

**U F P I / C C E**

**LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**

**LES**



Revista do Programa de Pós-Graduação  
em Educação da UFPI

## **LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**

ISSN -1518-0743, Ano 18, Edição Especial Dossiê Educação e Juventudes, agosto de 2013.

Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí

**Missão:** Publicar resultados de pesquisas originais e inéditos e revisões bibliográficas na área de Educação, como forma de contribuir com a divulgação do conhecimento científico e com o intercâmbio de informações.

**Reitor:** Prof. Dr. José Arimatéia Dantas Lopes

**Pró-Reitora de Pesquisa:** Prof. Dr. Pedro Vilarinho Castelo Branco

**Pró-Reitor de Ensino de Pós-Graduação:** Prof. Dr. Helder Nunes da Cunha

### **Centro de Ciências da Educação:**

**Diretor:** Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

### **Programa de Pós-Graduação em Educação:**

**Coordenadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

**Editora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Vilani Cosme de Carvalho

**Editores Adjuntos:** Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Prof. Dr. Antonio de Pádua Carvalho Lopes

### **Comitê editorial**

Prof. Dr. António Gomes Alves Ferreira – Universidade de Coimbra – Portugal, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Anna Maria Piussi – Università di Verona – Itália, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margarida Maria Pereira dos Santos Louro Felgueiras – Universidade do Porto – Portugal, Prof. Dr. César Coll - Universitat de Barcelona – Buenos Aires, Prof. Dr. Ademir Damásio – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Prof. Dr. Ademir José Rosso – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Flávia Obino Corrêa Werle – Universidade do Vale do

Rio dos Sinos, Prof. Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura – Universidade de São Paulo, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Cecília Cortez Christiano de Souza – Universidade de São Paulo, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Salomilde Ferreira – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marília Pinto de Carvalho – Universidade de São Paulo, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Maria Vidal Peroni – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Juraci Maia Cavalcante – Universidade Federal do Ceará, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Stella Maris Bortoni Ricardo – Universidade de Brasília, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Wanda Maria Junqueira de Aguiar – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina – Universidade Federal do Piauí, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Glória Soares Barbosa Lima – Universidade Federal do Piauí, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Amparo Borges Ferro – Universidade Federal do Piauí, Prof. Dr. Luís Carlos Sales – Universidade Federal do Piauí.

### **Pareceristas ad hoc (desta edição)**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Valéria Marques Fortes Lustosa, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Cristina Meneses de Sousa Brandim, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Gonçalves Rodrigues, Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Edwar de Alencar Castelo Branco, Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Eduardo Américo Pedrosa Loureiro Júnior, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ester Maria Dreher Heuser, Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> José Machado Pais, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lila Cristina Xavier Luz, Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Luciano Bedin da Costa, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Carmo Alves do Bomfim, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Rosângela de Souza, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlúcia Valéria da Silva, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Rocha Lustosa, Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Pedro Ângelo Pagni, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rebeca Alcântara Meijer, Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Vitor Sérgio Ferreira, Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Paulo César Rodrigues Carrano.

### **Endereço para contato**

#### **Universidade Federal do Piauí**

Centro de Ciências da Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Revista “Linguagens, Educação e Sociedade”

Campus Min. Petrônio Portela – Ininga

64.049-550 Teresina – Piauí

Fone (86) 3237-1214

E-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br

Web: <<http://www.ufpi.br>>

Versão eletrônica: <<http://www.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1766>>

# **Linguagens, Educação e Sociedade**

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

ISSN 1518-0743

**Universidade Federal do Piauí - UFPI**  
**2013**

## LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

ISSN -1518-0743, Ano 18, Edição Especial Dossiê Educação e Juventudes, agosto, 2013.

Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí

### **Editora Responsável:**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Vilani Cosme de Carvalho

### **Editores Adjuntos:**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Prof. Dr. Antonio de Pádua de Carvalho Lopes

### **Supervisão Editorial:**

Maria da Conceição de Souza Santos

Tatiane Sousa de Carvalho

**Diagramação:** Triunfal Gráfica e Editora

**Revisão:** Letizia Zini Antunes

**Instruções para os colaboradores/autores:** vide final da revista.

Pede-se permuta / We ask for exchange.

Linguagens, Educação e Sociedade: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação, ano 18, Edição Especial Dossiê Educação e Juventudes – Teresina: EDUFPI, 2013 – 353p.

Desde 1996

Edição Especial Dossiê Educação e Juventudes  
ISSN 1518-0743

1. Educação – Periódico CDD 370.5

I. Universidade Federal do Piauí CDU 37(05)

Indexada em/ Indexed in:

- IRESIE - (Índice de Revistas en Educación Superior e Investigación Educativa) - Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM.
- BBE - Bibliografia Brasileira de Educação – Brasília - CIBEC/INEP.
- EDUBASE – Faculdade de Educação / UNICAMP - Campinas - SP.

## Sumario

### EDITORIAL

#### **TECENDO LINHAS COM/ENTRE AS JUVENTUDES: múltiplos olhares na Educação**

Shara Jane Holanda Costa Adad .....7

---

### ARTIGOS

---

#### **COMO SE APRENDE COM O CORPO EM MOVIMENTO: narrativas de futuros pedagogos em formação na temática das juventudes\***

Shara Jane Holanda Costa Adad

Pollyana das Graças Ramos da Silva ..... 19

#### **ARTE URBANA, JUVENTUDE E EDUCAÇÃO *SENTIMENTAL*: entre a cidade e o ciberespaço (experiências etnográficas)\***

Glória Diógenes.....51

#### **O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E SEUS DESAFIOS: o que dizem os jovens sobre os processos de exclusão escolar\***

Juarez Dayrell.....77

#### **PÁGINAS SOCIOPOÉTICAS: os saberes de jovens do ensino médio sobre leitura\***

Maria da Conceição de Souza Santos

Shara Jane Holanda Costa Adad ..... 103

#### **ENEM, CIBERCULTURA E JUVENTUDE: atualidades biopolíticas\***

Kleber Jean Matos Lopes..... 137

#### **DINÂMICAS DE UMA JUVENTUDE CONECTADA: desafios para a educação\***

Helenice Mirabelli Cassino Ferreira

Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald ..... 157

#### **JUVENTUDES LIBERTÁRIAS E A PRODUÇÃO DE CONFETOS ANÁRQUICOS: a emergência da autogestão caosordem\***

Sandro Soares de Souza

Sandra Haydeé Petit ..... 179

#### **PARA ALÉM DA PRODUÇÃO DE SENTIDOS: a produção da presença de jovens cotistas criando novas possibilidades de pensar a Educação\***

Dagmar de Mello e Silva .....207

<b>JUVENTUDES E VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS*</b>	
Miriam Abramovay.....	229
<b>EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E JUVENTUDE: experiência de formação de professores da educação básica*</b>	
Maria do Socorro Borges da Silva.....	251
<b>JUVENTUDES: entre esperanças, estações interrompidas e desejos de paz*</b>	
Kelma Socorro Lopes de Matos .....	279
<b>JUVENTUDES: de espectadores das violências na/ da escola a construtores da cultura de paz*</b>	
Rosa Maria de Almeida Macêdo.....	303
<b>JOVENS UNIVERSITÁRIOS DE CIDADES INTERIORANAS: modos de vida e projetos de futuro*</b>	
Isaurora Cláudia Martins de Freitas .....	323
<b>A EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E A CRIAÇÃO NA FORMAÇÃO DO JURISTA: uma pesquisa sociopoética com jovens estudantes de Direito do Distrito Federal*</b>	
Marta Gama	
José Geraldo de Sousa Júnior .....	357
<b>“HOJE SEU AMOR, AMANHÃ O MUNDO”: discursos tímidos sobre jovens pesquisadores *</b>	
Cristiano Bedin da Costa.....	393
<b>JUVENTUDES E LAZER: interações e movimento*</b>	
Celecina de Maria Veras Sales .....	413
<hr/>	
<b>Instruções para o envio de trabalhos</b>	
.....	439
<b>Formulário de permuta</b>	
.....	445

**EDITORIAL**  
**TECENDO LINHAS COM/ENTRE AS JUVENTUDES:**  
**múltiplos olhares na Educação**

Shara Jane Holanda Costa Adad

*E o segredo é estar disponível para que  
Outras lógicas nos habitem,  
É visitarmos e sermos visitados por outras sensibilidades.  
É fácil sermos tolerantes com os que são diferentes.  
É um pouco mais difícil sermos solidários com os outros.  
Difícil é sermos outros,  
Difícil mesmo é sermos os outros.*

(Mia Couto)

Teresina, setembro de 2013, dias em que se vive em meio ao calor e ao cheiro das flores de ipês amarelos. E é nesse contexto que apresento com prazer e gratidão, neste número da *Revista Linguagens, Educação e Sociedade (LES)*, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), as colaborações de autores/as de universidades brasileiras e do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa/Portugal, artigos e ensaios envolvendo relatos de experiências, para compor o dossiê temático Educação e Juventudes. Trata-se de dossiê submetido à apreciação e premiado nos termos do edital Anped n. 01/2013, resultado do convênio firmado entre Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação (ANPED) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Conforme referido edital, essa iniciativa se insere no seio dos interesses de atuação dessa Secretaria, no âmbito da produção acadêmica em seis grandes eixos da Educação, dentre

eles o tema em questão: Educação e Juventudes. Dessa forma, os estudiosos deste dossiê conectaram-se em função de desejos de partilhar rastros, acompanhar grafias e dar língua aos afetos ao habitar e dar visibilidade a um conjunto de signos acerca das juventudes nos seus inúmeros e heterogêneos espaços de formação e de sociabilidades educativas, nas relações com/entre o corpo, o movimento, o lazer, a escola, o direito e a arte, as experiências estéticas urbanas, a paz *versus* as violências, os direitos humanos, o Enem, a cibercultura, dentre outras.

Ao desfolhar cada artigo, página por página, evidencia-se que há entre nós um entendimento de que falar sobre juventude nos interstícios da Educação é movimentar-se em campo ambíguo de conceituação. A juventude como categoria social, no que se refere à definição de intervalo entre a infância e a vida adulta, constitui-se apenas no final do século XIX, ganhando contornos mais nítidos no final do século XX, sendo uma invenção moderna, tecida em um terreno de constantes transformações. Levi e Schmitt (1996) ressaltam, inclusive, que nenhum limite fisiológico é suficiente para identificar analiticamente uma fase da vida, pois essa melhor se explica pela determinação cultural das sociedades humanas, segundo o modo pelo qual tratam de identificar, de atribuir ordem e sentido a algo que parece tipicamente transitório, vale dizer caótico e desordenado.

Assim, essa época da vida não pode ser delimitada com transparência por quantificações demográficas nem por definições de tipo jurídico, e é por isso que parece substancialmente inútil tentar identificar e estabelecer limites muito nítidos para conceituar juventude. Como produção social e cultural, mais do que qualquer outra categoria, tem a característica de ser irreduzível a uma definição concreta e estável, pois se configura a partir de diversos estilos culturais impressos nos cenários em que circulam múltiplas juventudes. Desse modo, as culturas juvenis e sua dimensão socio-histórico-educativa assumem, nos textos que se seguem, o próprio percurso da discussão e da produção de sentido da categoria juventudes, itinerários móveis com contornos tênues e fronteiras cambiantes.

Pais (2003) amplia a discussão, ao dizer que os diferentes sentidos que o termo “juventude” toma e as diferentes manifes-

tações de sentido encontradas nos comportamentos cotidianos dos jovens, em seus modos de pensar e de agir, em suas perspectivas sobre o futuro, nas suas representações e identidades sociais, compõem paradoxos analíticos importantes para a reflexão sobre as culturas juvenis. O desafio, como indica o autor, é entender a juventude não apenas como conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma mesma fase de vida, mas sim compreender as culturas juvenis como um conjunto social com atributos que as diferenciam. Portanto, uma passagem do campo semântico que toma a juventude como uma “unidade” para o campo semântico que a toma como uma “diversidade”, as juventudes.

Para Canevacci (2005), por exemplo, em um contexto caracterizado por culturas fragmentadas, híbridas e transculturais, consumo panorâmico e comunicações mass-midiáticas, afirma-se uma dilatação do conceito de jovem, virando do avesso as categorias que fixavam faixas etárias definidas e óbvias passagens geracionais. Trata-se de uma passagem intrincada e decisiva que o autor busca delinear partindo da seguinte proposição: os jovens são intermináveis. De acordo com esse autor, isso não deve ser entendido, obviamente, no sentido de que são eliminados, pelo contrário: no sentido de que os jovens não acabam. Que podem não se acabar. Cada jovem, ou melhor, cada ser humano, cada indivíduo pode perceber sua própria condição de jovem como não terminada e inclusive como não terminável. Por isso, há um conjunto de atitudes que caracterizam de modo absolutamente único nossa era: as dilatações juvenis. O dilatar-se da autopercepção como jovem, sem limites de idade e sem objetivos definidos, dissolve as barreiras tradicionais, tanto sociológicas quanto biológicas. Morrem as faixas etárias, morre o trabalho, morre o corpo natural, desmorona a demografia, multiplicam-se as identidades móveis e nômades.

Adad (2011) afirma que, nas primeiras iniciativas de estudar as juventudes na academia, havia descaso em relação a essa temática e que, normalmente, as reflexões tinham como objetivo precípua discutir os sistemas e as instituições presentes nas vidas dos jovens, ou mesmo as estruturas sociais que evidenciavam situações “problemáticas” para esses. Atualmente,

existem muitas iniciativas no sentido de focar o modo como os próprios jovens vivem e elaboram essas situações. Neste caso, este dossiê se insere dentro dessa perspectiva.

Nesse sentido, esses diferentes autores/as indicam a emergência de paradigmas educacionais nos âmbitos teórico-práticos e estéticos que interferem na produção das subjetividades das juventudes na Educação; em sua maioria, apontam novas possibilidades de exercício da democracia, de construção do conhecimento e das relações humanas. Dessa forma, é de suma importância a reflexão acerca dos jovens na Educação em meio a essas transformações e aos novos paradigmas que se apresentam e afetam o modo como grupos juvenis se constituem, tanto como sujeitos, quanto sujeitos do processo.

O artigo **Como se aprende com o corpo em movimento: narrativas de futuros pedagogos em formação na temática das juventudes**, de Shara Jane Holanda Costa Adad e de Pollyana das Graças Ramos da Silva, refere-se à experiência da I Roda de Cultura Sociopoética com o tema-gerador corpo e movimento na Educação, do “Projeto de Extensão Rodas de Cultura Sociopoéticas: juventudes e artes na Educação”. Os resultados desse momento trouxeram a ausência de movimento e a presença da mudez dentro da escola, realçaram a importância da experiência, do movimento, da arte na formação do pedagogo e os limites de um currículo que impede o movimento do corpo e a criação na sala de aula.

Juarez Dayrell, no seu texto **O ensino médio no Brasil e seus desafios: o que dizem os jovens sobre os processos de exclusão escolar**, comunica brevemente sobre a realidade do ensino médio brasileiro, enfatizando os desafios relacionados ao acesso e à permanência dos jovens na escola. Em seguida, apresenta a visão dos jovens em relação às suas trajetórias escolares, os aspectos positivos vividos na escola, bem como os desafios vivenciados que os levam a um processo de exclusão da instituição escolar.

**Páginas sociopoéticas: os saberes de jovens do ensino médio sobre leitura**, de Maria da Conceição de Souza Santos e Shara Jane Holanda Costa Adad, trata de uma pesquisa sociopoética com um grupo de jovens do ensino médio, em

Teresina/PI, na sua relação com a leitura. A cartografia do pensamento dos jovens trouxe o turbilhão de ideias e de conceitos desterritorializados e heterogêneos, marcados pelas multifaces juvenis presentes em duas linhas da filosofia do grupo-pesquisador: tipos de leitura e de leitor; cegueiras que atrapalham e/ou impedem a leitura.

**Enem, cibercultura e juventude: atualidades biopolíticas**, de Kleber Jean Matos Lopes, analisa a condição da experiência da juventude contemporânea em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), fruto de políticas de regulação e endereçamento para a formação profissional, nomeadas neste artigo por atualidades biopolíticas como dispositivo de acesso ao ensino superior. O autor problematiza as ações dessa biopolítica, pensando numa articulação entre a rede Mundial de Computadores, o Enem e uma experiência de juventude que se enreda nos modos de produção da subjetividade contemporânea, ao mostrar que o dispositivo do Enem interfere de modo agudo na vida de jovens que se encontram no ensino médio.

As autoras Helenice Mirabelli Cassino Ferreira e Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald, no seu artigo **Dinâmicas de uma juventude conectada: desafios para a Educação, refletem sobre o modo como as** tecnologias móveis e ubíquas podem representar uma inovação nas práticas pedagógicas, além de se perguntarem sobre as condições necessárias para que essas tecnologias ampliem os espaços/tempos de aprendizagem para além das salas de aula, corroborando as já instauradas dinâmicas de colaboração e interatividade próprias da cultura digital vigente. As autoras, longe da busca por respostas definitivas, pensam essas questões para orientar suas preocupações e ações no sentido de procurar práticas pedagógicas mais condizentes com os tempos atuais.

Na perspectiva de uma educação sentimental e de uma antropologia das ruas, Glória Diógenes, no seu texto **Arte urbana, juventude e educação sentimental: entre a cidade e o ciberespaço (experiências etnográficas)**, trata da arte urbana e de *graffiti* – recorte de sua pesquisa de pós-doutorado efetuada em Lisboa, em 2013. O artigo aborda dinâmicas juvenis no âmbito da *arte de rua*, seguindo linhas e movimentos efetuados

entre ambientes presenciais urbanos e o ciberespaço. Por meio da arte urbana, de acordo com os interlocutores da pesquisa, produz-se um tipo de *educação dos sentimentos*, movida por percepções, vínculos e sentidos múltiplos de apropriação da cidade e de suas vias no ciberespaço.

Sandro Soares de Souza e Sandra Haydeé Petit trazem, no artigo intitulado **Juventudes libertárias e a produção de confetos anárquicos: a emergência da autogestão caosordem**, os conceitos metafóricos, polissêmicos e criativos produzidos acerca da autogestão por jovens libertários da cidade de Fortaleza. A pesquisa sociopoética permitiu a emergência de inúmeros *confetos* (agenciamentos maquínicos) sobre a autogestão libertária; mostrou que essas juventudes, em sua pluralidade de ações político-libidinais, experimentavam uma série criativa de atividades em torno de coletivos ou de eventos aglutinadores.

A partir do conceito de produção de presença, Dagmar de Mello e Silva, em **Para além da produção de sentidos: a produção da presença de jovens cotistas criando novas possibilidades de pensar a Educação**, busca, nas experiências estéticas de jovens universitários cotistas, possibilidades de problematizar a Educação e a produção de conhecimento no mundo contemporâneo. A autora aponta a possibilidade de se construir um percurso epistemológico que se funde no intangível inscrito em nossos corpos, marcas de tempos e espaços experimentados numa dimensão que não cabe nos registros que se pautam na racionalidade formal.

Por sua vez, o trabalho **Juventudes e violências nas escolas**, de Miriam Abramovay, considera que não há um critério único para se falar em juventudes. Descreve as dificuldades em conceber o jovem como um ator social fundamental, considerando-o, comumente, fora dos padrões exigidos. Mostra como a escola marca a vida dos jovens, embora não responda aos seus anseios e não os respeitem como jovens, gerando variadas violências; e culmina realçando que a escola pode se tornar um local protegido e de proteção, desde que se invista nas relações entre alunos, professores, pais e demais adultos da instituição.

**Educação, direitos humanos e juventude: experiência de formação de professores da Educação Básica**, de Maria do

Socorro Borges da Silva, relata a experiência das atividades desenvolvidas no Curso de Formação Docente em Educação para os Direitos da Infância e Juventude, realizada na comunidade escolar “Mãos Dadas”, no Parque Alvorada, em Timon-MA. A experiência contribui para a reflexão dos modos de educar em direitos humanos, com jovens na Educação básica, e corrobora como experiência inovadora frente ao modelo de formação docente herdado, historicamente viciado em legitimar formas de exclusão.

**Juventudes: entre esperanças, estações interrompidas e desejos de paz**, de Kelma Socorro Lopes de Matos, trata dos jovens alunos do Projovem em Fortaleza, com relação ao seu retorno à “escola”, como se sentem no Programa, quais os desafios que enfrentam após anos sem estudar em instituição oficial e de como foram recebidos. Por isso, falam de suas esperanças, após vivenciarem “estações de interrupção” quanto à continuidade de seus estudos, por vários motivos, como: entrar cedo no mercado de trabalho, gravidez na adolescência, dentre outros. A autora trabalhou, ainda, a percepção desses alunos sobre a construção da cultura de paz nas escolas.

Seguindo a linha da cultura de paz nas escolas, o objetivo do artigo **Juventudes: de espectadores das violências na/da escola a construtores da cultura de paz**, de Rosa Maria de Almeida Macêdo, é refletir sobre a juventude considerando-a em uma perspectiva positiva, como potencial de transformação da realidade social e de modo específico da realidade escolar, hoje caracterizada, também, como contexto de violências. Diante disso, a autora questiona: Qual é a nossa compreensão da juventude? Do que estamos falando quando afirmamos e, até, defendemos que os jovens devem assumir papel protagônico diante da realidade? Por que os jovens têm assumido papel de espectadores das violências? O que fazer para que os jovens deixem de ser espectadores das violências para se tornarem participantes de projetos que visem à promoção da cultura de paz?

Isaurora Cláudia Martins de Freitas, no artigo **Jovens universitários de cidades Interioranas: modos de vida e projetos de futuro**, analisa os diferentes modos de ser jovem universitário em Sobral/CE, cidade contemplada com as políticas de expansão da educação superior dos últimos 15 anos e que,

por isso, recebe jovens de mais de 50 municípios da região, na sua maioria oriundos de família de baixa renda, em busca de formação de nível superior. Que modos de vida esses jovens desenvolvem ao longo do período dos estudos universitários? Que projetos de futuro intencionam realizar? Que nuances das políticas de expansão da educação superior no Brasil a realidade dos jovens universitários das cidades interioranas revela? Essas são questões que o estudo busca responder.

O artigo **A experiência artística e a criação na formação do jurista: uma pesquisa sociopoética com jovens estudantes de Direito do Distrito Federal**, de Marta Gama e José Geraldo de Sousa Júnior, traz os resultados parciais da investigação de doutorado “Percurso em Direito e Arte em uma abordagem sociopoética”, realizada com jovens estudantes de Direito do Distrito Federal, no período de abril de 2012 a fevereiro de 2013, com o propósito de investigar “o que pode a arte na formação do jurista?” A pesquisa sugere que a experiência artística, pela violência com que afeta as subjetividades, deslocando-as da sua zona de acomodação, ao romper com a opinião e a reconhecimento, promove o ato de pensar oportunizando a criação e revelando-se um potente dispositivo na formação do jurista.

O artigo **“Hoje seu amor, amanhã o mundo”: discursos tímidos sobre jovens pesquisadores**, de Cristiano Bedin da Costa, traz a problemática da pesquisa acadêmica entre jovens investigadores e seus trabalhos de pesquisa em graduação. Discute o jovem pesquisador como aquele cujos movimentos, escolhas e recusas configuram-se como estratégias de resistência à ordem do estabelecido. Sugere prática investigativa não ocupada em formatar e sim em situar-se e conectar-se àquilo que incessantemente escapa; mapeia e torna sensíveis as forças constituintes do novo em cada operação de aprendizagem, ensino e vida.

Ao final, o artigo **Juventudes e lazer: interações e movimento**, de Celecina de Maria Veras Sales, considera a centralidade que o grupo, o corpo e o lazer têm na vida dos/as jovens, investiga o significado de lazer para os/as jovens pobres do Assentamento Rural José Lourenço, situado no município de Chorozinho-CE e os jovens da cidade, da Escola Estadual de Educação Profissional Paulo Petrola, no bairro Barra do Ceará, periferia de

Fortaleza. Para esses/as jovens, o lazer ocorre em grupo e faz parte tanto dos desejos pessoais, como dos desejos coletivos e tem conexão com seus percursos, seus sonhos, seus corpos, seus grupos, pois desejar tem o sentido de construir um conjunto.

Assim, os artigos deste dossiê cumpriram com o objetivo de abrir para uma conversa com profissionais da Educação e áreas afins, proporcionando a multiplicação de forças para afirmar a potência das juventudes como tema de investigação, porque estar no meio dos afetos potencializa a produção e a circulação de ideias, porque o que se aprende acontece transversalmente entre múltiplos e diversos domínios. Por isso, leitor, sinta-se convidado a adentrar as folhas deste dossiê, que será o mesmo que se aproximar e penetrar nas linguagens enigmáticas, cifradas, secretas, sagradas que se depositam sobre o corpo juvenil, chamando sobre ele o poder surdo e vivo do desejo ao colocar as juventudes em destaque, fazendo desse corpo um fragmento de um espaço imaginário, por meio de operações pelas quais os jovens são arrancados dos seus espaços de sociabilidades e projetados a outros espaços, neste caso a revista LES.

Boa leitura!

## Referências

ADAD, Shara Jane H. C. **Corpos de rua**: cartografia dos saberes juvenis e o sociopoetizar dos desejos dos educadores. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

CANEVACCI, Massimo. **Culturas extremas**: mutações juvenis nos corpos das metrópoles. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (Orgs.). **História dos jovens I**: da antiguidade à era moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

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



U F P I / C C E  
LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

**LES**

ARTIGOS



# COMO SE APRENDE COM O CORPO EM MOVIMENTO: narrativas de futuros pedagogos em formação na temática das juventudes<sup>1\*</sup>

Shara Jane Holanda Costa Adad<sup>2</sup>

Pollyana das Graças Ramos da Silva<sup>3</sup>

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

## Resumo

Este artigo refere-se à experiência da Roda de Cultura Sociopoética com o tema-gerador corpo e movimento na educação, do Projeto de Extensão Rodas de Cultura Sociopoéticas: juventudes e artes na educação. A roda é parte da formação de jovens futuros pedagogos na temática das juventudes. As narrativas – escritas de si<sup>4</sup> –, envolveram as questões: Qual a relação entre corpo e movimento? Como se aprende com o corpo em movimento? O que pode o corpo tendo a arte como potência para o movimento? A metodologia utilizada foi o Círculo de Cultura Sociopoético. Os resultados apresentam duas linhas de pensamento do grupo: a primeira linha trata da ausência de movimento e da presença da mudez

---

1 \* Recebido em: julho/2013 – Aceito em: agosto/2013.

2 Professora adjunto da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Pesquisadora do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Gênero e Cidadania (NEPEGEI). Coordena o Observatório das Juventudes, cultura de paz e violências na Escola (OBJUVE). É professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação e do de Antropologia e Arqueologia da UFPI. E-mail: shara\_pi@hotmail.com.

3 Estudante de Pedagogia. Formação em Sociopoética. Bolsista PIBIC/CNPq. Estudiosa do corpo em movimento e das juventudes. E-mail: pollypop17@hotmail.com

4 Entendo por **escrita de si** o exercício pessoal praticado por si e para si, é como uma arte da verdade contrastiva; ou, mais precisamente, uma maneira refletida de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam o seu uso. Nesse caso, relatar o seu dia – não por causa da importância dos acontecimentos que teriam podido marcá-lo –, mas justamente na medida em que nada tem para deixar de ser igual a todos, atestando assim, não a relevância de uma atividade, mas a qualidade de um modo de ser. (FOUCAULT, 1992, p. 141-155).

dentro da escola; a segunda linha realça a experiência, o movimento, a arte na formação do pedagogo e os limites de um currículo que impede o movimento do corpo e a criação na sala de aula.

**Palavras-chave:** corpo, movimento, escritas de si, juventudes, Círculo de Cultura Sociopoético.

## **How to learn with moving body: narratives from future pedagogy concerning youth education.**

### **Abstract**

This article refers to the experience of the Circles of Sociopoetics Culture with the generator theme body and movement in the education, from the Extension Project Circles of Sociopoetics Culture: youth and the arts in education. The circle is part of the training of young future pedagogues on the theme of the youths. The narratives – written of themselves - involved the questions: What is the relationship between body and movement? How to learn with the body in motion? What can the body having art as power to move? The methodology used was the Circle of Sociopoetics Culture. The results show two lines of thought of the group: the first line is the lack of movement and silence within the school, and the second line, enhances the experience, the movement, the art in the training of the pedagogue and the limits of a curriculum that prevents the body movement and creativity in the classroom.

**Keywords:** body, movement, written of themselves, youths, Circle the Circles of Sociopoetics Culture.

## **Movimentos introdutórios: primeira entrada para pensar o corpo em movimento**

Este artigo refere-se ao relato de experiência da primeira Roda de Cultura Sociopoética com o tema-gerador corpo e movimento na educação, inserida no Projeto de Extensão Rodas de Cultura Sociopoéticas: juventudes e artes na educação, tendo em vista as seguintes questões: Qual a relação entre corpo e movimento? Como se aprende com o corpo em movimento? O que pode o corpo tendo a arte como potência para o movimento?

O que me levou a formular o Projeto de Extensão com os jovens discentes do curso de Pedagogia da Universidade Fe-

deral do Piauí (UFPI), em Teresina? Como cheguei ao Centro de Educação Profissional “Prof. João Mendes Olímpio de Melo”, comumente chamado PREMEN/Norte – escola do ensino médio no qual o projeto será finalizado? Essa iniciativa ocorreu devido ao desejo de ampliar minha experiência com jovens, pois, desde 1998, no mestrado, pesquiso corpo, juventudes e educação. Essas experiências fizeram-me perceber a ausência de uma discussão mais aproximada entre acadêmicos e não acadêmicos no que se refere aos problemas enfrentados por jovens e seus interesses em diversos espaços de sociabilidades, em especial os escolares.

Desse modo, o projeto de extensão em questão tem como propósito desenvolver e estimular práticas educativas alternativas com temáticas que envolvam problemáticas contemporâneas das juventudes. Para realizar as Rodas, foram feitos, inicialmente, dois momentos de formação: o primeiro com a abordagem freireana de Círculo de Cultura e o outro com o híbrido Círculo de Cultura Sociopoético, entre fevereiro e março de 2013, habilitando discentes da graduação e da pós-graduação em Educação a serem facilitadores nessas práticas de pesquisa e ensino-aprendizagem em formação.

Outro ponto fundamental é que esse projeto faz parte das ações do Observatório das juventudes, cultura de paz e das violências nas escolas (OBJUVE), que trabalha com uma perspectiva de intervenção em realidades em que ocorrem situações de violência nas escolas envolvendo jovens. Nas diversas discussões travadas nesse espaço, percebi novas dimensões do corpo juvenil que me fizeram elaborar o projeto de extensão de formação sobre juventudes, suas problemáticas e seus interesses voltados para a arte e a educação. Importante ressaltar que, como parte dos objetivos do Projeto, está prevista uma ação de intervenção no PREMEN/Norte, escola parte das ações interventivas do OBJUVE, o qual, por sua vez, integra o projeto de intercâmbio científico-cultural entre a UFPI e a Università degli Studi di Verona (Univr), na Itália, que atualmente desenvolve rodas de cultura nos seus espaços de intervenção. Nesse caso, as rodas foram idealizadas como parte também dessas ações.

Essas trajetórias permitiram aos integrantes do projeto analisar e confirmar a relação juventudes/escola/universidade e perceber que historicamente a escola tem se mantido isolada da universidade, que por sua vez, em nome de uma pretensa neutralidade científica, tem se revelado ensimesmada. Especificamente, é notório tanto o desconhecimento que a comunidade de jovens tem da realidade acadêmica, quanto a falta de contato dos universitários com as sociabilidades juvenis e suas problemáticas, nas quais deverão atuar profissionalmente, gerando-se assim a tão criticada dissociação entre teoria e prática. Essa situação dificulta a mistura que, via de regra, só acontece numa situação em que os universitários se colocam num patamar superior à comunidade, comprometendo, assim, a possível troca de saberes entre acadêmicos e não acadêmicos.

Pensamos que essa distância entre juventudes/universidade/escola se dá devido às construções históricas que se têm delineado sobre os jovens. Nos últimos anos, as juventudes têm se tornado o centro e o alvo das atenções em discussões de atores e entidades diversas. Nos meios de comunicação de massa, assistimos à veiculação de uma enxurrada de produtos destinados a esse segmento, principalmente os que envolvem cultura e comportamento – música, moda, lazer, esporte, dentre outros. Nos jornais, ou nos noticiários, os jovens, quando aparecem, estão associados às temáticas ligadas aos problemas sociais – violência, drogas, crimes. De outro modo, quando não aparecem como atores, eles catalisam as atenções públicas no sentido de identificar ações capazes de contornar a situação.

Conforme Spósito (1996), é necessário considerar a riqueza de possibilidades experimentadas nos momentos da juventude, que se expressam em manifestações de sociabilidades. Essa autora nos diz que “[...] o universo da produção cultural e das artes, em especial, a música, a poesia, o teatro e a dança ocupam grande parte do universo de interesse juvenil [...]” e são mais importantes que as dimensões de caráter racional-instrumental. Ao privilegiar os focos de atenção sobre o jovem como expressões dos problemas, negam-se significados e realidades gestados por esses sujeitos em suas experiências, como, por

exemplo, os inúmeros jovens que teimam em mostrar e descobrir aquilo que queremos ignorar, relegar e esconder.

