com ele, mas não deu certo. Aí foi o irmão da Karol que tirou. [...] Foi estranho, sei lá, a gente não é acostumada, fica meio envergonhado. [...] Eu tinha 13. (Tati, 14 anos).

Minha primeira relação foi com 14. Acho que foi com 14. [...] Ah, foi uma coisa estranha, né? Mas foi legal (Carol, 16 anos).

De acordo com os relatos das jovens, não parece haver uma preparação para a primeira relação sexual,

o que supostamente inclui negociações mais prolongadas com os parceiros. Desse modo, as jovens *funkeiras* iniciam sua vida sexual sem muito esclarecimento sobre a primeira relação sexual. O “aprendizado da sexualidade” se dá na troca de experiências com as amigas e na experimentação da própria relação sexual. As jovens afirmaram também que não há diálogo sobre sexo em casa e que nunca conversam com as mães sobre essas questões. As dúvidas e experiências sobre sexo e relacionamentos são compartilhadas com as amigas do grupo.

Portanto, as relações sociais tecidas no âmbito do grupo de *funk*, que também é o grupo de amigas, são formativas no sentido de construir e compartilhar saberes a partir das próprias práticas dos sujeitos. Além dos saberes sobre o corpo e a sexualidade, as jovens constroem, nos seus espaços de sociabilidades grupais, estratégias para usar nos relacionamentos e para escapar de estereótipos, além do cuidado com o outro e do valor das amizades.

No grupo de discussão, ao analisarem um trecho de música com referência à sensualidade feminina, as jovens entraram em uma discussão sobre “mulher depravada”, que, segundo elas, “é a mulher que fica se oferecendo”, e citaram o exemplo de uma integrante do grupo que seria “depravada” e não estava presente. “*Ela gosta muito de ficar com macho casado... Fica ‘dando em cima’... Ela é imoral*” (Anita, 16 anos, grupo de discussão). Em seguida, Anita acrescenta, “*mas nós já estamos tentando...*”. “*Estamos tentando*” significa que o grupo estava empenhado em ajudar a integrante a mudar o seu comportamento e deixar de ser “depravada”. Isso mostra

como, no grupo, as jovens estão preocupadas umas com as outras e procuram uma dimensão solidária, de companheirismo. O grupo é um espaço no qual as jovens *funkeiras* podem aperfeiçoar sua capacidade individual de tecer relações, exercitar a arte da convivência coletiva, com suas regras básicas, como a confiança, o respeito e a solidariedade. Considero, assim como Dayrell (2005), que há na sociabilidade uma dimensão educativa central na formação humana dos indivíduos.

Eu acho assim, que quando você tem um grupo, né?, todas as meninas desse aqui você nunca deve rebaixar elas e é, tá melhorando Carol, é, Tati, tá melhorando, não sei o quê... (Carol, 15 anos).

Pertencer a um grupo significa “fixar similitudes e diferenças em relação aos outros” (PAIS, 2003, p. 115); “descobrir-se como indivíduo, buscando sentido para a existência individual” (DAYRELL, 2005, p. 15). É com os amigos do grupo que os jovens podem falar de si, “trocar ideias”, se divertir e construir relações de confiança.

Com relação às interações afetivo/sexuais das jovens *funkeiras*, há ainda algumas questões que merecem ser destacadas, como o caráter mais ou menos eventual em que ocorre a primeira relação sexual e a frequência com que as jovens trocam de namorados.

Dados de duas pesquisas³ realizadas com jovens de algumas capitais brasileiras apontam que, para as mulheres, a iniciação sexual ocorre mais tardiamente

³ CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004. HEILBORN *et al.* **O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sexuais de jovens brasileiros**. Rio de Janeiro: Garamond e Fiocruz, 2006.

do que para os homens e, geralmente, se dá no âmbito de um namoro ou de uma relação mais duradoura. Já para os homens, apresenta um caráter de experimentação e afirmação da masculinidade, o que não envolve uma relação de compromisso.

Para as jovens *funkeiras*, contudo, a primeira relação sexual não deriva necessariamente de um namoro – relacionamento mais tradicional –, mas pode ocorrer de uma relação mais eventual como um “fica”, sem necessariamente estar atrelada a um compromisso. A iniciação sexual pode ocorrer sem planejamento, casualmente, como relatado por Anita:

Nós tava [...] foi assim, as meninas me chamaram pra ir lá pra casa dele. Aí eu disse: “mas, a gente vai dormir lá?” Aí elas disse: “É”. “E eu vou dizer o que pra mamãe?”. Aí nós inventamos que ia dormir na casa da Renatinha, lá do outro lado, aí minha mãe deixou, aí nós fomos pra casa dele, aí foi, nós fomos pra casa de outro amigo dele, aí nós ficamos lá e eles ficaram bebendo lá. É que nesse dia teve até um coisa de luta e nós ficamos tudo assistindo. Depois nós fomos pra casa, aí na hora de dormir todo mundo escolheu um pra dormir e aí sobrou só nós dois, aí nós dormimos juntos e aconteceu (Anita, 16 anos).

A jovem Anita, que namorava um rapaz do colégio em que estuda, teve sua primeira relação sexual com outro rapaz do grupo de amigos/as. Continuou sem manter relações sexuais com o namorado, o qual acreditava que ela ainda era virgem. Além de não ter como explicar ao namorado o fato de ter se relacionado sexualmente com outro rapaz, acredito que a atitude de

Anita esteja relacionada com outro aspecto já citado neste texto, o receio por parte das jovens *funkeiras* de ficarem malfaladas no bairro onde moram, já que o namorado era do mesmo bairro que ela, e o outro não.

Nesse caso, o referencial tomado como critério para a prática sexual seria a vigilância social, e não aqueles relacionados à afetividade, à confiança. O intuito é minimizar as possibilidades de ver a honra manchada, daí a tática das relações sexuais com garotos de outros bairros, de fora dos domínios da convivência cotidiana.

Os/as jovens estão submetidos/as a expectativas sociais em torno da sua sexualidade, reguladas por um sistema presente na cultura brasileira, “marcado por uma categorização de gênero que reserva contrastivamente atitudes e qualidades para cada um dos sexos. Desse modo, masculinidade e atividade estão associadas, por oposição, à feminilidade e passividade” (HEILBORN, 2006a, p. 36). É bastante disseminada a ideia de que os homens podem ter muitas parceiras, uma vez que isso prova a sua masculinidade; enquanto é esperado das mulheres certa prudência na esfera sexual.

Se, para os homens, a masculinidade precisa ser provada pela atividade sexual, para as mulheres, conservar uma reputação de “moça de família” requer que estas administrem os “avanços” masculinos. Há ainda hoje certa exigência de uma “virgindade moral” representada sob a forma de um comportamento passivo e ingênuo por parte das jovens quando se trata de sexo. Tal ideologia considera que homens e mulheres podem lidar diferentemente com os desejos sexuais, e que as jovens, “naturalmente”, dominam a vontade sexual, podendo retardar sua iniciação (HEILBORN, 2006a).

Determinados comportamentos das jovens *funkeiras* contrariam essa lógica. As jovens não são passivas em se tratando de relações afetivo/sexuais. Algumas delas levam uma história bastante intensa de relacionamentos se considerarmos a pouca idade que possuem.

T: É... sou gulosa mesmo, eu acho.

L: Você é gulosa?

T: Sou.

L: Você sempre tem dois namorados?

T: Sempre. Antes eu num tinha, não, agora sim.

Antes eu era santinha. Agora, danada.

L: Você se considera danada?

T: Sim.

Tati, ao afirmar “acho que eu sou gulosa”, referindo-se ao fato de nunca ter apenas um namorado, desconstrói o padrão socialmente estabelecido que naturaliza as representações que, historicamente, colocam as mulheres no território da passividade, da fragilidade, como passivas em relação à sexualidade, embora isso se passe no âmbito do segredo, do não revelado.

L: E quando vocês vão para as festas, você fica com alguém?

C: Só as vezes. Quando vejo que a pessoa é bonita e tal.

L: Mas o que rola nas festas?

C: Só o fica normal.

L: Você já transou com alguém numa festa?

C: Já.

L: Me conta aí como foi...

C: Foi, sei lá... Foi esquisito, eu tava bêbada, tava dançando, quando dava fé já tava lá no quarto. Mas com camisinha e tal.

Também Carol tem uma vida afetivo/sexual bastante agitada. Além dos paqueras eventuais, quando sai para “curtir”, ela teve dois relacionamentos mais sérios e refere-se aos parceiros como “maridos” pelo fato de terem morado juntos. Nos depoimentos a seguir, Karol fala um pouco sobre esses dois relacionamentos, explicando como conheceu seu segundo “marido”, quando ainda estava “junta” com o primeiro.

A primeira vez eu que eu vi ele foi quando eu tava com meu ex-marido que morreu, ele chegou lá na minha vó e eu tava... eu chegou, né?, eu tava esperando esse menino que morreu, né?, chegar lá pra me buscar. Aí esse menino que eu tava mesmo agora na última vez, aí ele chegou lá, ele tava conversando com meu irmão, aí quando ele saiu ele olhou pra minha cara assim, aí ele: “E aí, lorinha, vai dar certo?” Aí eu: “Não. Não vai dar, não”. Ele: “Por quê?”. “Porque não, porque eu tenho marido, tenho namorado”. Ele: “Vixe, é?”. Eu: “É”. Aí ele foi e disse: “Mas se quiser, viu?”. Eu: “Não, mas eu não quero, não”. Eu dispensava muito ele. Aí teve uma vez que ele veio pra cá pra minha casa, porque ele era amigo do meu irmão, aí meu irmão mora com a gente, aí ele veio aqui em casa, aí eu e as meninas fizemos uma aposta — ele tava lindo, né?, e eu tava sem namorar—, aí eu e as meninas fizemos uma aposta: “Bora vê quem fica com ele primeiro?” Aí as meninas: “Bora”. Aí quando der fé, eu fiquei com ele primeiro, aí pronto, fiquei ficando com ele (Carol, 16 anos).

C: Ah, os outro foram só fica mesmo, só de beijinho. Aí o outro cara que eu amei mesmo, pra valer mesmo, foi ano passado, foi o que morreu. Com ele foi que eu tive, foi tipo primeira vez, né?

Foi um cara que eu quase me ajuntava com ele, foi o cara da minha vida.

L: Você chegou a morar junto com ele?

C: Não. Nós dormia junto, mas nós não moramos junto, porque morar junto é quando aluga uma casa, né? Mas nós tava quase junto.

L: E vocês ficavam na casa de quem?

C: Na casa da tia dele. Lá no interior (Carol, 16 anos).

Depois dele, eu tive outro. Esse ano agora, que eu vim levar a sério também. Aí eu ficava com ele normal. Conheci ele através do meu irmão. Aí esse foi meu primeiro marido que eu posso dizer que foi marido mesmo, que eu me ajuntei com ele, só que não deu certo, né? Não deu certo (Carol, 16 anos).

As narrativas das jovens *funkeiras* anunciam que as suas práticas afetivo/sexuais são acionadas pelos mecanismos da experimentação, do prazer, da atração sexual, muitas vezes com um caráter de quase brincadeira, sem perspectivas de laços duradouros. As relações são muito esporádicas e, muitas vezes, paralelas. Dada a frequência com que iniciam e terminam relações, um namoro de dois meses é considerado, pelas jovens *funkeiras*, como um namoro longo. O diálogo a seguir é ilustrativo nesse sentido.

L: E você se previne com esse namorado que disse que tem mais intimidade?

T: Nunca.

[...]

T: Mas ele é porque eu já tava acostumada. No começo eu usava camisinha.

L: Faz quanto tempo que vocês namoram?

T: Já faz mais de dois meses.

As jovens apresentam uma moralidade sexual liberal quando vivenciam uma diversidade de experiências e de práticas afetivo/sexuais consideradas desviantes pela sociedade, como a iniciação precoce, a intensificação de trocas afetivas e práticas sexuais paralelas. No entanto, a sexualidade é um campo arriscado para as jovens. Certas representações sociais permanecem sólidas, principalmente no tocante às relações de gênero. As jovens estão sujeitas a um processo de estigmatização em decorrência do seu comportamento considerado desviante. A nomeação das jovens *funkeiras* como “mulheres fáceis” ou “putas” dialoga com uma visão sexista a partir da qual são percebidas as práticas sexuais femininas. Essa mesma lógica parece presumir que, enquanto ao masculino cabe a constante disposição para o sexo, ao feminino caberia o papel de refrear o anseio masculino.

As assimetrias de gênero estão muito presentes nos discursos e nas percepções das jovens *funkeiras* sobre o modo como são vistas pelos rapazes e pela sociedade em geral. Reproduz-se um padrão social tradicional em que apresentar múltiplas parceiras é um ponto de afirmação de masculinidade, enquanto para o feminino essa mesma liberdade tende a se reverter em prejuízos identitários.

Porque sempre o pessoal tem mais despeito com a mulher, né? Ah, porque a mulher é isso, a mulher é aquilo. O homem se for atrás de um monte de mulher e se ele for casado, ele é raparigueiro, aí a mulher não, a mulher é rapariga (Tati, 14 anos).

Nesse sentido, as jovens *funkeiras* procuram manipular suas imagens e discursos de modo a preservar

sua reputação dentro do bairro. A principal estratégia utilizada por elas, como já afirmado neste texto, na tentativa de escapar dos estereótipos e estigmas, é não ficar com os rapazes do bairro para não ficarem “malfaladas”, já que “*eles ficam e saem falando*”.

Outro aspecto fundamental na análise das experiências afetivo/sexuais das jovens *funkeiras* é o próprio *funk*, o qual tem influência preponderante nos modos como as jovens vivem sua sexualidade, bem como é responsável por alguns dos estigmas que recaem sobre elas.

Conforme já mencionado, na cena *funk*, existe uma supervalorização da sexualidade e do corpo feminino a partir da música e, principalmente, da dança. As jovens *funkeiras* estão assim inseridas nessa lógica de uma sexualidade consumista. Essa exploração do erotismo e da sexualidade no *funk* acaba por definir um padrão estético corporal e por influenciar o comportamento sexual das jovens *funkeiras*. Estas internalizam o atributo de “mulher gostosa”, que usa o seu corpo e o seu rebolado como recursos para provocar e seduzir os rapazes.

O *funk* funciona como um espaço de sociabilidades em que ocorrem descobertas que têm, no corpo e na sexualidade, suas principais dimensões. O corpo é, para as jovens *funkeiras*, o *locus* das experimentações dos desejos, dos prazeres, das descobertas de si por meio do contato com o outro, ou seja, da própria sexualidade.

O sexo deve ser tomado como qualquer outra atividade humana, tal como a alimentação e os hábitos de higiene, uma atividade aprendida. Os indivíduos são socializados para a entrada na vida sexual por meio da

cultura, que orienta roteiros e comportamentos considerados aceitáveis para cada grupo social (HEILBORN, 2006b).