Por isso, ao longo dos meus trabalhos com/entre jovens, aprendi que pesquisar e lidar com eles é possível, desde que se acredite neles e em suas capacidades. Nesse caso, o trabalho da escola deve partir dos interesses dos estudantes e levar em conta aquilo de que eles gostam e que sabem fazer e não especialmente suas carências e/ou faltas, por exemplo. Assim sendo, tomar os jovens como potência é percebê-los como sujeitos e protagonistas de sua própria história, contrariando as adversidades a que estão submetidos. São justamente as maneiras de lidar com as adversidades que os tornam melhores, porque tomam suas vidas nas mãos, resistindo, valorizando e criando outras formas de vida, sendo capazes, portanto, de romper com a “perspectiva da falta” e com as imagens estigmatizantes que os envolvem.

Assim, nas pesquisas e em trabalhos diversos, segui trilhas das andanças de juventudes pobres, em ziguezague, vivenciando situações de violências das mais diversas: jovens de rua, em situação de violências de toda ordem, sexual e doméstica; jovens do *rock metal*, do *Hip Hop*; jovens artistas criadores de arte no teatro e na dança, dentre outros. Em movimento,

[...] sempre impelida a movimentar-me para as franjas do que se entende como ofício de educadora, ir além das salas, bibliotecas e gabinetes. Isso significa deslocar-se do lugar para que o conhecimento assuma a forma e o fluxo do movimento. Exercer um tipo singular de nomadismo no âmbito das práticas educativas. (DIÓGENES, 2011, p. 239).

Nesse sentido, tive, com este projeto, a intenção de potencializar a capacidade inventiva e do corpo em movimento na educação, ao desenvolver ações com/entre os jovens do ensino superior e médio, fazendo uso da arte e de práticas alternativas de educação, baseadas na pluralidade cultural. Aliadas a isso, pretendi fomentar, entre eles, o espírito crítico, a invenção de outras formas de pensar a produção do conhecimento, com o fazer coletivo sobre temas geradores que envolvem as problemáticas e os interesses

vivenciados por eles na contemporaneidade, além de favorecer a produção de novos saberes e de outras práticas de ensino-aprendizagem alicerçadas em Círculos de Cultura Sociopoéticos, tendo em vista a valorização da vida de adolescentes e jovens.

Com isso, pretendo realçar os jovens como instância de formulação de ações propositivas, como interlocutores que constroem códigos próprios de referência de mundo, embora de forma conflituosa e com lógicas diversas. Compreender o universo juvenil por meio dos temas geradores, em Rodas, é de suma importância para divulgação e ampliação do debate sobre os jovens na cidade de Teresina, a partir de suas próprias ideias e dos seus conceitos sobre as problemáticas em que vivem na contemporaneidade.

Nesse caso, as Rodas de Cultura Sociopoéticas permitirão aos estudiosos, aos estudantes de Pedagogia e do ensino médio vislumbrar brechas, vazios que permitam ver a juventude não mais como subjetividade fixa e um sentimento único de ser jovem, mas também, como aquela que produz a diversidade – múltiplas formas e estilos de ser. É preciso, para tanto, uma postura tal que permita ver a juventude não apenas como um problema social, enquadrando-a em referentes teóricos seguros, com respostas prontas, mas percebê-la como formada por atores que geram e inventam acontecimentos. Assim, ao final da execução das rodas, ao aproximar juventudes/universidade/escola do ensino médio, tornar-se-á possível a criação de outras ideias, outros conceitos e cenários, novas temporalidades e novos acontecimentos que envolvam os jovens.

## **Seguindo o movimento: apresentando o Círculo de Cultura Sociopoético**

O que é um Círculo de Cultura Sociopoético, abordagem metodológica das rodas deste projeto? Qual o seu objetivo? O Círculo de Cultura Sociopoético foi criado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Petit e seu grupo de estudos em educação popular no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Ele é um híbrido entre o círculo de cultura freireano

e a Sociopoética<sup>5</sup> e, como ferramenta metodológica em projetos de extensão entre acadêmicos e não acadêmicos, tem o propósito autoformador de construção coletiva do conhecimento e de aproximação e interação entre comunidade e universidade. Os Círculos de Cultura Sociopoético são estruturados em formato de oficinas e neles recorreremos a diferentes linguagens artísticas com o objetivo de provocar a escuta sensível, instigar a imaginação e facilitar a produção de múltiplas ideias e os conceitos acerca dos temas geradores estudados. Porém, muito mais do que facilitar a comunicação, essas técnicas artísticas buscam favorecer a invenção do grupo sobre temas que os mobilizam, pois

[a] invenção implica uma duração, no trabalho com restos, uma separação que ocorre no avesso do plano das formas visíveis. Ela é uma prática de tateio, de experimentação, e é nessa experimentação que se dá o choque, mais ou menos inesperado, com a matéria [...] A invenção implica o tempo. Ela não se faz contra a memória, mas com a memória como indica a raiz comum a “invenção” e “inventário”. Ela não é corte, mas composição e recomposição incessante. (KASTRUP, 2007, p. 27).

Ressaltamos isso, pois, muitas vezes, na Educação Popular se consideram as técnicas artísticas como formas de facilitar a compreensão de algo dirigido para os pobres, para os não acadêmicos, numa perspectiva de levar tudo mais mastigado, mais reduzido, para categorias supostamente incapacitadas de apreender a realidade, ou ainda para aqueles que não dominem a dita linguagem

---

5 Segundo Soares (2009, p. 1), “nos anos 60, a experiência de Paulo Freire com os círculos de cultura marcou profundamente a construção coletiva do conhecimento no campo da Educação Popular, por questionar os pilares da educação da sua época, notadamente a relação educador-educando. [...] No entanto, ao se apropriar do círculo de cultura, decidiu-se recriá-lo com adaptações, pois mesclamos essa proposta de construção coletiva do conhecimento com o método da sociopoética. Do ideário freireano, aproveitamos as reflexões sobre a necessidade de construir conhecimento com grupos heterogêneos, bem como de se instituir relações não hierárquicas entre educadores e educandos. Enquanto da sociopoética, enfatizamos o princípio de produzir conhecimentos com o corpo todo através de técnicas artísticas”. Para os interessados em conhecer mais o círculo de cultura sociopoético, ver a Revista digital do Programa de Pós-graduação em Educação, da UFC, **Entrelugares**: revista da sociopoética e abordagens afins, com dossiê em homenagem aos 100 anos de Paulo Freire.

acadêmica. Deve ficar claro que essa visão não se coaduna com a perspectiva poética dos nossos círculos de cultura sociopoéticos.

Daí a diversidade de técnicas escolhidas para cada roda ter sido uma das nossas preocupações, pois entendemos que a multiplicidade de linguagens, para além da dimensão estética, traz em si o aspecto político de democratizar a participação, uma vez que expande as possibilidades de expressão dos sujeitos envolvidos no processo de produção do conhecimento. Propor linguagens diferentes coloca muitas vezes a necessidade de as pessoas superarem suas próprias limitações. Essa situação favorece o estranhamento e explicita o importante princípio socio-poético de intervir para conhecer.

Na oficina que passaremos a relatar, utilizamos cinco técnicas artísticas. Eram 24 copesquisadores que foram divididos em cinco grupos. Cada grupo deveria ouvir as narrativas de cada pessoa, sua escrita de si, e produzir, por meio de diversos dispositivos artísticos, ideias e conceitos sobre o tema-gerador corpo e movimento na Educação e as perguntas geradoras: O que aprendo/aprendi com o corpo em movimento na Educação? O que pode o corpo tendo a arte como potência para o movimento?

Dentre as pessoas de cada grupo, um relator foi escolhido para anotar os principais elementos dessas narrativas para seleção dos elementos que fizeram parte da apresentação. Em seguida, as narrativas foram misturadas umas às outras de modo a compor uma história múltipla do grupo. O tempo dado a essa preparação foi de 30 minutos. Importante ressaltar que todos os grupos registraram a metodologia, ou seja, o modo como fizeram o trabalho, tendo em vista o tema e a pergunta geradora.

### **Movimentos iniciais da oficina: acolhida dos copesquisadores, alongamento e preparação do corpo, apresentação e formação do grupo para a criação do conhecimento coletivo**

Às 14h do dia 12 de abril de 2013, os copesquisadores começaram a chegar e a povoar a sala de dança, acomodando-se pelo espaço, ao mesmo tempo em que as monitoras, alunas de Pedagogia, Joselane, Emanuella e Mara Jane os recebiam, en-

tregando os crachás para que pudessem escrever seus nomes e os colocassem no pescoço. Na oficina, éramos eu e a Pollyana as facilitadoras responsáveis pela elaboração dos dispositivos artísticas e também pela mediação do processo de criação na oficina.

À medida que chegavam, solicitamos<sup>6</sup> que sentassem no chão formando uma roda para conversarmos sobre vários aspectos importantes, tais como: relembramos o que era a Roda de Cultura Sociopoética, como foi criada, seu objetivo, o nosso papel de facilitadoras e, por fim, falamos da necessidade da confiança e do respeito entre nós a fim de termos uma produção envolvente e criativa.

Depois dessa roda de conversa, realizamos alongamentos corporais. É a acolhida dos copesquisadores e de preparação do corpo com movimentos que liberam a criação de novas aprendizagens e de processos maquínicos de autoformação em referência aos temas-geradores que mobilizam os encontros nas oficinas, próprios da Sociopoética. Seguem imagens e descrição dos movimentos realizados nesse momento inicial.

**Fotografia<sup>7</sup> 1 – Alongamento impulsionando o corpo para trás, segurando-se pelos punhos uns dos outros.**



---

6 A partir deste momento, utilizaremos a primeira pessoa do plural (nós) por se tratar da parte coletiva do texto.

7 Todas as fotos deste trabalho são parte do acervo das facilitadoras.

**Fotografia 2 – Alongamento impulsionando o corpo para frente pressionando as palmas da mão uma às outras**



**Fotografia 3 – Em círculo, com as pessoas voltadas para direita ou para a esquerda, uma atrás da outra e, em seguida, flexiona-se o corpo, pegando no tornozelo da pessoa da frente.**



**Fotografia 4** – Para alongar o corpo, faz-se um círculo com as pessoas voltadas para esquerda ou para a direita de modo a ficarem uma atrás da outra. Segura-se no quadril da pessoa da frente, flexiona-se o joelho, sentando-se na perna da pessoa de trás.



**Fotografia 5** – Em seguida, deita-se para trás.



Após os alongamentos, fizemos a brincadeira inspirada nos movimentos de palhaço, intitulada **O que você está fazendo agora?** Abrimos a roda amplamente, de modo a dar vazão ao movimento. Uma pessoa inicia a brincadeira entrando na roda fazendo um movimento e outra entra, perguntando: “Fulano, o que você está fazendo agora?” A pessoa cheia de imaginação responde dizendo que está fazendo algo improvável ao seu gesto, por exemplo, alguém disse: “Eu estou engomando uma nuvem...” E assim a roda vai continuando, como na imagem.

**Fotografia 6 – Movimento com a brincadeira: O que você está fazendo agora?**



Para a apresentação dos copesquisadores, cada pessoa vai ao centro da roda e diz seu nome e uma característica que lhe é peculiar com a primeira letra do nome, fazendo gestos com o corpo. Por exemplo: Eu sou Pollyana e sou que nem uma pipoca!

**Fotografia 7 – Dinâmica de apresentação à mineira.**



Esses momentos de movimento corporal são pensados como dimensão maquina da Sociopoética, suscitada nas oficinas,

[...] quando os agenciamentos corporais – maquinaicos – e incorporais – de enunciação – passam a interferirem uns nos outros. Nesse momento, parece que a própria produção de conceitos gera uma transformação micropolítica do desejo com efeitos de mudança nos membros do grupo pesquisador (inclusive o/a fa-

cilitador/a), mudanças essas que afetam as práticas sociais nos contextos de inserção de cada um@. Consideramos isso um processo de autoconscientização que acontece geralmente pela autoanálise e análise coletiva das implicações que se dão nas oficinas, pelo fato de construirmos pensamento/conhecimento juntos e assim descobriremos as nossas próprias costas, ou como diz Gauthier (2005, p. 269), graças às “intuições repentinas, que só podem acontecer na proximidade física das energias mobilizadas pelo pensar juntos.” [...] Assim, estamos interessad@s em desconstruções do óbvio e em trazer à tona algo que nos permita sair de nossos quadros filosóficos e eventualmente, também, evadir-nos da prisão de nossa cultura nativa. [...] Sabendo que os grupos tendem a resistir muito, amarrando-se à ilusão grupal, procuramos produzir dispositivos que intensifiquem as linhas de fratura e de antagonismo do grupo. Nesse sentido, à Sociopoética cabe a invenção de novas forças ou novas armas que escapem à simples discussão e análise crítica verbalizada. Com isso, queremos trazer à tona o resíduo do implícito/abafado, pois trata-se de tocar algo do invisível daquilo que dificilmente se imagina acerca da prática social do grupo. (PETIT; ADAD, 2013, p. 11).

### **Movimento de escritas de si: corpo e movimento na produção coletiva do conhecimento na Educação**

Neste momento, passamos para a apresentação da produção do conhecimento coletivo dos grupos-pesquisadores e apresentamos o seu processo de criação, bem como descrição dos dispositivos, as técnicas artísticas utilizadas para a criação. Por isso, naquele momento, gravamos as produções artísticas e também como cada grupo fez o trabalho, a metodologia.

## Movimentos de escrita de si I: misturama em paródia do corpo em movimento na educação

As copesquisadoras participantes do grupo I foram: Aline Helena, Rosa Maria, Layara, Dallyla Resende, Dalva Stela. A criação foi realizada utilizando os seguintes materiais: cangas, maquiagens, papéis, caneta para o registro e criação da paródia dançante com as narrativas misturadas de cada uma sobre o corpo em movimento na Educação.

**Fotografia 8 – Grupo ensaiando a paródia dançante.**



O grupo produziu a paródia da música Asa Branca, de Luiz Gonzaga. Vejamos a letra da música:

### MISTURAMA

Quando olhei a minha história  
da infância até agora  
Vi movimento e educação  
e vou dizer nessa canção

No dia das mães contei histórias  
e dancei Nossa Senhora  
Festa Junina no São João  
Com muito amor e Tradição

Na 5ª série fui Michael Jackson  
e olha só que transformação

Fui Chapeuzinho, dancei flamenco,  
Eu atuei e cantei canção

E agora estou aqui  
Botando o corpo em movimento  
Continuando essa história  
De educação nesse momento

Em seguida, o grupo fez o seguinte comentário:

O que a gente fez foi uma paródia da música Asa Branca, de Luiz Gonzaga. E o que foi pedido para o grupo foi que contássemos a história de cada um e o que corpo em movimento tem influenciado na nossa educação e juntasse a história de cada um e misturasse na paródia, e foi isso que a gente fez, uma dançou Michel Jackson, a outra dançou nossa senhora, a outra atuou, então a gente fez essa “Misturama” pra mostrar como o corpo em movimento foi importante para nossa educação e o que está acontecendo agora.

## **Movimentos de escrita de si II: máscaras liberdade de expressão do corpo e movimento na educação**

As copesquisadoras do grupo II foram: Antonia Rozerina; Socorro Oliveira; Dulceni; Francisca das Chagas. A criação foi realizada utilizando-se os seguintes materiais: caneta própria para marcação na pele para a produção das máscaras no rosto, papéis e canetas coloridas para a criação e o registro do enredo da história com as narrativas misturadas de cada um sobre o corpo em movimento na educação. Segue o conto:

Era uma vez quatro amigas, cada uma com suas particularidades de história de vida envolvendo o movimento na educação. Na sala de aula, enquanto crianças, não tiveram liberdade de expressão, mas na escola existiam outros espaços que elas começavam timidamente algumas atividades recreativas buscando a interação, aprendendo a conviver e a trabalhar com o coletivo e lidar com resultados negativos e positivos.

**Fotografias 11 e 12 – Grupo produzindo a contação de história e pintando as máscaras no rosto.**



Em seguida, o grupo fez o seguinte comentário:

O nosso tema foi máscaras, como vocês estão vendo, nós fizemos uma máscara em cada um de nossos rostos. A Antônia fez uma bola, porque gostava de jogar futebol. Eu como era atleta de *handball*, a Dulceni fez uma bela arte que é uma rede e a Francisca gostava muito de brincar do queima, desenhamos duas bolas no rosto dela e a Dulceni participava de um grupo de dança. E aí a gente percebeu que o jogo, a dança, tudo faz parte pra que a criança tenha a liberdade de se expressar. Geralmente quando nós somos crianças, o professor diz: Cala a boca menino! Fecha a boca menino! E o menino não pode ter expressão de nada, a criança não pode se levantar, não pode fazer movimento, não pode falar! E aí, chegando na adolescência, a gente tem aquela liberdade de querer fazer o que quer e busca acabar com a timidez. Por exemplo, a Dulceni buscou na dança, eu como era do *handball*, pra mim este era o meu espaço de liberdade, pois quando eu chegava na quadra, me realizava, inclusive tive a oportunidade de conhecer muitas cidades do Brasil através do *handball*, além disso, estudei três anos da minha vida de graça numa escola particular. Então, fui uma privilegiada e eu chamo isso de arte,

e essa arte infelizmente são pra poucos. E a Antônia gostava de futebol. Ou seja, tudo faz isso faz parte do movimento na educação.

### **Movimentos de escrita de si III: Programa de Humor Rala bunda em colônia de férias – os aprendizados são feitos de tombos!**

As copesquisadoras do grupo III foram: Tátilla, Leudelene, Bruna, Wanessa, Amayra e Sâmmia. Para a criação, utilizaram os seguintes materiais: papéis e canetas coloridas para registro do roteiro do Programa de Humor com as narrativas misturadas de cada uma sobre o corpo em movimento. Segue o roteiro do Programa:

#### **RALA BUNDA EM COLÔNIA DE FÉRIAS**

Em instantes, veremos o programa mais visto nas paradas “Rala Bunda”. Era uma vez Astrogilda, uma criança que era muito sapeca, brincando no acampamento Rala Bunda decidiu tomar um banho de piscina foi quando subiu no toboguinha, desceu e afogou a curica. De repente, pra salvá-las, apareceu a Asifone, com a bicicleta de três lugares, vinda da buodega do acampamento. As três caíram de medo da bicicleta no buraco. Então, Sovacosoneide desceu com seus patins para socorrer as meninas, mas caíram novamente, foi quando Astrogilda passa fazendo *cooper* para não ficar com o *cooper* feio e ajuda as quatro garotas. No próximo bloco, iremos ensinar a chupar cana e assobiar ao mesmo tempo.

**Fotografia 12 – Grupo produzindo o programa de humor.****Em seguida, o grupo fez o seguinte comentário:**

Gente, o nosso desafio era produzir um programa de humor e através das narrativas de cada uma relacionadas com a aprendizagem. A gente falou de vários tombos que a gente levou e estas experiências nos levaram a aprender coisas importantes na infância. Primeiro, nós pensamos na experiência de cada uma e fomos colocando no papel pra depois relacionar o movimento dentro do programa. Percebemos que todas as nossas lembranças de infância tinham no meio alguma queda, um tombo e sempre depois vinha o aprendizado, tipo: na bicicleta, eu caía, mas sei que aquela queda serviu pra aprender mais ainda, pra poder andar. O aprendizado é feito de tombos, quem nunca tropeçou, caiu e levantou?

**Movimentos de escrita de si IV: telejornal para apresentação e exposição de esculturas que, pela imaginação, fazem o movimento acontecer!**

As copesquisadoras do grupo IV foram: Luzia, Elidiany, Carla, Ana Célia, utilizando os seguintes materiais: papel A4 e canetas coloridas, para registro dos elementos para roteiro de um

telejornal apresentando uma exposição das esculturas do corpo produzidas, a partir das narrativas misturadas de cada uma sobre o corpo em movimento. Segue o roteiro o roteiro do jornal:

#### ROTEIRO DO TELEJORNAL

**Apresentadora:** Boa Tarde! No programa de hoje, vamos falar sobre arte e cultura numa exposição de esculturas do corpo e movimento. Vamos falar agora direto com a nossa repórter Luzia, na Universidade Federal do Piauí. É com você, Luzia!

**Repórter:** Carla, a exposição de esculturas foi superesperada. Trata-se de esculturas que retratam a vida na infância de alunos de Pedagogia da Universidade. Nós estamos aqui com a **Escultura Pulo**, da estudante Ana Célia, e quem fez foi a Elidiany. A Elidiany ouviu a narrativa da Ana Célia e depois fez a escultura. A escultura conta a história de que na infância, a Célia gostava muito de pular elástico. Nesse pular elástico, o movimento foi muito bom pro ensino dela. Essa outra se chama **Escultura Laje**, quem quiser vir observar, pode vir. Nesta escultura, a Elidiany contou sua história pra Ana Célia que fez a escultura. Mas por que **Escultura Laje**? É porque na infância, subia no pé de manga e levava as coisas de casa dentro de uma caixa, então ela subia no pé de manga e depois passava pra laje pra brincar. A outra, **Escultura Buraco e salto**, conta a história da Carla, foi a Luzia quem fez. A Carla participou de danças folclóricas, a que mais marcou foi o Baião de sapateado. A música retrata um peba, que fala do interior onde o pessoal vai caçar o peba que mora dentro de buracos. E, na coreografia, foi feito esse movimento que é um salto. Por isso, o nome dessa escultura é **Buraco e salto**, porque as pessoas ao caçar pebas, chegavam num buraco e saltavam. Entretanto, a gente pode perceber que as esculturas vão além do que você imagina, elas fazem o movimento acontecer. Então, contei minha história pra Carla e ela me moldou. A escultura é uma bailarina fazendo capoeira, influenciada pelo irmão que era mestre em Capoeira e levou-a pra entrar no grupo e fazer as aulas. Ela

não fez quase nada, foram só dois dias de aula, então o que ela aprendeu, foi só o gingado.

**Fotografia 14 – Grupo apresentando telejornal com a exposição das esculturas do corpo.**



Em seguida, o grupo fez o seguinte comentário:

**Carla:** Eu já tive várias experiências com a dança, mas nada de profissional. O que marcou muito foi a experiência que tive em um projeto social do meu tio, de tirar as crianças de situação de risco, no bairro Água Mineral. Ele iniciou com a própria família do interior de Amarante, a Banda de Pifo. [...] Ele resolveu inserir a dança porque meninas queriam dançar na época. Eles faziam coreografias originais: consultava pessoas de idade do interior, perguntava como era a diversão e as brincadeiras de roda, como eram os reisados. A partir destes depoimentos, a gente começava a montar, a imaginar a coreografia. A gente se apresentou em Teresina, nos folguedos, em confraternização de bancos. Sempre tinha a questão da educação, estava no meio.

**Luzia:** Eu tenho um irmão de criação, mestre em Capoeira. Morávamos no interior e a escola era bem pertinho. Com um irmão mestre em capoeira, não tinha porque eu não fazer capoeira, mas só passei pouco tempo, não deu certo seguir essa carreira, mas foi muito importante, porque foi o meu primeiro contato com o movimento e na escola a gente não brincava muito.

**Ana Célia:** Gente, fazendo uma relação com o tema corpo e movimento, a história que marcou a minha infância foi pular elástico, eu pulei demais.

**Elidiary:** Como a Luzia já havia falado, gostava muito de brincar de casinha, eu e minhas irmãs, a gente subia na laje lá de casa, não tinha escada, era através de um pé de manga que tinha perto da laje. A gente tinha que dar um salto pra chegar na laje, a gente gosta por causa da adrenalina e subir na laje. Quando estava perto da mamãe chegar, a gente corria, tirava tudo o que tinha colocado em cima de volta pra dentro de casa. Quando a gente foi crescendo, foi ficando com medo de subir.

## **Movimentos de escrita de si V: painel seguido de uma encenação com movimentos corporais do movimento do ônibus da vida**

As copesquisadoras e o copesquisador do grupo V foram: Nilana, Priscilla, Daniele, Gisele, Daniel. Para a criação, o grupo utilizou os seguintes materiais: cartolina, tintas guache e pincéis, canetas coloridas para o registro das histórias e a criação da encenação.

Em seguida, o grupo fez o seguinte comentário:

Acho que ninguém entendeu nada do que foi pedido. Então, a gente contou histórias do decorrer da nossa infância, do nosso crescimento, que nos lembrassem do movimento, como a gente aprendeu através do movimento. A gente foi juntando as histórias de todo mundo, desenhando em um painel e aqui é o ônibus que faz parte de uma das histórias. Na questão do ônibus,

o foco é simbolizar o movimento. Movimento de quê? Movimento de que todas as histórias se uniram dentro desse ônibus que o foco é a Pedagogia. No caso, a gente colocou a história da pimenta que o Daniel comeu e ficou agoniado. A outra se afogou, a outra brigou, outra brincou, fomos juntando a história de cada um. Eu fui expulsa de dentro do ônibus, daí a história do ônibus porque a gente entrou dentro do ônibus com cada história e quando a gente foi analisar vimos que tínhamos o mesmo foco, simbolizando o movimento do ônibus, movimento da vida que nos leva ao mesmo foco.

**Fotografias 15 – Grupo produzindo painel com encenação dos movimentos corporais no movimento do ônibus da vida.**



**Movimentos de partilha: roda de conversa sobre as experiências**

Nesse momento, na roda de conversa, compartilhamos a experiência de cada uma das copesquisadoras e do copesquisador na vivência, tendo em vista o tema-gerador.

**Figura 15 – Roda de conversa, partilhando saberes.**



**Copesquisadora:**

[...] Eu queria dar o meu depoimento a quem ainda não foi ao teatro, não conhece as danças, independente de ser regional, de ser balé clássico ou dança contemporânea, que vá assistir. Inclusive, durante o mês de setembro inteiro, tem festival de dança de graça. Eu acho válida essa dica para quem quer absorver alguma coisa para levar para a sala de aula, pois como pedagogo tem que ter alguma coisa relacionada à expressão corporal e ao movimento.

**Copesquisadora:**

É tão bom viver essa experiência e de repente sair daqui e vivenciar a sala de aula, mudar o sistema. Então se a gente vivencia isso se enche de expectativa: Ah! eu vou passar isso para os meus alunos, vou usar o movimento na sala, mas tenho que passar o assunto e se não passar, não vai dar tempo conseguir completar a carga horária. A gente fica triste, começa a desestimular. A gente tem que tentar mudar o sistema. Porque não é só fazer, tem que ir atrás, correr atrás, mudar, porque a gente está lidando com pessoas que vão se formar, que vão depender da gente.

**Copesquisadora:**

A gente utilizou as experiências que lembrou e usou o que serve para a gente agora. Outra coisa que estou lembrando é a questão do uso do coletivo que é um ponto que a gente está estudando agora na disciplina de Organização e Coordenação do Trabalho Educativo. Embora tenham várias pessoas que se conheçam, há também pessoas que talvez não se conhecessem, e daí surgiu algo comum de cada pessoa, de cada experiência e cada um soube fazer essa troca de trabalhar com o coletivo. Isso é fundamental para nós que seremos pedagogos, né? Somos considerados educadores e essa questão do coletivo é muito cobrada no mercado de trabalho, numa escola. É uma dificuldade para muitas pessoas, inclusive eu. Considero importante resgatar isso de trabalhar no coletivo, da participação de todo mundo.

**Copesquisadora:**

A gente deve levar essa questão do coletivo para a sala de aula porque não se sabe trabalhar no coletivo, a gente acaba brigando com a amiga da gente, não é verdade? Os exemplos são os trabalhos na escola, no estágio. A escola tem pessoas maravilhosas que sabem trabalhar coletivamente, respeitam a opinião do outro. Quando eu estava no terceiro período da noite, a Shara foi nossa professora e era o que mais ela frisava que acreditava nas pessoas que trabalham coletivamente, que sabem ouvir a opinião das pessoas. Tenho certeza que muita gente aqui vai ser rica e diferente, vai ter um cargo legal e vai ser submisso de alguma pessoa que, por sua vez, não vai querer dar ouvidos para ela. Então, este momento fez a gente refletir muito. Tomara que ao sair daqui, dessa roda, a gente leve isso para a vida toda, absorvendo todos esses ensinamentos de se trabalhar coletivamente.

## Movimentos abertos a devires, quando é preciso parar para continuar...

Ao final da oficina, fizemos uma roda de extensão, dançando, fazendo uso do espaço da sala de dança nos planos baixo, médio e alto, ao som do *funk* 16 toneladas, composto por Noriel Vilela cover. Segue abaixo a imagem.

**Fotografia 15 – Roda de Extensão utilizando-se os planos baixo, médio e alto.**



Por fim, reunimo-nos, em pé e em roda. Pedimos a cada copesquisadora/copesquisador que dissesse uma palavra que expressasse sua experiência na oficina com o tema-gerador corpo e movimento. Depois, pedimos que dentre aquelas palavras escolhessem uma que melhor contemplasse o aprendizado de todos. Escolhida a palavra, levantamos nossas mãos, e juntos, de mãos dadas, seguimos para o centro da roda, e gritamos a palavra escolhida: **experiência!**

Para concluir, pedi que ficássemos mais próximos uns dos outros para a realização da roda de embalo. A roda de embalo é fechada e se inicia por meio de um pequeno movimento, de modo que todos se embalem. Para aquela ocasião, utilizamos uma canção de ninar, música instrumental de Nonato Luis, chamada Um dia, um sonho.

**Fotografia 16 – Roda de embalo: momentos finais.**

### **Movimentos finais: considerações sobre os saberes produzidos pelos grupos em suas escritas de si sobre o corpo e movimento em educação**

Revedo todos os movimentos realizados nessa Roda de Cultura Sociopoética, percebemos algumas linhas de composição sobre o corpo e movimento na educação que foram traçadas quando recortamos alguns trechos dispersos nas falas dessas jovens e desse jovem – futuras/o pedagogas/o em formação.

A primeira linha que se mostrou intensa e sobre a qual é preciso refletir é o momento em que as jovens falam sobre a questão do não movimento e da mudez instituída no corpo de crianças dentro da escola. Elas disseram: “[...] quando nós somos crianças, o professor diz: Cala a boca menino! Fecha a boca menino! E o menino não pode ter expressão de nada, a criança não pode se levantar, não pode fazer movimento, não pode falar!”. Essa fala nos reporta para o fato seguinte:

Quando a criança começa a falar e a se expressar, aprende logo que ‘não tem voz’, que o que ela fala não é considerado pelos adultos. E, para que o atendimento seja dado a todos, a disciplina se impõe como uma necessidade inquestionável tanto para as crianças

quanto para os funcionários, para que se possa manter a ordem no funcionamento e ter condições de trabalho. Este é o objetivo explícito da disciplina na rotina diária das crianças. (ALTOÉ, 1990, p. 35).

Conforme Adad (2011; 2012), essas problemáticas indicam, em primeiro lugar, a importância do exercício da fala e da escuta, tão necessárias para o estabelecimento da segurança, da autonomia e da cidadania desses atores nos seus espaços de sociabilidades. Quando as jovens desse grupo acrescentam que “chegando na adolescência a gente tem aquela liberdade de querer fazer o que quer e busca acabar com a timidez”, mostram que a liberdade de expressão, o movimento do corpo e a coragem para falar indicam que o movimento, a fala e a timidez não são algo natural, mas foram produzidos socialmente e baseados na divisão: senhores-escravos, dirigentes-cidadãos, professores-alunos, dentre outros. Falar é, antes de tudo, deter o poder de falar. Ou, ainda, o exercício do poder assegura o domínio da palavra: só os senhores podem falar. Clastres (1989, p. 106) diz que a marca primordial dessa divisão, nas sociedades, é o fato irreduzível de um poder destacado da sociedade global, pelo fato de que somente alguns membros o detêm; de um poder que, separado da sociedade, se exerce sobre ela e, se necessário, contra ela.

Por isso, nessas sociedades, há uma aliança entre palavra e poder, em que os súditos estão submetidos ao silêncio do respeito, da veneração ou do terror. O homem do poder é não somente o homem que fala, mas a única fonte de palavra legítima, porém palavra empobrecida, porque se chama ordem, apenas um fala e deseja somente a obediência do executante. Entretanto, a equipe em questão realça, também, as resistências criadas em meio a essas imposições, mostrando a importância do corpo em movimento, na educação por meio dos esportes e da dança – artes de expressão que as tornam livres e empoderadas, por possibilitarem a desconstrução do corpo silencioso e tímido, inventado nas relações institucionais baseadas na divisão, no sedentarismo e no mutismo.

Outra linha que foi delineada nos movimentos de escrita de si evidenciou outro elemento relevante na educação do corpo

e movimento, qual seja o aprendizado feito a partir da experiência presente nas narrativas sobre os momentos em que foram além de si mesmos, ao participarem de danças, de festejos, de viagens, da capoeira, bem como sobre os tombos e saltos realizados no aprender a andar de bicicleta, nas brincadeiras de elástico e de casinha, momento, inclusive, em que tinham que saltar sobre uma laje.