O *funk* influencia os estilos de vida das jovens, sendo determinante na forma como compreendem e produzem os seus corpos e também na construção de aprendizagens sobre a sexualidade. As relações de gênero e as experiências afetivo/sexuais das jovens *funkeiras*, assim como o próprio *funk*, são permeadas por tensões paradoxais que, apesar de subverterem normas hegemônicas de gênero e de modos de viver a sexualidade, apresentam um discurso respaldado por padrões sociais de gênero.

Se, por um lado, as jovens *funkeiras* embaralham as tradicionais representações de feminilidades, por outro, ainda estão presas aos estereótipos e estigmas que recaem sobre aqueles que ultrapassam as fronteiras da “normalidade”. Como afirma Louro (2008, p. 16), “Ainda que sejam tomadas todas as precauções, não há como impedir que alguns se atrevam a subverter as normas. Esses se tornaram, então, os alvos preferenciais das pedagogias corretivas e das ações de recuperação ou de punição”.

É preciso reconhecer que, apesar de notáveis mudanças ocorridas no campo dos costumes sexuais, há ainda a permanência de relações assimétricas que informam a conduta de homens e mulheres. Uma análise mais abrangente sobre a modernização dos costumes sexuais brasileiros permite observar que as transformações em torno da sexualidade não são lineares nem significam completa inovação (HEILBORN; CABRAL; BOZON, 2006).

Na análise das experiências afetivo/sexuais das jovens *funkeiras*, bem como nas suas experiências com o *funk*, é possível observar tanto subversões quanto reificações dos tradicionais papéis de gênero atribuídos aos homens e às mulheres.

Considerações finais

Para essas jovens, diante das poucas possibilidades de que dispõem, o *funk* é um dos poucos espaços para se reinventarem, construir sonhos e pensarem no futuro. É um espaço de poder que se efetiva pela sedução, pelo prazer, sociabilidade e visibilidade. É também uma forma de construir autoestima, de ser desejada, de seduzir. Por outro lado, o *funk* também submete o corpo a um controle, à vigilância e também lhe atribui muitos estigmas.

O *funk* influencia os estilos de vida das jovens, assim como é referência no modo como se vestem, como se produzem e como compreendem os seus corpos. Para essas jovens, o corpo é um atributo de poder e sedução. Por meio da dança, o corpo faz-se desejado, sedutor.

Destaca-se ainda que a imagem da “mulher gostosa” pode ser relacionada à construção cultural da mulher negra, em que se pode verificar diversos signos que moldam e erotizam o corpo desta. É um discurso construído pelo colonizador que atribui, ao corpo da mulher negra, marcas socioculturais que o transformam em corpo objeto, o qual pode ser usado, abusado para satisfazer os desejos sexuais dos homens.

Os atributos corporais são considerados, em alguns tempos/espacos, como um “capital”, em outros,

podem ser considerados “inadequados” aos padrões sociais que determinam o errado/certo, feio/bonito. As roupas curtas, no estilo *funkeira*, que é uma moda muito presente também na favela, a sensualidade da dança, as tatuagens e piercings são responsáveis por estereótipos, aos quais as jovens são, frequentemente, submetidas. São estereótipos que estão relacionados com o *funk*, um estilo próprio dos/as jovens das camadas populares, moradores/as das favelas.

As jovens estão imersas em uma lógica contraditória no que se refere ao controle e à erotização do corpo feminino. São incitadas pelo estilo da dança e pela mídia a exibirem os seus corpos, a serem provocantes e sensuais, ao mesmo tempo em que, ao apresentarem tal comportamento, são vistas como “ímorais” e “vadias”.

Tendo em vista as assimetrias de poder ainda verificadas nas relações de gênero vivenciadas pelas jovens *funkeiras*, estas são levadas a adotar uma série de estratégias para resguardar a sua reputação e afastar de si os estigmas, muitas vezes, direcionados ao feminino.

As relações de gênero e as experiências afetivo/sexuais vivenciadas pelas jovens, assim como o próprio *funk*, são permeadas por tensões paradoxais, uma vez que, apesar de subverterem normas hegemônicas de gênero e de modos de viver a sexualidade, apresentam um discurso respaldado por padrões sociais de gênero.

As jovens, por diversas vezes, oscilam entre a transgressão e a adequação aos padrões hegemônicos de gênero, de modos de viver a sexualidade e apresentar o corpo. Nesse sentido, as jovens, muitas vezes, reproduzem os discursos sobre como deveriam se comportar, buscando atender às normas que ditam

os comportamentos femininos e masculinos. Nos seus discursos, as jovens parecem, algumas vezes, reprovar seu próprio comportamento, numa tentativa de se adequar ao comportamento da “boa moça”.

Nas suas experiências com o *funk*, na grupalidade e nas sociabilidades vivenciadas em torno dessas experiências, as jovens *funkeiras* constroem e compartilham saberes. Aprendem a ter responsabilidade e compromisso com o grupo e com os ensaios. Ao se unirem para superar as dificuldades e buscar os objetivos do grupo (aprender os passos e as coreografias, dançar bem nas apresentações, fazer sucesso), constroem uma dimensão de companheirismo e solidariedade. No grupo, as jovens compartilham os saberes construídos nas suas experiências afetivo/sexuais, criam estratégias de relacionamentos e de proteção para a sua imagem.

Referências

ABROMOVAY, Mirian; CASTRO, Mari Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da (org.). **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1986.

DAYRELL, J. Juventude, grupos culturais e sociabilidade. **Revista de Estudos Sobre Juventude**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 296-313, 2005.

DE LAURETIS, Teresa. A tecnologia de gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica cultural**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Imperativos do Ser Mulher. **Motriz - Revista de Educação Física**, [S. l.], v. 5, n.1. UNES, 1999.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. Cadernos de formação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 71-83, mar. 2010.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 30-42.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988.

GOLDENBERG, Miriam. O discurso sobre o sexo: diferenças de gênero na juventude Carioca. *In*: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (org.). **Culturas Jovens**: novos mapas dos afetos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

GONZALES, Lelia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, p. 223-244, 1984.

GONZALES, Lelia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

HEILBORN, Maria Luiza. Fronteiras simbólicas: gênero, corpo e sexualidade. **Cadernos Cepia**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 73-92, 2002.

HEILBORN, Maria Luiza. Experiências da sexualidade, reprodução e trajetórias biográficas juvenis. *In*: HEILBORN, Maria Luiza. *et al.* **O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros**. Rio de Janeiro: Garamond e Fio Cruz, 2006a. p. 42-58.

HEILBORN, Maria Luiza. Entre as tramas da sexualidade brasileira. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 1, 2006b.

HEILBORN, Maria Luiza; CABRAL, Cristiane S.; BOZON, Michel. Valores sobre sexualidade e elenco de práticas: tensões entre modernização diferencial e lógicas tradicionais. *In*: HEILBORN, Maria Luiza *et al.* **O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros**. Rio de Janeiro: Garamond e Fio Cruz, 2006.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Tolerância social à violência contra as mulheres**. Brasília: IPEA, 2014.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, gênero e sexualidade: desafios para a pesquisa educacional. SEMINÁRIO PESQUISA EM EDUCAÇÃO REGIÃO SUL, 3., Porto Alegre, 2000. **Anais** [...]. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes. (org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Corpos que escapam. **Revista Labrys - Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 4, ago./dez. 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Feminilidades na pós-modernidade. **Revista Labrys – Estudos Feministas**, Florianópolis v. 22, n. 1, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 p. 56- 73, maio/agos. 2008.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003.

PARKER, Richard. Cultura, Economia política e construção social da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PINHO, Osmundo. Uma experiência de etnografia crítica: raça, gênero e sexualidade na periferia do Rio de Janeiro. **Sociedade e Cultura – Revista de Ciências Sociais**, Goiânia, v. 6, n. 1, 2003.

SCOTT, Parry. Família, moralidade e as novas leis. *In*: SCOTT, Parry. (org.). **Famílias brasileiras: poderes, desigualdades e solidariedades**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2011. p. 125-134.

SILVA, Sergio Gomes da. As modificações corporais na sociedade contemporânea. **Caderno de Psicanálise**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 25, 2011.

JOVENS COM DEFICIÊNCIA E OS DESAFIOS DE SUAS INSERÇÕES NO MERCADO DE TRABALHO

Thaynah Barros de Araújo
Carlos Américo Leite Moreira

Considerações iniciais

Neste estudo, destacamos o público jovem, a temática das juventudes e seus percalços na inserção no mundo do trabalho, abordando-os sob uma ótica ampliada, apreendendo seus múltiplos modos de vida, suas sociabilidades, considerando os aspectos sociais, étnicos, geracionais, econômicos, culturais, de gênero, entre outros, que permeiam o cotidiano dos jovens.

(...) a juventude é tomada como um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis em função de diferentes pertencças de classe, diferentes situações econômicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais. (PAIS, 2003, p. 29).

O objetivo desta investigação é analisar o acesso de jovens com deficiência no mercado de trabalho. Nessa esteira, lançamos mão de uma abordagem qualitativa que utilizou pesquisa de campo, documental e bibliográfica. Ao pesquisarmos sobre a inserção de pessoas

com deficiência (PcD) no trabalho, percebemos que os programas e ações que trabalham com essa dimensão, no Ceará, estão concentrados no município de Fortaleza - CE e na sua Região Metropolitana, sendo pontuais e de pouca amplitude, considerando o elevado número desse segmento no referido estado, população essa a que sempre se destinou “o lugar da força de trabalho desqualificada” e que está imersa em “relações sociais que vêm se forjando há muito e que se constroem a partir da contradição básica entre capital e trabalho” (COELHO, 1999, p. 106).

Partindo desse pressuposto, abre-se um leque analítico que nos leva a refletir sobre os diversos modos de ser jovem na atual conjuntura, subsidiando nossa tentativa de decifrar a realidade juvenil dos sujeitos da nossa pesquisa, quais sejam, jovens com deficiência. Para isso, acreditamos ser necessário adentrar no cotidiano desses indivíduos. Vale ressaltar que a compreensão das juventudes varia de acordo com o tempo em que estamos situados, não sendo estática, mas dinâmica. Isso nos faz perceber que a denotação de juventude que grande parte das políticas públicas brasileiras empreende, partindo do pressuposto etário de pessoas com idade entre 15 e 33 anos, é atual e segue a mesma tendência de países europeus que delimitam ações, estratégias, políticas e programas direcionados a jovens dentro desse perfil etário, reforçando, assim, a equivocada concepção das juventudes que parte de uma demarcação biológica e não sociocultural.

A categorização dentro dessa ótica é limitada e não contempla a pluralidade do ser jovem, delimitado nessa faixa etária, na qual podemos citar os jovens do campo/

da cidade, escolarizados/não escolarizados, com deficiência/sem deficiência, com poder aquisitivo/sem poder aquisitivo e inseridos no mercado de trabalho/não inseridos. Desse modo, é necessário que as políticas públicas deem conta de perceber as particularidades que envolvem esses sujeitos a partir de sua diversidade e não apenas da sua “aparente unidade”, é preciso, pois, romper com modelos generalistas que uniformizam as expressões juvenis (GROPPO, 2000).

Sinalizamos que é importante compreender as juventudes inseridas no tempo presente, a partir da historicidade e das peculiaridades desse tempo. Sabemos que, no cenário contemporâneo, os jovens vêm sendo alvo de debates políticos, midiáticos e acadêmicos em nosso país. Assim, acreditamos ser relevante problematizá-los nesta proposta investigativa, a fim de fomentar elementos que subsidiem a implementação de políticas públicas que assistam esses segmentos, rompendo com estereótipos.

Esses sujeitos, como já mencionamos, devem ser apreendidos a partir de uma visão macroscópica, não fragmentada, considerando os aspectos da construção social dos indivíduos jovens, de modo que se desconstruam os parâmetros estereotipados que envolvem diversos estudos acerca da categoria (ABRAMO, 1994).

Por isso, é importante empregar o termo juventudes no plural, compreendendo a pluralidade dos jovens e dos seus universos simbólicos, sociais, culturais e econômicos. Ademais, é imprescindível contextualizá-las no tempo presente, uma vez que evidenciamos particularidades da sociedade moderna, as quais são envoltas por ideários liberais, comerciais e individualistas.

Na contemporaneidade, estabelecem-se modelos para esse público, os quais contemplam gostos, estilos, padrões e culturas que compõem uma idealização do jovem, o qual deve esboçar beleza e liberdade. Diante disso, consideramos importante evidenciarmos os jovens com deficiência, seus percalços e implicações no acesso ao trabalho nessa atual conjuntura de idealização de modelos juvenis.

Frente a isso, concordamos com o que Joca (2016) afirma, quanto à necessidade de os jovens (re)elaborem a construção de suas identidades. O autor reforça a importância de apreendermos as diferenças juvenis e problematizarmos os conceitos socioculturais vivenciados na contemporaneidade.

Diante do exposto, é importante destacarmos que parte dos estudos sobre a categoria juventudes contempla duas concepções, quais sejam, as correntes geracional e classista. Nessa ótica, “a corrente geracional toma como ponto de partida a noção de juventude, entendida no sentido de fase de vida, e enfatiza, por conseguinte, o aspecto unitário da juventude” (PAIS, 2003, p. 48).

Para essa corrente, os jovens enfrentariam problemas e circunstâncias semelhantes pelo fato de pertencerem à mesma geração. Já a corrente classista entende que esses indivíduos responderiam de formas variadas às situações e aos desafios vivenciados, a depender de múltiplos fatores, de modo que a corrente classista parte do pressuposto de que as culturas juvenis são essencialmente de classe e, como tal, constituem-se a partir das relações antagônicas de classe.

A última abordagem defende que os condicionantes sociais interferem na constituição dos modos

de vida e das trajetórias dos indivíduos. Não obstante os fatores que cerceiam ou limitam o cotidiano juvenil, destacamos que as trajetórias juvenis são permeadas por várias possibilidades na sua constituição e no seu reconhecimento social a partir de suas diferenças.

Isso faz com que a identidade seja muito mais uma escolha do que uma imposição. É neste sentido que se compreende que uma das mais importantes tarefas das instituições, hoje, é contribuir para que os jovens possam realizar escolhas conscientes sobre suas próprias trajetórias pessoais. É nesse contexto de intensas transformações nas formas e conteúdos das instituições sociais que interferem em suas condições e capacidades de promoverem processos de socialização que gestores de políticas públicas, em diferentes níveis de governo, são desafiados a formular, executar e avaliar políticas públicas dirigidas aos diferentes públicos jovens. (CAR-RANO, 2008, p. 67).

Assim, as juventudes não devem ser apreendidas como uma coisa em si, mas como produtoras de sentidos. Devemos considerar, nessa análise, o contexto em que estão inseridos os grupos sociais nas suas relações (BOURDIEU, 1983). Elas ultrapassam a ideia de um vir a ser, de uma mera transição para a vida adulta, de uma fase determinada.

Nos dias atuais (como também em outros momentos da história), visualizamos uma “descronologização” nas expressões juvenis, uma vez que a concepção de uma fase de vida não se coaduna com a realidade brasileira de forma homogênea, pois, muitos jovens, espe-

cialmente de classes pobres, assumem responsabilidades, como o trabalho e a contribuição no sustento da família – durante a infância e a juventude – tarefas atribuídas aos adultos, tendo que, por vezes, abandonar a escola para cumprir tais compromissos. Temos que “as etapas da vida obedecem cada vez menos às normatizações e às regulações das instituições tradicionais, como a família, a escola e o trabalho (...)” (CARRANO, 2008, p. 67), e correspondem mais às reais necessidades dos jovens e de suas famílias.

Postas essas premissas, pontuamos a dimensão do trabalho no cotidiano juvenil, por entendê-lo como uma questão desafiante que precisa ser apreendida a partir de lentes analíticas que rompem com discursos conservadores e meritocráticos. Além disso, situamos essa discussão inserida no contexto de reestruturação produtiva, de “metamorfoses no mundo do trabalho” e de insegurança para a classe trabalhadora, sobretudo, para o público jovem.

A trajetória de busca e inserção no mundo do trabalho dos jovens, especialmente os das famílias mais pobres, é incerta, ou seja, estes ocupam as ofertas de trabalho disponíveis que, precárias e desprotegidas em sua maioria, permitem pouca ou nenhuma possibilidade de iniciar ou progredir numa carreira profissional. A informalidade é crescente à medida que se desce nos estratos de renda e consumo do beneficiário do emprego. (CARRANO, 2008, p. 68).

Ao tratar das inovações sociometabólicas do capital e de seus impactos para os jovens, Alves (2011) expõe que a reestruturação produtiva aloca “metamorfoses

geracionais” no âmbito do trabalho nas empresas, bem como que as novas gerações reproduzem o discurso empresarial em que o trabalhador jovem passa a ser o “colaborador” e não mais o “empregado”, em vista da alteração da forma como ele se percebe ou se identifica. Tais modificações estariam interferindo ou implicando na conformação da identidade desses sujeitos enquanto trabalhadores.

O referido autor acrescenta que esse processo, que consolida o modelo flexível de trabalho, desencadeia o que ele denomina de “captura” da subjetividade. Sobre isso, temos que

foi o turbilhão social, político e cultural que legitimou o complexo de reestruturação produtiva do capital, criando a base psicossocial da “captura” da subjetividade do trabalho como novo modo de controle social do capital. A constituição dos novos coletivos de trabalho vivo e a nova linguagem, com seus valores-fetiche, expectativas e utopias de mercado, atingem com mais intensidade o espaço de sociabilidade da juventude trabalhadora. (ALVES, 2011, p. 109).

Por ora, problematizamos os desafios da inserção laboral de jovens com deficiência, por considerar que estes enfrentam, de forma mais acentuada, uma diversidade de barreiras para suas inclusões sociais, seja na educação, na esfera do trabalho, nos espaços públicos e de lazer, dentre outros.

Apesar de evidenciarmos, no presente estudo, esse recorte, destacamos que os entraves para se inserir no trabalho atingem não somente os jovens com deficiência, mas as juventudes de um modo geral. Seus

efeitos e rebatimentos vão variar dependendo dos condicionantes sociais que permeiam esses indivíduos, sendo oportuno discutir essa temática, pois, no Brasil, o desemprego entre os jovens é, aproximadamente, três vezes maior quando comparado ao restante da população (CARRANO, 2008).

De acordo com a Organização Internacional do Trabalho – OIT (APOLINÁRIO; ARAÚJO, 2015), na América Latina, seis entre dez jovens trabalham na informalidade, não possuindo garantias trabalhistas, estabilidade, contratos, apresentando baixos salários e baixa qualidade laboral. O órgão apontou a importância de haver uma reforma educacional para reverter esse quadro e alertou ser necessário que os programas que visam a empregar esse público estejam em consonância com o previsto nas legislações trabalhistas, e que a elaboração dos programas não se dê por meio de medidas temporárias e sem a participação juvenil nas suas formulações, reforçou ainda a necessidade desses serem pensados a partir de um diagnóstico preciso quanto à situação dos jovens da região, e não de modo aleatório.

Consideramos relevante acrescentar ainda que identificamos que, a alguns grupos juvenis, se subtrai o direito de planejar o futuro, uma vez que só lhes é apresentada a ausência de direitos, acompanhada de “não emprego” e “não salário” (SPOSITO, 1996).

Se parte dos trabalhadores busca acompanhar as tendências do mercado a nível, por exemplo, das novas demandas de qualificação tecnológica impostas pelas tecnologias de ponta (tanto a nível de produção quanto da gestão) em implantação no país, há enormes parcelas da classe

trabalhadora que lutam desesperadamente por oportunidades de obter algum tipo de inserção minimamente positiva, ainda que no mercado informal. (COELHO, 1999, p. 106).

O duelo pela garantia de uma vaga no mercado de trabalho se complexifica na medida em que as poucas oportunidades laborais que são disponibilizadas aos jovens, em grande medida, não correspondem aos reais anseios e necessidades destes, esvaziando o sentido do ser jovem trabalhador na sociedade do capital. Frente a isso, as formas de sociabilidades mediadas pelo trabalho propiciariam uma menor conformação na identidade juvenil, visto que as atividades laborais não se traduziriam em uma fonte de realização pessoal, antes, seriam mera fonte de renda e/ou sobrevivência (SPOSITO, 1996).

Concordamos com o pensamento de Linhares (2014), quando discorre que o modo de ser jovem trabalhador imprime aspectos culturais de percepção das relações que se dão no mundo do trabalho, por vezes, permeado por uma compreensão liberal, minimalista e parcial. Salientamos que, sob a égide do neoliberalismo, é comum percebermos discursos que reforçam a ideia meritocrática de que existe uma associação entre qualificação e garantia de ascensão profissional, relação esta que nem sempre condiz com a realidade.

Discorrendo sobre isso, Pais (2003) critica a generalização do ensino universitário e a massificação da educação, ao que nós acrescentamos o aligeiramento desta, por meio do qual não há uma preocupação com a qualidade do ensino e do profissional que se forma. Todavia, empreendem-se esforços em formar mais e

mais rápido, produzindo, em larga escala, títulos acadêmicos, os quais, para inúmeros jovens, representam a idealização de uma realização profissional, para outros, atestam a frustração por não se efetivar à mobilidade social a que aspirava quando buscou se qualificar.

Assim, as portas do mercado de trabalho permanecem fechadas ou entreabertas e sem previsão de uma possível abertura, denotando a incoerência entre a relação títulos acadêmicos e status sócio laboral.

Reiteramos, por oportuno, que a doutrina neoliberal, ao defender a mínima intervenção do Estado no mundo do trabalho, traz rebatimentos na flexibilização dos direitos trabalhistas, cujo espraiamento se manifesta nas precárias formas de contratação, nos subempregos, nos baixos salários e na informalidade. Ao tratar do assunto abordado em linhas atrás, no que se refere aos programas de inclusão laboral direcionados aos jovens trabalhadores, Linhares reforça que

Vê-se que o enfoque incide nos cenários de vida dos jovens, difundindo a ideia recorrente de que a não inserção de trabalho se dá pela ausência de capacitação escolar e de qualificação profissional. Partimos da hipótese de que a precarização estrutural do mundo do trabalho é um fenômeno que compõe a atual etapa de acumulação capitalista, não sendo uma decorrência direta da qualificação ou da desqualificação do trabalhador. Entende-se que a concepção de qualificação, hoje vigente, assume uma dimensão ideológica de configurar-se como condição de possibilidade de trabalho, desviando o eixo das determinações estruturais do desemprego e da precarização do trabalho. Tal concepção revela a atual configuração do Estado

e das políticas públicas, de caráter neoliberal, que vêm se distanciando do ponto de vista da efetividade do discurso difundido. (2014, p. 04).

Sobre isso, corroboramos que a contraditória estrutura capitalista produz a dialética inclusão/exclusão, a qual, sob o discurso da inclusão, contraditoriamente, reproduz uma classe descartável ao mundo do trabalho e reduz os indivíduos ao mero desempenho produtivista. Ao tratar do produtivismo e do anseio pela inserção profissional, temos que

[...] significa que a alta escolarização não garante realização profissional. Pelo contrário, a escolarização se confunde com a própria desqualificação social. O título escolar tornou-se apenas uma peça substituível na engrenagem do capital. Na medida em que, cada vez mais, jovens de alta escolarização passam a compor a superpopulação relativa a serviço da produção do capital, aumenta a concorrência no seio da classe trabalhadora, com a maioria dos jovens titulados inserindo-se em relações de trabalho precário, não conseguindo realizar, deste modo, aquilo que lhe prometeram ao dedicar-se, de corpo e alma, aos estudos escolares: o sucesso profissional com um bom emprego capaz de lhes garantir carreira, consumo e família. (ALVES, 2012, p. 03).

A partir do que foi pontuado, destacamos que, nesta investigação, a categoria trabalho foi fundamentada, principalmente, nas análises teóricas de Alves (2011; 2012), Braga (2012) e Marx (1988; 2001). Enfatizamos que o não acesso ao trabalho e à qualificação profissional é uma constante na vida de PcD, especialmente

os jovens, os quais enfrentam estigmas que os condicionam a transpor barreiras em tempos de “capitalismo manipulatório”.

Dando continuidade à discussão, é necessário apreender o trabalho, questão central deste estudo, a partir de uma compreensão histórico-crítica, considerando que o ser humano se distingue dos outros seres pelo trabalho, e mais ainda, pela capacidade consciente de realizar trabalho, por meio de uma ação previamente pensada, orientada para um fim. O homem, no exercício do trabalho, transforma a natureza, as relações sociais, a economia e transforma a si.

Marx, na obra *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (2001), revela que, na sociedade capitalista, o trabalho se transforma em uma prática assalariada, fetichizada e alienante. Substitui-se a finalidade de construção do ser social para uma atividade de subsistência. A força de trabalho e seu produto se tornam mercadoria. Essa sociabilidade reproduz o trabalho alienado em que o homem não se reconhece naquilo que produz, havendo um estranhamento, portanto, ele se degrada no trabalho.

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independentemente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, vida humana. (MARX, 1988, p. 50).

Na sociabilidade capitalista, as relações de trabalho são permeadas por um contínuo processo de exploração que se agudiza e se expressa “[...] em decorrência

da mercantilização do trabalho, do caráter capitalista da divisão do trabalho e da anarquia da reprodução do capital” (BRAGA, 2012, p. 17).

A partir desse embasamento, é imprescindível atentarmos para as configurações atuais, no contexto de financeirização do capital, marcado pelo aviltamento dos direitos trabalhistas, potencializado pelas determinações neoliberais que incentivam as privatizações, o aprofundamento das desigualdades sociais, o desemprego em massa, o subemprego, as relações informais, flexíveis e desregulamentadas de trabalho.

De certo, podem-se identificar relações entre financeirização e exploração da força de trabalho, uma vez que a tendência à desregulamentação dos mercados, concomitante a incorporação de novas tecnologias, induz a flexibilização do mercado de trabalho, nas modalidades externa à empresa, pelo aumento da rotatividade da mão-de-obra e da subcontratação, e interna, pela constituição de um núcleo polivalente e estável como também de trabalhadores pouco qualificados, portanto, vulneráveis à dispensa, como estratégia das empresas diante das vicissitudes da economia. Em última instância, vale considerar que a financeirização, pelos efeitos negativos sobre a esfera produtiva (principalmente pela insuficiência de capital para investimento), chega a induzir a combinação de formas antigas de exploração – pela reinserção da mais-valia absoluta, ou seja, pela extensão da jornada de trabalho. (SOUSA, 2006, p. 183).

Nessa direção, no caminho inverso à emancipação dos trabalhadores, assistimos ao retrocesso das garan-

tias trabalhistas e ao declínio da dimensão afirmativa do trabalho. Partindo desse pressuposto, discutiremos, nas linhas que seguem, a inserção de jovens com deficiência nas vagas estabelecidas pela Lei de cotas, no Estado do Ceará, buscando identificar seus desafios e perspectivas. Para isso, é necessário compreender que

pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009, s.p.).

Visualizamos, atualmente, iniciativas que buscam inserir PcD no trabalho formal, mas é imprescindível avaliarmos quais vagas estão sendo disponibilizadas para esse público e como se dão tais relações trabalhistas. No âmbito nacional, há iniciativas como o dia “D” de Contratação de Pessoas com Deficiência, a qual é capitalizada pelo Ceará em parceria com diversas empresas, quais sejam: Grupo Pão de Açúcar, Esmaltec, Casas Bahia, Grupo C. Rolim, Pague Menos, Casa Pio, dentre outras.

O Ceará é o Estado com a maior proporção de pessoas com deficiências (PCDs) inseridas no mercado de trabalho formal (0,97%), seguido de perto pelo Rio Grande do Sul (0,95%), percentual superior inclusive à média nacional (0,77%), o Ceará prossegue capacitando e gerando, ano a ano, mais vínculos empregatícios de PCDs no estoque de empregos formais privados e públicos.

Dados da RAIS, do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), revelam que, em 2014, verificou-se um acréscimo de 23,5 mil postos de trabalho de PCDs no País, cuja elevação foi percebida em 23 das 27 unidades federativas brasileiras, incluindo o Ceará. (CEARÁ, 2015, s.p.).

As vagas ofertadas são de serviços gerais, vendas, telemarketing, auxiliar de produção, de escritório, balconista de farmácia e de loja, entre outras. Tais iniciativas representam um avanço por abrir as portas do mercado de trabalho a esse segmento populacional historicamente segregado e por materializar o que preconiza a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, entre outros marcos legais que salvaguardam o direito laboral das PcD.

Não obstante, podemos indagar o motivo de esses cargos serem de natureza meramente técnica, com pouco teor intelectual. A determinação desses cargos não estaria subalternizando o público-alvo, não constituiria um preconceito velado? Por meio de pesquisas realizadas anteriormente, pelos autores deste estudo, identificamos que, apesar do avanço no crescimento das vagas de trabalho disponibilizadas, elas ainda estão aquém do esperado e do necessário para o aproveitamento das capacidades e habilidades de que dispõem os sujeitos em questão.

Vale ressaltar que, para além do acesso desses atores sociais ao trabalho e de sua reabilitação profissional, também é importante refletirmos sobre a sua inclusão nos seguintes eixos: esporte, cultura e lazer; acessibilidade, comunicação, transporte e moradia; saúde, prevenção, reabilitação, aquisição de órteses e

de próteses; segurança, acesso à justiça, padrão de vida e proteção social.

Aproveitamos, por oportuno, para recordar que, no Ceará, a luta por direitos das PcD remonta à década de 1970, quando ganhou efervescência o Movimento Social formado por PcD, o qual visava a realizar o enfrentamento, sobretudo, a instituições públicas e filantrópicas que ofertavam atendimento caritativo, com bases assistencialistas, conforme aconteceu a nível nacional.