Adad (2011, p. 218), nos seus estudos sobre a vida de jovens como obra de arte, interpela-nos ao questionar sobre o que potencializa o homem a ponto de tornar a sua vida uma obra de arte. Para a autora, inspirada em Nietzsche (1998), viver é ir além de si mesmo, é sair do narcisismo, do etnocentrismo, pois o que leva o homem a tornar-se obra de arte são as quedas, os erros e as perdas, porque nos obrigam a ser melhores e maiores do que somos. Diante dos saltos que tem que realizar e dos tombos que passa, o homem vai além de si mesmo, ultrapassa as dificuldades e se reinventa, potencializa seu corpo, torna-se forte.

O aprendizado feito de saltos, de tombos nas brincadeiras, nas diversões, levou um dos grupos a criar um programa de humor. Cair, tombar levam-nos ao riso e nos mostram o quanto aprender significa arriscar-se e experimentar mundos. Por sua vez, isto requer exposição, abertura com tudo que tem vulnerabilidade e risco. O sujeito da experiência, portanto, tem a ver com aqueles que atravessam espaços indeterminados e perigosos, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. E, expondo-se ao olhar do outro, não receia a fragilidade, não receia a falibilidade, na verdade elas o constituem. A experiência é um encontro, uma relação com algo que se prova, que se experimenta. Contém sempre a dimensão da travessia e do perigo.

Por isso que é habitando o mundo e seus riscos de queda, de perda, que o corpo da criança, do adolescente e do jovem vai percebendo o tanto quanto em nós o mundo habita. E isso significa aprender a deixar-se atravessar e redesenhar por outros que passamos a conviver e que, muitas vezes, vão se instalando e se tornando parte de nós mesmos. Portanto, aprendizados feitos de saltos e de tombos são aqueles em que

ousamos viver a experiência, saltar no abismo dos desafios que a vida nos proporciona, correr riscos e começar a criar um universo inteiro pelo desejo de desbravar mundos desconhecidos, aprender coisas novas, como andar de bicicleta e/ou saltar uma laje para brincar de casinha.

A experiência, então, é admitida como o lugar do encontro com os territórios desconhecidos e da produção do novo. Mas a experiência, tal qual referida, não é algo vulgar ou sorrateiro. Ao contrário do que se pensa, a experiência não é o que se passa, não é o que acontece. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos atravessa, o que nos marca. Para o grupo em questão, experimentar é saltar, subir e brincar – um lastro intensivo de movimentos repletos de aprendizagens vivas regadas de adrenalina, de vibração. Por sua vez, quando o grupo diz: “[...] a gente foi crescendo, foi ficando com medo de subir”, mostra-nos o quanto crescer ou mesmo se tornar adulto é aprender um corpo sedentário, acostumado a zonas de conforto insossas e pobres de experiência, constituindo-se um corpo que impõe resistência ao novo, a dificuldade de entrega, a impossibilidade de arriscar-se (BONDÍA, 2002).

Por fim, acompanhando o pensamento do grupo sobre a experiência, concluímos, compartilhando suas ideias sobre a importância dos trabalhos feitos em grupo, com a expressão corporal e o movimento para a formação do pedagogo, ressaltando, ainda, a necessidade de o pedagogo criar hábitos de ir ao teatro, de conhecer danças de variados estilos, para absorver “alguma coisa” para levar para a sua sala de aula. Entretanto, o grupo aponta os limites no uso dessas práticas no seu dia a dia, dizendo da necessidade de mudar o sistema para realizar seus desejos. Vejamos:

É tão bom viver essa experiência e de repente sair daqui e vivenciar a sala de aula [...] a gente se enche de expectativa: Ah! eu vou usar o movimento na sala, mas tenho que passar o assunto e se não passar, não vai dar tempo de conseguir completar a carga horária. A gente fica triste, começa a desestimular. A gente tem que tentar mudar o sistema. Porque não é só fazer,

tem que ir atrás, correr atrás, mudar, porque a gente está lidando com pessoas que vão se formar, que vão depender da gente.

Correr atrás, tombar, saltar, brincar, arriscar-se e mudar são movimentos do corpo de jovens estudantes – futuros pedagogos –, que, no seu devir, cantam a cantiga da vida a ser continuamente celebrada de modo a poder, na sua maioridade, fazer escolhas, expressar suas convicções e intervir na excessiva busca de certezas, construindo pontes para o futuro, sem medo das incertezas. Caso contrário, quando o tempo da vida não é aprendido livremente, a vida passa a ser uma prisão, como diz o manifesto poético:

Se queres te salvar, arrisca tua pele, não hesites, aqui, agora a entregá-la à tempestade variável. Uma aurora boreal brilha na noite, inconstante. Propaga-se como esses letreiros luminosos que não param de piscar, acesos ou apagados, em clarões ou eclipses, passa ou não passa, mas em outro lugar, flui, irisado. Não mudarás se não te entregares a essas circunstâncias nem a esses desvios. Sobretudo, não conhecerás. (SERRES, 2001, p. 23).

É nisso que acreditamos!

## Referências

ADAD, Shara Jane Holanda Costa. Entre lembrar e esquecer: confetos sobre o corpo e violências, produzidos por jovens em pesquisas sociopoéticas. **Entrelugares**: Revista da Sociopoética e abordagens afins, Fortaleza, v. 4, n. 1, set. 2011/fev. 2012. Disponível em: <[http://www.entrelugares.ufc.br/index.php?option=com\\_phocadownload&view=section&id=10:volume-4--no1--setembro-2011fevereiro-2012&Itemid=12](http://www.entrelugares.ufc.br/index.php?option=com_phocadownload&view=section&id=10:volume-4--no1--setembro-2011fevereiro-2012&Itemid=12)>. Acesso em: 8 set. 2013.

ALTOÉ, Sônia. **Infâncias perdidas**: o cotidiano nos internatos-prisão. Rio de Janeiro: Xenon Ed., 1990.

BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Bra-**

**sileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003)>. Acesso: 10 set. de 2013.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado**: pesquisas de antropologia política. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

DIÓGENES, Glória. Juventude e educação: corpo em movimento. In: VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula et al. **Cultura, educação, espaço e tempo**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

COSTA, Hercilene Maria e Silva. Produzindo saberes mestiços: o círculo de cultura como possibilidade de interação entre a academia e a comunidade. **Entrelugares**: Revista da Sociopoética e abordagens afins, Fortaleza, v. 1, n. 2, mar./ago 2009. Disponível em: <[http://www.entrelugares.ufc.br/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=10:artigos&Itemid=12](http://www.entrelugares.ufc.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=10:artigos&Itemid=12)>. Acesso em: 8 set. 2013.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: \_\_\_\_\_. **O que é um autor?** Lisboa: Vega, 1992.

KASTRUP, Virginia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. Segunda dissertação: “culpa”, “má consciência” e coisas afins. In: \_\_\_\_\_. **Genealogia da moral**: uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SPÓSITO, Marília P. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juarez. (Org.) **Múltiplos Olhares**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

PETIT, Sandra Haydée. Recriando o Círculo de Cultura freireano pela Sociopoética: exemplos de uma trajetória de ensino em Educação Popular. **Entrelugares**: Revista da Sociopoética e abordagens afins. Fortaleza, v. 1, n. 1, set. 2008/fev. 2009.

PETIT, Sandra Haydée; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. Ideias sobre confetos e o diferencial da sociopoética. **Entrelugares**: Revista da Sociopoética e abordagens afins, Fortaleza, v. 1, n. 2, mar./ago 2009. Disponível em: <[http://www.entrelugares.ufc.br/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=10:artigos&Itemid=12](http://www.entrelugares.ufc.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=10:artigos&Itemid=12)>. Acesso em: 8 fev. 2013.

SERRES, Michel. **Os cinco sentidos**: filosofia dos corpos misturados. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SOARES, Rosileide de Maria Silva. Linguagens artísticas na Sociopoética: potencializando a construção coletiva do conhecimento no Círculo de Cultura **Entrelugares**: Revista da Sociopoética e abordagens afins, Fortaleza, v. 1, n. 2, mar./ago. 2009. Disponível em: <[http://www.entrelugares.ufc.br/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=10:artigos&Itemid=12](http://www.entrelugares.ufc.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=10:artigos&Itemid=12)>. Acesso em: 8 set. 2013.

# ARTE URBANA, JUVENTUDE E EDUCAÇÃO

## *SENTIMENTAL: entre a cidade e o*

### *ciberespaço (experiências etnográficas)*<sup>8\*</sup>

Glória Diógenes<sup>9</sup>  
Universidade de Lisboa

#### **Resumo**

Este texto é parte de uma pesquisa de pós-doutorado efetuada em Lisboa durante o ano de 2013, sobre arte urbana e *graffiti*. O artigo aborda dinâmicas juvenis no âmbito da *arte de rua*, seguindo linhas e movimentos efetuados entre ambientes presenciais urbanos e o ciberespaço. A arte urbana expande-se nas *avenidas* digitais e põe em cena atores que transcendem lugares, tempos e classificações geracionais. Parte-se do pressuposto de que as mutações efetuadas entre o pichador/*graffiter ilegal* – em direção ao artista urbano – sinalizam, também, um ritual de passagem entre *um* tipo de juventude e uma condição adulta, podendo ser identificadas como *marcadores geracionais*. A linha narrativa do texto seguirá o percurso de dois narradores-chave: Grud, artista urbano residente em Fortaleza/Brasil, e Hazul Luzah, morador da cidade do Porto/Portugal. Por meio da arte urbana, de acordo com os interlocutores da pesquisa, produz-se um tipo de *educação dos sentimentos*, movida por percepções, vínculos e sentidos múltiplos de apropriação da cidade e de suas vias no ciberespaço. Cabe ao artista urbano, assim como ao antropólogo que se agita entre redes, munir-se de um dispositivo nômade, misturar-se, deslocar-se, registrar e refazer, se assim for, traços, cores e estilos de sua *assinatura* nas malhas da cidade e nos sítios digitais.

**Palavras-chave:** antropologia das ruas, ciberespaço, ritos jovens, arte urbana, educação sentimental.

---

8 \* Recebido em: julho/2013. – Aceito em: agosto/2013.

9 Professora doutora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Coordenadora do Laboratório das Juventudes (Lajus) da UFC. Atualmente, é investigadora visitante do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. E-mail: gloriadiogenes@gmail.com.

## **Urban art, youth and sentimental education: between city and cyberspace (ethnographical experiences)**

### **Abstract**

This text is part of a research postdoctoral held in Lisbon during the year 2013, about street art and graffiti. The article talks about juvenile dynamics in the context of street art, from lines and movements performed between urban environments and cyberspace. The urban art increase in digital avenues shows who actors make transcend places, times and ratings generations. Our starting point is that the changes made between the graffiti artist / illegal graffiti artist - toward urban artist - also show a rite of passage between a kind of youth and adulthood, and can be identified as markers of generations. The narrative line of the text will have the route of two narrators: Grud, urban artist who lives in Fortaleza / Brazil, and Azul Luzah, who lives in Porto / Portugal. By urban art, according to the interlocutors of the research, is produced a kind of education of feelings, stimulated by perceptions, links and multiple meanings of appropriating the city and its ways in cyberspace. It is the mission of the urban artist, like the anthropologist who moves between networks, have a nomadic device, of mingle, move, and re-register, just, details, colors and styles of your signature on city streets and on digital sites.

**Keywords:** anthropology of the streets, cyberspace, youth rites, urban art, sentimental education.

### **Margens introdutórias**

Creio que uma etnografia, mais que qualquer outra dinâmica de pesquisa, agencia relações de proximidade entre sentidos e experiências dos atores que compõem a cena de investigação, promovendo aquilo que Deleuze (1998) denominou de *acontecimento*<sup>10</sup>. E, quando se trata de um percurso que tenta interligar, estabelecer conexões entre paisagens geográficas e o ambiente da internet, a natureza dessa ação relacional promove uma

---

10 Em *Lógica do Sentido* (1998), Deleuze vai abordar o conceito de acontecimento não como uma percepção espaço-temporal inserida num estado concreto das coisas: o que importa para ele são formas de pensar as experiências. Assim sendo, pensamento e acontecimento não se opõem – ao contrário, se confundem.

singular amarração espaço-tempo. Venho realizando, durante o ano de 2013, uma etnografia sobre arte urbana em Lisboa, efetuada por entre vias da cidade e planos do ciberespaço<sup>11</sup>. Em 2012, fiz uma série de observações sobre o mesmo tema em Fortaleza, privilegiando a pesquisa nas esferas das redes sociais digitais<sup>12</sup>.

Conduzirei a linha narrativa deste texto<sup>13</sup> por meio do percurso de dois narradores-chave: Grud<sup>14</sup>, artista urbano residente em Fortaleza/Brasil, e Hazul Luzah<sup>15</sup>, morador da cidade do Porto/Portugal. O que os dois guardam como pontos de afinidade e de diferença diante do tema da juventude, cidade e ciberespaço? Ambos<sup>16</sup> encerraram uma trajetória que se origina no *graffiti* ilegal e ambos realçam *rituais* de passagem, por eles vivenciados, entre o *graffiti* ilegal e a arte urbana. Os dois também têm penetrabilidade nas redes sociais digitais e, por razões diversas, tiveram suas artes *deslocadas* para além dos suportes materiais-urbanos onde elas se assentam, cruzando contornos de cidades e dos seus países de origem.

Partimos do pressuposto de que a inclinação que vai se esboçando, em algumas trajetórias – pichador/*graffiter ilegal* –, em direção ao artista urbano pode assinalar também um ritual de passagem entre *um* tipo de juventude e uma condição adul-

---

11 Podem ser encontrados os registros etnográficos desta pesquisa no blog AntropologiZZando: <http://antropologizzando.blogspot.pt/>

12 Apresentei os seguintes textos, em 2012, no atual campo temático de pesquisa, alguns no prelo: “**Sentimentos intensos: o amor nos tempos da internet**”, no VII Congresso Português de Sociologia (19 a 22 de junho de 2012); “**Territórios urbanos e metrópole: linguagens e signos do graffiti**”, com Lara Denise Silva, no VII Congresso Português de Sociologia (19 a 22 de junho de 2012); “**A pichação e os signos urbanos juvenis: ‘metendo nomes’ no ciberespaço**”, no 36º Encontro Nacional da Anpocs (21 a 25 de outubro de 2012, em Águas de Lindóia); “**Trajetos em movimento: o grafite e as múltiplas conexões da esfera pública**”, com Lara Denise Silva (UFC), no 28º RBA (2 a 5 de julho de 2012, na PUC-SP – São Paulo/Brasil).

13 Algumas passagens desse texto estão disponíveis no AntropologiZZando.

14 Para saber mais sobre Grud: <http://antropologizzando.blogspot.pt/2013/06/a-arte-antropofagica-de-narcelio-grud.html>

15 Para saber mais sobre Hazul Luzah: <http://antropologizzando.blogspot.pt/2013/06/hazul-lazuh-arte-atemporal-das-sensacoes.html>

16 Tanto Grud quanto Hazul Luzah têm entre 30 e 35 anos.

ta, podendo ser identificada como um *marcador geracional*<sup>17</sup>. A gramática de pertencimentos a uma *cultura de rua*<sup>18</sup> e a proliferação de símbolos diversos daí advindos – pichador, grafiteiro/*graffiter*, *writer*<sup>19</sup>, artista urbano –, mais do que signos estéticos, denotam distinções de pertencimentos e definições geracionais. Desse modo, seguindo vias alternativas à redação de um texto *sobre juventude*, será concentrada maior acuidade nos relatos que manifestam malhas de intermitências geracionais (jovem/adulto), tendo por base signos das vivências artísticas *de rua*.

Vale anotar, também, outra variação de rota. Em vez de traçar uma secção desse artigo voltada tão somente para dados relativos ao perfil de cada um dos referidos narradores, preferi ir *construindo* os personagens no interior das paisagens discursivas que conduzem suas práticas na esfera da arte urbana. Tanto Grud (mesmo que atualmente tenha adentrado o mundo acadêmico) como Hazul Luzah certificam ter orientado suas artes por meio de aprendizados *sensíveis*, como formações advindas das experimentações *nas ruas*, das ações e práticas *ordinárias*<sup>20</sup>. Como afirma Hazul na narrativa destacada nas páginas seguintes, “o que se vê na rua é quase o meu curso, o que vou aprendendo”.

Que teias educacionais são ativadas, nessas experiências de produção da arte urbana, no que tange tanto às dimensões físico-geográficas das cidades como às do ciberespaço? No

---

17 Sobre o termo “marcador geracional”, consultar texto de Carmen Rial e de outras autoras, em que elas afirmam que “vocabulário estético engendrado pelo pop serviu como suporte para os segmentos da juventude interessados em demarcar um espaço identitário capaz de diferenciá-los dos padrões convencionais, sendo utilizado como um marcador geracional.” (2012, p. 235).

18 A denominada “cultura de rua” começou a ser propagada por meio do movimento hip-hop. Sobre esse movimento, consultar: *O funk e o hip-hop invadem a cena*, de M. Herschman (2000), e *Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e o movimento hip-hop*, de Glória Diógenes (1998).

19 “Os *writers* assim se autodenominam aqueles que se inscrevem neste movimento, pretendem adquirir visibilidade através de uma marcação persistente, massificada e transbordante do espaço urbano.” (CAMPOS, 2012).

20 Certeau, no livro *Invenção do cotidiano* (1994), utiliza esse termo para descrever um tipo de indivíduo que designa como “ordinário” aquele que “inventa” o cotidiano de mil maneiras, sobressaindo-se nas “artes de fazer”, nas astúcias sutis, recriando formas próprias de *delinquência* e de (re)apropriação do espaço.

ensaio de Bourdieu (1996) que trata do livro *A educação sentimental*, de Flaubert, percebe-se a recorrência de uma indagação acerca das propriedades do discurso literário e de sua “capacidade de desvelar velando ou de produzir um efeito do real desrealizando [...]” (1996, p. 18). Um tipo de *educação sentimental* capaz de revelar, de ensaiar o mundo por meio de encantações, de *descobrimientos*, por um tipo de exercício que se efetua por passagens de “corpos indutores” (1996, p. 18), por imagens também indutoras que podem “agir como *médium das estruturas sociais (ou psicológicas)*”.

Será o potencial do artista, seja ele literato, pintor das ruas, poeta, trovador, o que for, motivar uma arte capaz de “concentrar e condensar na singularidade concreta de uma figura sensível e de uma ação individual” (1996, p. 39), uma obra que atue, simultaneamente, como metáfora e metonímia? A trajetória dos dois artistas aqui destacados traduz um tipo de gesto que opera na transposição de sentidos, na apreensão e enunciação daquilo que poderíamos denominar de *inconsciente urbano*. É uma arte “de rua” *contemporânea*, por ser desgarrada dos aprendizados formais, como ressalta Agamben, que “põe em ação uma relação especial entre tempos” (2010, p. 28), “como se o escuro do presente projetasse a sua sombra sobre o passado” (2010, p. 28). Contemporânea por produzir-se na torrente do *gosto* do artista, como bem ressalta Grud: “a arte quase como um sentimento”.

## **O ato *descolado* de pesquisar *entre* espaços**

A ideia que move a investigação em curso é a de perceber de que maneira uma arte de vocação urbana, que exige materiais e topografias *concretas*, que ganha constância em um determinado espaço, que se situa na vazão das erosões do tráfego, consegue ultrapassar tais barreiras e ocupar vastos continentes do ciberespaço. Esta pesquisa, ao contrário de assumir uma condução comparativa entre ambientes – Fortaleza e Porto –, almeja identificar pontos de fusão, de assimilação, de *apropriação* entre experiências *sensíveis* que não apenas conectam as referidas espacialidades, mas também formam, para além

dessas superfícies, *linhas de fuga* entre modos de sentir a arte, fazer a arte. Isso porque o artista urbano, cada vez mais, ao penetrar nas redes digitais, afasta-se do liame restrito do *lugar*. Ele atua por *saltos* entre redes, por piruetas entre imagens e *links*, opera conexões entre *terras*, algumas vezes distantes e desconhecidas. Nas ondulações que efetua entre os tantos circuitos,

[...] o território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga até sair do seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios originais se desfazem ininterruptamente [...] (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 323).

Ao contrário de um plano de continuidades entre lugares, de uma fixa demarcação espaço-temporal, mais comumente utilizada nos métodos etnográficos, o princípio das *conexões desterritorializadas* atua como móvel da observação aqui proposta.

Nesse sentido, a paisagem da arte urbana em Fortaleza pode se ligar ou não à cidade do Porto, escapando de um princípio de oposição ou binaridade, de hierarquizações entre planos comparativos. Interessa, igualmente, perceber *multidões*, *multiplicidades* de uma arte que se realiza por *contágios*, por influências mútuas, denominadas pelos *street artists*, circunstancialmente, de *bites*<sup>21</sup>, que significa copiar ou inspirar-se nas produções de outros artistas urbanos. Em vez de um habitual plano comparativo entre *artes* e artistas, opta-se por uma lógica de produção *no* coletivo, de modo a-centrado, fugindo de um espelho de ação combinada entre pares.

Trata-se, seguindo a rota do pensamento de Deleuze (1991, p. 187), de *acontecimentos singulares* que expressam uma *realidade do virtual*. Sendo o acontecimento considerado por Deleuze (1991) de natureza imaterial, incorpórea, ele pode ser identificado também como um vapor que faz escoar o estado das coisas, no lance, imagens da arte que se movimentam por entre sítios digitais. O *acontecimento* se aleita entre-tempos e, nessa pers-

21 “To copy another writer’s style. This is considered a no-no and is looked down upon, even though writers often borrow imagery from cartoons and comics”. Disponível em: <http://www.graffiti.org/faq/graffiti.glossary.html>. Acesso em: 8 jul. 2013.

pectiva, nem é espacialmente ordenável, nem segue uma cronologia preestabelecida. Muito embora a lógica do *acontecimento* que recobre a cena de pesquisa reporte-se, aparentemente, a uma paisagem material – a arte urbana –, interessa-nos perceber como ela se insere no ciberespaço (na realidade *virtual*) e como engendra uma relação entre-espaços – físico-geográfico e digital – e entre-tempos – o cronológico (Chronos) e o tempo que escapa do cronômetro (Aiôn). O ciberespaço promove uma indexação do tempo, uma aproximação dos eventos, de tal modo que qualquer delimitação rígida do ambiente de observação tenderia a reproduzir a lógica das demarcações prescritas que quase sempre intercederam os *loci* presenciais de pesquisa.

Desse modo, consideramos que as cidades, mais que lugares estabelecidos, de forma cingida, nas cartas geográficas, também se movimentam por panoramas *não materiais*, formando híbridos entre tecnologias digitais e estruturas *concretas*. O ciberespaço, não muito diferentemente dos ambientes urbanos, ao ser percorrido e anunciado, é também *marcado* entre seus *habitantes*:

Em todas as cidades, seus habitantes têm maneiras de marcar seus territórios. Não existe cidade, cinzenta ou branca, que não anuncie, de alguma forma, que seus espaços são percorridos e denominados por seus cidadãos. Teríamos, desse modo, pelo menos dois grandes tipos de espaços a reconhecer no ambiente urbano: um oficial, projetado pelas instituições e feito antes que o cidadão o concebesse à sua maneira; outro que, de acordo com o que foi dito anteriormente, proponho chamar de diferencial, que consiste numa marca territorial usada e inventada na medida em que o cidadão o nomeia ou inscreve. (SILVA, 2001, p. 21).

Assim sendo, pode-se considerar a arte urbana, tanto nas cidades presenciais como no ciberespaço, uma *marca diferencial* urdida e *nomeada* por quem dela se utiliza. Sendo assim, ela é essencialmente *não oficial* e é quase sempre objeto de polêmica entre *graffiters* e poder público, provavelmente por fazer parte da esfera das escrituras urbanas *inventadas* para serem des-inventadas e *raspadas* continuamente da paisagem oficial das cidades. A arte urbana, a *street art*, se constitui no esteio

efêmero das inscrições que se mesclam aos suportes materiais da cidade e, ao serem rascunhadas, por terem existência efêmera, evocam o próprio caráter transitório da vida urbana. Essa é uma arte, como bem exemplifica Hazul Luzah, *que existe para ser apagada*<sup>22</sup>. Cada lugar, cada público tem formas próprias de nomear e de *diferenciar a street art*; assim como nos ritos das artes clássicas, de museus e galerias, a qualificação da arte e da não arte tanto vai depender da intencionalidade do artista, como também do espectador (ARGAN apud PALLAMIN, 2000, p. 19).

Não é por acaso que, atualmente, pode-se verificar em São Paulo, no caso de OsGemeos<sup>23</sup> e, concomitantemente, na brigada antigrafito<sup>24</sup> da cidade do Porto, o impulso que essa prática alcança no âmbito da arte urbana cada vez em que o poder público age no sentido de tentar apagá-la, negando, assim, seu valor de preservação no âmbito das telas cidadinas. Recentemente, Cameron Mcauliffe<sup>25</sup>, num artigo que indaga “*Graffiti ou street art?*”, alega que a diferenciação entre os dois é, frequentemente, arbitrária, considerando-se, no geral, como *graffiti* aquilo que é sem permissão (ilegal). De acordo com Cameron, o poder da “arte de rua” pode contribuir para a ativação do espaço no momento da criminalização do *graffiti*, promovendo ações contínuas de *acender e apagar* escrituras urbanas.

## Sequências e discontinuidades da arte urbana *entre* espaços: Grud e Hazul

Quem visita a página de Grud<sup>26</sup> no Facebook<sup>27</sup> pode facilmente identificar o perfil do *artista*: obras realizadas em vários

---

22 Hazul Luzah, artista urbano da cidade do Porto.

23 <http://exame.abril.com.br/estilo-de-vida/entretenimento/noticias/novo-grafite-de-osgemeos-e-apagado-em-sao-paulo>

24 Dupla de irmãos grafiteiros de São Paulo. <http://porto24.pt/porto/24052013/camara-do-porto-apaga-pinturas-na-rua-de-forma-indiscriminada/>. Ver também no AntropologiZZando: <http://antropologizzando.blogspot.pt/2013/06/hazul-lazuh-arte-atemporal-das-sensacoes.html>

25 <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9906.2012.00610.x/full>

26 <https://www.facebook.com/narcelio.grud?fref=ts>.

27 Sobre o Facebook: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Facebook>

países, videoinstalações e intervenções urbanas. Um comentário em língua inglesa, deixado por uma usuária dessa rede, Annete de Castro, “amiga” do artista Grud, discorre sobre uma pintura executada por ele na Inglaterra, em Bristol, Greville RD: *“Narcélio Grud, one of our local talents who brought a special touch to Ayo Fitness Club and is now spreading his inspiration throughout England!!”*



Grud é um ativo participante das redes sociais<sup>28</sup>, e sua inserção no ciberespaço, cada vez em que posta uma fotografia do seu trabalho, atinge inúmeras “curtições”<sup>29</sup>.

28 Sua página no Facebook contava, até a data de redação desse texto (9 jul. 2013), com 2.706 amigos.

29 “Curtição” é uma ação utilizada por usuários do Facebook para expressarem seu gosto por postagens de outros perfis do Facebook.

A internet, o que ela faz? Ela ajuda você a se desenvolver na *street art*, por quê? Porque você começa a pegar referências de outros e outros e outros mais fácil, você consegue acompanhar a trajetória de outros artistas que interessam, que às vezes, né, uma coisa... Tem uma coisa na internet que às vezes me assusta. Eu faço um desenho aqui, crente que eu criei alguma coisa nova, que inventei a roda, quando eu vou ver na internet tem lá um negócio parecido, quase igual, que eu fico triste, que eu digo: “Meu Deus do Céu, como é que pode?”, e tal, sabe?! E já aconteceu muitas vezes, não só no grafite, objetos, em coisas que depois eu olhei: “Pô, meu irmão!”, demorou, tem essa coisa, né, de assim, porque ele tá no ar, então, é como a internet, tá no ar. Tem essa coisa de aproximar, a internet me levou, como *street artist*, me levou pro México, me levou pra um monte de canto. Quando eu cheguei em Madrid, o cara que me hospedou, ele tinha visto um vídeo meu dois dias antes. Ele me reconheceu e me levou pra casa dele, então isso foi massa, né, já fiz exposições por causa da internet, fui em outros países por causa da internet, tô indo agora pra Inglaterra de novo. (GRUD, entrevista em 11 maio 2013).

Uma tarefa *fácil*, atualmente, na esfera das redes digitais, de acordo com a fala do artista, é a de contemplar obras de lugares diversos e, dessa maneira, ter inspirações, produzir *cópias* e enfrentar o desafio da singularidade da obra diante da profusão de criações que circula diariamente nas redes. Como menciona Appadurai (1996, p. 14), a “comunicação eletrônica marca e reconstitui um campo muito mais vasto que a comunicação escrita e outras formas de comunicação oral”. A internet *levou* Grud para *um monte de canto*, o fez deslizar numa superfície *lisa*<sup>30</sup> e, devido a isso, o artista fez inúmeras exposições e se deslocou diversas vezes para além do seu país de origem.

Sendo a cidade um lugar de passagem, a arte urbana, assim como o *graffiti* e a pichação, ganha outros suportes topogrâ-

---

30 Como afirmam Deleuze e Guattari, a ação do Estado consiste em estriar o espaço contra tudo que ameace transbordá-lo. O contrário do espaço estriado é o espaço liso ou nômade, sem delimitação de lugar, sendo ele vetor de desterritorialização.

ficos nas redes sociais. “Diante da fragmentação de experiências, da volatilidade dos modos de vida urbanos, o ato de pichar, ao ‘destacar’ o sujeito pichador para além do muro, dos *spots*<sup>31</sup>, no espaço ‘múltiplo’ da tela virtual, possibilita que a marca se fixe, ainda mais, na memória da cidade.” (DIÓGENES, 2012). No caso dos artistas urbanos, ao contrário da multiplicação das *tags*<sup>32</sup>, também no ciberespaço se disseminam estéticas e estilos para além dos componentes materiais da obra.

Hazul Luzah só muito recentemente tornou ativo o seu perfil no Facebook<sup>33</sup>. Observa-se que seu perfil aparece com o nome fictício que, segundo ele, é simples, “azul” ao contrário: Azul Luzah.

Eu tive a internet muito tarde, toda a fase do *graffiti* fiquei sem internet. Tive internet há menos de dez anos. A internet, além das minhas viagens, principalmente por Barcelona, me ajudou a fazer desenhos novos. Eu fiz o Facebook ano passado e mesmo toda essa coisa dessas notícias de terem apagado o meu *graffiti* é tudo muito recente. Eu passei dez anos a pintar e as únicas pessoas que eu tinha a opinião eram os meus amigos. Nunca soube, realmente, o que as pessoas pensavam, a não ser a minha mãe. Porque tudo isso era feito numa perspectiva ilegal e nunca comentei que era eu que fazia. Poucas eram as pessoas que tinha esse conhecimento. E, mesmo quando deixei de fazer as letras e comecei a fazer todos esses desenhos, continuava a não ter qualquer noção do que as pessoas pensavam. E com um ano foi que fiz o Facebook, por me convencerem que era importante. Foi Miguel Januário, o + ou -, que me convenceu a fazer Facebook. E, mesmo com essas notícias que saíram agora, eu não percebo muito bem. Eu, realmente, quando fiz o Facebook, comecei a receber várias mensagens e as mensagens eram todas muito simpáticas. Percebi que as pessoas reparavam no que eu fazia e que havia

---

31 Lugar onde é feito o grafite, 1997.

32 *Tag* é o nome que recebe a assinatura do grafiteiro, que também pode ser chamado de *writer*.

33 O perfil de Grud foi iniciado em julho de 2010.

muitas fotos ao lado das pinturas. E fui tendo alguns convites. (LUZAH, entrevista em 7 jun. 2013).

No caso de Luzah, a sua inserção na internet, especificamente no Facebook, intensificou-se com a publicação, realizada pelo próprio artista, da foto de um fiscal da Câmara de Lisboa a apagar uma de suas pinturas. Esse acontecimento mobiliza internautas de diversas partes de Portugal e de outros países a protestarem contra as brigadas camarárias anti-*graffiti* efetuadas na cidade do Porto. Hazul, o artista das experimentações quase solitárias, o “pintor de sentimentos”, não mais que de repente, se vê em meio a uma multidão de olhares e, apenas assim, identifica a *visão de fora* sob suas pinturas: “percebi que as pessoas reparavam no que eu fazia”.



Hazul anteriormente pintava para os que circulavam por suas artes nas ruas, sem sequer apreender quem eles eram, muito menos o que pensavam sobre o que o artista fazia. Pode-se dizer que o “pintor da vida moderna<sup>34</sup>” – como assim, por vezes, Luzah se autodenomina: pintor – passou quase dez anos anônimo (afora a mãe e os poucos amigos), sem que houvesse entre ele e suas pinturas um engate de percepções, espelhos de reação

34 Alusão à obra de Charles Baudelaire.

entre os desenhos das ruas e o olhar dos passantes. Essa projeção da acuidade de suas artes aconteceu, muito recentemente, por meio da internet e, naturalmente, essa profusão de olhares e o turbilhão de reações provocadas pelo *apagamento* da obra de Hazul<sup>35</sup> projetou o artista para o *palco iluminado* da mídia e das redes sociais. De algum modo, fazendo uma alusão à obra de Baudelaire, o torvelinho de imagens difundidas nos *boulevards* do ciberespaço provoca no artista Hazul uma súbita perda do *halo*:

O homem na rua moderna, lançado nesse turbilhão, se vê remetido aos seus próprios recursos – frequentemente, recursos que ignorava possuir e forçado a explorá-los [...] para atravessar o caos, ele precisa estar em sintonia, precisa adaptar-se aos movimentos do caos... (BERMAN, 1988, p. 154).

São essas passagens que produzem o que Campos (2012, p. 562) vai denominar de “disseminação dos bens visuais”, um tipo de transmissão de “imagens indutoras”<sup>36</sup> que desloca não apenas a obra de um lugar estável, como promove, amplia e mexe com a visão do *público* e do próprio artista sobre ele mesmo.

### **Gradações entre o grafiteiro e o artista urbano: o jovem e o maduro**

Em Fortaleza, diferentemente de Lisboa e de Porto, a distinção entre *graffiti legal* e *ilegal* vai ocorrer por vias mais concretas e menos reportadas a critérios conceituais ou artísticos. Ao avesso do que se passa nos grandes centros – São Paulo e cidades da Europa, assim como em Nova Iorque –, a criação de um nome capaz de abalizar a prática ilegal – a pichação – insere o *graffiti* em Fortaleza num campo *positivo* de projeção.

---

35 Algumas notícias disponíveis em: [https://www.facebook.com/permalink.php?id=188374354538090&story\\_fbid=440003556064238](https://www.facebook.com/permalink.php?id=188374354538090&story_fbid=440003556064238); <http://p3.publico.pt/cultura/exposicoes/8041/graffiters-ameacam-responder-destruicao-de-pintura-de-hazul>; <http://laresistancereview.blogspot.pt/2013/05/hazul-luzah-vs-camara-do-porto.html>. Acesso em: 10 jul. 2013.

36 Uma alusão à terminologia “corpos indutores”, utilizada por Bourdieu (1996).

O pichador – o que apenas assina o nome, faz *tags* –, no geral personifica aquele que não ascendeu ainda à condição de grafiteiro, sendo identificado, na maior parte das vezes, como um transgressor, um vândalo<sup>37</sup>. Essa dupla via – *graffiti*/pichação – torna-se ainda mais nítida com a “descriminalização” do *graffiti*, que ocorreu, recentemente, no território brasileiro<sup>38</sup>. Desse modo, na paisagem de Fortaleza, ascender à escala da arte de rua, de modo geral, acontece na linha *evolutiva* que perfaz a atividade de pichar e de grafitar. Grud, que já foi por alguns anos um respeitado *pichador* e, atualmente, é um dos mais respeitados nomes da arte urbana local e translocal<sup>39</sup>, relata o impasse da autonomização da condição de *grafiteiro* quando chegou na Europa:

É. E aqui, o que é que a gente tem? Aí a galera chama de grafiteiro. A primeira vez que eu fui na Europa, a galera depois me falou assim: “Olha, num diz que é grafiteiro, não, porque num é legal, não”. Aí depois que eu fui entender, porque aqui a gente tem a palavra pichador, né, que aí num existe, então e até aí, compreende pichação... Eles compreendem pichação quando é aquela pichação típica de São Paulo, com aquele tipo de... caligrafia de São Paulo, que é uma caligrafia mesmo de banda de *heavy metal*, né, assim. Embora a pichação pra gente aqui é outra coisa, a pichação é a *tag*, tudo que é assinatura enrolada é pichação. Tudo é pichação. Que eu acredito que vem lá do picho mesmo, aquele produto químico, por isso que o nome é pichação. Acredito que seja por aí. Num vi ainda nenhuma explicação falando por que o nome pichação... Então isso é muito positivo pra gente, porque, como tá cheio de pichação, quando você faz um grafite, é nor-

---

37 Inclusive o termo *vandal* é usado entre *graffiters* para definir um estilo, um modo de produção *ilegal*, uma *cultura de rua*.

38 A prática do *graffiti*, desde que consentida pelo proprietário e possuidor do imóvel, autorizada pelo órgão competente e observadas as normas de conservação do patrimônio histórico e artístico nacional, não constitui crime. No dia 25 de maio de 2011, a presidente Dilma Rousseff sancionou a Lei 12.408, que descriminaliza o ato de grafitar e trata da proibição de comercialização de tintas sprays para menores de 18 anos.

39 Ver post sobre Grud no AntropologiZZZando: <http://antropologizzzando.blogspot.pt/2013/06/a-arte-antropofagica-de-narcelio-grud.html>.

mal a população chegar: “Isso é lindo, era pra ser tudo assim”, aí esculhamba os pichadores (risos). É normal, cê tá pintando, então, na verdade o pichador ele fez uma coisa positiva com o *graffiti*, que foi mostrar o lado negro, né, mais sujo, mais tosco, que quando a galera vê uma coisinha colorida, a galera já chega e já: “uau”, “que legal”, “isso sim” e tal, já abriu uma porta, né, um olhar diferente. (GRUD, entrevista em 11 maio 2013).

A estética do “lindo” é identificada pela passagem também efetuada pelo autor da obra na medida em que o “tosco” da pichação vai se movimentando para assumir um contorno além da assinatura, da *tag*, ganhando formas e cores. Até mesmo por exibir uma visualidade apenas identificada por quem se situa no âmbito dessa atividade, foi “enrolado”, não teve “cor” no cenário de Fortaleza – isso é identificado como pichação, atividade *vandal*, ilegal. Os limites *visuais* entre o que pode ser considerado *legal* e *ilegal* constroem-se “preto no branco”, assumindo nítidas demarcações entre uma e outra arte de rua. Nesse sentido, a diferenciação entre *ser grafiteiro* e *ser pichador* é também intercedida por signos mais facilmente discerníveis (apenas assinar, pintar enrolado e rápido, ou o contrário, ter destreza e capricho em fazer uma arte singular e autoral). Observa-se que esses sinais, de modo geral, também enunciam outras passagens *rituais* – da condição juvenil, o *pichador*, para a condição adulta, de *graffiter* e artista. Não que um grafiteiro, ao *fazer parte da arte contemporânea*, como ressalta Grud a seguir, não mais execute ações de arte urbana de natureza *ilegal*; a diferença advém de um entendimento: “eu consigo sacar alguma maturidade nisso, de afirmar que eu sou artista”:

GRUD – É... É como artista, então, quando eu tô, por exemplo, numa situação que eu tô com um monte de grafiteiro, que rola uma apresentação, que eu tenho que falar quem sou eu: “Meu nome é Narcélio Grud, eu também sou um grafiteiro”, quando eu tô numa roda de um artista contemporâneo, eu também: “Faço arte contemporânea”, sabe?! “Ah, eu também faço música, também faço...” E tudo, como é que junta? “Eu sou artista”, “Mas o que é? É plástica, é visual, é...?”, “Artista”.

## GLÓRIA – É *street art*?

GRUD – É porque artista... Cabe tudo, né, cabe tudo, mas às vezes me incomoda quando eu num sei o que é isso, eu num sei do meu trabalho. Me sinto bem maduro hoje, assim, não maduro o suficiente, mas me sinto bem mais maduro que há dez anos atrás, de poder enfrentar determinadas situações e saber que eu sou artista mesmo, pelo que eu sinto, pela minha prática, pela minha criatividade, pelo... sabe?! Pelo *feeling*, eu consigo sacar alguma maturidade nisso, de afirmar que eu sou artista. Porém isso é um pouco assustador também, isso me dá uma coisa assim de dizer: “Eu sou artista”, sabe? Às vezes tá parecendo que tu tá enchendo o peito de orgulho e dizer: “Eu sou artista”, isso às vezes parece uma coisa assim... (Entrevista em 11 maio 2013)

No geral, um *graffiter* – ou, como se diz no Brasil, um grafiteiro –, que já teve um “trampo”<sup>40</sup> com pichadores, que já difundiu uma assinatura, uma *tag*, denominado comumente entre integrantes desses grupos em Fortaleza de *xarpi* (um jogo de palavras *trocadas* com o termo “pixar”), quase nunca denega sua identificação, também, de *grafiteiro*. Há na condição do artista um duplo que permanece – o *vandal* e o *maduro* – reforçado, como se percebe no depoimento de Grud, pelas seguintes palavras: “eu também sou um grafiteiro”. A condição do *artista* se estabelece quando ele diz perceber alguma maturidade nessa afirmação – embora reconheça nisso algo de “assustador”, “isso me dá uma coisa assim de dizer: ‘Eu sou artista’, sabe? Às vezes tá parecendo que tu tá enchendo o peito de orgulho e dizer: ‘Eu sou artista’”. A distinção, esboçada por Grud, entre o que é hoje e o que vivia dez anos atrás não acontece despojada de conflitos e temores, não é tarefa fácil *encher o peito* e proferir: “eu sou artista”.

Há, tanto na narrativa de Grud como na de Hazul, detalhada a seguir, uma projeção do *graffiti* ilegal como sendo uma prática *de juventude*, de *afirmação de ego*.

---

40 “Trampar” é uma gíria comumente usada por grafiteiros. Significa efetuar uma ação no campo da grafiteagem. O termo pode ser usado, também, como sinônimo de trabalhar.

O grafite, ele mexe muito com artistas novos, em geral são artistas jovens, aí já tem a primeira, a segunda, a terceira, a quarta geração, onde a gente já tem os artistas mais antigos, trinta, quarentões, né, uma galera já mais madura, já amadureceu alguma coisa pela vida, pela vivência, enfim. E a juventude, a coisa do grafite, ela tem uma coisa que mexe muito com o ego, por quê? Porque se tu faz um trabalho bem feito, a galera já fala: “o cara se garante”, o outro já se sente... (LUZAH, entrevista em 7 jun. 2013).

Quanto mais *xarpis* espalhados pela cidade, quanto mais *altura* tiver cada um deles, quanto mais forem executados em vias de grande movimento e visibilidade, quanto mais atingirem locais públicos, monumentos, instituições, mais *o cara se garante*. É como se o *graffiti* atuasse como canal de escoamento de pulsões juvenis, de energias desenfreadas que se movem à procura de um continente de significados para as tantas tensões que dinamizam essa condição. Como diz Machado Pais (2003, p. 184) no seu estudo revelador sobre as *Culturas juvenis*, “os grafitos desempenham funções importantes de libertação de impulsos que fora das arcadas são reprimidos”.

Na produção dos grafitos, os jovens dão lugar – através da ficção, da fantasia, da reinvenção do real – a uma forma discursiva de libertação de fantasias reprimidas, transformando em “feitiços” alguns dos seus desejos (2003). Essa *libertação dos impulsos* sustentada pela afirmação diante de um grupo – *esse cara se garante* – passa a se tornar uma condição limitada e limitadora com o passar dos tempos, ascendendo para aquilo que Grud denomina de vinda da *maturidade*. O artista urbano *nasce* no vácuo estendido entre o frenesi de assinar e multiplicar o *nome* e o desejo, como diz Grud, de “criar uma coisa nova, de inventar a roda”.

GRUD – Aqui existe um preconceito, um preconceito grande com quem estuda, é como se isso... E eu, eu digo... Eu fui um, durante dez anos eu evitei a academia porque um amigo meu que era acadêmico ficou superchato, “Deus me livre de ser acadêmico”.

GLÓRIA – É como se fosse a cultura da rua, né?

GRUD – É, mas depois que eu fiz, eu me formei, que abriu tanta coisa na minha cabeça, eu quero é poder estudar, estudar, estudar e o meu trabalho de estar desenhando é estudo também, tem isso... O outro fator, que eu acho que pega muito, muito, muito além do fator estudo da galera, de formação, que já vem lá desde a infância, né, aí já tem essa coisa, educação mais estrutural, que aí isso aí veio com respeito, um monte de coisa embutida, um monte de coisa embutida. E um ponto principal é a referência estética, porque como a galera tem o acesso aí – aí que eu falo é na Europa, nos outros países... (Entrevista em 11 maio 2013).

A rua aparece como emblema de uma cultura *juvenil*, como salvo-conduto de uma afirmação *vandal*, fora dos preceitos da ordem vigente. O *acadêmico*, o *chato*, torna-se alguém que acumula outros saberes e práticas que permeiam o âmbito dos estudos, da lógica *formal* da educação. É essa acumulação de saberes e conhecimentos que algumas vezes se originam na infância, mediados por um tempo para apreciação da arte, que Grud vai denominar de *referência estética*. É ela, segundo Grud, que cria um marco definidor entre o *grafiteiro* e o *artista*, o *jovem* e o *maduro*. Para o primeiro, importa *saber ler* seus códigos espalhados nas ruas; para o segundo, interessa a junção desses elementos com outros referentes que potencializam conhecimentos e ampliam seu gosto e expressões estéticas.

Na vivência de Hazul Luzah, os critérios do que seja o *legal* e o *illegal* estão abrigados dentro de uma mesma paisagem semântica – o *graffiti*. As demarcações que poderiam definir mudanças da comunicação visual da arte urbana nem sempre atuam de modo tão transparente e nítido, como na situação exemplificada por Grud na sua ida ao exterior.

Como afirma Mariza Peirano (2003), cada circunstância produz uma “definição operativa” para o que se pode designar de rito, sendo validada bem mais por fatores que têm importância para o grupo em questão, reconhecidos no trabalho etnográfico, do que elementos racionais, de natureza estrutural, que permeiam o universo conceitual do pesquisador. Nas narrativas

de Grud e Hazul, os ritos de passagem não se colocam, como assinala Turner (2005), como fator de interrupção de uma vida rotineira; provavelmente, mais que isso eles sinalizem, no caso das trajetórias entre o *graffiti ilegal* e a arte urbana, uma interrupção nas formas *tradicionais* de representação do que significam cidade e juventude entre os *vândalos*, os *pichadores*, os *graffiters* ilegais para novas configurações que modulam o ideário dos artistas urbanos.

Diferentemente de Grud, no caso de Hazul Luzah, o termo *graffiti* é restrito à atividade *ilegal*, ao ato de assinar – ou, como ele denomina, de *tagar*. Diz Hazul:

É o que eu sempre achei de quem faz *graffiti*, que pinta para quem faz *graffiti* e não para o conjunto da cidade. Eu sempre vi o *graffiti* como uma prova de demonstração que as pessoas são capazes. Eu vou fazer mais, maior, mais alto e mais vezes. O *graffiti* é uma coisa um bocado limitada. São letras, basicamente, há quem saia um pouco das letras, mas isso já é experimentação. Para mim, o *graffiti* puro é *tag*. Eu chamo *graffiti* esse movimento das letras, há quem ache que é tudo que está nas ruas. (LUZAH, entrevista em 7 jun. 2013).

Após narrar o tempo que levou assinando *tags*, sua passagem pelo *hip-hop*, ele diz:

Eu não sabia desenhar, e não sei (fala a sorrir). Passei por todas as fases; a *tag*, o *bombing*, comboios, fizemos tudo. Até 2005 fiz *bombing*<sup>41</sup>, não havia no Porto, éramos poucos. Nessa época, não é como agora. Quando eu comecei a *tagar* não havia nada, por mais que eu riscasse as paredes ninguém ia reparar. Era zero. Quem reparava eram as próprias pessoas que também faziam. (LUZAH, entrevista em 7 jun. 2013).

Observa-se que, por um tempo, esse “manuscrito estranho, transitório, desbotado” (GEERTZ, 1978) só ainda parece legível para os *enturmados* dentro do mesmo código de lingua-

---

41 Para melhor compreender o *bombing*, ler: <http://antropologizzando.blogspot.pt/2013/05/o-bombing-da-etnografia-desordem-das.html>.

gem, permanecendo invisível ao aglomerado da cidade. Provavelmente, os termos *tags*, *crews*<sup>42</sup>, *graffiti legal e ilegal* não existiam, não recebiam nomeações, por não fazerem sentido para outros atores afora aqueles que *praticavam nomes*.

Devido a esses considerados entraves, no que tange a um restrito “movimento das letras”, em 2004/2005, Hazul muda a rota da sua inserção nos registros urbanos e parte para outras experimentações.

Chegou uma época que isso tudo para mim esgotou e não me apetecia fazer mais. Foi que parei de assinar por completo, foi que parei de fazer esse Ponga<sup>43</sup>, nunca mais o fiz. Meus amigos já haviam se afastado, e tenho ideia que o *graffiti* é associado à malta jovem. (LUZAH, entrevista em 7 jun. 2013).

Curiosamente, ao contrário de Grud, Hazul – que, segundo ele, “não dá a cara” – prefere prosseguir anônimo, continua fazendo *graffiti ilegal* travestido em arte urbana. É no âmbito de outra paisagem de significados, construída por formas “universais”, para além do tempo presente, que Hazul cria na lacuna do “ilegal”, uma arte extemporânea; não é *graffiti*, não é mural, não é legal, não é ilegal; segundo ele, são apenas *experimentos*. Ele busca pintar em casas abandonadas, lugares esquecidos e inabitados, mesmo que a maioria se situe em sítios de intensa visibilidade pública. Procura “paredes feias que é para melhorar, para não ser destrutivo”. Sua arte, segundo ele, se forma nos pequenos acrescentamentos. Cada obra que sucede a anterior ele diz “acrescentar um bocadinho mais” do que apreendeu, do que exercitou. E complementa: “o que se vê na rua é quase o meu curso, o que vou aprendendo”. Hazul costuma dizer: “Quem pinta é pintor, quem faz arte é artista. Às vezes sou pintor, às vezes sou artista, isso se calhar bem. Nem toda a gente que pinta é artista”.

---

42 Grupo de *writers* que pintam juntos e que se encontram associados a um grupo. Para além do sua *tag* pessoal, a *crew* tem uma sigla própria, normalmente entre duas e quatro letras. É comum as *crews* serem mais ativas num determinado local geográfico, disputando a soberania dos *spots* desse lugar. Ler mais em: [http://cies.iscte.pt/np4/?newsId=453&fileName=CIES\\_WP150\\_Pereira.pdf](http://cies.iscte.pt/np4/?newsId=453&fileName=CIES_WP150_Pereira.pdf).

43 Era esse a *tag* de Hazul.

Eu gosto de ver a arte quase como uma utopia, a arte é fazer o melhor da melhor maneira possível. O sentimento artístico é quando uma pessoa quer fazer uma coisa bem para ficar bonito, equilibrado (pode ser pintar, falar ou outra coisa qualquer), mas considero a arte quase como um sentimento. A pessoa vai sempre melhorando a ideia, procurando ter o melhor gesto, a melhor palavra. E essa lógica é uma lógica artista. A arte vai sempre um bocadinho à frente. Uma pessoa pode desenhar muito bem e fazer uma cena de terror; isso para mim não é arte, é técnica, ele tem uma técnica para fazer aquilo. A arte não é fazer as coisas bem, tecnicamente, a arte é fazer as coisas do coração. É uma percepção. A arte é um sentimento de busca pelo melhor. Eu não considero um artista como hoje é considerado. As pessoas buscam uma técnica, uma forma de expressão, fica conhecido e fica preso ali, e reproduz o mesmo estilo, porque ela sabe que vai vender. E há muita gente que fica parado nisso e deixa de surpreender. Eu considero a arte quase como um sentimento. Se eu olho para aquilo e não sinto nada, nunca vou considerar aquilo arte. (LUZAH, entrevista em 7 jun. 2013).

O sentimento que se expressa no fazer arte, à busca do gosto, o processo contínuo de aprimorar o conceito (*a ideia*), separa a arte da técnica, do padrão da repetição. Vale ressaltar que não se versa o “homem do gosto”, aludido por Agamben (2012, p. 45), e o do “bom gosto”, que tem a “tendência a se perverter e a se degenerar no seu oposto”. Trata-se de um sentimento inquietante, de certa dilaceração causada pelo ato de surpreender, de ser surpreendido; retomando Agamben, “arte como eterna autogeração da vontade de potência” (2012, p. 151). Grud, ao falar sobre a condição do artista, também revela uma singular subjetividade criadora, própria da atividade artística: “Porque eu quero chegar num ser, a minha ideia é estar ali criando um ser que ele esteja num grau que não precise mais do alimento, matéria, e não precise da voz externada, que ele consiga se comunicar pelo silêncio, pelo pensamento”.

Pensa-se em uma “arte de fazer” (CERTEAU, 1994) que atinja um grau que nem sequer necessite mais da matéria, uma

arte *imaterial*, cuja *utopia* ultrapassa a técnica, os padrões de *repetição* ditados pelo mercado. Seu *instrumental* se dispõe no curso das vivências do artista, nas suas deambulações pela cidade, nos seus aprendizados que combinam *as coisas do coração* com a vontade, ininterrupta, de fazer melhor: “a arte não é fazer as coisas bem, tecnicamente, a arte é fazer as coisas do coração. É uma percepção. A arte é um sentimento de busca pelo melhor”, como diz Hazul Luzah. Que tipo de aprendizado é esse, que lógica de educação *em arte* é essa, que se ancora na mediação entre *sentimentos* e percepções advindas das experiências *ordinárias* do dia a dia do artista?

### **O tempo da arte *sentimental* e as múltiplas formas de ser *jovem*: linhas conclusivas**

Aqui em Lisboa, no já referido estudo etnográfico que venho desenvolvendo, pude perceber que *ser jovem* é mesmo uma autoatribuição balizada por fatores relativos ao que Machado Pais (2003) designa como *Culturas juvenis*. Todos os artistas urbanos que entrevistei (sete) têm mais que 30 anos. No caso de Grud e Hazul, o que mais se diferencia nos relatos acerca das pautas geracionais – do ser jovem, do ser adulto, aparecendo aqui na categoria de *maduro* – diz respeito muito mais a *cortes* nos modos de praticar arte urbana do que mesmo a condições etárias. A mais notória alteração percebida no esteio dessa investigação é advinda da projeção de uma singularidade; se antes os grupos de pertencimento, as *tribos urbanas* (PAIS, 2004), onde cada um promovia suas assinaturas (picho, *tag*), dinamizavam um fazer coletivo, um sentido de comunhão e de subversão entre *iguais*, no domínio da arte urbana o que se pretende é o alcance de *um ser* que apreenda um *grau* outro, que não mais precise de uma *voz externada*.

O ciberespaço possibilita não apenas que as artes migrem nas paisagens digitais. Ele também favorece que outros sentidos de subversão, experimentados pelas *tribos* na esfera das experiências *ilegais*, atuem para além da condição corporal do artista. Os “territórios proibidos”, que distinguem o *graffiti* de ou-

tras formas de comunicação (CAMPOS, 2010, p. 81), *desterritorializam-se* e assumem novas espacializações nos ambientes digitais. Foi assim que o *graffiti* de Hazul Luzah, apagado pela Câmara do Porto, tomou ares de uma forma *concreta* e reproduziu-se *N* vezes no ciberespaço.

A *educação* dos sentimentos aludida por Hazul e o incorpóreo da arte referida por Grud adquirem, nas redes digitais, a agilidade dos *afectos*<sup>44</sup>. A mobilidade e a celeridade de territorialidades em movimento, os *loci* de produção artística, amplificam-se no ciberespaço em múltiplas *janelas*. Pode-se observar, *abrindo-se* a página de um e de outro, que Grud e Hazul Luzah são *amigos* no Facebook. Hazul diz que se inspira nas artes orientais, que *olha para o passado*. Já Grud encontra seus caminhos nos elementos do presente (restos de alimentos de feira trasmudados em tinta, redes de dormir armadas numa videoinstalação<sup>45</sup> – *For a Better Hammock* –, realizada por Grud em Manchester, no norte da Inglaterra, além do uso de pregos, seringas, graxas, entre outros elementos na composição da arte), sinalizando uma forma de ação que age nos sincretismos, entre o que há no mundo (no ciberespaço) e o que está disposto nos artefatos culturais da cidade e da região em que vive o artista.

Tal qual ressalta Hazul, “se eu olho para aquilo e não sinto nada, nunca vou considerar aquilo arte”. O que não se aclara, o que faz do espectro e do inexplicável uma luminosidade de sentido, de *afetação*, é experimentado por aquele que “não se deixa cegar pelas luzes do século e nelas consegue apreender a parte da sombra, a sua obscuridade íntima.” (AGAMBEN, 2010, p. 23). Essa é a *educação sentimental* da arte.

Um tipo de *educação* em que os aprendizados do artista ultrapassam os elementos *concretos* da técnica e os suportes materiais da obra (paredes, muros, telas, entre outros). Os *sentimentos* proporcionados pelo *encontro* com a arte, como dizem Deleuze e

---

44 “o sentimento implica uma avaliação de matéria e de suas resistências, um sentido de forma e de seus desenvolvimentos, uma economia da força e de seus deslocamentos, toda uma gravidade. Mas o regime da máquina de guerra é antes dos afectos, que só remetem ao móvel em si mesmo, a velocidades [...], o afecto é descarga rápida de emoção, o revide, ao passo que o sentimento é uma emoção sempre deslocada, retardada, resistente.” (Deleuze e Guattari, 1997, p. 79).

45 Disponível em: <http://vimeo.com/24997085>. Acesso em: 8 jul. 2013.

Rolnik, podem até mesmo *sair do seu curso e se destruir* (1986, p. 323). Podem assumir mutações que tornem até mesmo imperceptíveis os traços de *um* autor, de *um* artista urbano. Grud e Hazul, nas referidas mutações de si, oscilam entre o “jovem” e o “maduro”, entre a superfície “dura” das cidades e a paisagem “mole” dos sentimentos, entre os muros de concreto e os muros digitais. Não seria essa a mais precíua atividade do ato de aprender, “poder ir a qualquer parte, ao longo de qualquer dos infinitos corredores urbanos, onde o próprio tráfego se move livremente” (BERMAN, 1988, p. 155)? Cabe ao artista urbano, assim como ao antropólogo que se agita entre redes, munir-se de um organismo nômade, misturar-se, deslocar-se, registrar e refazer, se assim for, traços, cores e estilos de sua *assinatura* nas malhas da cidade e do ciberespaço.

## Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Nudez**. Lisboa: Relógio d'Água, 2010.
- \_\_\_\_\_. **O homem sem conteúdo**. Lisboa: Relógio d'Água, 2012.
- APPADURAI, Arjun. **Dimensões culturais da globalização**. Lisboa: Teorema, 1996.
- BERMAN, Marshal. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da Modernidade**. São Paulo: Companhia da Letras, 1988.
- BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- CAMPOS, Ricardo. Arte e antropologia? Para uma espécie de introdução. **Cadernos de Arte e Antropologia**, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/cadernosaa/article/view/5608/4048>. Acesso em: 11 jul. 2013.
- \_\_\_\_\_. A pixelização dos muros: *graffiti* urbano, tecnologias digitais e cultura visual contemporânea. **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 543-566, maio-ago. 2012. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/12338/8284>. Acesso em: 12 jul. 2013.
- DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELEUZE, Giles. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1997.

\_\_\_\_\_. **Qu'est-ce que la philosophie?** Paris: Minuit, 1991.

\_\_\_\_\_; GUATTARI, Félix. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

DIÓGENES, Glória. **Cartografias da cultura e da violência**: gangues, galeras e o movimento *hip-hop*. São Paulo: Annablume, 1998.

\_\_\_\_\_. A pichação e os signos urbanos juvenis: "metendo nomes" no ciberespaço. **Anais** do 36º Encontro Nacional da Anpocs, Águas de Lindóia, 21-25 out. 2012.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

HERSCHMANN, M. **O funk e o hip-hop invadem a cena**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

MCAULIFFE, Cameron. **Graffiti ou street art?** Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9906.2012.00610.x/full>. Acesso em: 14 jul. 2013.

PAIS, Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa nacional; Casa da Moeda, 1993.

\_\_\_\_\_; BLASS, Leila da Silva. **Tribos urbanas**: produção artística e identidades. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, 2004.

PALLAMIN, Vera. **Arte urbana**. São Paulo: Fapesp, 2000. Disponível em: [http://www.fau.usp.br/fau/ensino/docentes/deptecnologia/v\\_pallamin/arte\\_urbana\\_livro.pdf](http://www.fau.usp.br/fau/ensino/docentes/deptecnologia/v_pallamin/arte_urbana_livro.pdf). Acesso em: 8 jul. 2013.

PEIRANO, Mariza. **Rituais ontem e hoje**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

PINK, Sarah. **The future of visual anthropology**: engaging the senses. London; New York: Routledge, 2006.

SILVA, Armando. **Imaginários urbanos**. São Paulo: Perspectiva; Bogotá (Colômbia): Convênio Andes Bello, 2001.



# **O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E SEUS DESAFIOS: o que dizem os jovens sobre os processos de exclusão escolar<sup>46\*</sup>**

Juarez Dayrell<sup>47</sup>

Faculdade de Educação da UFMG

## **Resumo**

O texto se propõe a refletir sobre o ensino médio no Brasil e os principais desafios que enfrenta na ótica dos jovens alunos, a partir dos dados da primeira fase da investigação intitulada “A exclusão de jovens adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas”, uma parceria do Observatório da Juventude da UFMG, UNICEF e MEC/SEB, cujo objetivo é analisar as variáveis socioculturais que interferem no processo de exclusão de jovens do ensino médio. Inicialmente buscaremos situar a realidade do ensino médio brasileiro, enfatizando os desafios relacionados ao acesso e permanência dos jovens na escola, no contexto da expansão deste nível de ensino ocorrido a partir dos anos 90, tendo como base os dados secundários do IBGE e INEP. Em seguida, passaremos a analisar essa mesma realidade na ótica dos jovens a partir das experiências escolares descritas pelos mesmos nos grupos focais e entrevistas em profundidade realizadas com grupos de jovens adolescentes excluídos da escola ou em processo de exclusão, nas cidades de Belo Horizonte e Brasília. Na análise dessas experiências serão enfatizadas as tensões e contradições explicitadas nas representações sociais dos jovens alunos sobre a escola, os sentidos atribuídos à vivência escolar cotidiana e às relações aí existentes bem como os projetos de futuro que elaboram,

---

46 \* Recebido em: julho/2013. – Aceito em: setembro /2013.

47 Professor associado da Universidade Federal de Minas Gerais e pesquisador do CNPq. Coordenador do Observatório da Juventude da UFMG ([www.fae.ufmg.br/objuventude](http://www.fae.ufmg.br/objuventude)) e integrante do Programa Ações Afirmativas na UFMG. Está integrado à Pós Graduação da Faculdade de Educação na linha de pesquisa: Educação, cultura, movimentos sociais e ações coletivas, desenvolvendo pesquisas em torno da temática Juventude, Educação e Cultura. E-mail: [juareztd@uol.com.br](mailto:juareztd@uol.com.br).

buscando construir os padrões e as possíveis causas da exclusão dos jovens adolescentes da escola.

**Palavras-chave:** Juventude. Ensino Médio. Exclusão Escolar.

## **High school in Brazil and its challenges: what young people say about school exclusion processes**

### **Abstract**

This paper aims to reflecting on high school in Brazil and the main challenges it undergoes upon the young people's perspective, as it is shown by the first phase of the research entitled as "The exclusion of teenagers aged between 15 to 17 at high school in Brazil: Challenges and perspectives". This research is made in affiliation with Youth Observatory of UFMG, UNICEF and MEC/SEB, whose objective is to analyze the social-cultural variety which interferes on the process of the exclusion of young people at high school. Initially, we have tried to establish the Brazilian high school reality, emphasizing the challenges related to the access and permanence of these young people at school, taking into consideration the expansion of this schooling level occurred from the 90s on, based on the secondary data of IBGE and INEP. Secondly, we shall analyze this same reality upon the perspective of the young people and their schooling experiences described by themselves in the control group and during deep interviews done to groups of young people who have been excluded from the school or are suffering a process of exclusion in the cities of Belo Horizonte and Brasília. Within the analysis of these experiences, the tensions and contradictions explained in the social representations of these young students about the school shall be emphasized, as well as the meanings given to the everyday school life, the relations going on there and also these young people's future projects, seeking to construct the patterns and the possible causes of these young people's exclusion from the school.