Nesse período, o movimento ganhou visibilidade, e, a partir daí, as PcD se tornaram ativos agentes políticos na busca por transformação da sociedade. O desejo de serem protagonistas políticos motivou uma mobilização nacional. Essa história se alimentou da conjuntura da época, a saber: o regime militar e o processo de redemocratização brasileira. A partir disso, lançaram-se as bases para ampliar o entendimento de que

peças com deficiência são, antes de mais nada, PESSOAS. Pessoas como quaisquer outras, com protagonismos, peculiaridades, contradições e singularidades. Pessoas que lutam por seus direitos, que valorizam o respeito pela dignidade, pela autonomia individual, pela plena e efetiva participação e inclusão na sociedade e pela igualdade de oportunidades, evidenciando, portanto, que a deficiência é apenas mais uma característica da condição humana. (BRASIL, 2009, s.p.).

Frente a isso, como reflexo de reivindicação por direitos, no que concerne à atenção a esse público, o município de Fortaleza criou, em 2009, a Secretaria de Direitos Humanos (SDH), atual Secretaria Municipal de Cidadania e Direitos Humanos (SCDH), a qual é subdi-

vida em coordenadorias, dentre as quais podemos encontrar a Coordenadoria de Pessoas com Deficiência (COPEDEF).

Esse órgão, que tem como missão principal transversalizar a política de inclusão social e econômica das PcD, vem desenvolvendo ações com o intuito de cumprir o que outrora fora deliberado na Convenção Internacional da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2007. A atuação dessa instituição, de maneira conjunta com membros da sociedade civil e outras instâncias representativas de direitos, resultou na Lei nº 9868/2011, que ficou conhecida como Política de Atenção às Pessoas com Deficiência (PADEF), a qual entrou em vigor em 2011.

Retomando a discussão sobre o acesso de PcD ao mercado de trabalho formal, é importante embasar esse debate considerando o tempo presente, no qual estamos inseridos, bem como discorrer sobre o papel do Estado, entendendo que ele vem retraindo sua atuação na proteção social (CARVALHO; GUERRA, 2015). É necessário sinalizar que o Estado brasileiro sempre teve um papel fundamental na regulação das relações sociais, políticas e econômicas, as quais perpassam interesses privados em detrimento das necessidades coletivas.

Identificamos, nos dias atuais, uma dualidade entre o público e o privado, de modo que a dimensão da coisa pública está fragilizada, destacando-se, nesse contexto, o terceiro setor. Diante disso, visualizamos uma tendência à privatização dos bens públicos, bem como à reflantropização de ações, programas e serviços.

É nesse cenário que discorreremos acerca da inclusão laboral de PcD, que articula programas, projetos,

ações e estratégias que visam a propiciar oportunidades e ofertas de qualificação profissional e geração de ocupação e renda. Ressaltamos que, em 2021, constou-se que havia 486 mil pessoas com deficiência com vínculos trabalhistas formais, totalizando menos de 1% do total dessa população, índice considerado ínfimo (MOREIRA, 2021).

Abordando essa temática, Vash pontua que (1988, p. 105):

(...) o trabalho é um veículo para a aquisição de recompensas externas socialmente veneradas, tais como dinheiro, prestígio e poder, bem como de recompensas internas associadas com a auto-estima, pertinência e autorealização. O desemprego gera ausência de poder sócio-político e econômico, e a ausência de poder é a base do desamparo aprendido.

O autor utiliza o termo integração, entretanto, na nossa concepção, integrar nem sempre significa incluir. Consideramos que se faz necessário, portanto, haver uma inclusão desses sujeitos nas diversas esferas sociais, a qual rompa com os mecanismos excludentes que os segregam. Para isso, Vash (1988) defende que se promova uma adequação dos processos de formação/educação, na busca pela eliminação do preconceito que os rotula, viabilizando o conhecimento do potencial desses indivíduos.

Porém, como isso seria possível em uma sociedade marcada pela exclusão social, pelo desemprego, pela desigualdade social? Reiteramos que o fomento de políticas públicas afirmativas, especialmente as de educa-

ção, profissionalização, emprego e renda, consiste em um potente instrumento inclusivo na atual conjuntura “em que pessoas com deficiência engrossam as fileiras de desempregados e subempregados que marcam a sociedade contemporânea, convulsionada por crises agudas” (LANCILLOTTI, 2003, p. 14).

Ademais, é importante que tais políticas deem conta das peculiaridades que envolvem os atores sociais em questão, não os uniformizando, pois estes são heterogêneos e perpassam relações etárias, étnico-raciais, de gênero, de classe, entre outras dimensões.

Por ora, as iniciativas existentes, nesse Estado, restringem-se ao Centro de Profissionalização para a Pessoa com Deficiência (Cepid), ao Sistema Nacional de Emprego (SINE) e ao Laboratório de Inclusão da Secretaria de Proteção Social, Justiça, Cidadania, Mulheres e Direitos Humanos (SPS). Ademais, alguns desses serviços são prestados pelo terceiro setor, como é o caso do Recanto Psicopedagógico, instituição sem fins lucrativos de cunho filantrópico que possui uma célula de capacitação e inserção profissional de pequena abrangência.

Salientamos que essas ações se validam da reserva legal de cargos, preconizada pelo art. 93 da Lei nº 8.213/91, mencionado neste capítulo. Vale ressaltar que, para essa legislação, não são contempladas: pessoas com surdez unilateral, com deficiência mental leve, com visão monocular ou ainda com deficiência física que não impossibilite a execução normal das atividades do corpo.

É também imprescindível que o Estado promova programas efetivos no tocante à reabilitação de PcD.

Conforme previsto no art. 31 do Decreto nº 3.298/99, a pessoa reabilitada é aquela que “passou por processo orientado a possibilitar que adquira, a partir da identificação de suas potencialidades laborativas, o nível suficiente de desenvolvimento profissional para reingresso no mercado de trabalho e participação na vida comunitária” (BRASIL, 1999, s.p.).

Ainda abordando a inclusão laboral de PcD, enfatizamos as ações realizadas pelo Cepid, que é uma unidade da SPS. Esse órgão realiza o recrutamento das vagas para PcD no Ceará e encaminha os candidatos para diversas empresas, a fim de que sejam absorvidos pelo mercado formal de trabalho, por meio da Lei de cotas, além de promover a qualificação dos aspirantes às vagas, por meio de cursos, conforme expressa o anúncio abaixo

A oportunidade chegou. (...) O Cepid, equipamento da SPS, está oferecendo 225 vagas de capacitação profissional para jovens e pessoas com deficiência, em Fortaleza, em diversos cursos. (...) As tipologias disponíveis são Maquiagem, Fotografia, Modelo e Manequim, Balconista de Farmácia, Repositor de Mercadorias. Os cursos têm durações de até cinco semanas. (...) Além de capacitação profissional, também oferece treinamento paradesportivo nas áreas de basquete de cadeira de rodas, futsal de cinco, natação, powersoccer e taekwendo adaptado. (...) O Cepid é uma estrutura completa para formação profissional, intermediação e inserção no mercado de trabalho desse segmento, que representa quase 28% da população cearense. O equipamento é o maior do Norte e Nordeste e tem capacidade para atender 1.200 jovens e adultos (CEARÁ, 2015, s.p. - grifos meus).

Identificamos, com ressalvas, que as ações citadas neste texto representam um avanço na busca pela efetivação do direito laboral das PcD, uma vez que ampliam as oportunidades de inserção destas, entretanto, cabe uma indagação: Na medida em que os cargos oferecidos demonstram ser determinadamente precarizados e subalternos, eles poderiam reproduzir a exclusão de jovens com deficiência ao invés de incluí-los? As vagas ofertadas estariam reforçando estereótipos e estigmas? Esses são questionamentos que nos levam a pensar sobre a importância de estudos que aprofundem essa problemática.

A dialética inclusão/ exclusão

Diante do exposto neste artigo, cabe uma indagação: o que significa incluir ou excluir? Utilizamos largamente esses termos, e, inúmeras vezes, nós os empregamos erroneamente. Assim, explicitamos que, de acordo com o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (FERREIRA, 2010), incluir significa abranger, conter, envolver, pôr ou estar dentro, inserir em ou fazer parte de um grupo. Excluir corresponde a pôr fora; pôr de parte; não incluir, tirar, não admitir, privar da posse de alguma coisa, não deixar tomar parte.

Etimologicamente, a palavra excluir vem do Latim *excludere* que significa tomar algo ou alguém de um conjunto, deixar de fora, rejeitar. O prefixo *ex* significa o movimento de saída do interior para fora, e o verbo *cludere* corresponde a trancar, fechar. A palavra incluir vem do latim *includere* que quer dizer fechar em, inserir, rodear. O prefixo *in* significa em, dentro.

Explicitado o significado e a etimologia desses termos, destacamos que, neste tópico, discorreremos sobre a inclusão e a exclusão enquanto processo dialético inserido na sociabilidade do capital. Ao abordar a inclusão no modo de produção capitalista, Bertini afirma se tratar de uma inclusão perversa, envolta por mecanismos de alienação de um sistema que, paradoxalmente, inclui para excluir.

A maneira de o sistema capitalista incluir faz parte dos mesmos mecanismos de reproduzir e sustentar a servidão, a passividade, a miséria e, principalmente, a alienação do trabalhador. Essa máscara da inclusão (...) provém da produção de ideias imaginativas, feitas pelo próprio sistema nos indivíduos. Eles passam a perceber que as apropriações materiais ou simbólicas os levam a “fazer parte” do todo, finalmente correspondendo adequadamente ao que a sociedade cria a cada instante. Esse sistema inclui para excluir, ou seja, para manter os homens na dependência de um estado de coisas que não diz respeito à sua própria liberdade e potência (...). (BERTINI, 2014, p. 61)

Nessa direção, Rocha, Luiz e Zulian (2003) declaram que a dialética exclusão/inclusão gera um sofrimento, situado nos conflitos característicos de uma sociedade marcada pela luta de classes, que produz manifestações emocionais, preconceitos ou medo do desconhecido. “A dialética inclusão/exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado” (SAWAIA, 2000, p. 09). Tal processo é compreendido como sendo

dialético, na medida em que altera a imagem do indivíduo na coletividade e vice-versa.

Sawaia, ao se referir ao sofrimento elencado acima, denomina-o como ético-político, e, ao abordar sobre a exclusão gerada nas relações, defende que “o excluído não está à margem da sociedade, mas repõe e sustenta a ordem social, sofrendo muito nesse processo de inclusão social (...)” (2000, p. 09).

Seria possível haver inclusão no sistema capitalista, cuja exclusão é intrínseca a sua reprodução? Como promover inclusão social de segmentos historicamente alijados como as pessoas com deficiência? Sassaki (1997, p. 41) afirma que a inclusão social corresponde ao

processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Faz-se necessário ressaltar que a inclusão e ou a exclusão de PcD foi e é reforçada pelos modelos de deficiência que se construíram no decorrer do tempo. Todavia, Sassaki (1997, p. 47) considera que o Modelo Social da Deficiência é o pano de fundo do processo de inclusão. Esse autor defende que, “para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de aten-

der às necessidades de seus membros [e não o contrário]” (grifo nosso).

A inclusão social, na nossa concepção, é entendida como um processo que contribui para a construção de uma nova sociedade, por meio de modificações na mentalidade e nos comportamentos das pessoas e a partir das adaptações nos ambientes físicos (espaços, equipamentos, mobiliário, meios de transporte), entre outros.

Ao discorrer acerca da exclusão, Sawaia (2000, p. 07) afirma se tratar de um “conceito que permite usos retóricos de diferentes qualidades, desde a concepção de desigualdade como resultante de deficiência ou inadaptação individual, falta de qualquer coisa (...), até a de injustiça e exploração social”.

Salientamos que o conceito de exclusão remete a René Lenoir, na década de 1974, cuja ideia advém do pensamento liberal. Contudo, sua conceituação é inovadora na medida em que busca compreender a exclusão como um fenômeno de âmbito social e não individual. Essa noção se trata de um conceito dinâmico e não estático, que foi se modificando ao longo do tempo. Ela deve ser apreendida considerando, portanto, o tempo e o espaço em que está inserida e não de maneira aleatória. A autora supramencionada se refere à exclusão como algo multifacetado e complexo, com dimensões políticas, materiais, subjetivas e relacionais. Sobre isso, temos que

é processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não

é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema. (SAWAIA, 2000, p. 09)

Sawaia (2000) pontua que a exclusão social não atinge apenas os países pobres, mas está presente nas diversas sociedades, atingindo as mais variadas camadas sociais. Assim,

(...) ela sinaliza o destino excludente de parcelas majoritárias da população mundial, seja pelas restrições impostas pelas transformações do mundo do trabalho seja por situações decorrentes de modelos e estruturas econômicas que geram desigualdades absurdas de qualidade de vida. (*ibid.*, p. 16)

Ao considerar as causas da exclusão, destacam-se alguns fatores, como “o rápido e desordenado processo de urbanização, a inadaptação e uniformização do sistema escolar, o desenraizamento causado pela mobilidade profissional e as desigualdades de renda e de acesso aos serviços” (SAWAIA, 2000, p. 16). Reiteramos que a exclusão é um fenômeno que atinge uma variedade de sujeitos, dentre eles, PcD e jovens, conforme verificamos abaixo.

Muitas situações são descritas como de exclusão, que representam as mais variadas formas e sentidos advindos da relação inclusão/exclusão. Sob esse rótulo estão contidos inúmeros processos e categorias, uma série de manifestações que aparecem como fraturas e rupturas do vínculo social (pessoas idosas, deficientes, desadaptados so-

ciais; minorias étnicas ou de cor; desempregados de longa duração, jovens impossibilitados de ascender ao mercado de trabalho; etc.). (*ibid.*, p. 17).

Ao abordar a exclusão, Sawaia (2000) defende que, além da exclusão que conhecemos no que concerne aos segregados material, física ou geograficamente, há uma exclusão do mercado, de suas trocas e de suas riquezas espirituais, nas quais seus valores são desprezados, havendo, portanto, além de uma exclusão social e econômica, uma exclusão cultural presente em nossa sociabilidade.

A mesma autora pondera que, a partir da década de 1990, acentua-se a exclusão de alguns grupos sociais – composta por uma nova concepção de pobreza e de precariedade – a qual deve ser extirpada. Os segmentos excluídos não vivenciarão a situação de exclusão como algo temporário, mas como algo estrutural que se agrava na sociedade moderna, ao passo que estes não são absorvidos pelo mercado. Nesse período em que o Brasil adere ao ideário neoliberal, a pobreza se acentua e reproduz os

(...) desempregados de longa duração que vão sendo expulsos do mercado produtivo e os jovens que não conseguem nele entrar, impedidos do acesso ao “primeiro emprego”. Ou seja, são camadas da população consideradas aptas ao trabalho e adaptadas à sociedade moderna, porém, vítimas da conjuntura econômica e da crise de emprego. Assim, os excluídos na terminologia dos anos 90, não são residuais nem temporários, mas contingentes populacionais crescentes que não encontram lugar no mercado. (*ibid.*, p. 19).

Nessa compreensão, a noção atual de exclusão diverge da concepção anterior relacionada à segregação e à discriminação, pois “tende a criar, internacionalmente, indivíduos inteiramente desnecessários ao universo produtivo, para os quais parece não haver mais possibilidades de inserção. Poder-se-ia dizer que os novos excluídos são seres descartáveis” (*ibid.*, p.25).