**Keywords:** Youth. High School. School Exclusion.

## O ensino médio no Brasil e seus desafios: o que dizem os jovens sobre os processos de exclusão escolar<sup>48</sup>.

### 1. Introdução

Este texto se propõe a refletir sobre o ensino médio no Brasil e os principais desafios que enfrenta na ótica dos jovens alunos. Toma como fonte de dados os resultados da primeira fase da pesquisa, intitulada “A exclusão de jovens adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas”, desenvolvida pela equipe do Observatório da Juventude da UFMG em parceria com a UNICEF e Secretaria de Educação Básica do MEC, em 2012. Esta investigação é parte de um estudo mais amplo intitulado “Iniciativas para lidar com a exclusão de adolescentes na Educação de Ensino Médio” (*Addressing the exclusion of adolescents in Upper Secondary Education Initiative - EUASI*), implementado pela UNICEF e o Instituto de Estatísticas da UNESCO, envolvendo 24 países em desenvolvimento, de renda média, da África, Leste da Ásia, Leste Europeu e América Latina.<sup>49</sup>

Esta pesquisa buscou focalizar grupos de jovens adolescentes excluídos da escola, ou em processo de exclusão, para compreender os padrões e as causas desta exclusão através de grupos focais e entrevistas em profundidade com jovens de 15 a 17 anos. Foram realizados nove grupos focais e dezenove entrevistas em profundidade com jovens adolescentes nas cidades de Belo Horizonte e Brasília, escolhidas seguindo orientações da coordenação internacional da pesquisa. A construção dos roteiros utilizados nos grupos focais e nas entrevistas tomou como referencia as orientações contidas no documento “Estudo sobre a Exclusão de adolescentes no ensino médio (EAUSI): Marco conceitual e metodológico (SZÉKELY, 2012)”, elaborado pela coordenação internacional da pesquisa, como forma de garantir um eixo comum e possibilitar futuras interpretações comparativas. Após a leitura minuciosa das transcrições das entrevistas e

---

48 Comunicação apresentada na XVI Congresso Brasileiro de Sociologia, Salvador, em setembro de 2013.

49 Para maiores detalhes desta pesquisa internacional, ver Székely, 2012.

dos grupos focais, os dados de pesquisa foram categorizados e analisados por meio do software de análise de dados qualitativos NUD\*IST. Em 2013, está sendo desenvolvida a segunda parte da investigação abrangendo uma cidade em diferentes regiões brasileiras, a saber, Belém, Fortaleza, São Paulo e um grupo focal com jovens do meio rural.

Nesta comunicação, iniciaremos discutindo rapidamente a realidade do ensino médio brasileiro, enfatizando os desafios relacionados ao acesso e permanência dos jovens na escola. Em seguida, apresentaremos a visão dos jovens em relação às suas trajetórias escolares, os aspectos positivos vivenciados na escola, bem como os desafios vivenciados que os levam a um processo de exclusão da instituição escolar.

## **2. Os desafios do ensino médio e a juventude**

Os dilemas enfrentados pela educação nos últimos anos não se restringem ao ensino médio, tampouco ao contexto brasileiro. Tais dilemas têm sido definidos como uma crise de legitimidade da escola (KRAWCZYK, 2009), como um reflexo das profundas mutações que vêm afetando as sociedades ocidentais e que interferem nas instituições e processos socializadores (DAYRELL, 2007,2011b), como um momento de mutação na educação (CANÁRIO, 2005) ou ainda como uma “etapa não apenas de estancamento, mas de regressão no campo educativo” (GADOTTI, 1992, p. 75). Seja qual for a tese utilizada para caracterizar o momento vivido atualmente pela instituição escolar e pela educação, o que se destaca é a distância entre o que a sociedade espera da escola e o que a escola tem sido capaz de oferecer.

A situação parece se acirrar especificamente com o ensino médio, que enfrenta desafios consideráveis. Um deles, que nos interessa mais de perto, refere-se à expansão das matrículas ocorrida a partir dos anos de 1990<sup>50</sup> e à ampliação da obrigato-

---

50 Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre 1995 e 2001, por exemplo, o número total de estudantes entre 15 e 24 anos passou de 11,7 para 16,2 milhões. Nesse mesmo período, o ensino médio registrou um aumento de 3 milhões de matrículas, significando um crescimento relativo de 65,1% (SPOSITO, 2005).

riedade e gratuidade desse nível de ensino<sup>51</sup>, o que tem gerado uma mudança significativa do perfil dos jovens alunos que chegam a ele. As escolas públicas de ensino médio no Brasil, até então, eram restritas a jovens das camadas altas e médias da sociedade, os “herdeiros”, segundo Bourdieu (2003), com certa homogeneidade de habilidades, conhecimentos e projetos de futuro. Elas passam então a receber um contingente de alunos cada vez mais heterogêneo, marcado pelo contexto de uma sociedade desigual, com altos índices de pobreza e violência que delimitam os horizontes possíveis de ação dos jovens na sua relação com essa instituição. Os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente se tornam mais explícitos em seu interior, interferindo nas suas trajetórias escolares e sentidos atribuídos a ela. Novos desafios se apresentam, então, à escola e a seus profissionais (SPOSITO, 2005).

Tal expansão ainda não respondeu às necessidades de universalização desse nível de ensino. Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2009), aproximadamente 82,1% dos jovens de 15 a 17 estudavam em 2009, mas apenas 47,7% deles cursavam o ensino médio, o que indica uma enorme defasagem série/idade. Mais sério ainda é o fato de que 17,9% dos jovens de 15 a 17 anos não estavam estudando em 2009, o que significa aproximadamente 1.866.000 jovens fora da escola, evidenciando o desafio de democratização do acesso aos anos finais da educação básica.

Outro desafio a ser enfrentado se refere à identidade do ensino médio. Há uma permanente tensão entre formação geral e/ou profissional, ensino propedêutico e/ou técnico, que diz respeito ao papel da escola média como etapa final do ensino básico e sua relação com o mercado de trabalho, com o ensino superior e com a formação pensada em termos mais amplos, relacionada às noções de autonomia e cidadania. Acresce-se a necessidade de docentes com formação adequada ao desenvolvimento do trabalho com jovens, de novas tecnologias educacionais no contexto escolar e de revisão das relações professor/aluno e jovem/adulto no contexto escolar, entre outros desafios

---

51 A Emenda Constitucional n. 59, de 11/11/2009, estabelece a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica dos 4 aos 17 anos.

(KRAWCZYK, 2009). Acrescentamos, ainda, a necessidade de desvendar o papel e o sentido atribuídos pelos jovens à escola, o que aponta para a discussão necessária sobre as possíveis relações que os jovens estabelecem entre os seus projetos de vida e a experiência escolar.

Nesse sentido, propomos o deslocamento da análise da instituição escolar para os sujeitos jovens, centrando neles o eixo da investigação. Partimos da constatação de que existe uma nova condição juvenil no Brasil, resultado das mutações nos processos mais amplos de socialização (DAYRELL, 2007, 2011b). O jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico muito diferente das gerações anteriores.<sup>52</sup>

Entre as dimensões dessa nova condição juvenil, pode ser apontada a origem social, marcada pela pobreza, fazendo com que a escola e o trabalho sejam realidades que se superpõem ou sofrem ênfases diversas, como veremos posteriormente. Outra dimensão pontuada são as culturas juvenis, evidenciando que o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Ou mesmo a sociabilidade, apontando a centralidade dessa dimensão que se desenvolve entre os grupos de pares, preferencialmente nos espaços e tempos do lazer e da diversão, mas também presente nos espaços institucionais como na escola ou mesmo no trabalho. Essas diferentes dimensões da condição juvenil se configuram a partir do espaço onde são construídas, que passa a ter sentidos próprios, transformando-se em *lugar*, o espaço do fluir da vida, do vivido, sendo o suporte e a mediação das relações sociais, investido de sentidos próprios, além de ser a ancoragem da memória, tanto individual quanto coletiva.

É através dessas dimensões, entre outras, que os jovens vão se construindo como tais, com uma identidade marcada pela diversidade nas suas condições sociais, culturais (etnias, identidades religiosas, valores etc.), de gênero e até mesmo geográficas, entre outros aspectos. A juventude se constitui como um

---

52 Uma análise mais aprofundada dessa questão encontra-se em Dayrell (2007, 2011)

momento delicado de escolhas, de definições, no qual o jovem tende a se defrontar com perguntas como: “Para onde vou?”, “Qual rumo devo dar à minha vida?”, questões essas cruciais para o jovem e diante das quais a escola teria de contribuir de alguma forma, no mínimo na sua problematização. Foi nessa perspectiva que a pesquisa foi desenvolvida, tendo em vista a compreensão dos padrões e as causas da exclusão de jovens de 15 a 17 anos do ensino médio no Brasil.

### 3. Os jovens e seu contexto

O universo dos jovens adolescentes pesquisados foi composto por 9 grupos focais, totalizando 87 jovens, sendo 46 em Belo Horizonte e 41 em Brasília. Desse total, 57,5% eram de homens e 42,5% de mulheres. Perguntados pela sua cor/raça, os jovens na sua maioria declararam-se pardos (51,7%), seguidos de pretos (21,8%), o que perfaz um total de 73,6% de negros<sup>53</sup>. Do total de jovens, apenas 18,4% se declararam brancos. Além destes, 2,3% se declararam indígenas e 5,7% amarelos.

Podemos constatar que os jovens pesquisados, na sua maioria, integram famílias que estão situadas nos setores mais empobrecidos da população. Perguntados pela renda aproximada das pessoas que vivem na sua casa, 64% deles afirmam estar em famílias cuja renda média chega até 3 salários mínimos. No outro extremo, apenas 2 jovens (2,3%) afirmam estar em famílias com renda acima de 9 salários mínimos.

Durante os grupos focais, e nas entrevistas, os jovens revelaram uma realidade familiar complexa, manifesta nas formas de organização familiar, com muitos deles morando apenas com a mãe ou mesmo com a avó ou parentes, mas também nas diversas expressões de tensões e desafios vivenciados. Ficou muito evidente o peso das condições econômicas, culturais e sociais na definição das trajetórias escolares dos jovens pesquisados. É inegável que as condições de sobrevivência da família marcadas

---

53 Utilizaremos neste trabalho as categorias adotadas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), para o qual a categoria negro é a soma de respondentes autodeclarados pretos e pardos.

pela pobreza e pela falta de acesso aos bens materiais e simbólicos interferem na construção de um determinado percurso escolar. Ainda mais quando são ressaltadas pela vulnerabilidade social, com condições precarizadas de moradia e do próprio território, não dispondo de equipamentos públicos mínimos como suporte na socialização dos filhos. Nesses casos fica evidente a força dos condicionantes sociais como barreiras para as trajetórias escolares, como nos conta uma jovem pesquisada:

A minha dificuldade foi por que eu e minha mãe brigava muito, aí ela me mandava para a casa do meu pai, aí eu não gosto de ficar com o meu pai porque eu não posso fazer nada, aí eu ficava para lá e para cá, aí eu perdi a escolaridade. Eu ficava nesse ritmo... Aí eu fui morar com a minha avó, mesmo assim eu parei (de estudar), fui trabalhar com a minha irmã, ela não quis assinar a minha carteira aí eu fui e saí. Agora eu fico lá dependendo da minha tia e da minha avó, estou lá morando com ela, minha avó também é cadeirante, aí eu resolvi largar minha mãe para lá e ficar só com a minha avó mesmo.  
**GD3 BH**<sup>54</sup>

O depoimento da jovem deixa claro como a instabilidade familiar, aliada à precarização das condições de vida, pode ser um fator de exclusão escolar. Neste contexto, outros jovens relataram situações de violência doméstica, ou mesmo casos de envolvimento com drogas e homicídios, esses em menor número, como possíveis causas de trajetórias escolares instáveis

---

54 Os depoimentos dos jovens serão identificados através da legenda abaixo:

- GD1 BH = Grupo focal 1 Belo Horizonte
- GD1 BSB = Grupo focal 1 Brasília
- GD1 EP A BH = Primeira entrevista do Grupo focal 1 Belo Horizonte
- GD1 EP B BH = Segunda entrevista do Grupo focal 1 Belo Horizonte
- GD1 EP A BSB = Primeira entrevista do Grupo focal 1 Brasília
- GD1 EP A BSB = Segunda entrevista do Grupo focal 1 Brasília
- GD2 BH = Grupo focal 2 Belo Horizonte
- GD2 BSB = Grupo focal 2 Brasília
- Os demais seguem nesta mesma lógica.

### 3.1 Relação da família com os estudos/escola

Aliada ao contexto socioeconômico e cultural das famílias, muitas vezes reforçando-o, temos de situar a escolaridade dos pais. Na pesquisa ficou evidente que esse é outro fator que pode interferir nas trajetórias escolares dos jovens. Podemos constatar que as mães apresentam uma escolaridade um pouco maior que a dos pais, mas ambos, na sua maioria, não possuem ensino médio completo (64,4% das mães e 59,8% dos pais). Dentre os jovens pesquisados, há casos nos quais ninguém na família continua estudando, como relatam esses jovens:

*“Da minha família a única pessoa que continua a estudar foi minha prima, o resto todo reprovou, largou a escola. Ela era a única que não tinha reprovado”.* **GD4 BSB**

*“Todo mundo lá em casa parou na sexta série, minha mãe estudou até na quinta série, eu não tenho pai”.* **GD2 BH**

Nesses casos, os jovens não têm modelos em quem se mirar, já que eles parecem ser os mais escolarizados da família. Estudos evidenciam que as famílias com baixa escolaridade tendem a apresentar maiores dificuldades em compreender e lidar com a cultura escolar e suas regras, em elaborar projetos educacionais que se concretizam na busca de melhores escolas, na valorização e aquisição de livros, em acompanhar a rotina escolar dos filhos, bem como em valorizar as tarefas escolares, todas variáveis que podem contribuir para a produtividade escolar (CANEDO, 2012). Mas a grande parte dos jovens pesquisados está inserida em famílias nas quais ocorre uma diferença geracional significativa, com os pais apresentando pouca escolaridade e os irmãos com escolaridades diferenciadas.

A realidade comum a todos os jovens pesquisados foi a trajetória escolar instável, já excluídos ou em vias de exclusão da escola. Perguntados sobre como as famílias lidavam com essa situação, os depoimentos dos jovens nos grupos focais e

nas entrevistas foram unânimes em reconhecer que a família se coloca quase sempre a favor da continuidade dos estudos, como nos relata esse jovem de Belo Horizonte:

*Minha mãe, meu pai me incentivava, ele exigia assim que eu fosse à aula, ele não olhava as coisas como minha mãe fazia, se eu copieei a matéria toda, se fazia dever de casa, se estava estudando antes da prova, essas coisas assim, minha mãe foi a que mais me incentivou. **GD4 EP A BH***

Depoimentos como esses foram comuns, evidenciando que estas famílias atribuem importância à escolaridade dos filhos. Chama a atenção no conjunto dos depoimentos o papel preponderante da mãe nesse processo, que é aquela que sempre aparece nos depoimentos incentivando ou cobrando a permanência do filho na escola. Em algumas famílias, a elaboração do jovem sobre o discurso da mãe revela a compreensão da função da escola na vida do filho, como esse jovem de Belo Horizonte:

*“...Eu nunca fui assim de estudar, mas a minha mãe fica assim me forçando né oh.... Fala que eu tenho que estudar, porque quando eu crescer não vou conseguir achar um emprego bom. Ai eu estudo, por conta da minha mãe, porque se não fosse por conta da minha mãe estudava não. **GD1 EP A BH***

Esse depoimento é paradigmático e levanta os principais argumentos utilizados pelas famílias para tentar convencer os jovens da necessidade da frequência e, principalmente, da conclusão. Reforça a importância da escola através de um dos seus possíveis resultados, o bom emprego graças à certificação, minimizando a importância dos conhecimentos a serem adquiridos no cotidiano escolar, no presente. A importância da escola sempre aparece como uma promessa de futuro, sem explicitar claramente seu valor ou sentido no presente. É interessante perceber que esse discurso está muito entranhado no senso comum e é também presente na própria escola através de seus professores.

### 3.2 Os jovens, o trabalho e as trajetórias escolares

Outro fator que aparece como um problema na trajetória escolar dos jovens pesquisados é o trabalho. Grande parte deles estava trabalhando ou em busca de emprego no momento do grupo focal ou entrevista. Podemos afirmar que, no Brasil, a juventude não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho, como é comum nos países europeus. Ao contrário, para grande parcela de jovens a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo.

Dentre os jovens pesquisados que afirmaram trabalhar, foram comuns depoimentos justificando o abandono escolar em função das condições de trabalho:

*...Mas eu saí da escola pelo trabalho mesmo, não tava dando tempo não estava conseguindo criar a rotina... O que acontece, eu ficava muito cansado, carregar peso, aí chegava de noite já ficava cansado, não prestava atenção. Ai falei vou deixá (a escola) só um ano, não vai atrapalhar não... "GD4 EP A BH*

Para esses jovens, as condições de trabalho ou mesmo as distâncias e os horários funcionaram como uma barreira para a continuidade na escola. Essa realidade parece explicar a tendência pela qual quanto mais aumenta a idade, mais cresce a inserção no trabalho concomitante ao abandono da escola. Se, para muitos jovens, é possível a conciliação entre o trabalho e a escola, para outros essa coexistência não se dá sem conflitos que são decisivos para a evasão da escola.

E os sentidos do trabalho? Dentre os jovens pesquisados que trabalham, foi muito comum o discurso em torno da necessidade de sobrevivência, de ajuda à família junto com o discurso sobre a independência, a autonomia, como nos relata esse jovem de Belo Horizonte:

É mais o salário mesmo, né, porque a cada dia que passa, a cada ano que passa e você vai ficando mais velho, você pensa em ter sua casa própria, seu carro, moto, só que seu. Não ter que viver mais às custas

de pai e mãe, nem de nenhum responsável. Aí você pensa: Eu estou trabalhando quase o dia inteiro, ainda tenho que ir para escola, tem o serviço que eu tenho agora, tem os que eu posso arrumar ainda, não está precisando muito de escolaridade, não está exigindo nada, então eu vou parar por aqui mesmo, continuar desenvolvendo o meu serviço, talvez se começar a precisar eu posso até fazer mais alguma coisa lá na frente. **GD4 BH**

O jovem tende a viver o presente (DAYRELL, 2011). E esse tempo presente lhe mostra que o trabalho permite o acesso a uma renda decisiva, num momento em que o jovem busca uma autonomia financeira que lhe possibilite a realização de pequenos gastos e lhe propicie o acesso ao consumo e uma maior mobilidade exigida pelo trânsito social que a idade lhe permite. Entre escola e trabalho, ganha o trabalho, ou melhor, ganha alguma atividade, mesmo que precária, que lhe garanta o acesso a uma renda minimamente satisfatória. Nesse sentido, o trabalho aparece como uma barreira para a continuidade dos estudos. (DAYRELL et al., 2011b)

#### **4. Os jovens e a escola: estímulos e barreiras**

Até aqui vimos tratando do contexto socioeconômico e cultural que, segundo os depoimentos dos jovens, interferiu em suas trajetórias escolares. Com esse quadro de fundo, vamos passar a discutir como os jovens elaboram uma determinada compreensão da sua vivência escolar, identificando os estímulos e barreiras que, do ponto de vista dos mesmos, interferiram e interferem nessas trajetórias.

##### **4.1 As representações positivas da escola**

Ao longo dos grupos focais e das entrevistas, os jovens expressaram as mais diversas representações sobre a escola, incluindo não só críticas, mas também aspectos que consideraram positivos na experiência vivenciada, como nos depoimentos abaixo:

*...(na escola) aprendi o básico, aprendi o básico. Você aprende o que está o certo ou ruim ali, o que você pode ou não fazer numa escola, porque lá também tem tudo. E faz amizades, aprende a lidar com as pessoas, não é? **GD3 EP A BSB***

Esse depoimento exemplifica parte das representações que os jovens elaboram sobre a escola. Com todos os problemas que reconhecem existir, e que veremos no próximo item, percebem o espaço escolar como significativo na produção de valores: o que é certo e o errado, o respeito aos outros, a convivência coletiva. É interessante pontuar que nenhum deles se referiu a uma determinada matéria ou conteúdo específico, o que coloca em questão a compreensão que possuem em torno da função do conhecimento na escola.

Outra representação positiva foram os professores, sendo lembrados nas características que consideram importantes na docência:

*Olha eu valorizo assim, em alguns professores, o esforço dele tá ali pra prender o aluno, às vezes passa uma coisa que você nunca ouviu falar aquilo, aí você fica lá assim: nossa que interessante! Ele vai e tipo assim, explica tudo com mais profundidade e busca o interesse do aluno assim né! Mostra vontade de explicar, eu valorizo muito isso. **GD4 EP A BH***

*Uma aula boa que eu gostava era da professora... de artes. Cara era muito legal, era interessante. O que ela fazia, ela interagia com a gente, uma hora ela deixava o quadro de lado conversava, explicava. Chegava na gente explicava ponto por ponto, esclarecia as coisas para a gente. Isso eu gostava muito nela. Ninguém bagunçava na aula dela, não bagunçava porque era bom. **GD3 EP A BSB***

É muito significativo analisar as pontuações destes jovens, pois elas remetem para características importantes no processo de ensino e aprendizagem. Enfatizam a importância de partir do interesse do jovem aluno, do seu desejo, o que é possível quando se estabelece um diálogo entre os conteúdos curriculares e a re-

alidade, uma das condições para uma aprendizagem significativa (SALVADOR, 1994; CHARLOT, 2000). Ao mesmo tempo pontuam a centralidade do diálogo na sala de aula, a necessidade de “deixar o quadro” para conversar com os jovens, demonstrando uma preocupação e envolvimento com os jovens alunos. Não é de se estranhar que, nesse clima, não havia “bagunça” na sala de aula.

Outro aspecto que chama a atenção é a ênfase que vários deles atribuíram às relações professor e aluno, uma dimensão central do processo pedagógico, como diz um jovem de Belo Horizonte: “*Primeiramente o professor tem que se dar bem com os alunos, se não ele não consegue dar aula! (GD4 BH)*”. Esse jovem, assim como vários outros, evidencia que a boa relação entre professor e aluno é condição para uma boa aula. Assim como eles, Inês Teixeira (2007) vai chamar a atenção para a centralidade dessa relação, afirmando que a relação professor e aluno constitui-se como o coração da docência, em uma relação em que predominam as dimensões da ética e da estética que se tornam dimensões centrais no processo de ensino e aprendizagem. Os jovens alunos intuem essa centralidade e valorizam os professores que os reconhecem como sujeitos.

Outra unanimidade entre os jovens pesquisados foi a centralidade dos amigos da escola:

*Aprendi que você sem amigos, você não é nada... Se você não tem ninguém, quem vai ta te apoiando pra você conseguir o seu objetivo? **GD3 EPA BH***

Esse depoimento traduz a importância dos amigos no cotidiano dos jovens. Reforçando esse aspecto, uma série de estudos<sup>55</sup> sinaliza a centralidade dessa dimensão que se desenvolve nos grupos de pares, preferencialmente nos espaços e tempos do lazer e da diversão, mas também presente nos espaços institucionais como na escola ou mesmo no trabalho. Alguns inclusive apontam as relações de sociabilidade como o único interesse em frequentar a instituição, ou seja, gostam de ir para a escola, mas não gostam da sala de aula.

---

55 Dentre eles podemos citar: Sposito (1993, 1999), Dayrell (2005, 2007); Abramo (1994), dentre outros.

## 4.2 As barreiras enfrentadas no cotidiano escolar

### Os sentidos da escola

Ao longo dos grupos focais e entrevistas, os jovens expressaram o que consideram as principais barreiras que dificultam a frequência e o envolvimento com o cotidiano escolar e tendem a reproduzir os mesmos motivos alegados para a reprovação e/ou evasão. Adjetivos como chata, enjoativa, maçante foram comuns para expressar o desânimo de grande parte deles. O depoimento abaixo deixa clara essa posição:

*O jovem de hoje em dia desanima demais com a escola. Na escola tem coisa que não agrada, tem coisa enjoativa, repetindo todo dia... Briga, porque tem professor chato para caramba, nervoso. Aí a gente vai desanimando... fica sem vontade de assistir aula. Tem professor que fica explicando alguma coisa à gente desanima, não presta atenção. Eles falam demais... **GD3 EPA BSB***

Parece evidente que a escola não atrai esses jovens, que o que lhes é oferecido não os envolve. Diante dessa realidade torna-se necessário aprofundar a reflexão para não cairmos na resposta fácil de responsabilizar o jovem aluno pelo desinteresse manifesto, ou a sua família ou mesmo a sua pobreza, em análises lineares que pouco contribuem para o desvelamento do fenômeno. Será que o desinteresse que expressam não pode ser lido como uma dificuldade que encontram em atribuir um sentido à escola, ao que ela tem a oferecer?

Vejamos: o aluno acima já apontava um problema na escola: “eles falam demais”. Outro jovem aponta: “o ensino médio é só um monte ... uma pancada de dever e você não aprende nada...” (**GD5 BSB**). Eles podem estar nos dizendo sobre a falta de sentido do próprio ensino médio. Afinal, estudar para quê? Vários jovens expressaram o desejo por um ensino médio profissionalizante, já outros apontavam a importância do ensino propedêutico, principalmente por parte daqueles que expressavam o desejo de continuar os estudos ou mesmo pretendiam concorrer a concursos os mais

diversos. Tais posições expressam um debate entre formação geral *versus* formação profissional, que, de alguma forma, vem ocorrendo na sociedade brasileira desde os anos 40 do século passado. Não é o caso de retomar aqui todos os argumentos de ambos os lados, mas pode-se afirmar que os jovens alunos pesquisados, ao expressarem o desinteresse e ao trazerem para o debate as duas possíveis modalidades, podem estar nos falando de uma demanda maior. Uma demanda que se expressa na dificuldade em articular seus interesses pessoais com as demandas do cotidiano escolar, enfrentando obstáculos para se motivarem, para atribuírem um sentido à experiência escolar. Ao mesmo tempo expressam a demanda pela oferta de percursos escolares diferenciados, diante dos quais possam fazer escolhas.

## O jovem e o currículo escolar

Outra barreira apontada pelos jovens diz respeito ao currículo escolar. Ao ingressar no ensino médio, o jovem enfrenta uma mudança na organização escolar, passando a ter em média 12 disciplinas diferentes ao longo da semana e com graus de complexidade significativos. O debate abaixo, ocorrido em um grupo focal de Belo Horizonte, é bem exemplar:

*-Também acho isso, tem muita matéria...*

*-Você vê, português, matemática, geografia, biologia, filosofia, sociologia, história e a gente não sabe nada!*

*- Eu acho que é muito... a pessoa escolhe que matéria que quer, querendo ou não o que você vai, por exemplo, usar na sua vida, o que você vai usar dessa matéria na sua vida...*

*-Acho que deveria ficar só as básicas, as mais importantes. **GD5 BH***

Aqui os jovens trazem elementos que estão presentes no debate nacional em torno do currículo do ensino médio. Como nos lembra Krawczyk (2009), o currículo do ensino médio sempre foi um campo de disputa entre diferentes projetos sociais que concorrem pela apropriação de uma parcela do conhecimento socialmente produzido, e entre distintos grupos profissionais pelo seu potencial de ampliação do mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que existe uma pressão pelo aumento de conteúdos e competências que a escola deveria oferecer.

Nos grupos focais foi reiterada a crítica dos alunos a um currículo distante da sua realidade, demandando que os professores os “*situem na matéria*”, ou seja, que os ajudem a perceber o que determinado conteúdo tem a ver com eles e sua vida cotidiana. Ficou evidente que o investimento dos alunos e o seu envolvimento com as disciplinas são diferenciados, dependendo da forma como cada um se envolve com a escola, mas também com a capacidade de atribuir sentido ao que é ensinado, condição essencial para a aprendizagem (SPOSITO, 2004).

A construção de um sentido e o conseqüente envolvimento com as diferentes matérias escolares é influenciado também pelos métodos utilizados pelos professores, como fica claro nessa discussão de um dos grupos de Belo Horizonte:

*-Tem professores que não sabem explicar a matéria direito*

*-Á eles tiram uma parte do livro para você decorar*

*-E você tem que saber decorar... e eu não sei não*

*-Eu tenho um professor, que é de inglês! Ela passa os trem no quadro e quer que a gente faz! Tem gente que faz! Mas eu não sei, ai não faço não! **GD1 BH***

Podemos ver aí mais um elemento para compreendermos o que os jovens consideram como a “chatice” das aulas. Muitas vezes, os métodos utilizados e o ritmo das aulas entram em choque com a realidade dos jovens. É o descompasso entre a velocidade e fluidez dos tempos juvenis com o tempo vagaroso e muitas vezes letárgico das aulas, diminuindo a concentração

e o envolvimento dos jovens com as disciplinas. O mesmo descompasso se observa entre uma cultura baseada na imagem, hegemônica entre os jovens, e a cultura escrita, valorizada pela escola. Muitas vezes, a resposta dos jovens alunos se dá mediante a utilização de aparelhos eletrônicos (MP3, celulares, smartphones etc.), ícones da cultura juvenil, durante as aulas, numa clara atitude de negação ou alheamento ao que se passa, rompendo com os tempos rígidos da dinâmica escolar.

### **O jovem, a “zoeira” e a violência**

É nesse contexto que podemos entender melhor outra causa que os jovens atribuem à exclusão escolar que é a experiência da bagunça ou da chamada “zoeira”, como nos conta esse jovem de Belo Horizonte

*Eu levava muito na brincadeira a escola, não ia pra escola pra estudar. Fazia bagunça. Juntava com aquelas turminhas da bagunça. Fazia muita bagunça mesmo na escola. **GD 2 EPA BH***

Nesse e em vários outros depoimentos fica muito claro como os jovens atribuem a bagunça ao não envolvimento com a escola, ao não se aterem às demandas exigidas pelas regras escolares. Essa situação levanta um grande desafio vivenciado pela escola e seus professores, que é a questão da indisciplina e das transformações nas relações de autoridade, constituindo-se para muitos deles no problema central da escola.

Mas a zoeira também se confunde com a indisciplina e, em menor grau, até mesmo com o bullying na escola, gerando algum tipo de constrangimento ou sofrimento psíquico. Vários jovens relataram situações de discriminação, desrespeito ou humilhações ocorridas. Os protagonistas que envolvem esse tipo de experiência podem ser diversos, dependendo das variáveis sexo ou raça/cor, dentre outras. Para Nogueira e Vilas (2012), nos últimos anos o termo bullying passou a ser utilizado para designar atitudes tão diferenciadas que seu significado acabou sendo relativamente banalizado, muitas vezes “*minimizando o*

*que realmente deveria ser combatido que são as desigualdades e hierarquias sociais praticadas na forma de racismo, homofobia e sexismo, por exemplo” (p. 4).*

## **A relação dos jovens com os professores**

Toda essa discussão traz à tona a centralidade da relação professor e aluno. Como vimos, grande parte dos jovens reconhece a existência de professores que fizeram a diferença na sua trajetória escolar e evidenciaram as suas características positivas. Ao mesmo tempo, porém, atribuem as dificuldades que enfrentam em algumas matérias aos professores que as lecionam. Em alguns grupos focais, quando se abordava a questão do professor o debate surgia:

*-O professor faz a matéria ser chata.*

*-Quando não interage com o aluno.... chega com aquela cara...*

*-É por que você está na sala ali, professor chega na sala e nem fala o nome, chega e manda fazer isso aqui e isso aqui, aí já dá desanimo. Num quer nem puxar conversa*

*- Só quer saber de dar a matéria... quem entendeu, entendeu, quem não entendeu, não entendeu. **GD3 BH***

Parece-nos que a dificuldade que eles relatam remete às relações estabelecidas pelos professores com os alunos: “o professor faz a matéria chata”. Retomamos aqui a discussão realizada anteriormente sobre a centralidade da relação professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, estabelecem uma relação muito clara entre a postura do professor com os alunos, os métodos utilizados e as possibilidades da aprendizagem.

Ao mesmo tempo expressam uma relação diferenciada com o papel de autoridade do professor. No âmbito das relações entre alunos e professores, podemos constatar que vem ocorrendo uma mudança significativa nessa relação, já que os

alunos não se mostram dispostos a reconhecer a autoridade do professor como natural e óbvia. Como lembra Dubet (2006), a mudança ocorrida nos alunos interfere diretamente nas formas e metas das relações de poder presentes na instituição. Se antes a autoridade do professor era legitimada pelo papel que ocupava, constituindo-se no principal ator nas visões clássicas de socialização, atualmente é o professor que precisa construir sua própria legitimidade entre os jovens. Mas isso não diminui sua importância na relação pedagógica.

Os depoimentos dos jovens deixam muito claro que, nas escolas, existem professores com posturas as mais diversas, tanto em relação ao ensino e suas funções, como em relação ao posicionamento diante dos alunos. A postura do professor, tanto no discurso quanto no comportamento, termina produzindo normas e escalas de valores, a partir das quais classifica os alunos e a própria turma, comparando, hierarquizando, valorizando, desvalorizando, influenciando na criação de imagens e estereótipos que terminam tendo uma grande influência, positiva ou negativa, no processo de ensino e aprendizagem.

Por seu lado, os alunos também classificam os professores de acordo com a postura deles, como fica evidente nos depoimentos. Podemos perceber reclamações relacionadas à falta de compromisso e do pouco investimento na qualidade das aulas. Mas também apareceram críticas ao desrespeito ou mesmo à humilhação a que são submetidos com frequência pelos professores, resultado da inexistência de regras estáveis que regulem essa relação. Aliado a essas questões, foi muito reiterada a crítica à falta de escuta dos jovens na escola, tanto por parte dos professores quanto por parte da gestão. Os jovens apontam uma tendência da escola e de seus professores de não abrirem espaços para os jovens alunos se manifestarem, principalmente quando se trata de críticas ao cotidiano escolar.