Concluimos esta discussão evidenciando que os jovens com deficiência são grupos que encontram inúmeras barreiras para acessar o mundo do trabalho, sendo crucial que existam maiores investimentos em políticas públicas inclusivas de geração de emprego e renda para esse segmento. Por fim, destacamos que, no Brasil, a desigualdade e a concentração de renda convivem com os efeitos do desemprego estrutural que atinge os incluídos e os excluídos em graus distintos, de modo que “se, de um lado, cresce cada vez mais a distância entre os ‘excluídos’ e os ‘incluídos’, de outro, essa distância nunca foi tão pequena, uma vez que os incluídos estão ameaçados de perder direitos adquiridos” (SAWAIA, 2000, p. 25).

Considerações finais

Viver em tempos neoliberais, de barbárie e espoliação de direitos é um desafio árduo, penoso, e, por vezes, adoeedor, para o conjunto de trabalhadores (as). No entanto, estar nessa dinâmica, sendo jovem com deficiência, é ainda mais desafiante, frente à lógica produtivista impressa nos dias atuais.

No desenvolvimento deste estudo, compreendemos que o acesso ao mercado de trabalho é envolto pela

perversidade do imperativo rentista, que captura, além de subjetividades dos indivíduos, os sonhos e as aspirações de um público que, sob a promessa da inserção laboral, vê-se cotidianamente excluído desta.

Assim, analisamos tal acesso perpassado pela relação dualista de inclusão/exclusão, por meio de um estudo bibliográfico e documental, cuja natureza é qualitativa. Para isso, é necessário considerar o cenário socioeconômico brasileiro, cujo cariz neoliberal se torna o motor econômico, político e social que norteia programas, planos e projetos para o público em tela.

O neoliberalismo, por sua vez, lança mão do poder do Estado para flexibilizar as relações de trabalho e para precarizar os estatutos salariais, gerando instabilidade nos vínculos trabalhistas, demonstrando a aproximação entre mercado e Estado. Há, nessa teia, a regressão dos modelos regulatórios de proteção ao trabalhador, desencadeando perdas significativas de direitos. Assim, a precariedade do trabalho compõe o novo mundo do capital.

Nesta análise, apreendemos que a Lei de cotas, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Convenção da ONU sobre os direitos das Pessoas com Deficiência, entre outros respaldos legais, são marcos históricos e produtos de lutas, sendo fundamentais para garantir o pilar da equidade social. No entanto, esses ganhos são acompanhados de ameaças no cenário atual.

As conquistas do segmento em evidência, nessa dinâmica, são perpassadas pela dualidade inclusão/exclusão, de modo que, paradoxalmente, não obstante à promulgação da Constituição de 1988, que trouxe avanços no fomento da inclusão de minorias, na década de

1990, retrocedemos com o recrudescimento do neoliberalismo, excluindo esses grupos sociais.

Durante a realização dessa análise, elencamos, como principais desafios encontrados pelos jovens com deficiência, a falta de acessibilidade nas empresas, nos sistemas de ensino, nos transportes públicos; o reduzido grau de instrução das PcD; e a exclusão de deficiências graves na inserção laboral, de modo que o mercado vem absorvendo, prioritariamente, pessoas com deficiências leves, como deficiência visual monocular, deficiência auditiva unilateral, deficiência intelectual leve, além das pessoas reabilitadas pelo INSS, sendo esse um indicador que reitera a dialética da inclusão eivada de exclusão de determinados tipos de deficiência e públicos.

Como avanços identificados, visualizamos, não obstante suas contradições, a atuação de órgãos públicos que profissionalizam e inserem PcD no mercado de trabalho, como o Sine e o Laboratório de Inclusão. Há iniciativas, embora pontuais e tímidas, de empresas que buscam inserir mais e melhor tal segmento, não apenas integrando, mas incluindo-o, por meio de espaços acessíveis. Porém, essas ainda são exceções à regra de inserção laboral, a qual comumente se dá por meio do mero preenchimento da cota prevista em lei, apenas para se esquivar do pagamento de multas aplicadas às empresas quando descumprida a cota.

Reside neste solo, a necessidade de refletirmos criticamente acerca dos condicionantes estruturais da realidade laboral brasileira, bem como as suas reconfigurações a partir de aparatos como a Reforma Trabalhista e a Lei da Terceirização que subtraem garantias

trabalhistas. Apreendemos que a Lei de cotas, apesar de ser genérica e quantitativa, é um fundamental instrumento de inserção de jovens com deficiência no trabalho formal. Sem ela, certamente, esse direito seria sucumbido pelas lógicas da competitividade e da racionalidade pautadas na mais-valia. Todavia, é necessário que as empresas não contratem esse público apenas em virtude da obrigação legal, mas por reconhecer as competências e potencialidades desses sujeitos.

Para fortalecimento dessa normativa, é necessária uma maior atuação dos órgãos fiscalizadores, não apenas para multar as empresas que não cumprem a reserva legal, mas para auxiliar na busca por estratégias de qualificação dos postos de trabalho destinados a esses grupos sociais, rompendo com barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, entre outras. A partir dessa investigação, reafirmamos que os direitos sociais são bases para uma sociedade democrática e que a luta pela ampliação de garantias civilizatórias para o público em tela deve ganhar força na atual conjuntura de retrocessos e de ameaça de direitos, a qual está atrelada a crises das esferas econômica, social, política e cultural.

Referências

ABRAMO, H. **Cenas juvenis:** punks e darks no espetáculo urbano. São Paulo: Editora Página Aberta, 1994.

ALVES, G. **Trabalho e subjetividade:** o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ALVES, G. **O enigma do precariado e a nova temporalidade histórico do capital**. [S. l.: s. n.], 2012. Disponível em: <http://boitempoeditorial.wordpress.com/2012/14/o-enigma-doprecariado>. Acesso em: 30 jun. 2018.

APOLINÁRIO, V; ARAÚJO, I. J. S. A terceirização e a 'agenda do trabalho decente' da OIT: reflexões a partir do banco do Brasil. **Revista da ABET**, [S. l.], n. 14, p. 3-7, 2015.

BERTINI, F. M. A. Sofrimento ético-político: uma análise do estado da arte. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo v. 26 n. 2, p. 60-69, 2014.

BOURDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, P. (org.) **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

BRAGA, R. **A política do proletariado: do populismo à hegemonia lulista**. São Paulo: Boitempo, 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 25 nov. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, DF: Casa Civil, 2009.

CARRANO, P. C. R. Jovens pobres: modos de vida, percursos urbanos e transições para a vida adulta. **Revista Série Ciências Humanas e Sociais**, [S. l.], v. 30, n. 2, p. 62-70, jul./dez. 2008.

CARVALHO, A. M. P.; GUERRA, E. C. O Brasil no século XXI nos circuitos da crise do capital: o modelo brasileiro de ajuste no foco da crítica. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 19, n. 1, p. 41-60, jan./jun. 2015.

CEARÁ. **O Ceará é o estado com a maior proporção de pessoas com deficiências**. Fortaleza: Governo do Estado do Ceará, 2015. Disponível em: <http://www.ceara.gov.br/sala-deimprensa/noticias/14171-ceara-e-o-estado-que-mais-emprega-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 28 abr. 2017.

COELHO, S. L. B. O mundo do trabalho e a construção cultural de projetos de homem entre jovens favelados. In: DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1999. p. 106-110.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 895p.

GROPPO, L. A. **Juventude**: ensaios sobre a sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

JOCA, A. M. **Levados por anjos**: modos de vida, educação e sexualidades juvenis. 2. ed. Curitiba: Editora CRV, 2016.

LANCILLOTTI, S. S. P. **Deficiência e trabalho**: redimensionando o singular no contexto universal. Campinas: Autores Associados, 2003.

LINHARES, M. I. S. Aprendendo a ser trabalhador: na cadência do primeiro passo. **Revista Contraponto**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 04-12, jan./jul. 2014.

MARX, K. **O Capital**. Tradução de Reginaldo Sant'anna. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1988. 579p.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Texto integral. Tradução de Alex Martins. São Paulo: Martin Claret, 2001.

MOREIRA, R. Pessoas com deficiência ocupam 1% das vagas de emprego formal no Brasil. **Correio do Estado**. Campo Grande, 2021. Disponível em: <https://correiodoestado.com.br/cidades/pessoas-com-deficiencia-ocupam-1-das-vagas-de-emprego/381039>. Acesso em: 19 jan. 2022.

PAIS, J.M. **Culturas Juvenis**. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da moeda, 2003.

ROCHA, E. F.; LUIZ, A.; ZULIAN, M. A. R. Reflexões sobre as possíveis contribuições da terapia ocupacional nos processos de inclusão escolar. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 72-78, 2003.

SASSAKI, R. K. **Inclusão, construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUSA, F. J. P. Globalização e condicionantes da proteção social no Brasil. *In*: CARLEIAL NETO, Adelita (org.)

Projetos nacionais e conflitos na América Latina. Fortaleza: Edições UFC; Edições UECE; UNAM, 2006. p. 183-186.

SPOSITO, M. P. Juventude: crise, identidade e escola. *In*: DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 96-104.

VASH, C. L. **Enfrentando a deficiência:** a manifestação, a psicologia, a reabilitação. São Paulo: Pioneira/EDUSP, 1988.

KUNHÄGWÉ¹: ARTE, NARRATIVAS E REEXISTÊNCIA DE MULHERES JOVENS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Luciana de Lima Lopes Leite
Shara Jane Holanda Costa Adad

Falar é trazer à luz situações desconfortáveis, memórias de dor. Superações. Mas aprendemos que compartilhar as alegrias também é um ato de coragem.

Aline Rochedo Pachamama (Churia Puri)

A experiência, e não a verdade, é que dá sentido à escritura.
(Jorge Larrosa)

Garatuja, nossos primeiros riscos

Estas linhas versam sobre arte, narrativas e reexistência de jovens mulheres em tempos de pandemia. Falam sobre Kunhãgwé, um agrupamento, e acerca da aliança de jovens mulheres em rede. São linhas atravessadas pelos afetos que nos afetam e que foram fundamentais para que, juntas, criássemos outros sentidos que nos permitissem existir e resistir em meio ao vírus, ao isolamento, à solidão e à solidude, aos dismantelos do Estado brasileiro, à morte.

¹ Kunhãgwé, do tupi guarani nhandewa, é usada na língua originária para se referir à coletividade de mulheres.

Estas páginas narram memórias, experiVivências² e práticas ARTEvistas³ coletivas de mulheres, potência de vida que potencializam nosso viver, entendendo que a vida como experiência:

[...] é relação: com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la. (LARROSA, 2014, p. 74)

Versamos sobre experiVivências coletivas que, atravessadas pela arte, nos permitem respirAR, uma saudAÇÃO a quem nos lê. SaudAÇÃO! Esse foi o título dado a nossa exposição coletiva (Figura 1), pensada, produzida e realizada totalmente em ambiente virtual (junho de 2020) que é dispositivo e disparadora dessa experiVivência. Uma proposição de Kunhãgwé que busca também fortalecer a luta e a resistência dos povos originários que vivem no território brasileiro, em Pindorama⁴, criando “novas conexões rizomáticas”

² ExperiVivência é um neologismo que faz a junção entre a palavra experiência e viver aquilo que nos toca com o corpo todo, de diferentes modos, seja social, pessoal e coletivo. É inspirado em Conceição Evaristo, que criou o neologismo escrevivência, que é um jogo entre a palavra “escrever” e “viver”, “se ver”)

³ Artevista é um neologismo que significa a união entre arte + ativista, de modo que as múltiplas linguagens artísticas de ativistas culturais e polític@s lançam mãos das linguagens artísticas em suas proposições visando a atingir seus objetivos, uma união entre Arte + Ativismo. “ARTEvistas utilizam táticas e ações diretas de intervenção, seja no espaço real ou virtual, para manifestar, protestar, divulgar seus ideais, produzir conhecimentos” (LEITE; ADAD, 2021, p. 259).

⁴ Do tupi pindó-rama ou pindó-retama, “terra/lugar/região das palmeiras”; da junção do tupi pin’dob (“palmeira”) com “-orama” (“espetá-

(MESQUITA, 2008), urgentes e necessárias para seguirmos respirando.

Figura 1 - Arte divulgação _convite da exposição SaudAÇÃO. 2020



Fonte: Acervo das autoras

As práticas ARTEvistas que aqui rabiscamos são *modos de fazer* de jovens artistas que atuam, principalmente, mas não necessariamente, fora dos espaços tradicionais de visibilidade da arte ocidentalizada, como museus, galerias comerciais e grandes centros culturais. Essas práticas cujas linguagens, a partir de

culo”). É a designação usada para se referir a terra livre dos males, dos povos tupi-guaranis.

categorias estéticas e acadêmicas, são comumente divididas em: artes visuais, teatro, música, cinema e dança, são inúmeras e se re_inventam de acordo com os contextos, sujeitos⁵ e interesses. No contexto da pandemia da Covid-19, criam nas redes e espaços virtuais outros novos territórios para suas corpas⁶ e proposições.

Estas formações associativas por *seus modos* de fazer respondem de imediato a vida com a oposição ou a interrogação sobre as verdades aceitas. Resistem a alienação de si e as injustiças sociais. Criam desvios e subvertem a ordem. São procedimentos resistentes. O método que adotam é uma ação tática: apropriação de uma verdade pré-existente e produção de outro(s) sentido(s). (PAIM, 2009, p. 25).

As ARTEvistas em tempos de pandemônio (junção de pandemia + demônio, num trocadilho para falar do contexto atual da pandemia e da política institucional brasileira sob presidência de Jair Bolsonaro) re_inventam em suas corpas performances e práticas em que posicionamentos éticos e estéticos se esbarram e se aliam a movimentos de contestação e criação de subjetividades por meio de interações e interrelação em rede, produzindo sentidos e contra sentidos, operando agenciamentos individuais e coletivos atravessados

⁵ O termo sujeito aglutina as palavras sujeito+gênero a partir de linguagem neutra para se referir à corporalidade e às subjetividades que, mesmo em suas distinções, rompem com a cisgeneridade como forma de identificação.

⁶ Corpa é termo usado para enfatizar as questões de gênero que atravessam a pesquisadora que se reconhece como uma corpa política enfatizando os saberes e re_existência de mulheres. Faz parte do processo de contestação da gramática normativa machista.

pela arte e pelos feminismos, considerando, como apresenta a performer e ativista mexicana Mónica Mayer,

El arte refleja lo que somos, pero también nos ayuda a alcanzar nuestros anhelos y a que las ideas se afiancen en las emociones y viceversa. El arte es a la sociedad lo que el sueño al cuerpo: un espacio irreprimible en el que conviven la experiencia (pasado) y el deseo (futuro), lo que resulta básico para que se generen cambios profundos en el presente. (MAYER, 2009, p.192).

As experiVivências aqui com_partilhadas são frutos dos *modos de fazer* de corpos de jovens mulheres artistas que, ao se encontrarem e se perderem em um presente de dores e perdas inesperadas, vivendo o isolamento social da pandemia da Covid-19, criam alianças em redes inventando “ideias para adiar o fim do mundo” (KRENAK, 2019) sonhando outros e novos mundos possíveis.

Artevismos feministas: tecendo alianças em rede

O Brasil, assim como a grande parte dos países do globo, é dominado por um sistema de opressão e privilégio de sujeitos brancos e masculinos, que está profundamente enraizado na cultura e nas instituições (TIBURRI, 2018), o patriarcado. Nossa sociedade foi histórica e estruturalmente construída a partir de valores determinados por padrões machistas, elitistas, judaico-cristãos, da heteronormatividade que “[...] tem sido um dos pilares da noção moderna de família e das convenções mobilizadas em discursos familistas, nos quais a defesa

‘da família` corresponde a idealizações e exclusões” (BI-ROLI, 2018, p. 122).

Frente a essa realidade, as lutas das mulheres e dos movimentos feministas são fundamentais para a garantia de direitos conquistados e para a reparação histórica da presença e da participação das mulheres, bem como de outros grupos subrepresentados – indígenas, afrodescendentes, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, *Queer*, Intersexo, Assexual+ (LGBTQIA+), dentre outros, outras e outres, em várias esferas da vida social, política e pública, as quais ultrapassam os espaços domésticos em que fomos sistematicamente aprisionadas, rompendo com padrões socialmente impostos e com o controle de nossas corpos.

Ao falarmos de feminismos, no plural, abraçamos uma multiplicidade de visões e reflexões que envolvem movimentos de resistência às desigualdades de gênero, temporalidades e espacialidades diversas. É necessário compreender, a partir da pensadora travesti, preta e gorda, Letícia Carolina, que:

Em boa parte dos feminismos, gênero é um conceito marcado pelas dimensões culturais e históricas, evidenciando os diversos modos de viver as mulheridades e feminilidades. Utilizo o termo “mulheridades”, e não “mulher”, no singular, para demarcar os diferentes modos pelos quais podemos produzir experiências sociais, pessoais e coletivas. Além disso, a ideia também é conferir movimentos de produção, visto que o termo “mulher” pode sinalizar algo que se é de maneira essencial. Nesse sentido, o termo “mulheridades” aponta para os processos de produção social dessa categoria. Por sua vez, o termo “feminili-

dade” é uma categoria usada de forma a entender os modos pelos quais sujeitas dentro do feminismo dialogam como que o imaginário social determina como “feminino”, e que, a partir desse roteiro cultural produz cocriações e subversões. (NASCIMENTO, 2021, p. 25)

Assim, os feminismos, assumidos como movimentos que lutam contra toda forma de sexismo e de opressão sexista (HOOKS, 2019), têm nos auxiliado na compreensão de nós mesmas, na forma que somos levadas a sentir e ver outres, na produção de subjetividades que geram potência de vida, criação e cocriação nas corpos de mulheres, Cisgêneras⁷ e Trans⁸.

Os levantes que se iniciam no Brasil, mais especificamente os protestos de junho de 2013, apresentam os contornos de uma nova geração política de juventudes que trazem em suas corpos e corpos a transversalidade, a complexidade e a interseccionalidade de suas narrativas. Nesse contexto, o ARTEvismo se torna potência política da emergência “[...] de novos discursos e protagonismos que usam as redes sociais e se organizam conectando as redes digitais com os territórios e os corpos” (HOLLANDA, 2018, p. 25), onde ações individuais são sobrepostas pelo coletivo. É nesse cenário que:

⁷ Cisgênero é a pessoa que se identifica com o sexo biológico com o qual nasceu. Um exemplo de cisgênero é uma pessoa que nasceu com genitália feminina e cresceu com características físicas de “mulher”, além disso, adotou padrões sociais ligados ao feminino.

⁸ O termo “trans” abarca uma série de identidades não cisgêneras, incluindo as Travestis. “[...] De modo particular, as seguintes identidades estão contempladas no termo “trans*”: transexuais, mulheres transgeneras, homens transgêneros, transmasculine e pessoas não binárias. O termo trans refere-se a mulheres transexuais e transgêneras” (NASCIMENTO, 2021, p 19).

[...] o feminismo ganhou terreno e se tornou o maior representante da continuidade da nova geração política. Na sequência das grandes marchas, as mulheres conquistaram o primeiro plano e roubaram a cena da resistência ao cenário conservador que ameaçava o país. (HOLLANDA, 2018, p. 29)

Dessa forma, mulheres em aliança marcham em defesa de seus direitos, inquietações, desejos, territórios, sonhos, corpos... em agenciamento coletivo, narrando suas lutas, memórias e histórias, re_inventando outras formas de *Ser* e estar no mundo.

Figura 2 - Arte de divulgação da I Marcha das Mulheres Indígenas, 2019.



Fonte: marcozero.org

Mobilizando-se em rede e ambiente virtual, de norte a sul do Brasil, indígenas, trabalhadoras do campo, LGBTQIA+, estudantes secundaristas, líderes comunitárias, mulheristas, multiprofissionais, mães solo, artistas, dentre outros, fazem do ARTEvismo tática de

resistência para amplificar e ecoar suas narrativas, vozes e reivindicações.

A internet potencializou a aglutinação de redes de coletivos de artistas, tecnologia, mídias e ativistas. As experiências imersivas dos coletivos habitualmente podem configurar novas metodologias de trabalho e aprendizado colaborativo. A organização do grupo tornou-se mais complexa e dinâmica por meio de ferramentas provenientes das novas mídias como fóruns, e-groups, e-learning, videoconferências, chats e comunidades virtuais. (NAJIMA, 2010, p. 40)

Nesse movimento, “dentro do campo de visão do inimigo” (CERTEAU, 2008), abraçamos o ARTEvismo como tática coletiva de re_eXistência, tomando esta como procedimentos que:

[...] valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um ‘golpe’, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos. (CERTEAU, 2008, p. 102)

As experiências ARTEvistas feministas e de mulheres que ganham força em 2015, quando a quarta onda feminista (HOLLANDA, 2018) alcança sua maior plenitude no Brasil, foram fundamentais para que, em meio à pandemia da Covid-19, iniciada em 2020, pudéssemos pensar e criar outras_novas maneiras de nos organizar coletivamente para compartilhar ideias e afetos,

valorizando “[...] o minúsculo, o esquecido, o silenciado, o suspeito, o invisível, longe dos habituais critérios intelectuais da racionalidade” (ADAD, 2011, p. 66), em um movimento anticolonial, gerando potências para a vida!

Saudação

Nós respeitamos o isolamento social. Cuide-se!
Por amor, fique em casa. Mas se precisar sair,
use máscara, lave as mãos. Vai passar.

A exposição coletiva SaudAÇÃO nasce como uma ideia, em abril de 2020, em meio ao medo, incertezas, transformações e caos instaurados pela pandemia decorrente da Covid-19. Escolas, museus, pontos de cultura, universidades e as ruas são fechadas. É preciso, se puder, ficar em casa – e consideramos aqui ser de extrema importância enfatizar que temos plena consciência de que, em países de extrema desigualdade social, altos índices de violência, pobreza e miséria, como o Brasil (desgovernado), para muitas pessoas, “ficar em casa” não é uma alternativa ou possibilidade.

Respeitando o isolamento social e buscando romper com a sensação de impotência que nos nutria, sentíamos que era preciso agir. Agora, no entanto, nossas corpos ARTEvistas precisavam ficar em casa. Ir com nossas latas de spray, cartazes, tintas para a rua seria um ato, além de irresponsável, de desAmor.

Nos noticiários, os números de mortos e infectados crescia – e continua crescendo. Faltavam respiradores e leito em hospitais. Higienizar as mãos. Isolamento social. Usar álcool gel. *Lockdown*. Desgoverno

total! Não conseguimos respirar! Precisávamos gritar, nos expressar, manifestar, estar, *Ser* no mundo. Fazer algo para não sufocar e, de alguma forma, contribuir para que outras pessoas pudessem ficar vivas e, na medida do possível, bem. Queríamos poder abraçar a família, amigos, vizinhos e a nós mesmas. Dizer ao mundo que nos importamos, que sentimos muito, que estamos juntas, que “vai passar”. Mas como? A resposta veio por meio de uma SaudAÇÃO.

SaudAÇÃO representa a união de afetos durante um momento de tantos percalços. Com uma abordagem simples, sensível e sincera sobre o isolamento, as perdas que ele trouxe e por fim a esperança, mulheres de diversas linguagens e contextos diferentes produziram diretamente de sua essência fragmentos de um recado maior. SaudAÇÃO é um abraço, um apelo, um convite ao recolhimento. É uma ação potente e positiva em direção à fé. Saudação: expressar admiração e respeito por meio do ato de saudar todos aqueles que se foram e agradecer coletivamente as vidas que, mesmo momentaneamente distantes, estão próximas de nós. (LOPES, 2020, sp)

Tendo em comum a arte como *modo de fazer* e o desafio de re_existir a pandemia provocada pela Covid-19, imaginando e criando mundos possíveis, nove jovens mulheres artistas se reuniram para parir uma exposição virtual. São elas: Akemi Moraes, Alana Santos, Ayala Lopes, Grazy, June (Sidhe), Larice Monteiro, Luciane Monturi, LuRebordosa e MCL. O objetivo primeiro era transmitir uma saudação_mensagem_abraço_apelo (Figura 3) consciente, assertiva, afetiva e

esperançosa sobre a importância do isolamento social, do uso de máscaras e cuidados com higiene na prevenção e combate ao novo Coronavírus.

Figura 3 - Por amor, fiquem em casa.



Fonte: Arte produzida para a exposição virtual coletiva Saudação. Lurebordosa. Aquarela e poscala sobre papel. Jun./ 2020.

A plataforma escolhida para a exposição virtual foi o *Instagram*, devido a sua praticidade e possibilidade de engajamento. Trata-se de uma rede social e aplicativo *online* gratuito de compartilhamento de fotos e vídeos para usuários de *android* e *iphone*, que permite aplicar filtros digitais, fazer edições e compartilhar os conteúdos postados em uma variedade de serviços de

outras redes, como *Facebook*, *Twitter*, *Tumblr* e *Flickr*, otimizando o alcance de seus usuários.

[...] o Instagram é um dos aplicativos mais queridos e populares do Brasil e do mundo. Se para os usuários essa mídia é o local favorito para curtir e compartilhar fotos e vídeos, para empresas representa uma oportunidade para se aproximar do público. Segundo o Sprout Social (2019), são mais de 1 bilhão de usuários ativos com números impressionantes de engajamento: 15 vezes mais que em outras plataformas. O Brasil é o país que ocupa a segunda posição no ranking de usuários. São mais de 50 milhões de brasileiros (2017) cadastrados na ferramenta. (PAITEL, 2020, s/p)

Frente à realidade da pandemia da Covid-19, o *Instagram* se transformou em campo ainda mais fértil, não somente para empresas que passaram a oferecer e vender seus produtos e serviços nessa rede – tendo, muitas, nascido e sobrevivido por meio dela – mas também para a divulgação, fruição e realização de ações coletivas de movimentos sociais e ARTEvistas. *Lives*, *webnários*, cursos, lançamentos de livros, músicas e vídeos, rodas de conversas, *shows*, exposições, eventos de pequeno e grande porte passam a ocupar essa plataforma transformada em território de trocas, encontros e aproximações, dentre eles nossa exposição SaudAÇÃO.

Uma exposição concebida a partir de nossas experiências em contexto de pandemia e isolamento, em que, por meio da arte, pudéssemos expressar nossos atravessamentos e mais íntimos sentimentos, como aponta Akemi Moraes, 21 anos, natural de Inhumas, estu-

dante do curso de graduação de Artes Visuais da UFPI, uma das artistas_idealizadoras da expografia, ao falar de sua obra “Perto e longe” (Figura 4):

Figura 4 - Perto e longe



Fonte: Akemi Moraes. Nanquim e pintura digital. Jun./2020. Arte produzida para a exposição virtual coletiva SaudAÇÃO.

Sobre a obra **Perto e longe** e o contexto da pandemia:

Em decorrência da pandemia do Covid-19, tivemos que adotar medidas para evitar o colapso no sistema de saúde do nosso país, uma das principais medidas foi o isolamento social. Diante disso, nossas relações interpessoais mudaram, e pensando nisso a minha proposta artística surge no meu pensar de como tem sido difícil ficar distante fisicamente de quem nós amamos e como o uso das tecnologias tem sido uma forma de manter o contato. “Perto e longe” tem esse título porque nele e na arte traduzo o sentimento de conexão que tenho com a pessoa que amo, mesmo

separadas e bem distantes fisicamente ainda a sinto perto de mim. E é sobre essa mudança que me expresso, nossos laços com outras pessoas mudaram certamente, mas continuamos conectados. (MORAES, 2020, s/p.)

A exposição foi também pensada como meio possível para potencializar a divulgação do trabalho das artistas, tendo em vista que a maioria tem na arte sua principal fonte de renda, realizando parte de suas vendas em feiras e encontros de arte – então proibidos –, considerando que o setor cultural e criativo, de acordo com a Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro – FIRJAN, foi um dos mais afetados pela crise global decorrente da pandemia da Covid-19. “Shows, eventos e convenções foram cancelados e adiados por tempo indeterminado. Artistas, produtores e empreendedores perderam suas receitas” (UNESCO, 2021, s/p.).

Dessa forma, tendo como dispositivo a mensagem_saudação, “nós respeitamos o isolamento social. Cuide-se! Por amor, fique em casa. Mas se precisar sair, use máscara, lave as mãos. Vai passar”, cada artista escolheu um fragmento para criar uma ilustração, usando as técnicas que melhor lhe representassem, sentindo o dispositivo como:

[...] uma espécie de novelo ou meada, um conjunto multilinear. É composto por linhas de natureza diferente e essas linhas do dispositivo não abarcam nem delimitam sistemas homogêneos por sua própria conta (o objeto, o sujeito, a linguagem), mas seguem direções diferentes. (DELEUZE, 2009, p. 155)

Respeitando o isolamento, o momento, individualidade e as subjetividades de cada uma, mas pensando coletivamente e na coletividade, estabelecemos um cronograma de ação. Criação das ilustrações, escolha de técnicas e materiais, fotografia e edição de imagens, diagramação, design, layout, montagem, release, despesas, divulgação ... todas as etapas foram pensadas, dialogadas e executadas em rede, por meio da plataforma *WhatsApp*. Decidimos também a data e o horário do lançamento da exposição, 08 de junho de 2020, bem como o perfil/usuário do *Instagram* que a exposição iria ocupar: www.instagram.com/lurebordosa.

Entre os dias 08 e 12 de junho, as postagens, no *feed* do *Instagram*, foram planejadas, apresentando, a seguidores e públicos possíveis, as artistas acompanhadas de minibiografias, as ilustrações produzidas e as técnicas utilizadas por cada criadora. No dia 13 de junho, realizamos uma *Live_ encontro_ diálogo* com artistas da exposição para com_ partilhar sobre o processo criativo e as experiências que permearam a fruição da exposição.