É, porém, importante matizar a ênfase dada pelos jovens às críticas aos professores, entendendo-as no contexto mais amplo do sistema de ensino público no Brasil e, especificamente, no ensino médio. Não podemos esquecer que o professor, na sua relação com o aluno, expressa de alguma forma a instituição e o próprio sistema de ensino, com todas as suas contradições.

Parece evidente que, além dos alunos, os professores também enfrentam o problema da motivação para o trabalho escolar. E temos de remeter a uma condição docente precarizada, que interfere diretamente no investimento e envolvimento que o professor faz no seu cotidiano. Fica evidente um jogo de acusações, em que professores e alunos se culpam mutuamente, gerando um círculo vicioso no qual o jovem aluno tende a sair perdendo.

## A infraestrutura escolar

Um tema recorrente em todos os grupos focais diz respeito às condições de funcionamento das escolas públicas. Os jovens relataram uma série de problemas ligados à falta de infraestrutura escolar, que vinculavam ao descaso do Estado. Apesar das reformas educacionais empreendidas pelas políticas educacionais a partir dos anos de 1990, parece que a escola pública nas cidades pesquisadas ainda está longe de atingir um patamar adequado em relação às suas condições de funcionamento. Muitos depoimentos revelaram o abandono e a falta de investimentos no ensino público, constituindo-se em uma “*escola pobre para os pobres*”. Além do estado precário das escolas, chama a atenção a denúncia dos alunos quanto ao subaproveitamento da capacidade já instalada na rede pública de ensino. Uma das principais reclamações dos jovens referia-se a não utilização dos laboratórios, salas de informática e bibliotecas, particularmente no caso do ensino noturno. Outro aspecto apontado pelos jovens é a própria estética da escola:

*- É uma poluição visual. Tem gente que não diz nada, mas sabe que lá (na escola) é feia. Se sente até num lugar assim... num ambiente feio, sujo, paredes pichadas... muitas mesas, cadeiras quebradas. Tudo isso dificulta... GD1 BSB*

Quando o jovem chega a uma escola feia, suja, cheia de grades, sem condições de funcionamento, certamente encontra um motivo a mais de desânimo. O problema de infraestrutura escolar parece não se reduzir às duas cidades pesquisadas, sen-

do constatada também em outras pesquisas, como a de Leão (2011), que remete aos limites da política de financiamento da educação no Brasil.

## 5. Considerações finais

Finalizando, nos parece que a relação dos jovens pobres com a escola expressa uma nova forma de desigualdade social, que implica o esgotamento das possibilidades de mobilidade social para grandes parcelas da população e novas formas de dominação. Os depoimentos dos jovens mostram uma realidade marcada pelo acesso desigual aos recursos materiais e simbólicos evidenciando a presença de uma estrutura social excludente que interfere diretamente nas trajetórias escolares, o que aponta para a dimensão da reprodução das desigualdades sociais. Mas também a escola, com a sua estrutura e o seu funcionamento cotidiano, contribui para esse processo de exclusão. Os depoimentos deixam muito claro que a escola vem gerando a produção do fracasso escolar, mas também pessoal, quando os alunos atribuem a si mesmos a “culpa” pela trajetória escolar acidentada, marcada pela repetência e evasão, com um sentimento que vai minando a autoestima.

Fica evidente que a escola e muitos dos seus profissionais ainda não reconhecem que os alunos que ali chegam trazem experiências sociais, demandas e necessidades próprias. Continuam lidando com os jovens com os mesmos parâmetros consagrados por uma cultura escolar construída em outro contexto e para outro público. A escola tem de se perguntar se ainda é válida uma proposta educativa de massas, homogeneizante, com tempos e espaços rígidos, numa lógica disciplinadora em que a formação moral predomina sobre a formação ética em um contexto de flexibilidade e fluidez, de individualização crescente e de identidades plurais.

Parece que os jovens alunos, nas formas em que vivem a experiência escolar, estão nos dizendo que não querem tanto ser tratados como iguais, mas, sim, reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens,

na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia. Demandam dos seus professores uma postura de escuta, que eles se tornem seus interlocutores diante de suas crises, dúvidas e perplexidades geradas ao trilharem os labirintos e encruzilhadas que constituem sua trajetória de vida. Enfim, nos parece que os alunos demandam da escola recursos e instrumentos que os tornem capazes de conduzir a própria vida em uma sociedade na qual a construção de si é fundamental para dominar seu destino.

### Referências

ABRAMO, Helena. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Escrita, 1994.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Los herederos: los estudiantes e la cultura**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

CANÁRIO, R. **O que é a escola? Um olhar sociológico**. Porto: Porto, 2005.

CANEDO, Maria Luiza. Possibilidades e limites de uma escola pública: percepções de famílias populares. **Revista Luso Brasileira de Sociologia da Educação**, Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio. Edição especial, 2012.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio cultural. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

\_\_\_\_\_. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

\_\_\_\_\_. A escola faz juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

\_\_\_\_\_; LEÃO, Geraldo, REIS, Juliana. Jovens olhares sobre o ensino médio. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-274, 2011c

\_\_\_\_\_; NOGUEIRA, Paulo; MIRANDA, Shirley. Os jovens de 15 a 17 anos: características e especificidades educativas. In: CORTI, Ana Paula et al. **Caderno de Reflexões: jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental**. Brasília: Via Comunicação, 2011b.

\_\_\_\_\_; LEÃO, Geraldo e REIS, Juliana. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 137, p. 1067-1086, out./dez. 2011<sup>a</sup>.

DUBET, F. **El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2006.

FEIXA, Carlos. **De jóvenes, bandas e tribus**. Barcelona: Ariel, 1998.

GADOTTI, M. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009 (Em questão, 6).

LEON, Oscar Dávila. Uma revisão das categorias de adolescência e juventude. In: GUIMARÃES, Maria Tereza e SOUSA, Sonia M. Gomes. **Juventude e contemporaneidade: desafios e perspectivas**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos; Goiânia: Editora UFG: Cânone Editorial, 2009.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ANPED, n 5/6, 1997.

SALVADOR, Cesar Coll. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Armed. 1994.

SPOSITO, Marília P. A sociabilidade juvenil e a rua; novos conflitos e ação coletiva na cidade. **Tempo Social**. Revista Sociologia da USP, São Paulo, v.5 n. 1 e 2, p.161-178. 1993

\_\_\_\_\_ e GALVÃO, Izabel A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**. Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, 2004.

\_\_\_\_\_. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: ABRAMO, H; BRANCO, P. P. M. (Orgs.).

**Retratos da juventude brasileira:** análises de uma pesquisa nacional. São Paulo, Instituto Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-128.

\_\_\_\_\_. **Os jovens no Brasil:** desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

TEIXEIRA, Ines Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio-agosto 2007.

UNICEF. Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes /Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasília: UNICEF, 2012.



## **PÁGINAS SOCIOPOÉTICAS: os saberes de jovens do ensino médio sobre leitura<sup>56\*</sup>**

Maria da Conceição de Souza Santos<sup>57</sup>

Shara Jane Holanda Costa Adad<sup>58</sup>

PPGEd/UFPI<sup>59</sup>

### **Resumo**

Este trabalho trata da relação que se dá entre jovens e leitura e traz os resultados de uma pesquisa de mestrado, realizada com alunos do 3º ano do ensino médio do Colégio Estadual Severiano Sousa, em Teresina-PI. Foram referências da pesquisa: Larrosa (2009, 2010), Chartier (1999), Freire (2009), Certeau (2011), Pennac (2008), Manguel (1997), Lajolo (2007) dentre outros, nos debates sobre leitura; Diógenes (2010), Abramo (1999), nas questões que tratam de juventudes. Para a produção dos dados, utilizou a metodologia sociopoética, prática social de construção do conhecimento. As análises dos dados levaram a duas linhas ou dimensões do pensamento do grupo-pesquisador: tipos de leitura e de leitor; e cegueiras que atrapalham e/ou impedem a leitura. Em relação à primeira, os jovens criaram confetos como leitura cabeça de cuia, que faz o leitor cabeça de cuia interagir com o texto, fazendo com que ele deseje ler mais e mais o texto, provocando reações em cadeia em forma de emoções das mais diversas, e que levam a outros confetos potentes como a leitura livro aberto, leitor criatividade, leitura mundo diferente, leitura coisa imaginária, leitor livro na mente. A segunda linha foi definida a partir do confeto cegueira da leitura: a preguiça; a linguagem de difícil compreensão; a ausência de obras

---

56 \* Recebido em: julho/2013. – Aceito em: setembro/2013.

57 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Professora de Língua Portuguesa da rede pública estadual do Piauí. Revisora de textos. Diagramadora. E-mail: ceicinhasouza@hotmail.com.

58 Professora adjunto da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Pesquisadora do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Gênero e Cidadania (NEPEGEI). Coordena o Observatório das Juventudes, Cultura de Paz e Violências na Escola (OBJUVE). É professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação e do de Antropologia e Arqueologia da UFPI. E-mail: shara\_pi@hotmail.com.

59 Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí.

contemporâneas nas bibliotecas; e o tratamento dado às capas, que devem ser atrativas e trazer sínteses cativantes. Os dados produzidos nesta pesquisa demonstram o turbilhão de ideias e de conceitos desterritorializados e heterogêneos, marcados pelas multifaces juvenis.

**Palavras-chave:** jovem, ensino médio, leitura, Sociopoética.

## **Social poetic pages: high school youth knowledge on reading**

### **Abstract**

This work deals with the relationship that occur between young people and reading and brings the results of a research carried out with students of the 3<sup>rd</sup> year of high school in the State School Severiano Sousa in Teresina -PI. Were references of the research: Larrosa (2009,2010), Chartier (1999), Freire (2009), Certeau (2011), Pennac (2008), Manguel (1997), Lajolo (2007) among others, in discussions on reading; Diogenes (2010), Abramo (1999) , in issues dealing about youth. For data production was used as methodology, Sociopoetics, social practice of knowledge construction. Data analysis led to two lines or dimensions of group thinking-researcher: types of reading and reader, and blindness that hinder and/or prevent reading. Regarding to the first, the young created confection as head gourd readings that makes the head gourd reader interacts with the text, making him more and more want to read the text, causing chain reactions in the form of emotions from different kinds and which lead to other powerful confections as open book reading, creativity reader, different world reading, something imaginary reading, book in mind reader. The second line was defined from blindness in reading confection: laziness; language difficult to understand, the absence of contemporary works in the libraries, and the treatment of covers, that should be attractive and bring captivating syntheses. The data produced in this study demonstrate the whirlwind of ideas and concepts without territory and heterogeneous, marked by multifaceted youth.

**keywords:** young, High School, reading, Sociopoetics.

### **Conectando ideias**

“[...] o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afimam ou desafinam [...]”.

(Riobaldo)

A epígrafe acima foi colocada por Guimarães Rosa, em 1956, em **Grande Sertão: veredas**, na voz de um de seus mais famosos personagens: Riobaldo. Escolhi dizer que a citação é do jagunço-filósofo, porque o é. Foi incorporada por ele, que passou a ter vida, a pensar, a produzir ideias. A relação que envolve a mente do autor (Rosa), a mente do personagem (Riobaldo) e a minha mente, como leitora, foi defendida, na minha pesquisa de dissertação de mestrado<sup>60</sup>, pelos copesquisadores<sup>61</sup> como uma conexão, formada por “três cérebros conectados uns aos outros”.

Da mesma forma que todos estão interligados no processo da leitura e que não há hierarquias, uma das coisas que aprendi no Mestrado em Educação, dentre tantas, que se torna impossível relacionar, reside na ideia foucaultiana de que o poder circula. Se o poder circula, para que ele seja exercido há necessidade de ideais, de entendimentos e de interpretações particulares do mundo.

Para Foucault, o poder não existe, o que existe são as relações de poder. No entender de Foucault, o poder é uma realidade dinâmica que ajuda o ser humano a manifestar sua liberdade com responsabilidade. A ideia tradicional de um poder estático, que habita em um lugar determinado, de um poder piramidal, exercido de cima para baixo, em Foucault é transformada. Ele acredita no poder como um instrumento de diálogo entre os indivíduos de uma sociedade. A noção de poder onisciente, onipotente e onipresente não tem sentido na nova versão, pois tal visão somente serviria para alimentar uma concepção negativa do poder. (MARINHO, 2013).

Todos nós somos capazes de criar conceitos, desde que sejamos provocados a pensar, porque a inventividade também nos é intrínseca; há um filósofo em cada indivíduo, não como

---

60 Dissertação de Mestrado em Educação, intitulada “As ideias e os conceitos de jovens leitores sobre o que é leitura: uma pesquisa sociopoética”, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Shara Jane Holanda Costa Adad.

61 Copesquisadores são as pessoas-alvo da pesquisa, que, unidas ao facilitador, formam o grupo-pesquisador.

algo naturalizado, tampouco como ideia de contemplação, mas como algo que se modifica e transforma o mundo. O papel do filósofo, na perspectiva deleuzeana (GALLO, 2008), é criar conceitos, sendo que cada filósofo imprime suas visões de mundo a partir dos conceitos que cria. Nos estudos transversais<sup>62</sup> da pesquisa, compus um texto, que é um enigma em forma de versos, para ser desvendado pelos jovens:

*Como cego, vaguei,  
Como louco, rasguei  
Como artista, moldei  
Como filósofo, criei.*

Na contra-análise<sup>63</sup>, o último verso – *Como filósofo, criei* – impactou o grupo-pesquisador:

[...] bem interessante a análise das nossas artes, principalmente essa parte final, que tem essa frasezinha, “como filósofo eu criei”. Bem interessante, citou a gente como se a gente estivesse realmente filosofando com o que a gente criou, com o que a gente falou sobre cada escultura que a gente fez.

Para Deleuze e Guattari (apud GALLO, 2008, p. 36, grifo dos autores), a tarefa da filosofia é criativa:

O filósofo é o amigo do conceito. Ele é o conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em *criar* conceitos [...] sempre novos [...]. É porque o conceito deve ser criado

---

62 [...] a [análise] transversal é considerada por Jacques Gauthier [criador da Sociopoética] uma não análise, porque destaca as ligações, as ambiguidades e as convergências [...]. (ADAD, 2001, p. 255).

63 Etapa da pesquisa sociopoética em que “[...] o facilitador volta a se encontrar com os copesquisadores para submetê-las ao crivo de sua avaliação bem como para fazer perguntas de esclarecimento. [...] é fundamental para que o pesquisador oficial retifique, re-examine e torne mais precisas suas reflexões.” (PETIT, 2013, p. 13).

que ele remete ao filósofo como àquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência.

Os jovens criam conceitos em meio à multiplicidade de ideias, sobrepõem a “[...] diversidade epistemológica do mundo [e da] pluralidade conflitual de saberes [...]” em que há “[...] transformação dos critérios de validade do conhecimento em critérios de cientificidade do conhecimento”, e, assim, importa, aqui, “[...] não só o que é ciência, mas, muito mais do que isso, o que é conhecimento válido.” (SANTOS, 2005, p. 21-22). O modo como cada um percebe a vida e o que nela há não carece, necessariamente, de cientificidade; é importante venha de onde vier, e, certamente, é mais intenso na mente em ebulição das juventudes:

[...] sendo as juventudes multifacetadas, significa que não se deve trabalhar somente com um olhar, mas com uma perspectiva interdisciplinar, recorrendo a várias perspectivas de interpretação, desde que admitam a diversidade cultural que se revela nesse campo real. (BOMFIM, 2006, p. 48).

Assim, os dados produzidos na pesquisa demonstram o turbilhão de ideias e de conceitos juvenis desterritorializados, múltiplos, metafóricos, e orientam este capítulo de análise filosófica, “imprescindível” à pesquisa sociopoética<sup>64</sup> (SOARES, 2009, p. 44), que, segundo Silveira (2004, p. 152), “[...] é dedicado a confrontar o conhecimento produzido pelo grupo-pesquisador com reflexões teórico-filosóficas de outros autores ou correntes.” Para Adad (2011, p. 255),

[...] a análise filosófica faz referência às teorias escolhidas pelo facilitador, segundo suas inclinações, pois na Sociopoética temos a liberdade de escolher nossas próprias abordagens. Isto é, desde que não se sobre-

---

64 Abordagem filosófica de pesquisa e de ensino-aprendizagem, criada pelo filósofo e pedagogo francês Jacques Gauthier, a expressão Sociopoética surge de um neologismo que une o latim *socius* – aquilo que é coletivo –, ao grego *poiésis*, que significa criação. Desse modo, o termo designa a construção coletiva do conhecimento. Conferir, neste volume, as ideias de Adad, Petit e Soares.

ponham aos conceitos e confetos criados pelos copesquisadores.

O apanhado das etapas anteriores – análises plástica e classificatória, estudos transversais e contra-análise –, levaram-me a duas linhas ou dimensões do pensamento do grupo-pesquisador, a saber: tipos de leitura e de leitor; e as cegueiras que atrapalham e/ou impedem a leitura.

### **Primeira linha: tipos de leitura e de leitor**

É comum diferenciar os tipos de leitura assim: de passatempo, crítica, filosófica, didática, biográfica, por exemplo. Ou, ainda, classificar a leitura lúdica como: de suspense, de ação, de aventura, de terror, romance, enfim, são as ideias iniciais quando se pensa em tipos de leitura. *Sui generis*, no entanto, é pensar como os copesquisadores, que criaram conceitos para além do naturalizado, das representações sociais, das ideias convencionais sobre leitura.

Na contra-análise, os jovens ratificaram algumas noções e ampliaram alguns pensamentos do grupo, como é o caso da **fome da leitura**:

[...] na hora de ler, a fome é de uma história que faça sentir emoções e sensações diferentes, que faça interagir com o texto, fazendo viajar para outros mundos, outros lugares, fazendo conhecer novas pessoas. Fome de descobrir o que está escrito no livro, de ter mais conhecimento e descobrir novos mundos. [...] fome de respostas que acabem com a curiosidade. Todo livro traz uma curiosidade e se busca a resposta quando se está lendo. Cada vez que se vai ler um livro, cada vez mais mata a curiosidade e cada vez mais vem mais curiosidade, aí a fome aumenta, de ler um belo livro e de ler revistas em quadrinhos.

Os jovens cresceram a concepção da fome da leitura, assegurando que ela não acaba, ela aumenta, ela se torna insaciável e que, após a descoberta do que está escrito no livro, fica

mais intensa. O que é singular é a afirmação de que a curiosidade não farta a fome de ler, que aumenta: “vem mais curiosidade”. A fome é o desejo do leitor, condição para que a leitura seja prazerosa e incessante. Pennac (2008, p. 13) proclama:

O verbo ler não suporta o imperativo. É uma aversão que compartilha com outros: o verbo amar... o verbo sonhar... É evidente que se pode sempre tentar. Vejamos: “Ama-me!” “Sonha!” “Lê!”. “Lê, já te disse, ordeno-te que leias!”. – Vai para o teu quarto e lê! Resultado? Nada. (PENNAC, 2008, p. 13).

Quando transformada em obrigação, a leitura se resume a simples enfado. Para suscitar esse desejo e garantir o prazer da leitura, o referido autor prescreve dez direitos do leitor: de não ler; de pular páginas; de não terminar um livro; de reler; de ler qualquer coisa; de ler em qualquer lugar; de ler uma frase aqui e outra ali; de ler em voz alta; de calar; e direito ao bovarismo,

[...] esta satisfação imediata e exclusiva de nossas sensações: a imaginação infla, os nervos vibram, o coração se embala, a adrenalina jorra, a identificação opera em todas as direções e o cérebro troca (momentaneamente) os balões do cotidiano pelas lanternas do romanesco.

É o nosso primeiro *estado* de leitor, comum a todos. Delicioso. (PENNAC, 2008, p. 141, grifo do autor).

Respeitados esses direitos, o leitor, da mesma forma, passa a respeitar e a valorizar a leitura. Está criado, então, um vínculo indissociável. A leitura passa a ser um ímã que atrai e prende o leitor, numa relação de amor da qual ele, por sua vez, não deseja desprender-se, uma fome voraz.

Apesar de os copesquisadores terem citado as revistas em quadrinhos durante a oficina de negociação, ao se apresentarem, percebo que a leitura está associada, no pensamento deles, à materialidade do livro, à sua potência: “a fome de ler livros”. Pouco ou quase nada, durante a produção de dados – não incluo aqui os relatos da oficina de negociação –, outro meio de

leitura foi mencionado: coincidentemente, ao falar da fome, alguém citou os quadrinhos. Todavia, por mais que eu, a facilitadora, os instigasse a pensar a leitura de um modo geral, o livro foi o objeto mais associado ao tema. Cogito que é lugar comum associar a leitura ao livro e esse, por sua vez, à intelectualidade, o que lhe confere *status* soberano em relação aos demais objetos de leitura – os periódicos, por exemplo. Tal prestígio passa pelas representações instituídas que inauguraram modos de pensar o livro como algo sagrado, para ser apenas contemplado. Surge em minha mente a imagem de ambientes decorados com livros como obras de arte, volumes suntuosos, coleções em prateleiras, intactas, apenas enfeites. Também instaura quem seriam os leitores – somente os doutos, os acadêmicos –, pessoas que alcançariam patamares de inteligência, pessoas próximas da escrita e da leitura formais, eruditas, instalando uma forma de ler única, homogênea, imprimindo valor a lugares, a pessoas, modelos de leitor e, conseqüentemente, de leitura.

Mais ou menos importantes, ou não, ocorre que tudo o que há no mundo é passível de ser lido. Assim como Freire (2009) defende a leitura de mundo antes da leitura da palavra, ratificada por Lajolo (2007), Manguel também a legitima:

Os leitores de livros, uma família em que eu estava entrando sem saber (sempre achamos que estamos sozinhos em cada descoberta e que cada experiência, da morte ao nascimento, é aterrorizantemente única), ampliam ou concentram uma função comum a todos nós. Ler as letras de uma página é apenas um de seus muitos disfarces. O astrônomo lendo um mapa de estrelas que não existem mais; o arquiteto japonês lendo a terra sobre qual será erguida uma casa, de modo a protegê-la das forças malignas; o zoólogo lendo os rastros de animais na floresta; o jogador lendo os gestos do parceiro antes de jogar a carta vencedora; a dançarina lendo as notações do coreógrafo e o público lendo os movimentos da dançarina no palco; o tecelão lendo o desenho intrincado de um tapete sendo tecido; o organista lendo várias linhas musicais simultâneas orquestradas na página; os pais lendo no rosto do bebê os sinais de alegria, medo ou admiração; o

adivinho chinês lendo as marcas antigas na carapaça de uma tartaruga; o amante lendo cegamente o corpo amado à noite, sob os lençóis; o psiquiatra ajudando pacientes a ler seus sonhos perturbadores, o pescador havaiano lendo as correntes do oceano ao mergulhar a mão na água; o agricultor lendo o tempo no céu – todos eles compartilham com os leitores de livros a arte de decifrar e traduzir signos. Algumas dessas leituras são coloridas pelo conhecimento de que a coisa lida foi criada para aquele propósito específico por outros seres humanos – a notação musical ou os sinais de trânsito, por exemplo, ou pelos deuses – o casco da tartaruga, o céu à noite. Outras pertencem ao acaso. (MANGUEL, 1997, p. 19).

Os jovens também têm ideias similares: “Apesar de você não estar lendo palavras, você também vai estar lendo tudo ao seu redor, todas as reações das pessoas, o que elas fazem, o que está acontecendo no seu dia a dia [...]”. Um bom exemplo dessa leitura de códigos não escritos está ligado ao confeto<sup>65</sup> **leitor amarra noite**, que é aquele “que sai à meia-noite, sai pra se divertir na festa, em vez de pegar um livro e ler”. Para os jovens, esse tipo de leitor lê, sim. Ele faz

[...] leitura visual [...] que ele pode fazer quando ele está se divertindo [...] não só pelo fato de ele estar vendo outras coisas, mas também pela audição, por ele estar ouvindo coisas novas, aprendendo o tempo todo. Todo tipo de coisa, vendo, ouvindo, trabalhando com os cinco sentidos, ele está tocando em pessoas novas, aprendendo como é a fisionomia delas.

Assim, o pensamento do grupo associa leitura à aprendizagem, e que ela é realizada não apenas pela visão – leitura convencional –, mas ocorre também com os demais sentidos, o que proporciona ler com o corpo todo, da mesma forma que na Sociopoética há o pesquisar com o corpo todo:

---

65 O confeto – conceito + afeto –, neologismo particular da Sociopoética, é produzido na afetação do encontro, nas vivências ao tocar o outro e ser tocado por ele.

[...] significa ainda desencadear as potências criadoras das pessoas e descobrir o *imaginário* (CASTORIADIS, 1987), muitas vezes esterilizado pela rotina mortífera do cotidiano. A liberação das capacidades artísticas adormecidas é geralmente vivida pelo grupo-pesquisador como um fluxo de autolibertação muito importante, ao descobrir ou reativar suas potencialidades abafadas no dia a dia. Assim, a Sociopoética contribui para a transformação poética das pessoas – inclusive dos/as facilitadores/as –, gerando um conceito de cientificidade mais humano. (PETIT; GAUTHIER, 2013, p. 13, grifo dos autores).

O corpo também está presente na ideia de leitura com caráter de entretenimento:

Ler é, sim, uma diversão, por causa de inúmeras reações ao leitor. No caso, você pode estar lendo e estar se divertindo também, sentindo reações, sentindo sensações diferentes. Pode se divertir sim, pois ele se imagina naquela situação, sentindo e interagindo o contexto. Pode haver, sim, um *tipo de leitura na diversão*, pois aprendemos coisas novas que ficam marcadas em nossa mente. [...].

O *leitor amarra a noite* lê naturalmente, lê sem se dar conta disso. É diferente do *leitor cabeça de cuia*, “que é aberto aos conhecimentos, tem um bom entendimento, sabe responder a todas as perguntas. Quanto mais lê, mais conhecimento tem”, porque ele é o leitor da **leitura cabeça de cuia**, que é aquela que quando se lê, “vai crescendo o conhecimento, desenvolvendo-se mais com a leitura”. Ou seja, ele escolhe a leitura, consequentemente, tem total consciência dela.

Curioso é que, quando os copesquisadores criaram o **corpo da leitura cabeça de cuia**, questionaram-se: “Nem sei por que fiz o Cabeça de Cuia”. A escola Severiano Sousa, palco desta pesquisa, está situada na zona norte de Teresina, a região na qual a cidade teve início, às margens do rio Poty, próximo à sua confluência com o rio Parnaíba, que fica a cerca de um quilômetro da escola. É uma região de pescadores em que a presença

de lavadeiras ainda é uma constante, embora tímida. A lenda do Cabeça de Cuia<sup>66</sup> está, assim, em seu berço. Os jovens que compõem o grupo-pesquisador moram nesse entorno.

A tradição oral – relatos, causos, contos populares, parlenhas, adivinhas, trava-línguas, cantigas de rodas, entre outros – sempre esteve presente no imaginário social. Esses textos, resultantes de narrativas orais, caracterizam-se pela sua difusão por meio da oralidade e, recuperados pela memória, adquirem a função de encantar, de divertir, de entreter e de cultivar valores. Pennac (2008, p. 68) defende que “[...] o culto do livro passa pela tradição oral”, na qual predomina a linguagem despojada de ornamentos, com vocábulos simples, de fácil compreensão e memorização. Escutam-se as histórias, com narrativas articuladas, por mais simples que sejam, histórias com começo, meio e fim, com dispositivos que despertam o sensorial como a entonação, os gestos, para melhor se exprimir. Pennac cita Thomas Mann:

Sem sombra de dúvida, as horas passadas no escritório de meu pai estimulavam não somente nossa imaginação, como também nossa curiosidade. Uma vez provados o encanto sedutor da grande literatura e o conforto que ela nos oferece, gostaríamos de conhecer sempre mais – outras histórias ridículas e parábolas cheias de sabedoria, contos de múltiplas significações e estranhas aventuras. E é assim que se começa a ler por si mesmo. (MANN apud PENNAC, 2008, p. 70).

Entendo com Mann que a tradição oral desperta no ouvinte o desejo de conhecer outras histórias, ou até versões da mesma história, que serão lidas com o mesmo imaginário das histórias ouvidas. Para Certeau, o prazer de contar histórias exercita a arte de pensar, o que vai favorecer o ouvinte, quando ele se tornar leitor:

---

66 A lenda do Cabeça de Cuia, piauiense, de Teresina, mais especificamente, é tão significativa que tem um dia para ser lembrada, que é a última sexta-feira do mês de abril, instituída pela Prefeitura de Teresina em 2003. Há muitas versões da lenda. O portal cabecadecuia.com (<http://www.cabecadecuia.com/a-lenda-do-cabeca-de-cuia.html>) traz o que seria a versão mais aproximada da original.

Noutras palavras, somente uma memória cultural adquirida de ouvido, por tradição oral, permite e enriquece aos poucos as estratégias de interrogação semântica cujas expectativas a decifração de um escrito afina, precisa ou corrige. Desde a leitura da criança até a do cientista, ela é precedida e possibilitada pela comunicação oral, inumerável “autoridade” que os textos não citam quase nunca. Tudo se passa, portanto, como se a construção de significações, que tem por forma uma expectativa (esperar por algo) ou uma antecipação (fazer hipóteses) ligada a uma transmissão oral, fosse o bloco inicial que a decodificação dos materiais gráficos esculpia progressivamente, invalidava, verificava, detalhava para dar lugar a diversas leituras. (CERTEAU, 2011, p. 240).

Ao se depararem com os livros, eles já vêm de um estímulo criativo muito grande – como um treino –, que os leva a imaginar outras coisas a partir da leitura, o que só é possível com um corpo potente, coadunando com o grupo-pesquisador, que associou as esculturas do “Passarinho” e do “Cabeça de Cuia” à possibilidade “de iniciar novos voos, para alcançar grandes alturas proporcionadas pela imaginação”. Aliás, para os jovens, o “**Passarinho coisa imaginária da leitura** é a leitura que voa para o mundo da imaginação, quando a gente lê vai para outro lugar, porque pode tudo, tem liberdade total na leitura”. Isso fez-me lembrar do Manoel de Barros (2010, p. 349): “O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo”.

No entanto, para além daquilo que apresento, em parte, como memória das histórias orais ou como identidade, que não é objeto deste trabalho, a **Leitura Cabeça de Cuia** adquire nuances de devir, movimento de desterritorialização que gera outros modos de pensar a leitura. Acredito que o Cabeça de Cuia, retirado do contexto de suas vidas, deu um sentido inesperado à leitura, não “como” o cabeça de cuia, comparativo ou metafórico – sob a égide da dimensão maquínica, que, segundo Adad e Petit (2013), é “[...] muito socioanalítica, não raramente trazida por analisadores que fazem emergir o inconsciente institucional que nos perpassa [...]” e que leva o grupo a ler “[...] seu próprio invisível”, suas práticas, suas vidas, mas criando um sentido novo para leitura, um híbrido que produziu algo entre dois planos diferentes, que

potencializou a criação das formas de pensar a **leitura cabeça de cuia**. São várias as leituras provenientes desse confeto, que, inclusive, possui leitores diversos. A **leitura cabeça de cuia** adquire nuanças de devir, movimento de desterritorialização do contexto identitário local, gerando conceitos transversais, heterogêneos e complementares, inaugurando outros modos de pensar a leitura, formas que dão potência ao corpo leitor:

*Leitura livro aberto* é aquela que abre novos caminhos, porque ao abrir o livro, é louco, sai conhecimento, imaginação, viagem mesmo!

*Leitor criatividade* é aquele que ao ler um livro, ele cria e imagina outras coisas. Ele pode criar.

*Leitura mundo diferente* é uma busca diferente pelo propósito de tentar fazer o que se acha, o que se está pensando: o que é que vai acontecer depois quando a gente está lendo. `

*Leitura coisa imaginária* em que a gente toca não no físico, não no palpável, a gente toca numa coisa imaginária, por exemplo, eu nunca consegui tocar na juba do leão Aslam das Crônicas de Nárnia, mas eu sinto como se tocasse. [...] que faz a gente deslizar e interagir por dentro, que faz uso da imaginação, tocando sem tocar, pegando mais conhecimento do que o autor quer passar!

A *leitura cabeça de cuia* faz o *leitor cabeça de cuia* interagir com o texto, fazendo-o querer ler mais e mais o texto, provocando reações em cadeia em forma de emoções das mais diversas, “[...] como um sorriso, uma tristeza, um ódio, uma vontade de matar, uma comoção, um amor [...]”, o que só vai depender da sua interpretação:

[...] Se interpretar de uma forma divertida, pode ser uma diversão. Muita gente não consegue interpretar como uma forma divertida, mas como uma forma buscando uma resposta para algum problema, eu acho que aí, nesse caso, não pode haver uma diversão. Em

relação ao leitor cabeça de cuia, eu acho que ele se diverte ao ler, porque como foi dito, ele usa a imaginação, tem interação dentro de si.