Sobre o momento no qual vivemos e o processo da obra (Figura 5) frente à solidão do isolamento, Alana Santos, mestra em Estudos Literários, artista visual, produtora cultural de Teresina e uma das ARTEVista da exposição, relata:

Figura 5 – Solidão e saúde



Fonte: Alana Santos. Aquarela e nanquim s/ página de livro, jun./2020. Arte produzida para a exposição virtual coletiva SaudAÇÃO.

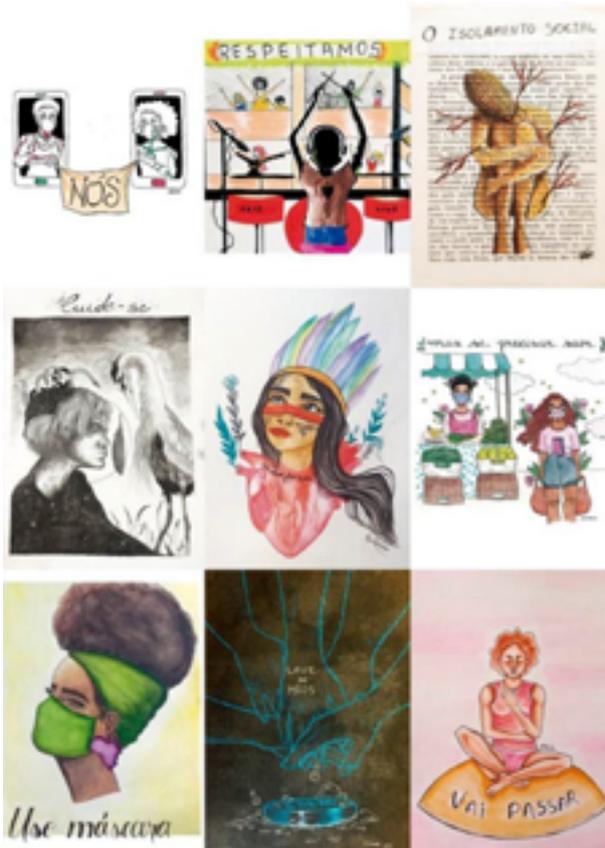
O isolamento social tem sido a melhor maneira de diminuir o contágio exorbitante da Covid-19, e mesmo sentindo-me participativa de um bem coletivo - ao respeitar o isolamento - é difícil viver neste momento. Tudo nos consome e nos atinge, é difícil lidar com a oscilação de pensamentos/sentimentos: queremos que tudo passe logo, mas a realidade não nos mostra isso. Ter medo ou ter

esperança? Abraçar a dor e a tristeza ou ser resiliente? Estamos ainda aprendendo a viver no “dinamismo” dessa pandemia. A arte me ajuda a não me abater ainda mais, a me desafogar de notícias ruins, a tentar me aproximar dos meus pensamentos, memórias, sensibilidade... Minha arte traz uma persona que - mesmo fechada em si mesmo e fechada para o mundo - tende a crescer/florescer, mesmo que para isso passe por momentos de dor, como quando galhos rompem sua pele. É uma mensagem do que tenho tentado mentalizar: Vai passar. Não será fácil, mas vai passar! (SANTOS, 2020, s/p.)

As dores do isolamento e a consciência da situação de vulnerabilidade, ainda mais gritante, de um número cada vez maior de pessoas em situação de rua, das comunidades tradicionais, quilombolas e indígenas, nos motivaram a fazer também de nossa SaudAÇÃO uma aliança e um alerta para a realidade desses corpos e corpos subrepresentadas e historicamente marginalizados pelo Estado e sociedade.

ARTEvismo e re_conexões para além das redes sociais

Figura 6 - SaudAÇÃO



Fonte: Colagem digital. Jun./2020. Arte coletiva produzida para a exposição virtual SaudAÇÃO

Nove artevistas, nove Obras de Artes criadas em meio à pandemia da Covid-19. Uma saudAÇÃO coletiva e solidária. A Exposição Virtual SaudAÇÃO acon-

teceu na rede social *Instagram* do dia 08/06/2020 ao dia 08/07/2020, fruto da aliança em rede e da re__eXistência de jovens mulheres que, pensando para além das redes sociais, buscaram também o fortalecimento e o apoio aos povos originários, especificamente ao povo Tabajara e Tapuio da Aldeia Nazaré, Território Morro Belo, no município de Lagoa de São Francisco (a 193 km de Teresina), estado do Piauí.

Cada uma das artes criadas pelas nove artistas foi reproduzida 09 (nove) vezes, assinada, numerada e disponibilizada para a venda *on-line*, no formato A4, por R\$ 25 cada. Foram também reunidas (Figura 6), digitalizadas e colocadas para venda no tamanho A3 por R\$ 50 cada.

Em relação ao arrecadado, 50% do valor total foi doado à Aldeia Nazaré, Território Morro Belo, liderada pelo Cacique Henrique Manoel do Nascimento, indígena Tabajara, com os quais mantemos contato e firmamos aliança em rede. Na Aldeia, de acordo com o Cacique Henrique, vivem 126 famílias, somando 481 pessoas. A comunidade se reconhece, autodeclara e denomina indígena Tabajara Tapuio:

[...] Essa denominação é explicada pelo motivo de morarem em uma região próxima à Serra da Ibiapaba, local marcado pela presença dos indígenas da etnia Tabajara. Com as mobilizações e novas adesões essa designação sofreu algumas alterações. Hoje o grupo chamase Tabajara e Tapuio da aldeia Nazaré. O nome Tabajara permaneceu devido à situação já citada e por alguns integrantes se declararem como tais. O etnônimo Tapuio surgiu a partir de engajamentos de grupos familiares que têm sua ascendência indígena. Estes sujeitos narram histórias antes conta-

das pelos seus avós e pais, que afirmavam ser sua ancestralidade ligada ao povo Tapuio bravo que passou por Nazaré numa época em que não havia muitos moradores na região. Tanto Tabajara quanto Tapuio estão localizados na comunidade Nazaré, esse sendo o local em que as duas etnias evocam sua identidade indígena. (BARROSO, 2018, p. 14)

Apesar de se reconhecerem e autodeclararem povo originário, a exemplo de outros povos e territórios no Piauí, a Aldeia Nazaré não tem suas terras regulamentadas e/ou demarcadas. Até 2020, o Piauí, ao lado do Rio Grande do Norte, eram os únicos estados brasileiros a não reconhecerem territórios indígenas (OLIVEIRA, 2020).

Em agosto de 2020, a comunidade de Serra Grande, no município de Queimada Nova (a 522km de Teresina), foi a primeira, e até então a única, no estado piauiense a ter as terras em que vivem regulamentadas. A comunidade tem cerca de 150 indígenas do povo Kari-ri, são aproximadamente 35 famílias que vivem no povoado, liderado pela Cacica Maria Francisca de 52 anos, que contabiliza:

Somos 34 famílias, numa média de mais de 120 pessoas que se afirmam como indígena. Porque ainda tem gente que não se despertou para se declarar indígenas. Já temos na terceira geração nestas terras e muito mais quando moravam no sertão, que é na parte de baixo perto das águas (OLIVEIRA, 2020, s/p).

Em virtude do não reconhecimento de seus territórios, os povos originários do Piauí foram, até abril de

2021, excluídos do processo de imunização como grupo prioritário, sob a justificativa de que o estado ainda não possui terras demarcadas nem homologadas pela Funai. A regulamentação é um dos critérios para a vacinação de indígenas, estipulados pelo governo federal no Plano Nacional de Imunização.

Em meados de março, após determinação do Supremo Tribunal Federal, o Ministério da Saúde autorizou a inclusão de indígenas residentes fora de áreas homologadas, para a vacinação de forma prioritária, como destaca Herlon Guimarães, Superintendente de Atenção à Saúde do Piauí. No último dia 22 de março, as lideranças indígenas do estado cobraram mais uma vez a inclusão dos povos originários do Piauí como prioritários e o pedido acabou sendo atendido na última quarta-feira, 31 de março, após aprovação de um colegiado dentro da Secretaria de Saúde do estado. Pelos menos nove municípios piauienses devem realizar a vacinação de cinco etnias (HEINEM, 2021, s/p).

Apesar da solicitação da vacina para mais de 3.000 indígenas, feita por lideranças, dentre elas o Cacique Henrique Manoel Tabajara, da Aldeia Nazaré, desde fevereiro de 2021, somente em 05 de abril a vacinação foi iniciada, contemplando 1302 indígenas, a partir dos 18 anos (HEINEN, 2021).

A articulação e a mobilização do movimento coletivo “Piauí Indígena” – idealizado e organizado em rede e em plataformas digitais, no segundo semestre de 2020, por meio de seu perfil na rede social *Instagram* – serviram para notificar, denunciar e pressionar o Governo

do estado e demais órgãos, em defesa da retomada dos povos originários do Piauí, sendo de suma importância para a garantia da vacina dos indígenas em terras não homologadas.

É nesse contexto de abandono e vulnerabilidade que o ARTEvismo se faz ainda mais potente como tática de re_Existência coletiva e alianças em rede de corpos e corpos em luta contra um CISTema⁹ de opressões e exclusões que vem há mais de 500 anos praticando genocídio e epistemicídio de indígenas (GROSGOUEL, 2016) do povo preto, de LGBTQIA+ e de mulheres. Dessa forma, fazemos e nos reconhecemos como ARTEvistas em um:

[...] incessante movimento e devir, que nunca está completo, mas continuamente em construção, tecido a partir de inúmeras linhas vitais dos seus múltiplos componentes humanos e não humanos, enquanto costuram seus caminhos através do emaranhado de relações nas quais estão enredados de maneira abrangente. Em um mundo assim, pessoas e coisas não tanto existem quanto acontecem, e são identificadas não por algum atributo essencial fixo estabelecido previamente ou transmitido pronto do passado, mas pelos próprios caminhos (ou trajetos, ou histórias) pelos quais anteriormente vieram e atualmente estão indo. (INGOLD, 2015, p. 211)

⁹ Cistema é a crítica que se faz ao sistema hegemônico Cisgênero.

Figura 7 – Vai passar. MCL. Aquarela e lápis aquarelável sobre papel, junho/2020.



Fonte: Arte produzida para a exposição virtual coletiva SaudAÇÃO.

SaudAÇÃO: um movimento rizomático de fissuras, um florescer entre brechas, um esperar que acredita e ecoa, vai passar! (Figura 7).

Djagwatá Djoupiwé pamé upé txeiru kwery¹⁰! Caminhar juntas é parte das experiências investigativas

¹⁰ Djagwatá Djoupiwé está escrito em tupi-guarani Nhandewa. Em uma tradução simplificada para o português seria “caminhamos juntas nessa jornada coletiva”. Os termos aqui utilizados foram revisados pelo professor de tupi-guarani Nhandewa Luã Apyk, jovem artista, professor bilíngue, graduando em Linguística pela Unicamp, da etnia Tupi-guarani Nhandewa, da Aldeia Tabaçurekópy/Terra Indígena Piaçaguera - SP.

coletivas com grupos historicamente e culturalmente empobrecidos e invisibilizados do Observatório das Juventudes e Violências nas Escolas – OBJUVE. As práticas educativas desse espaço formulam uma tríplice vertente de ensino, pesquisa e extensão e se integra ao Núcleo de Estudos e Pesquisas “Educação, Gênero e Cidadania”, na linha de pesquisa: Educação, diversidades/diferença e inclusão, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal do Piauí – UFPI.

Referências

ADAD, S. J. H. C. **Corpos de rua: cartografia dos saberes juvenis e o sociopoetizar dos desejos dos educadores.** Fortaleza: Edições UFC, 2011.

BARROSO, Ilana Magalhães. **Emergência étnica indígena, territorialização, memória e identidade do grupo indígena Tabajara e Tapuio da Aldeia Nazaré.** 2018. 103f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7623771. Acesso em: 20 abr. 2021.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2018.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano.** Petrópolis: Vozes, 2008.

DELEUZE, G. **Cursos sobre Spinoza** (Vicennes, 1978-1981). Fortaleza: EdUECE, 2009.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Dossiê: Decolonialidade e Perspectiva Negra. **Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.

HEINE, Maíra. **Indígenas do Piauí começam a ser vacinados contra covid-19 na segunda**. Brasília: Rádio Agência Nacional, 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/saude/audio/2021-04/indigenas-do-piaui-comecam-ser-vacinados-contra-covid-19-na-segunda>. Acesso em: 5 maio 2021.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HOOKS, Bel. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

INGOLD, T. **Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Petrópolis: Vozes, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideais para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LARROSSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LEITE, Luciana; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. Práticas educativas feministas, artevistas de resistência. *In*: ADAD, Shara Jane Holanda Costa Adad; LIMA, Joana D'Arc de Sousa; BRITO, Antônia Edna (org.). **Práticas**

Educativas: múltiplas experiências em educação. Fortaleza: Editora da UECE, 2021, p. 254-271.

LOPES, Ayala. **Exposição virtual SaudAÇÃO.** [S. l.: s. n], 2020.

MAYER, Mónica. Un breve testimonio sobre los ires y venires del arte feminista en México durante la última década del siglo XX y la primera del XXI. **Debate Feminista**, [S. l.], v. 40. 2009. Disponível em: https://debatefeminista.cieg.unam.mx/df_ojs/index.php/debate_feminista/article/view/1445. Acesso em: 19 abr. 2021.

MESQUITA, A. **Insurgências poéticas:** arte ativista e ação coletiva (1990-2000). 2008. 429f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: http://www.espiral.fau.usp.br/arquivos-artigos/2008-dissertacao_Andre_Mesquita.pdf. Acesso em: 18 abr. 2021.

MORAES, Akemi. **Exposição virtual SaudAÇÃO.** [S. l.: s. n], 2020

NAJIMA, F. M. **Coletivos em rede:** novas formas de organização. 2010. 151f. Dissertação (Mestrado em Estética e História da Arte) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: http://fabianamitsue.files.wordpress.com/2011/05/fabiana-mitsue-najima_coletivos-em-rede_-pgeha_usp-final.pdf. Acesso em: 2 maio 2021.

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. **Transfeminismo.** São Paulo: Jandaíra, 2021.

OLIVEIRA, Caroline. **520 anos depois, Piauí tem seu primeiro território indígena reconhecido**. Manaus: Cidade verde, 2020. Disponível em: <http://novacartografiasocial.com.br/520-anos-depois-piaui-tem-seu-lo-territorio-indigena-reconhecido/>. Acesso em: 8 maio 2021.

PAIM, Claudia. **Coletivos e iniciativas coletivas: modos de fazer na América Latina contemporânea**. 2009. 294f. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17688/000722624.pdf?sequence=1&i-sAllowed=y>. Acesso em: 7 maio 2021.

PAITEL, Nell. **O que é Instagram**: Tudo que você deve saber sobre a rede social. [S. l.]: s. n., 2020. Disponível em: <https://neilpatel.com/br/blog/instagram-o-que-e/>. Acesso em: 7 maio 2021.