Esse confeto potente, *leitura cabeça de cuia*, dilui as hierarquias, produz o *devoir cabeça de cuia* porque reinventa a força do autor não por ele ser um “cabeção”, alguém mais inteligente do que os outros: “Quando um leitor busca um livro, é isso o que ele procura, conexão principalmente com o personagem, nem tanto com o autor. [...] o efeito dessa potência faz com que o leitor se conecte com a leitura”.

A dessacralização da hierarquia autor-leitor foi levantada a partir do confeto *corpo estranhozinho três cérebros da leitura*:

[...] que é a leitura que faz a conexão entre o teu cérebro, o do personagem e do autor, demonstrando a conexão do leitor com a história do livro e do autor, pois a partir do momento que se pega um livro pra ler, se viaja na imaginação de outra pessoa com o cérebro mais complexo que o teu, que foi capaz de inventar uma história que te fizesse imaginar ou formar uma imagem na cabeça, por isso, os três cérebros conectados uns nos outros.

Chartier (1999) enfatiza a distância entre o sentido atribuído pelo autor e por seus leitores. Para o historiador, o mesmo material escrito, encenado ou lido não tem significado coincidente para as diferentes pessoas que dele se apropriam. Uma só obra tem inúmeras possibilidades de interpretação, dependendo, entre outras coisas, do suporte, da época e da comunidade em que circula.

Os copesquisadores debateram a horizontalidade do livro:

[...] o autor [...] inventa textos dos quais fazem muitas pessoas viajarem em novas sensações, em novas experiências. No caso, ele pode fazer um texto no qual, digamos, uma pessoa imagina uma cena triste, uma cena emocionante, outras uma cena assim, coisa chata, por exemplo. Aí por outra parte o leitor, porque ele transforma literalmente tudo aquilo que o autor quis mandar para ele, tipo, ele cria uma nova

ideia da leitura, um novo objetivo para aquele texto. Ou seja, é uma balança bem equilibrada, porque sem o leitor, completamente não iria existir o autor, os dois são bem importantes, mas o autor sempre vai pesar mais, pelo fato de ele tentar transmitir uma ideia para poder existir o leitor, para que a pessoa leia e descubra alguma coisa, para que o leitor compreenda o que o autor quer mostrar, porque dependendo do que o autor escreve, o leitor tem realmente que pensar. O autor lança um desafio para quem vai ler o livro dele, tentar interpretar o que ele quer passar em uma história, lançar um personagem que realmente cativa o leitor.

Chartier (1990, p. 122-123) defende, ainda:

A leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos “fazedores de livros”, por isso, ao ler, cada um faz uma relação interna, com seus conhecimentos prévios sobre o assunto, suas expectativas e finalidades da leitura.

Para Foucault (2010), as sociedades concebem procedimentos para executar o comando sobre as práticas discursivas, e o autor estaria entre eles. Em seu entender, seriam três os tipos desses procedimentos: os externos, que têm por função domar o poder que têm os discursos; os internos, que existem para submeter o acaso e o acontecimento dos discursos, isto é, para submeter ao seu caráter contingencial; e um último tipo de procedimento que visa impor regras àqueles que pronunciam um discurso, de modo a evitar que qualquer um possa ter acesso a ele. Foucault destaca o autor entre os procedimentos internos, justamente o que estaria incumbido de limitar o acaso do discurso “[...] pelo jogo de uma *identidade* que tem a forma da *individualidade* e do eu.” (FOUCAULT, 2010, p. 29, grifos do autor).

Penso na questão da interpretação do texto, de como os livros didáticos, os testes de concursos – em especial o Exame

Nacional do Ensino Médio (ENEM)<sup>67</sup>, por sua proximidade com esses jovens, que estão encerrando essa etapa da vida escolar –, exigem a compreensão de textos com exatidão, como se o texto tivesse uma verdade, ou, como diz Foucault (2010, p. 15), uma “[...] vontade de verdade [...] tipo de separação [...] sistema de exclusão”.

O que importa é viver a leitura, perceber o que se alcança assimilar, o deixar-se afetar. Da forma como é posta, descobrir, adivinhar o que o autor quer passar, impossibilita que o texto se multiplique. Os exercícios de interpretação cobram “a verdade” do texto, postulam aquilo que o autor quis passar, impedindo o **deslizar na leitura**, frustrando a liberdade do pensamento.

Essa relação autor-texto-leitor é tema recorrente em diversos estudos sobre leitura. Nesta pesquisa, surge um elo significativo nesse vínculo, o personagem:

*Corpo estranhozinho três cérebros da leitura*, ele faz uma conexão do personagem, do autor e do leitor. Quando um leitor busca um livro, é isso o que ele procura, conexão principalmente com o personagem, nem tanto com o autor. [...] o efeito dessa potência faz com que o leitor se conecte com a leitura. O autor lança um desafio para quem vai ler o livro dele, tentar interpretar o que ele quer passar em uma história, lançar um personagem que realmente cative o leitor. Então, assim, pra você descobrir algo novo, vá lá, abra um livro, interaja, se coloque no personagem. E o que abre a *porta da literatura* são as mais diversas formas de personagem.

Personagens são instigantes. Aqui, neste trabalho, quantos personagens passaram? Alice, Firuli, Riobaldo, Yambo, Funes, Jorge de Burgos, Jeca Tatu, Aslam, Rapunzel, Cabeça de Cuia... Não é por acaso que tantos livros de ficção têm como título o nome do protagonista. Dizer que os personagens são a alma da história é muito óbvio, mas é fato. Com raras exceções, um livro de ficção não é nada sem figuras interessantes. Qual é a

---

67 Prova realizada pelo Ministério da Educação do Brasil, utilizada para avaliar a qualidade do ensino médio no país, cujo resultado serve para acesso ao ensino superior em universidades públicas brasileiras por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU).

graça de ler sem se apegar àquelas criaturas que você adoraria ter em carne e osso na sua vida? A exemplo disso, os copesquiadores anunciam: “[...] eu nunca consegui tocar na juba do leão Aslam, das Crônicas de Nárnia, mas eu sinto como se tocasse [...]”. Personagens podem se transformar em ídolos. Quantos fãs de Sherlock Holmes estão espalhados pelo mundo? Ele é mais conhecido que seu autor: “Elementar, meu caro Watson”! Na minha adolescência, li todos os livros da Ágatha Christie que estiveram à mão. Mas os meus preferidos eram aqueles que traziam o detetive Poirot. Tenho um sobrinho que está reproduzindo isso, e ao pegar um dos meus livros da autora, pergunta: “É com o Poirot, tia?”.

Achei curiosa uma campanha publicitária de uma rede de livrarias israelense<sup>68</sup> que se propôs a ajudar as pessoas a dormir com seus personagens literários favoritos: os anúncios mostram leitores dormindo ao lado de famosos personagens literários – Dom Quixote é um deles –, os quais, literalmente, fazem-lhes companhia. A campanha estimula o hábito de ler, não simplesmente pelo prazer da leitura, mas pela certeza de que, na literatura, é possível sempre estar acompanhado.

Considero que os jovens são frutos de uma época em que os personagens se sobrepõem às narrativas, como os fenômenos Harry Potter e os vampiros da Saga Crepúsculo. Lembro que, certa vez, li uma matéria sobre a síndrome de Pollyana, fujo um pouco daqui e corro ao Google, para descobrir que há outros transtornos com nomes inspirados em personagens da literatura, que envolvem Peter Pan, Alice, Otelo, Huckleberry Finn, Rapunzel, Dorian Gray<sup>69</sup>.

Lembro-me, mais uma vez, do folclórico Jeca Tatu, de Monteiro Lobato, personagem que encarna o possível e necessário progresso que fará do caboclo miserável e degenerado um cidadão são, instruído e útil, retirado do livro **Urupês** para as campanhas de saúde pública nos anos 1920, como modelo a ser seguido pelos habitantes da zona rural brasileira.

---

68 <http://literatortura.com/2013/08/rede-de-livrarias-ajuda-voce-a-dormir-com-seus-personagens-literarios-favoritos/>

69 <http://super.abril.com.br/blogs/superlistas/6-transtornos-com-nomes-inspirados-em-personagens-da-literatura/>

Personagens que fixam, histórias que marcam, que produzem o que grupo-pesquisador cunhou de **leitor livro na mente**, que é aquele que

[...] mesmo passando por uma fase que praticamente seus olhos fiquem às escuras, se já leu o livro, vai ter ele na mente, e vai identificá-lo quando alguém der algum fato, alguma palavrinha, e vai reconhecer aquele livro de qualquer jeito. Mesmo passando o tempo que passar, vai reconhecer. Já leu, já aprendeu sobre, e pronto. Um dos efeitos da **leitura livro na mente**, em alguns leitores, acontece quando se lê um livro, se ele toca mesmo, as informações ficam guardadas no cérebro, e quando lembra alguma coisa que é referente ao livro, que causou emoção, que provocou reações, se foi um livro romântico e fez chorar, ao lembrar dele, acaba chorando de novo.

Na contra-análise, o grupo ampliou o confeto *leitor livro na mente*, que não retém a obra involuntariamente, mas que provoca a fixação na memória: “[...] a partir do momento em que a gente pega um livro para ler, a gente tem que buscar alguma coisa que fique dentro da gente naquela leitura [...]”. Larrosa (2010, p. 109) afirma que “[...] a atividade da leitura é descrita como um tomar [...]”, comparando o leitor a um ladrão, que carrega os acontecimentos do livro para si:

A etimologia de ler, como recorda Heidegger, remete a recolher, a colher, a colecionar, a coletar. Leitura, *letio*, lição e também, e-leição, se-leção, co-leção, co-lheita. [...] E, além disso, como indica o alemão *lesen*, um coletar ou um re-coletar, um colher, ou um re-colher [...]. (LARROSA, 2010, p. 110, grifos do autor).

Desse modo, para Larrosa, o leitor seleciona, elege, coleta e recolhe para si; e, ao mesmo tempo em que se apropria do que lê, que toma o que lê como um ladrão, também rateia, divide, propaga. E o grupo-pesquisador ratifica isso:

[...] porque é assim, quando eu pego um livro e leio e gosto, eu já leio ele várias vezes, eu fico lendo, lendo,

lendo. Ainda tem que ligar para as amigas e contar o que está lendo. É tipo assim, “menina, eu li um livro... excelente... que tu precisa ler. [...] O livro é muito bom, nossa”.

Uma convocação, um convite para a leitura, forma uma congregação de leitores. Larrosa chama a esse processo de leitura na amizade:

Ler com os outros: expor os signos no heterogêneo, multiplicar suas ressonâncias, pluralizar seus sentidos. [...] Por isso, a amizade de *ler com* implica-se na amizade de *aprender com*, no se em-con-trar do aprender. [...] Ler não é o instrumento ou acesso à homogeneidade do saber, mas o movimento da pluralidade do aprender [...] não como uma doutrina a ser assimilada [mas] como uma abertura para o múltiplo [...] uma comunidade que não é a do consenso mas, sim, a da amizade. (LARROSA, 2010, p. 143-144, grifos do autor).

Apesar de a leitura ser, geralmente, um ato solitário, o grupo-pesquisador mostra que quando o leitor lê algo que o empolga, o desejo passa a ser o de compartilhar daquela descoberta, porque “a amizade da leitura não está em olhar um para o outro, mas em olhar todos na mesma direção e ver coisas diferentes.” (LARROSA, 2010, p. 145). Isso pode ser efeito do confeto **coração da leitura livro aberto**, que são “todos sentimentos de bom que a leitura tem, como quando a pessoa vai ler um livro, sentimentos de alegria, de emoção, de amor, carinho, proporcionando um caminho de felicidade, paz e liberdade, porque, além de ter conhecimento, você também vai se utilizar dessa leitura em algum momento da sua vida para poder adquirir alguma coisa”. E o que o grupo-pesquisador pensa sobre isso?

Tem livros que podem me fazer chorar, sorrir, ficar com raiva ou com pena, com vontade de estrangular alguém, com vontade de ajudar e até socorrer os personagens, mas principalmente sou aquele leitor que fica com fome principalmente quando lê um livro de culinária. É tão bom. Nossa, é uma sensação única quando você está lendo, você literalmente sente o gos-

to daquele prato na sua boca. Pronto. Só que, assim, eu gosto de ler um livro que não fique só na mente, mas também no coração.

Sou um *leitor livro na mente*, porque eu não esqueço realmente de um livro quando eu leio pro resto da vida. Até hoje eu lembro de livros que eu li há muito tempo e, quando eu vir uma situação que me venha a lembrar do livro, realmente eu não vou esquecer. E também eu gosto de ler porque eu sou um leitor livro na mente, eu consigo sentir o que o livro quer passar, o sentimento que o livro me faz distrair.

Sobre os *leitores livro na mente*, todos nós temos, a partir do momento em que a gente pega um livro para ler, a gente tem que buscar alguma coisa que fique dentro da gente naquela leitura. Eu, particularmente, gosto muito de livro de motivação, que é o que mais fica geralmente, que a gente vai ler, fica muita coisa na cabeça da gente que motiva a gente no dia a dia.

Todos esses sentimentos são ratificados por Larrosa (2010, p. 145):

A liberdade da leitura está em ver o que não foi visto nem previsto, e dizê-lo. Mas para que essa liberdade seja possível, é preciso entregar-se ao texto, deixar-se inquietar por ele e perder-se nele. [...] Porque a palavra que se toma não se toma porque se sabe, mas porque se quer, porque se deseja, porque se ama.

O leitor pertence à leitura, na amizade e na liberdade. E há outro sentimento recorrente na produção dos dados pelos co-pesquisadores: a confiança. Esses sentimentos fazem com que o corpo-leitor dos jovens se torne potente para sobrepujar as *dificuldades que atrapalham e/ou impedem a leitura*, linha que será analisada a seguir.

O leitor corre riscos com a leitura de livro? Coloquei que sim, porque as pessoas têm opiniões diferentes. No caso, o livro pode estar passando uma opinião que seja diferente da sua e você vir a mudar sua opinião talvez por causa do livro ou sofrer algumas alterações na opinião, eu acho que os riscos que pode ter é de não gostar do que o livro está transmitindo, ter uma expectativa falhada do que tem lá pode gostar ou não, sentindo as palavras ou nem se interessar por ela, esses são os riscos que ele pode correr. [...] o leitor descobre coisas novas, sensações e emoções diferentes, ele cria a sua própria opinião sobre aquele determinado assunto, e também sente vontade de continuar lendo cada vez mais, querendo assim se aprofundar naquele assunto, o leitor, quando ele abre um livro e lê, do mesmo jeito que ele corre os riscos, ele pode gostar do livro, pode adquirir conhecimentos novos. Só coisa boa. No caso, ele vai abrir e ler o livro, se ele só abrisse, eu acho que não aconteceria nada.

## **Segunda linha: as cegueiras que atrapalham e/ou impedem a leitura**

Diego não conhecia o mar.

O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.

Viajaram para o sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejou, pedindo ao pai:

– Me ajuda a olhar!

(Eduardo Galeano)

Diego enxergava o mar, mas entendeu que não bastava simplesmente ver por ver. Tinha de ir mais além, tomar o mar para si, fazê-lo seu a partir do olhar. Se o modo de ver o mar não fosse preciso, a imensidão se perderia, e a sensação de Diego seria de cegueira. Para o grupo-pesquisador, o mesmo ocorre com a *cegueira da leitura*. Durante o processo de produção dos dados, os jovens vivenciaram a cegueira, o que lhes provocou estranhamento e os levou a ficar:

[...] procurando, se interessando, caçando algo novo pra fazer, ficando curiosos. Procurando, por exemplo, não julgar o livro pela capa, sem conhecer bem, porque isso mostra uma dificuldade, uma cegueira, quando se acha a capa feia, quando não se lê antes a síntese atrás do livro.

Na contra-análise, ao serem questionados sobre que cegueiras atrapalham a leitura, os jovens expuseram suas ideias:

O ato de julgar o livro pela capa, pois as pessoas hoje em dia, elas olham para o livro assim, “não gostei dessa capa, então eu não vou ler”. A maioria tem esse pensamento, a pessoa julga antes de conhecer o que tem dentro de um livro. E também a preguiça de ler. Muitas pessoas, como eu também um pouquinho, tem preguiça de ler, tipo, pode até começar a ler, mas aí ela não acha a história no começo interessante, aí vai, para e nunca mais lê. Tem mais uma coisa, mais um fato. Também uma dificuldade na leitura é, tipo, eu estou procurando um livro específico que eu vi falar na internet, que eu gostei pra caramba, mas a maioria das bibliotecas de hoje em dia não tem esse livro, aí fica difícil de eu procurar um meio de ler. Ou eu baixo ele na internet ou eu compro em outros lugares também pela internet, porque esse é o único jeito. Essa é uma dificuldade grande, a dificuldade de achar o livro.

Essa pergunta eu não consegui uma resposta, porque eu não concordei muito com ela não. Eu acho que não tem cegueiras, eu acho que talvez ver demais e não buscar, não aceitar o que realmente tem no livro. No

caso, você esperar ver uma capa extraordinariamente bem trabalhada, só que aí no caso você vê uma capa simples, você não vai ver o que realmente o conteúdo quer passar. Então você sempre busca ver demais, independente de qualquer livro, uma capa tem que ser bem perfeita, a síntese tem que ser bem trabalhada, bem detalhada. Eu acho que no caso não era uma cegueira, era ver demais, ver algo além.

Quantas cegueiras! O ato de julgar o livro pela capa foi a primeira citada. Lembro-me do dito popular: “A primeira impressão é a que fica”. E os jovens rebatem isso, afirmando que a cegueira, na verdade, é a expectativa por querer “ver demais”, é só se aventurar na leitura se a capa for atraente, por exemplo. Para eles, não pode ser assim, não se pode querer sempre algo que impressione. Se fosse sempre assim, possivelmente não teria havido leitores antes das primeiras capas surgirem na história do livro, ou até mesmo nos primeiros anos de sua aparição – no século V d. C e com a função específica de proteger as obras. Manguel (2013), em seu artigo *Breve história das capas*<sup>70</sup>, acredita que muita gente já comprou um livro pela capa.

Hoje, a sedução através das capas também está presente nas revistas ou nos encartes de jornais destinados ao público juvenil, uma espécie de enigma iconográfico a ser desvendado pelo leitor. Embora não deva ser o fator mais importante na escolha de uma obra, de fato, a capa pode ser instigante. Além do atrativo visual, deve mostrar, da maneira mais interessante, a sinopse, para que o leitor se identifique com ela, tenha a percepção do conteúdo da obra, sentindo-se convidado ao envolvimento.

Parafraseando Drummond, há pedras no caminho da leitura, uma em cima da outra, a *Porta coisa pré-histórica da leitura livro fechado*:

[...] que impede a entrada e que não se vai conseguir descobrir o que tem dentro do livro e é aí que não vai ler mesmo, a não ser pela capa, e que só vai saber

---

70 Título original: **Breve historia de las cubiertas**, tradução do <http://translate.google.com.br/> Disponível em: [http://elpais.com/diario/2011/01/15/babelia/1295053965\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2011/01/15/babelia/1295053965_850215.html).

o que tem dentro se ler, e, se ler, vira **leitura negócios de pré-história**, que é a leitura na qual se fica na curiosidade por que não se entende, e que vai ter que socar até entender.

As reações acerca dessa dificuldade são apontadas pelo grupo-pesquisador:

A primeira sensação é desistir, “ah, está fechado”. Mas persistindo, pois sei que atrás daquela porta eu sei que eu vou encontrar uma coisa que possa, tipo se identificar comigo. Então assim, eu vou abrir essa porta, porque eu sei que eu vou achar uma coisa lá e eu vou ver. A linguagem dos livros é uma dificuldade, dá curiosidade de uma certa palavra, aí tem que buscar encontrar para dar continuidade na leitura. Primeiro vem a curiosidade, depois o corpo consegue buscar uma resposta para essa curiosidade, alguma resposta oculta em algum lugar que eu posso descobrir através da minha curiosidade. Aí acabo dando um jeito e pesquisando, por exemplo, se é alguma palavra que eu não conheço, eu vou pesquisar, internet, em outros livros, se há alguma frase que eu não entendo em uma linguagem, digamos, culta, eu me informo com outras pessoas que tem mais entendimento que eu, uma hora eu consigo descobrir o que é aquilo. Mas a porta da leitura não é fechada e nem tem pedras, eu acho que é a gente realmente que coloca dificuldade, que coloca essas pedras diante da leitura. Porque se a pessoa for com força de vontade, quando quer, pode tirar essas pedras da porta, abrir e entrar no mundo da leitura, ou melhor, não existem nem pedras e nem é fechada, é sempre aberta.

“A linguagem dos livros é uma dificuldade”. A linguagem dos clássicos da Literatura está distante da contemporaneidade e da realidade vivida pelos jovens, fazendo que a atividade de leitura desses esteja associada a um esforço, o que leva à indolência, que será debatida mais adiante. As palavras arcaicas, fora do tempo, são, então, as pedras. Elas provocam o medo de não ter compreendido, com precisão, a tal “verdade do autor”,

já discutida anteriormente, e causam intranquilidade quando da reprodução, da explicação sobre o que foi lido:

[...] É mais uma dificuldade em vez de medo, tipo, a pessoa tem dificuldade de entender aquele determinado assunto e fica com medo de errar na leitura. O medo seria, então, a não compreensão do que lê. [...] Por exemplo, a professora sempre passava uns livrozinhos pra gente ler e explicar depois, aí se a gente não entendesse e fosse explicar lá, como seria? Um medo horrível lá na frente de explicar e explicar errado e ainda ser questionado.

[...] a pessoa saber ler, sabe, mas é uma dificuldade compreender o que está escrito lá, tipo, você pode ter sido criado como uma pessoa de linguagem culta e, de repente, aparece um texto lá só com gírias e tudo mais. Essa pessoa não vai compreender nada que está no texto, é a dificuldade de compreender o que está escrito. [...] e a dificuldade de interpretar o texto.

O poder de transpor tal dificuldade e que potencializa o corpo nasce do desejo, que faz “socar”, persistir até entender. O socar da leitura é uma ação dentro de outra ação, que no caso é o ato de ler. Socar é mais do ler, é insistir, não desistir, até entender. Os jovens apontam outras possibilidades para atravessar a *porta*:

Procurando fatos que se identifiquem com você. Se tiver coisas, tipo, que você se interessa por elas, você vai caber na porta dele e você vai se interessar e vai ler logo tudinho de uma vez. *E vai entrar pela porta da leitura, não vai ficar só na porta, vai passar para dentro.* [...] Ou interpretando a porta. Dependendo a forma, se ela for pequena, você interpretar ela, por causa da leitura você vai conseguir ficar pequeno. Se ela for estreita, se você conseguir interpretar ela, você vai entrar.

O desejo vai servir como tônico para tornar possível a sua entrada nas várias situações de leitura. A um só tempo o jovem pode e não pode, cresce e não cresce. E eis que Alice surge, mais uma vez:

*Alice* assim como *Do outro lado do espelho* tratam de uma categoria de coisas muito especiais: os acontecimentos, os acontecimentos puros. Quando digo “*Alice cresce*”, quero dizer que ela se torna maior do que era. Mas por isso mesmo ela também se torna menor do que é agora. Sem dúvida, não é ao mesmo tempo que ela é maior e menor. Mas é ao mesmo tempo que ela se *torna* um e outro. Ela é maior agora e era menor antes. Mas é ao mesmo tempo, no mesmo lance, que nos tornamos maiores do que éramos e que nos fazemos menores do que nos tornamos. Tal é a simultaneidade de um devir cuja propriedade é furtar-se ao presente. Na medida em que se furta ao presente, o devir não suporta a separação nem a distinção do antes e do depois, do passado e do futuro. Pertence à essência do devir avançar, puxar nos dois sentidos ao mesmo tempo: *Alice* não cresce sem ficar menor e inversamente. (DELEUZE, 1998, p. 1, grifos do autor).

Ou seja, o desejo vai criar condições para fazer entrar no mundo da leitura, mudar do estado de insegurança, eliminando a dúvida se cabe ou não na porta. Mas há empecilhos para o desejo, e um deles é a preguiça, apontada pelos jovens.

Etimologicamente, preguiça significa aversão ao trabalho. Quando o grupo-pesquisador fala desse entrave, coloca a leitura como algo que exija esforço, consumo de energia. Assim, o ato de ler não é visto como algo prazeroso. Essa visão reitera os dados da terceira edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil<sup>71</sup>, que revela a queda do apreço do brasileiro pela leitura como *hobby*. Em 2007, ler era a quarta atividade mais apreciada no tempo livre; quatro anos depois, o hábito caiu para sétimo lugar. Antes, 36% declaravam enxergar a leitura como forma de lazer, parcela reduzida a 28%. À frente dos livros, apareceram na sondagem: assistir à TV (85% em 2011; 77% em 2007), escutar música ou rádio (52%; 54%), descansar (51%; 50%), reunir-se com amigos e família (44%; 31%), assistir a vídeos/filmes em DVD (38%; 29%) e sair com amigos (34%; 33%).

Para o grupo-pesquisador, a apatia provoca o nojo da leitura:

---

71 Realizada entre 11 de junho e 3 de julho de 2011. Foram entrevistadas 5.012 pessoas, com idade superior a cinco anos, em 315 municípios do país; a margem de erro é de 1,4 ponto percentual.

[...] é não ter a vontade de ler nada por achar chato, às vezes até entediante. E pura preguiça. [...] a pessoa ler o livro e não gostar do livro e não terminar de ler, aí ficou com nojo daquela leitura, não gostou daquela leitura. Então, no caso, o nojo é não ter gostado do que leu.

Pennac (2008) defende que mesmo os leitores mais vorazes se concedem, vez por outra, o direito de não ler. Mas, muito mais que isso, para o autor:

Estamos cercados de uma quantidade de pessoas respeitáveis, às vezes diplomadas, às vezes “eminentes” – entre os quais alguns possuem mesmo belas bibliotecas – mas que não leem, ou leem tão pouco que não nos viria jamais a ideia de lhes oferecer um livro. Eles não leem. Seja porque não sintam necessidade, seja porque tenham coisas demais para fazer (o que dá no mesmo), seja porque alimentem um outro amor e o vivenciem de maneira absolutamente exclusiva. Enfim, essa gente não gosta de ler. Nem por isso eles são menos frequentáveis, são mesmo muito agradáveis de se frequentar. Eles são tão “humanos” quanto nós, perfeitamente sensíveis às desgraças do mundo, atentos aos “direitos humanos” e preocupados em respeitá-los dentro da sua esfera de influência pessoal, o que já é muito. Mas eles não leem. Direito deles. (PENNAC, 2008, p. 129-130).

O autor também intervém a favor do direito de não terminar um livro, pois, como falou o copesquisador, o leitor pode “até começar a ler, mas aí ela não acha a história, no começo, interessante, aí vai, para e nunca mais lê”.

Existem trinta e seis mil razões para se abandonar um livro antes do fim: o sentimento do “já lido”, uma história que não nos prende, nossa desaprovação total pelas teses do autor, um estilo que nos deixa de cabelo em pé, ou ao contrário, uma ausência de narrativa que não compensa ir mais longe... [...] No entanto, entre nossas

razões para abandonar uma leitura existe uma que merece que nos detenhamos um pouco: o sentimento vago de *perda*. Abri, li e cedo me senti submerso por qualquer coisa mais forte do que eu. Reuni meus neurônios, discuti com o texto, mas não adianta, fico com o belo sentimento de que o que está escrito merece ser lido, mas não pego nada – ou tão pouco que é mesmo que nada –, sinto ali um “estranhamento” que não me prende. (PENNAC, 2008, p. 135, grifos do autor).

Comumente os estudantes são cobrados pelos pais e pelos professores por não gostarem de ler. Tais cobradores, assíduos e renitentes, leem com que frequência? Então, como incentivar o gosto pela leitura, e daí chegar ao hábito, se não há o exemplo? Será que não foram eles também vítimas do imperativo? Será que não há um círculo vicioso que transforma a leitura em castigo, em sacrifício? Um copesquisador acredita que “[...] diante da dificuldade da preguiça, se tiver um apoio como o da Márcia e da Amanda [colegas de classe e copesquisadoras nesta investigação] que elas sempre me dão, é enfrentar e dar um jeito de ler”. Sinaliza que para os jovens as orientações da leitura como prazer funcionam melhor vindas de seus pares, porque são vista como apoio e não como a pressão ocorrida por meio das imposições exercidas por quem, em tese, possui poder sobre eles e os direcionam ao dever de ler. Além disso, os copesquisadores acreditam que

[...] só tendo confiança é que se cria vontade de ler um livro, ou seja, se o leitor não tiver confiança em si mesmo que ele vai gostar do livro, ele não vai criar uma vontade de ler, por exemplo. Confiança é a base de tudo, então, para ler um livro, é preciso você ter confiança. Eu acho que a confiança precisa partir dele para ele chegar até o final, não só abrir, no caso, ler as primeiras páginas, ele tem que adquirir confiança até o final a partir do que o autor pode passar para ele [...]

Outra cegueira da leitura, citada pelos jovens, está relacionada à falta de acesso a determinadas obras. A questão levantada pelo grupo-pesquisador é a de que alguns volumes não são

encontrados nas bibliotecas, possivelmente os mais recentes, que figuram em listas de *best-sellers* – como o polêmico **Código Da Vinci**, por exemplo, que vendeu mais de 80 milhões de cópias no mundo –, e que, segundo os jovens, às vezes têm que ser comprados pela *internet* porque não são obtidos sequer nas livrarias locais. Essa ideia denota que, além da escassez de bibliotecas e da carência enfrentadas por essas, há uma grande defasagem em relação às publicações, ou seja, as bibliotecas públicas não acompanham o mercado editorial. Menos ainda as escolares, cujo acervo é composto, de modo geral, por clássicos da literatura e livros didáticos. A solução para o problema, de acordo com os jovens, é recorrer à *web*, ferramenta que universaliza as ideias, promove o intercâmbio de culturas e proporciona o acesso a leituras antes inatingíveis.

De todo modo, apesar de mercadológicos, vale a pena que leiam esses livros, que dialogam com o jovem, ou porque imitam a velocidade dos filmes e séries de televisão, ou porque abordam temas do universo juvenil – ação, suspense, romance, aventura, todos os ingredientes em uma mesma obra. O problema reside no contato único e exclusivo com esse tipo de leitura. Por outro lado, o interesse dos jovens por um determinado fenômeno em vendas pode ser utilizado no incentivo a outras leituras de mesma natureza, apresentando-lhes obras que sejam clássicas e que tenham os mesmos elementos. Por exemplo, se os jovens gostam de histórias de suspense e terror, como a saga Crepúsculo, os contos de Edgar Allan Poe, criador do gênero, podem também atraí-los.

*Best-sellers* em formato *e-books*. Há quem tema pelo desaparecimento do livro impresso devido à popularização dos *e-books*. Para Chartier (1999, p. 71), essa é uma ideia equivocada: “A obra não é jamais a mesma quando inscrita em formas distintas, ela carrega, a cada vez, outro significado”. Diferentes veículos para reprodução de informação, dentre os quais o eletrônico, possuem modos distintos de configuração do texto, peculiaridades para a sua exploração, conseqüentemente, formas diversas de interação com o leitor.

Todas essas cegueiras, para os jovens, podem ser superadas: “Talvez a *deficiência visual da leitura* seja uma deficiência

que nós temos em relação a outra atividade. E também saber que a leitura pode não ser perfeita, que nós também não precisamos ser perfeitos”.

## **Final aberto**

Quando a palavra expõe o desejo. Uma pesquisa não surge do nada. Na gênese de tudo, há um desejo. As implicações que me levaram a produzir este trabalho, de ordem pessoal e profissional, levaram-me a inquietações e, conseqüentemente, à busca por respostas. A partir daí, começou a caminhada da pesquisa. No meu caso, por estradas sinuosas, desertas ou sem saída – várias possibilidades descartadas –, que forçaram mudança de rota, para me perder e me achar, em um acaso significativo que me trouxe como palco um espaço onde há a afirmação da leitura. O Colégio Estadual Severiano Sousa me proporcionou um encontro ímpar, com jovens dispostos a pensar a temática a partir da arte e do afeto, em que a Sociopoética foi meu oásis, por proporcionar a produção de confetos – conceitos com afeto –, desterritorializados, heterogêneos, múltiplos, distanciando-me das ideias naturalizadas, marcadas pela representação social.

Eis que chega o momento de confrontar os achados do grupo-pesquisador, em sua totalidade, com os objetivos que direcionaram o meu caminhar, a minha escuta e o meu olhar. O objetivo de caracterizar o perfil-leitor dos jovens copesquisadores foi contemplado na oficina de negociação, na qual os jovens se apresentaram como leitores: que aprenderam a ler na escola – nas histórias de conto de fadas –, mas que hoje dão preferência à leitura de periódicos, que acreditam na importância que a família exerce sobre a sua aprendizagem da leitura e que entendem leitura como propulsora de progresso em suas vidas.