SANTOS, Alana. **Exposição virtual SaudAÇÃO**. [S. l.: s. n], 2020

TIBURI, Marcia. **Feminismos em comum**: para todas, todes, todos. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

UNESCO. **Pesquisa feita em todo o território nacional apresenta os impactos da pandemia nos setores cultural e criativo**. Brasília: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/pesquisa-feita-em-todo-o-territorio-nacional-apresenta-os-impactos-da-pandemia-nos-setores>. Acesso em: 7 maio 2021.



AUTORES

Alexandre Martins Joca

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Adjunto da Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Atualmente, é presidente da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP).

Carlos Américo Leite Moreira

Economista e Doutor em Economia pelo Université Paris 13 (Paris-Nord) – *Campus* de Villetaneuse, França (2000). Professor Titular da UFC.

E-mail: americo@ufc.br

Celecina de Maria Veras Sales

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Maranhão. Mestre em Sociologia e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Pós-Doutorado em Sociologia pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Professora Titular da Universidade Federal do Ceará-UFC, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC e do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da UFC. Líder do Diretório de Pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Gênero, Idade e Família-NEGIF/UFC.

Clédia Inês Matos Veras

Professora do Departamento de Educação da UFPB. Doutora em Educação pela UFC-Ce; Integrante do grupo Juventudes, Cultura e Sociedade, da linha de pesquisa Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Ceará (UFC).

E-mail: clediaines@gmail.com

Francisca Lidiane Araújo de Souza

Doutora em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Educação pela UFC. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Superior de Educação Programus (ISEPRO). Graduada em Economia Doméstica pela UFC. Professora da Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação de Sobral.

Email: lidianearaujo.educ@gmail.com

Heline Maria Sousa de Carvalho

Graduanda em Pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Bolsista de iniciação científica (CNPq). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Culturas Juvenis (GEPECJU).

E-mail: helinecarvalho11@gmail.com

Inambê Sales Fontenele

Pedagoga (URCA), Mestre e Doutora em Educação Brasileira (UFC), pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Educação Intercultural e Cultura Popular da Universidade Federal do Ceará (GEAD/UFC) e professora efetiva no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia (IFCE) *campus* Camocim, Ceará.

Jaiane Araujo de Oliveira

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2015 - 2019). É graduada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação - ISEPRO. Mestre em Políticas Públicas e Sociedade pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Atualmente é professora Efetiva do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará (IFCE), *campus* Crateús, atuando nos cursos de licenciaturas, responsável técnica/coordenadora do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação do Campo pela mesma instituição.

Josiel Silva Ferreira

Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gestão Educacional – GEPGE/UVA.

E-mail: josielferreira@gmail.com

Kamila Costa de Sousa

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Educação pela UFC. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Líder do Grupo de Pesquisa Formação, Currículo e Ensino (FORMACE) do Departamento de Educação do *Campus* Avançado de Patu (CAP) da UERN. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas “Juventude, Cultura e Sociedade”, vinculado à Faculdade de Educação (FACED) da (UFC) e do Grupo de Estudos sobre Gênero, Idade e Família (NEGIF) da UFC.

E-mail: kamilasousa@uern.br; kamilacsousa@gmail.com

Luciana de Lima Lopes Leite

Luciana Leite _ LuRebordosa é ARTEvista feminista, produtora cultural, corpa EducArte. Graduada em Artes Visuais e Ciências Sociais, mestre em Antropologia e doutoranda em Educação, investiga o silenciamento, a invisibilidade e a condição periférica de mulheres na História da Arte ocidentalizada, bem como os saberes, narrativas e proposições de mulheres artistas, coletivos juvenis e comunidades tradicionais. Suas pesquisas evocam a Arte como tática de re_eXistência coletiva, produção de afetos e conhecimentos emancipadores.

E-mail: lufour@gmail.com

Luís Antonio Groppo

Pesquisador do CNPq, possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1992), mestrado em Sociolo-

gia pela Universidade Estadual de Campinas (1996) e doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (2000). Desde 2013, é professor da Universidade Federal de Alfenas/MG (UNIFAL-MG), atuando nos cursos de graduação em Ciências Sociais, Pedagogia e História e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Foi docente do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), entre 1998 e 2013. Coordenador do Grupo de Trabalho 03 – Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no mandato 2020-2021. Membro da Câmara de Ciências Humanas, Sociais e Educação da FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais) no mandato 2021-2022. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia da Educação e Sociologia da Juventude, assim como na área de História dos movimentos estudantis. Atua principalmente nos seguintes temas: juventude, movimento estudantil, sociologia da educação, educação não formal, educação sociocomunitária, práticas socioeducativas etc.

Maria Isabel Silva Bezerra Linhares

Bolsista de produtividade da FUNCAP (BPI). Professora da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO). Pós-doutoranda em Estudos Culturais, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (PACC-UFRJ). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Culturas Juvenis (GEPECJU).

E-mail: isabelblinhares@yahoo.com.br

Maria Nobre Damasceno

Possui graduação pela Universidade Federal do Ceará (1969), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1973) e doutorado em Educação pela Universidade Fe-

deral do Rio Grande do Sul (1983). Atualmente é professora titular aposentada da Universidade Federal do Ceará, foi bolsista de produtividade de pesquisa do CNPq. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos e Tópicos Específicos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: escola, trabalho e saber, juventude, campesinato e construção da identidade.

Miriam Pires Corrêa de Lacerda

Doutora (UFRGS) e Pós-Doutora (PUCRS) em Educação. Licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação pela UFRGS. Professora convidada da Universidade LaSalle, no grupo de pesquisa “Cultura Contemporânea, Socialidades e Práticas Educativas”.

E-mail: miriam.p.c.lacerda@gmail.com

Nadja Rinelle Oliveira de Almeida

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Educação pela UFC. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas “Juventude, Cultura e Sociedade”, vinculado à Faculdade de Educação (FACED) da (UFC) e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Culturas Juvenis – GEPECJU, vinculado à Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA).

Oscar Soto

Licenciado en Ciencia Política y Magíster en Estudios Latinoamericanos por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza-Argentina. Becario de CONICET e Integrante Centro de Educación, Formación e Investigación Campesina (CEFIC-Tierra/CLACSO) de la Unión de Trabajadores Rurales Sin Tierra/MNCI-ST.

E-mail: osoto@fcp.uncu.edu.ar

Shara Jane Holanda Costa

Sou educadora, cientista social e sociopoeta, modos de atuar transversalizados pela ciência, filosofia e arte na descolonização do conhecimento e na produção coletiva contracolonial de conceitos mobilizados pelos afetos, os confetos. Tornei-me a clown Torcicolo na arte do palhaço e cuidadora como arte-terapeuta. Como doutora em Educação e Professora Associada da UFPI, coordeno o Núcleo de Estudos e Pesquisas “Educação, Gênero e Cidadania” (NEPEGECI) e o Observatório das juventudes e violências na escola (OBJUVE). Integro também o Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Educação, Diversidades/Diferença e Inclusão.

E-mail: shara_pi@hotmail.com

ORCID: 0000-0001-7711-6325

Silvia Maria Vieira dos Santos

Mulher negra, Historiadora e Pedagoga. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora da rede pública estadual do Ceará e atual técnica pedagógica da equipe de Educação Direitos Humanos em Gênero e Sexualidade da Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional (CODIN) – SEDUC.

E-mail: silvia.santos@prof.ce.gov.br

Tamiris dos Santos Justo

Graduanda em Pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Bolsista de iniciação científica (BPI-FUNCAP).

E-mail: justotamiris6@gmail.com

Thaynah Barros de Araújo

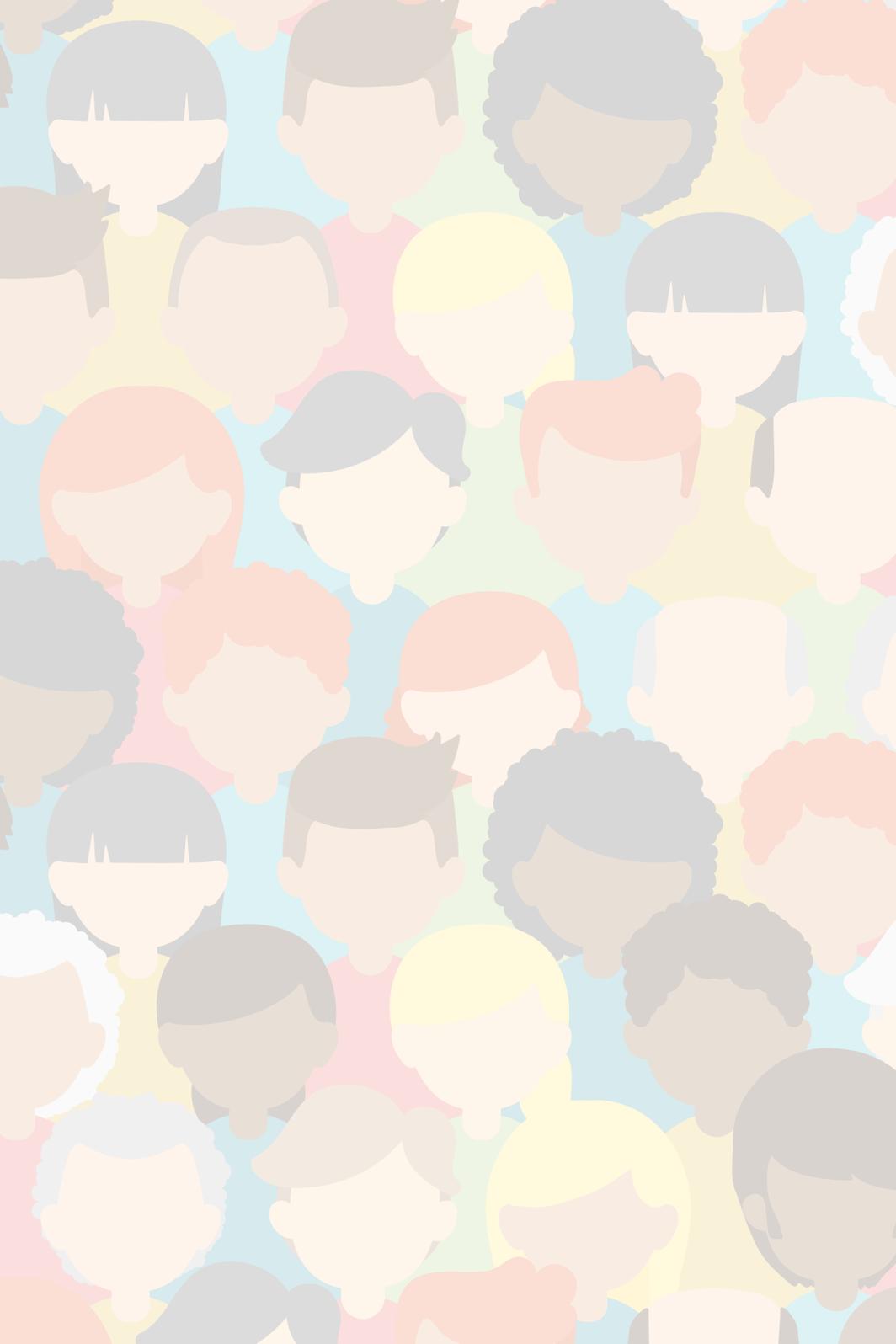
Assistente Social e residente em Oncologia. Especialista em Saúde Pública. Mestre em Avaliação de Políticas Públicas (UFC).

E-mail: thaynahba@gmail.com

Victor Hugo Nedel Oliveira

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Licenciado e Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pós-Doutorado em Educação (PUCRS) e em Sociologia (UFRGS). Professor e Pesquisador do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Líder do GEPJUVE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Juventudes e Educação/CNPq.

E-mail: victor.juventudes@gmail.com



SOBRE AS ORGANIZADORAS

Celecina de Maria Veras Sales

Estudiosas das juventudes há mais de décadas, as organizadoras desta coletânea são mulheres, pesquisadoras e educadoras, que tiveram como ponto de encontro o Programa de Educação Tutorial (PET) do Curso de Economia Doméstica da Universidade Federal do Ceará, o qual tinha como líder-tutora a professora Celecina de Maria Veras Sales, sendo as demais bolsistas do programa.



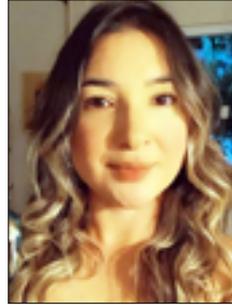
Kamila Costa de Sousa

A trajetória conjunta das organizadoras se inicia na graduação, no envolvimento com atividades de ensino, pesquisa e extensão com juventudes diversas, do campo e da cidade, na escola e na rua, em espaços-tempos plurais de formação em que os(as) jovens estão inseridos(as) e que constroem. Sob a orientação da professora Celecina Sales, as organizadoras Kamila Costa de Sousa e Jaiane Araújo de Oliveira cursaram doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação na UFC, onde realizaram pesquisas que tinham como atores, respectivamente, jovens de assentamentos rurais de Reforma Agrária e jovens militantes de movimentos sociais.



Jaiane Araújo de Oliveira

No atual contexto, de publicação deste livro, as organizadoras estão atuando em universidades do Nordeste, a professora Celecina de Maria Veras Sales na UFC, a professora Kamila Costa de Sousa na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e a professora Jaiane Araújo de Oliveira no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), estando à frente de grupos de pesquisas que estudam juventudes, educação e formação de professores nessas instituições.



JUVENTUDES: FORMAÇÕES EM MOVIMENTO

Os trabalhos deste livro apresentam suportes teórico-metodológicos que contribuem com a construção de um jeito novo de caminhar, partindo da premissa de que é preciso considerar, nas práticas socioeducativas (realizadas nos diferentes meios e instituições sociais estudados), o conjunto dos saberes historicamente produzidos, inclusive aquele saber gerado por sujeitos sociais em sua prática produtiva e política, tendo em vista que esse saber tem especificidades em virtude das diversificadas condições de vida, do trabalho e das experiências culturais (DAMASCENO, 2005). Por conseguinte, diferentes formas de organização social e política criam variadas visões de mundo nas quais há um rico tecido educativo sendo permanentemente elaborado. Nesse panorama, constata-se que “pesquisar jovens requer do/a pesquisador/a construir e educar o olhar, buscar conhecê-los/as a partir das suas “selfies”, ou seja, das imagens feitas de si mesmos” (SALES, 2021, p. 151).

As investigações sobre juventudes deste livro constatarem ser de fundamental importância averiguar os condicionantes estruturais e conjunturais que produzem e reproduzem as ações educativas, bem como os sujeitos sociais das referidas práticas com suas lutas, linguagens e modos de vida. Com essa compreensão, os/as pesquisadores/as dos artigos proporcionam um amplo debate acerca de três grandes temáticas: Juventudes, Movimentos e Resistências; Juventudes e Experiências Educacionais Diversas; Juventudes, Diversidades e Diferenças.

ISBN: 978-65-87527-13-0