De modo geral, as análises dos dados levaram a duas linhas ou dimensões do pensamento dos copesquisadores: tipos de leitura e de leitor; e cegueiras que atrapalham e/ou impedem a leitura. Nas oficinas de produção de dados e de contra-análise foi possível identificar as ideias e os conceitos dos jovens sobre

o que é leitura. Eles criaram confetos como leitura cabeça de cuia, que faz o leitor cabeça de cuia interagir com o texto, fazendo com que ele queira ler mais e mais o texto, provocando reações em cadeia em forma de emoções das mais diversas, e que levam a outros confetos potentes como a leitura livro aberto, leitor criatividade, leitura mundo diferente, leitura coisa imaginária, leitor livro na mente.

Os problemas que atravessam e que mobilizam foram identificados como cegueiras, que são: a preguiça; a linguagem de difícil compreensão; a ausência de obras contemporâneas nas bibliotecas – que não acompanham o mercado editorial –; e o tratamento dado às capas, que devem ser atrativas e trazer sínteses cativantes. Quanto a outras formas de pensar e/ou de problematizar sobre a leitura, os jovens me surpreenderam ao não colocarem o poder aquisitivo como dificuldade, ou mesmo o acesso a bibliotecas. Para eles, isso é possível de resolver em alguns clicks: baixando da internet. Essa é uma das formas que responde ao último objetivo específico da pesquisa, que é identificar o que os jovens podem diante dos problemas enfrentados com a leitura: não se deixar levar pela impressão de repulsa de uma capa; acatar as sugestões de leitura vinda dos seus pares; procurar buscar respostas para as curiosidades que surjam no texto, como palavras desconhecidas ou ideias que levam a novas descobertas.

E, por falar nisso... O tema leitura, em suas variadas nuances, é fonte inesgotável de pesquisa, como qualquer outro. Porém, neste trabalho, os copesquisadores trouxeram, dentre tantas, algumas dimensões que apresento como propostas de investigação:

- Uma ideia muito latente nos seus conceitos, e passível de uma pesquisa aprofundada, é a influência que o personagem exerce para a escolha do que se vai ler, para a relação com a obra, de fixação, de entretenimento, de envolvimento;

- Outra possibilidade de sondagem diz respeito à disparidade que há entre o que o mercado oferece – de livros, de periódicos – e o que há nas estantes das bibliotecas públicas, especialmente nas escolares, em que os volumes são, em sua maioria, livros clássicos ou com conteúdo didático.

- O cotejamento entre a leitura de *best-sellers* e de clássicos da literatura;

- A internet como dispositivo de leitura;

- A confecção de capas sedutoras, uma alternativa de investigação para os amantes da iconografia. Para os copesquisadores, uma capa bem feita pode fazer a diferença na hora da escolha do que ler.

Ou seja, os dados produzidos na pesquisa demonstram o turbilhão de ideias e de conceitos com a marca das multifaces juvenis, de onde nasceram perspectivas de novas investigações, visto que nenhuma pesquisa é finita, sempre há outras possibilidades, outras páginas a serem escritas.

## Referências

ADAD, Shara Jane H. Costa. **Corpos de rua**: cartografia dos saberes juvenis e o sociopoetizar dos desejos dos educadores. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

\_\_\_\_\_. Habitar a pesquisa e/ou o que da pesquisa habita em nós: escuta sensível do corpo pesquisador da Educação. In: MENDES, Bárbara Maria Macêdo; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira; MENDES SOBRI-NHO, José Augusto de Carvalho. **Pesquisa em educação**: múltiplos referenciais e suas práticas. Teresina: EDUFPI, 2012. p. 161-168.

\_\_\_\_\_. Pesquisar com o corpo todo: multiplicidades em fusão. In: SANTOS, Iraci dos et al. (Org.). **Prática da pesquisa nas ciências humanas e sociais**. Abordagem Sociopoética. 1. ed. São Paulo: Atheneu, 2005. p. 217-237.

BARROS, Manoel de. Livro sobre Nada. In: \_\_\_\_\_. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BOMFIM, Maria do Carmo Alves do. **Juventudes, cultura de paz e violências nas escolas**. Fortaleza: Editora da UFC, 2006.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de Fazer. 17. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2011.

CHARTIER, Roger. **As aventuras do livro do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1999.

\_\_\_\_\_. **A história cultural: entre práticas e representações.** Rio de Janeiro, Editora Bertrad Brasil, 1990.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido.** São Paulo: Perspectiva, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** 20. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de Ler: em três artigos que se completam.** 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços.** Porto Alegre: L&PM, 2013.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Pensadores & Educação).

GAUTHIER, Jacques. A inclusão, o cuidar e a espiritualidade na pesquisa: o aporte da sociopoética. **Diálogos possíveis.** Disponível em: <<http://www.faculdadesocial.edu.br/dialogospossiveis/artigos/5/01.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. **Notícias do rodapé do nascimento da sociopoética.** Mimeografado, 2003.

\_\_\_\_\_. **Sociopoética: encontro entre arte, ciência e democracia na pesquisa em ciências humanas e sociais, enfermagem e educação.** Rio de Janeiro: Anna Nery/UFRJ, 1999.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 2007.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARINHO, Ernandes Reis. As relações de poder segundo Michel Foucault. **E-Revista Facitec**, v. 2 ,n. 2, Art. 2, dezembro, 2008. Disponível em: <<http://www.facitec.br/ojs2/index.php/erevista/article/view/7>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

PETIT, Sandra Haydée. Sociopoética: Potencializando a dimensão poética da pesquisa. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes e VASCONCELOS, José Gerardo (Org.). **Registros de pesquisas na educação**. Fortaleza: LCR/UFC, 2002.

\_\_\_\_\_. Sociopoética: o diferencial da pesquisa sociopoética: encontros e bifurcações face aos grupos rogerianos e as respectivas abordagens de pesquisa lewiniana, existencial e participante. In: MENDES, Bárbara Maria Macêdo; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira; MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. **Pesquisa em educação: múltiplos referenciais e suas práticas**. Teresina: EDUFPI, 2012. p. 269-278.

PETIT, Sandra Haydée. **Sociopoética**: potencializando a dimensão poética da pesquisa. Disponível em: <[http://hbn.multimeios.ufc.br/moodlepg/file.php/1/selecao/2008/Sociopoetica\\_Sandra.pdf](http://hbn.multimeios.ufc.br/moodlepg/file.php/1/selecao/2008/Sociopoetica_Sandra.pdf)>. Acesso em: 13 mai. 2013.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: Veredas. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Semear outras soluções**: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, Maria da Conceição de Souza. O corpo quando lê: estranhamento e desterritorialização. In: ADAD, Shara Jane Holanda Costa Adad; BARROS JR., Francisco de Oliveira. (Org.). **Corpografia**: multiplicidades em fusão. Fortaleza: Edições UFC, 2012. p. 79-90.

SILVERIA, Lia Carneiro da. **Do corpo sentido aos sentidos do corpo**: sociopoetizando a produção de subjetividades. 176f. Tese (Doutorado em Enfermagem). Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Ceará, 2004.

SOARES, Rosileide de Maria Silva. **A reinvenção da educação de jovens e adultos pelos professores e alunos**: uma pesquisa sociopoética. Tese (Doutorado em Educação). 263f. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, 2009. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3290>>. Acesso em 16 jun. 2013.

# ENEM, CIBERCULTURA E JUVENTUDE: atualidades biopolíticas<sup>72\*</sup>

Kleber Jean Matos Lopes<sup>73</sup>  
Universidade Federal de Sergipe

## Resumo

Apresenta e problematiza a condição da experiência da juventude na contemporaneidade em relação às políticas de regulação e endereçamento para a formação profissional, aqui nomeadas por atualidades biopolíticas. Toma o Enem como um dispositivo de acesso ao ensino superior, que interfere de modo agudo na vida da população de jovens que se encontram no ensino médio. Tem por campo de reflexão experiências inscritas no que se toma por cibercultura, tendo por modo de vida a inscrição subjetiva que se pauta esteticamente no que se toma por Sociedade de Controle.

**Palavras-chave:** Enem, juventude, biopolíticas, subjetividade.

## ENEM, cyber culture and youth: biopolitical news

## Abstract

Presents and discusses the condition of the experience of youth in the contemporary and in the face of regulatory policies addressing professional training, here named for updates biopolitics. Takes Enem as a device access to higher education, which interferes acutely in the life of high school's youth population. Its analyses are centered around experiments produced by the cyberculture field, having the way of life the subjective inscription aesthetic agenda taken for the Control Society.

**Keywords:** Enem, youth, biopolitics, subjectivity.

---

72 \* Recebido em: julho/2013. – Aceito em: setembro/2013.

73 Professor Adjunto do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Sergipe. Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Política. Bacharel em Comunicação Social (UFC) e Psicologia (UFES). Coordena o Coletivo de Estudos da Subjetividade e Políticas para a Vida, tendo como campos de problematização a experiência da vida urbana e o cinema. E-mail: klebermatos@uol.com.br.

## Um pensamento

Gilles Deleuze (1992) afirmava, em 1990, que deixávamos para traz um modo de vida, que no mundo ocidental se entendia por Sociedade Disciplinar. Em lugar desse, a vida estaria a inventar outros modos de afetar e se deixar afetar em nome daquilo que encaminhava cada existência: a isso Deleuze chamou Sociedade de Controle. Uma nomenclatura já insinuada por Michel Foucault (2003) quando discorria sobre uma crise que houvera se generalizado nos ambientes institucionais abalando um modo de vida pautado numa permanência em ambientes como a escola, a empresa, o hospital, a caserna, dentre outros, que viam ruir os efeitos disciplinares nas suas ordenações cotidianas, fato que acabou sendo representado pela queda dos muros que territorializavam essas instituições.

Deleuze enxergava como efeito dessa falência institucional a instauração de processos de reforma que instituiriam políticas de sobrevivência para esses ambientes. Não se tratava de maquiagem a massa falida, mas de lhe possibilitar outra acomodação, algo que a aproximasse das demandas do contemporâneo, fazendo com isso que permanecessem alguns eixos de organização da vida moderna, como uma economia pautada na racionalidade liberal. Reformar o liberalismo, produzir uma nova ordem mundial de convivência pacífica entre as nações, globalizar as experiências do viver tendo por suporte avanços tecnológicos, como o uso massivo da recém-instituída Rede Mundial de Computadores, eram proposições que afirmavam oportunizar avanços nas condições da vida humana nos últimos anos do século XX. Coisas que se quiseram trilhos e se fizeram trilhas no mundo que estava por vir.

O texto do filósofo é rápido e pretensioso, mas Deleuze já em seu título diz tratar-se de um *post-scriptum*, algo que se tenta acrescentar a uma escrita já encerrada, como quem insinua a ineficiência do ponto final e ainda, mesmo sem ter como estender o dito em sua lógica, leva ao texto um impreciso algo a mais. Deleuze assume o risco de uma fala rápida e incerta, mas o que sugeria pretensão se revela generosidade. O pouco de possível de Deleuze nesse *post-scriptum* demanda uma conveniê-

cia em compartilhar, em produzir uma política de intercessores. Demanda encontros e conversas para que se possa não apenas entender o seu dito, mas encaminhar essa breve análise sobre uma novidade no viver ou aquilo que pode ser tomado como problematizar o que estamos a fazer de nós mesmos, desde então.

No que tange às novas ordenações institucionais, é na atualização do exercício dos biopoderes que se vai encontrar a engenharia indispensável aos novos mecanismos de controle da vida, seja lidando com a necessária e provisória delimitação de uma territorialidade onde essa vida possa ser gerida, seja agindo diretamente sobre cada individualidade viva e disposta nesse território. As biopolíticas passam a funcionar como condição de reforma e desenvolvimento dos Estados liberais (FOUCAULT, 2008) e, ao mesmo tempo, como tônica que instrumenta a constituição de organizações não governamentais, sejam empreendimentos com ou sem fins comerciais, em nome, quase sempre, do incremento e da sustentação dessa nova ordem mundial.

Se os biopoderes, ao longo do século XIX e durante parte do século XX, foram máquinas em defesa da sociedade, geridas pelos governos, deu-se o tempo para que essa lógica fosse disseminada também entre outros ambientes, como nos ditos não governamentais, uma razão voltada em primeira instância à preservação da vida. Num primeiro momento, quando essa engenharia política de gestão dos vivos emergia e qualificava suas ações, a vida era tomada apenas na sua dimensão biológica, ou seja, se buscava primeiramente garantir a preservação da espécie humana. Daí o grande atrelamento dessa racionalidade à expansão dos saberes e atos da medicina sobre a vida (FOUCAULT, 2008). Na contemporaneidade o lastro do que se toma por biológico se amplia e se especializa na transformação dos saberes e no incremento das práticas sociais.

Retornando ao *post-scriptum* e a breve disposição sobre as sociedades de controle, se os cenários do tempo presente seriam compostos por roteiros biopolíticos ressignificados, a encenação dos que atuam também já se houvera expandido para além dos esquemas organizados em séries que dispunham sobre o controle do tempo, do espaço e da atividade que constituíam as sociedades disciplinares. O Panóptico como máquina de

produção de um saber sobre si num espaço codificado e de relevo estriado deixava de ser uma representação adequada para os modos de subjetivação nas Sociedades de Controle. Outro mecanismo haveria de ser nomeado para dizer da condição subjetiva dos vivos, para ressignificar também o panoptismo. Deleuze não adentra nesse tipo de detalhamento aqui disposto, mas, de algum modo, o inicia, ao defender uma diferenciação entre um *homo-toupeira* e um *homo-serpente* como expressões dos dois modos de vida que estavam em jogo. Pelas mãos de Franz Kafka, Deleuze diz que essa experiência de transitar entre o confinamento e a variação contínua expõe duas lógicas que vão efetuar a produção da subjetividade e as nomeia por quitação aparente e moratória ilimitada.

A experiência da quitação aparente introduz nos dias a sensação de dever cumprido, carregando em si a perversão de apresentar aos vivos sempre outro dia a se cumprir, a ser tomado como um momento da jornada a mais, um degrau a ser vencido e assim sucessivamente. Essa repetição produzia nos sujeitos da disciplina uma breve sensação de dever cumprido que jamais se efetivava por completo, mas também lhe permitia uma memória que Deleuze chama de inscrição no espaço estriado. O *homo-toupeira* deixava em seu percurso a sua marca ou algo que pode ser tomado como expressão singular da sua forma de fazer. Trata da sua constituição como de um processo de historiar rastros, espaços demarcados. A segunda lógica, a da variação contínua, buscava inscrever na pele de cada sujeito uma dívida perpétua da qual ele desconheceria a origem, mas, afetado pela intensidade da sua vibração, trabalharia em moto-contínuo, como que acreditando ser possível, em algum momento de sua existência, livrar-se desse tributo.

Ao sujeito da quitação aparente Deleuze faz corresponder a figura da toupeira, tomada como expressão de uma cultura monetária, como

[um] animal dos meios de confinamento, mas a serpente o é das sociedades de controle. Passamos de um animal a outro, da toupeira à serpente, no regime em que vivemos, mas também na nossa maneira de viver e nas nossas relações com outrem. O homem

da disciplina era um produtor descontínuo de energia, mas o homem do controle é antes ondulatório, funcionando em órbita, num feixe contínuo. (1992, p. 223).

E é na experiência desse animal que percebe a diminuição estreitar em sua existência biológica das condições de vida, das demandas por instantaneidade em seus fazeres, que problematizo as ações de biopoderes contemporâneos, pensando como uma articulação entre a rede Mundial de Computadores, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e uma experiência de juventude se enredam nos modos de produção da subjetividade. Ainda nas inscrições do post-scriptum, quando supunha os mecanismos de controle que emergiam nos modos de vida no que tange aos processos de formação acadêmica, Deleuze apontou para um regime escolar com “formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da ‘empresa’ em todos os níveis de escolaridade” (p. 225, 1992). A gestão de si passa a ser entendida também como um empreendimento e como expressão miúda das existências, quando o marketing pessoal revela a imagem que se quer para a validação do eu nosso de cada dia. O controle contínuo no contemporâneo vai demandar dos corpos ações descontínuas, pontuais e de pouca projeção sobre um futuro que se avizinha.

## **Uma história**

O Enem, quando da sua implementação na vida social brasileira nos anos de 1990 trazia na sua proposição avaliar o ensino médio nacional, almejando servir num futuro próximo como opção de seleção para o ingresso no ensino superior. Enquanto uma política de Estado, sob a gestão do ministro Paulo Renato nos oito anos de governos de Fernando Henrique Cardoso, ambos pertencentes ao Partido da Socialdemocracia Brasileira (PSDB), o Enem se quis um programa para encaminhar uma formação acadêmica que valorizasse o ensino técnico e

tecnológico, voltado para um processo de produção de mão de obra qualificada capacitada em receber empreendimentos que se espalhavam pelo planeta através da dinâmica disposta em tempos de globalização.

No dia 5 de novembro de 1997, 660 mil alunos do 2º grau de escolas públicas foram obrigados a prestar um exame para concluir a graduação de ensino médio. A medida, imposta pelo Ministério da Educação, fazia funcionar um laboratório para o Enem, e ficou conhecida como o “provão do 2º grau”. Em maio de 1998, a portaria ministerial nº 438 instituía o Exame Nacional do Ensino Médio, agora em caráter facultativo para os alunos que tivessem concluído ou estivessem cursando a 3ª série do 2º grau. Permanecia a estratégia de ser porta de entrada para o ensino superior, mas não havia um atrelamento formal e legal a essa possibilidade. O Enem, nesse momento, produzia efeitos numa população ou um contingente populacional de aproximadamente 1,5 milhão de concludentes do ensino médio, e era esse o primeiro alvo do governo: tentar gerir essa população numa equação que envolvia políticas públicas, mercado de trabalho, formação profissional e educação (LOPES, 2001).

Imbuído da função de Estado regulador da vida desses jovens, em 1999 o governo FHC apresentava um cardápio de 93 instituições de ensino superior que usariam de algum modo o resultado do exame em sua seleção de ingressos, o que gerou uma lista de 315 mil pessoas que prestaram o exame. Já não se tratava de um experimento mapeado nos gabinetes do Ministério da Educação, mas de algo que percorria as casas e o comércio, gente dos mais variados segmentos sociais, algo que acontece ao nível das produções subjetivas. Uma tecnologia a afetar as individualidades, seus desejos e necessidades, bem como a influir no ambiente institucional da educação, tanto no ensino médio como no ensino superior.

Em pesquisa realizada durante os primeiros anos de vida do Enem (LOPES, 2001), verifiquei como esse instrumento governamental influía na vida, orbitando em cada individualidade, produzindo com essa um saber que era singular e efetivo nos seus modos de afecção, bem como, quando tomava essas individualidades por um conjunto, visando encaminhar os processos

de formação e ingresso no mundo do trabalho com base em uma ordem já projetada.

A análise do Documento Básico do Enem, editado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), dá pistas relevantes do que leva o Enem a se misturar de forma tão efetiva na vida das pessoas. [...] o item A, dos Objetivos Documento Básico do Enem é categórico em garantir a expansão do exame em cada vida em particular que pulse no território nacional: “oferecer uma referencia para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vistas a escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos” [...]. (LOPES, 2000, p.112).

Ter em mente a realização de escolhas futuras a serem feitas num presente que busca situar-se num padrão médio de conhecimento não ensinado na escola formal, era uma aposta governamental para a população-alvo do exame, uma questão fundamental que se inseria na vida dessa juventude, que, tomada apenas pelo disposto na lógica do Enem, deveria estar comprometida essencialmente com a formação, seja superior ou técnica, voltada para o mundo do trabalho. O governo FHC olhava para os jovens e imaginava um conjunto de *homo-toupeiras* que deveria estar disposto a um sacrifício que poderia lhes trazer um benefício direto, mas a meta do desenvolvimento do país era o fundamento essencial desse projeto. Gerir no presente a mão de obra do futuro era a pretensão governamental, que se acertava com alguma precisão na configuração do seu público-alvo, equívocava-se grosseiramente no modo de entendê-lo e na leitura do tempo em que se dava essa experiência de vida.

No ano 2000, a rede mundial de computadores, apesar de não ser ainda uma realidade no cotidiano dos brasileiros comuns, mundo afora já se fazia um suporte tecnológico para construção de outros modos de vida. Em 1997, Pierry Lévy, em seu *Cyberculture*, apresentava um conjunto de definições e de proposições do que constituiria o ciberespaço, dissertava sobre os possíveis impactos das relações que se estabeleceriam nesse e que estariam presentes na realidade cotidiana imediata e,

ainda, supunha desdobramentos para o exercício de uma nova inteligência em variadas dimensões do viver (LÉVY, 2003).

Não se devem tomar os ditos de Lévy como apostas sem pé no real. Observando desse tempo tomado como a segunda década do século XXI, não é difícil perceber que Lévy intuía bem daquilo que rodeava seus estudos, e como a vida, já nos anos 90 do século passado, acionava vontades de conexões mistas, heterodoxas e plurais. As verdades escapuliam das cartilhas convencionais, as ideologias refluíam como âncora de um modelo de organização de Estados, agremiações políticas e sindicais, enfim, um modo indefinido de vida ia se projetando sobre as existências de segmentos expressivos e influentes da vida planetária.

A leitura desse processo sócio-histórico parece ter escapulado aos fundamentos da economia política nos governos FHC, como aponta Michel Foucault (2008), durante o curso “O nascimento da biopolítica”, no *College de France* em 1979, ao apresentar as proposições da arte de governo do liberalismo ao longo do século XX. Na tentativa de gerir a formação acadêmica e o encaminhamento do formando ao mundo do trabalho, controlando todas as etapas dessa história, fazendo da proposta do Enem um intermediário geral desse processo, a gestão FHC excedia ao limite da arte de um bom governo e, por pouco, não põe a escanteio a eficácia do instrumento que criara. O Exame Nacional do Ensino Médio apontava para um eficiente processo de gestão na racionalidade liberal, mas a sua administração implicava em estabelecer uma distância, por parte do governo, daquilo que se faria o corpo adequado a esse propósito. A arte de governo liberal já havia estabelecido, como ordem de eficiência e sucesso, a política de não governar demais. Entretanto, o Enem do governo FHC se quis um intermediário entre as demandas de formação, trabalho, estudo e emprego, pelo menos. Um intermediário acompanha todas as etapas de um processo como se tivesse uma procuração para tal. Ele é um elemento de ligação que requer visibilidade e reconhecimento. Essa condição contradita em sua natureza os fundamentos da gestão liberal na arte de governar.

Desse modo e tomado ao pé dá letra, o Exame Nacional do Ensino Médio, em sua emergência nos governos FHC, mais

que uma referência para escolhas futuras entre os estudantes, insinuava particularmente para cada indivíduo dessa população a necessidade de perseguir um padrão abstrato de competência, o qual seria um parâmetro para o ingresso em formas de vida já estabelecidas mais adiante. Ter o resultado do Enem como uma medida para possível acesso ao ensino superior e entrada no mercado de trabalho, relacionando-o a uma projeção que cada um deve ter de si mesmo quanto a suas capacidades e “aptidões”, constituía-se enquanto uma tecnologia de vigília permanente entre os candidatos, mas, naquele momento, a realidade desse investimento individual não recebia a contrapartida necessária daquilo que realiza o Enem hoje, como um eficiente instrumento da arte de um governo liberal, no caso os governos do presidente Lula e da sua sucessora, a presidenta Dilma.

Antes de pensar o Enem nos governos do Partido dos Trabalhadores é preciso, entretanto, marcar a dimensão da subjetividade que ele induzia ainda nos tempos da gestão do PSDB, com Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato e outros. Posto em execução, o Enem forjava a necessidade de autoavaliação de cada candidato em relação ao próprio desempenho, mas também em saber desse desempenho em relação aos demais, no caso as notas maiores e menores, bem como a média geral de todas as provas. A autoavaliação era produzida com um parâmetro que colocava cada candidato em uma série, numa continuidade e, desse modo, caberia a ele proceder ao encaminhamento mais adequado às habilidades e competências demonstradas. Havia uma perversa transferência de responsabilidade da gestão governamental para o candidato com o resultado na mão. O sistema de ensino, seja público ou privado, o mercado de trabalho e a situação de empregabilidade, isso tudo e outras variantes de uma conjuntura econômico-social deixavam a cena para que o efeito dessa engenharia fosse absorvido apenas pelo candidato com o resultado na mão. Sugeriu a biopolítica educacional da Era FHC que a população juvenil agisse sobre si mesma, como sendo um indivíduo, uma identidade realizada por uma ocupação no presente que se revestia em preocupação com o futuro.

Ao comentar os resultados do ENEM, quando presidente da República do Brasil, Fernando Henrique Cardoso afirmou<sup>74</sup> ao jornal *Folha de S. Paulo* que “jamais algum governo tenha dado tanta atenção ao ensino básico” e, ainda, que o que se buscava com o exame era a “avaliação das escolas, que é o que se faz, é necessária para que melhorem seu padrão”. Nem uma coisa, nem outra: o Enem, naquele momento, se queria um balizador da vida para uma população de pelo menos 1,5 milhões de pessoas, que no ano de 1999, concluíam o ensino médio, segundo estatística disponibilizada pelo Ministério da Educação<sup>75</sup>. Apresentava-se como uma nova tecnologia voltada para o ajustamento das pessoas a uma realidade apresentada como possível, que ia além das palavras do presidente e se imprimia nos corpos ali tomados por um conjunto, feitos uma população. É desse modo que o exame pode ser pensado como uma biopolítica que existia desde a experiência da configuração moderna do Estado alemão, funcionando como uma

[...] tecnologia que se instala, se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como nascimento, morte, a produção, a doença, etc. (FOUCAULT, 1999, p. 289).

Essa tecnologia é definida pela ação do que Michel Foucault chama de biopoder e historicamente tem sua emergência no século XVIII, como uma tentativa de compensar efeitos da vida social que se expandia nos Estados e cidades, requerendo por parte dos governos decisões capazes de ordenar e gerir essa massa humana ali disposta. Daí, a relação entre nascimentos, óbitos, longevidade com aspectos de ordem política e econômica, constituiu, para Foucault, os primeiros objetos de análise desse novo saber que elegia seus primeiros alvos como objetos para a ação da sua biopolítica.

---

74 Ver o jornal *Folha de S. Paulo*, edição de 16 de dezembro de 1999.

75 Ver o jornal *Folha de S. Paulo*, edição de 29 de maio de 1999.

As relações humanas ganhavam um olhar organizador, minucioso e amplo, voltado para a produção de uma vida equilibrada, na qual a saúde, a previdência e a manutenção da espécie se afirmavam primeiramente, através de um regime de verdade disposto por processos regulamentares. Invertendo a máxima das sociedades de soberania em que era facultado ao poder central o direito de vida e morte sobre os súditos, o controle biopolítico afirmava a necessidade de fazer viver, de garantir ao vivo a vida. Caberia, ainda, ao Estado moderno o exercício de deixar morrer em situações específicas, nos casos em que uma vida poderia comprometer as demais, e desse modo lhe seria permitido abandoná-la. Mas esse exercício da função de morte ou aquilo que Foucault denominou como racismo de Estado era, antes, uma válvula de escape que um modo de disseminar algum terror sobre as existências.

Teria, então, duas funções o racismo de Estado: a primeira de “fragmentar, fazer censuras no interior desse contínuo biológico a que se dirige o biopoder” e a segunda função disposta numa lógica em que, “quanto mais você deixar morrer, mais, por isso, você viverá”. Cabe a ressalva de que essa função não necessariamente se dá de forma direta. “O fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição, etc.” (1999 p. 306) seriam formas de fazer o racismo funcionar.

Importante, entretanto, marcar que essa disposição biopolítica data dos modos de vida de alguns Estados europeus no século XIX, em tempos em que se difundiam os ideais de que uma ordem específica e racionalizada teria por efeito o desenvolvimento, o progresso de uma nação. Data dessa mesma época um intenso processo de produção de saberes sistematizados, bem como a experiência da produção da vida disciplina (FOUCAULT, 1987, 1993). Lógicas para o viver se consolidavam e viriam a marcar os processos históricos de algum modo, mas a transposição desses processos no tempo, no caso das formas de vida que ganhavam alguma consolidação, se tornaria inviável. As certezas como produtos do saber moderno entrariam em crise e outros pensadores, além de Deleuze (1992), marcaram

o distrato entre a realidade e os ditames da verdade moderna (LATOUR, 2008; PRIGOGINE, 1996).

## Uma outra história

Aqueles que procuraram pensar a contemporaneidade puderam fazê-lo apenas com a condição de cindi-la em mais tempos, de introduzir no tempo uma essencial desomogeneidade. Quem pode dizer: “o meu tempo” divide o tempo, escreve neste uma cesura e uma descontinuidade; e, no entanto, exatamente através dessa cesura, dessa interpolação do presente na homogeneidade inerte do tempo linear, o contemporâneo coloca em ação uma relação especial entre os tempos. (AGAMBEN, 2009, p. 71),

Prouni, Fies, Enem, Enade, Encceja, Reuni e Sisu perfazem sete dos 11 links que se encontram na aba ESTUDANTES, na página de entrada do portal eletrônico do Ministério da Educação<sup>76</sup>. Muitos outros links, além dessa aba, habitam a página do Ministério da Educação e ali perfazem a realização de uma rede que tangencia possibilidades inumeráveis de relações em que surgem os encaminhamentos que uma vontade possa disparar, quando posta a navegar entre os endereços dessa mídia digital. Um link leva a outro, que lembra outro, que pode ser aberto ao lado, numa outra página, e fica à espera de uma vontade ou necessidade que o chame para fazer parte de movimento que Pierre Lévy (2003) toma por hipertexto.

Trata-se de uma nova maneira de ler, um jeito inusitado de fazer aparecer intempesvidades na experiência de uma leitura num plano materialmente exposto, quando se quebra a sua linearidade. O trabalho da imaginação pode fazer percorrer, num instante, imagens as mais distintas, pode a imaginação compor nelas sentidos ao infinito, mas a expressão desse trabalho, até o advento da internet, não houvera encontrado ainda um campo de realização correspondente. Há alguma magia em tri-lhar as páginas dispostas na rede mundial de computadores,

---

76 Ver em <http://portal.mec.gov.br/>.

como há mágica em percorrer os desatinos de uma imaginação, posto essa ser essencialmente hipertextual; isso potencialmente. Lemos (2001) apresenta uma possibilidade de tomar os que navegam pela rede mundial de computadores de maneira descompromissada, mas com observação em dia, na forma de ciber-flâneur. Diz que esses estariam no ato de percorrer páginas sucessivas, a produzir a realidade do ciberespaço, pois carregariam consigo as apropriações de observações feitas num ciberespaço para o seguinte.

A partir desses gestos (andar ou clicar), estaríamos deixando marcas próprias e não é à-toa que somos 'caçados' pelas impressões eletrônicas que deixamos na Rede. Longe de uma simples consumação passiva dos espaços (urbano ou ciber), estaríamos diante de processos de sedução, de desvio e da apropriação (De Certeau, 1996) que impregnam esses mesmos espaços de sentido, já que vividos como experiência. (LE-MOS, 2001, p. 47).

Importante ressaltar que as impressões eletrônicas apontadas por Lemos se fazem nos dispositivos da linguagem tecnológica de caráter binário, que permitem a configuração das páginas como são percebidas nos terminais de computadores conectados à Internet. Outra coisa é a dimensão afetiva que se produz na fabricação dos hipertextos. Essa não habita a máquina ou o sentido binário que lhe traz também existência, pois escapa à própria rede mundial de computadores, mesmo quando se configura com o seu suporte. Aí reside uma potência e é nela que se faz essa problematização que articula a condição de juventude, a cibercultura e o Enem, na contemporaneidade. Uma configuração geral desse problema deve ser tomada aqui pelo que chamo de atualidades biopolíticas.

Durante os anos do governo Lula e no Governo Dilma se deu um massivo processo de investimento em frentes de expansão da formação acadêmica que ganhavam faces diversas e por vezes aparentemente desarticuladas, como a política de financiamento público para estudantes de instituições de ensino

superior privadas, conhecido como Prouni<sup>77</sup>, e também, ao mesmo tempo, se colocou em ação o Reuni<sup>78</sup>, que garantiu uma expansão sem precedentes da rede de formação superior federal, seja na ampliação de universidades já em funcionamento, seja na inauguração de novas universidades, seja, ainda, na criação e ressignificação dos institutos de ensino técnico/tecnológico, voltando-se para a formação de 3º grau. Os expressivos números dessas políticas de Estado podem ser encontrados com facilidade nos links governamentais, mas também numa busca em veículos da mídia não governamental. Nessa discussão, importa pouco a quantidade dos feitos nesse segmento da educação formal, pois o foco dessa discussão está em analisar o fundamento da engenharia desse fazer. Aí se localiza a razão biopolítica de uma arte de governo que, se aparentemente pode ser percebida como paradoxal ou ambivalente, contextualizada na vida de uma sociedade de controle, na verdade, está a atirar para todos os lados em busca de um acerto, afirmando a viabilidade da sua ação pelos inúmeros modos de conexão com os vivos. De algum modo e em alguma medida, esse contexto biopolítico se atualiza em possibilidades de acesso à juventude, agora efetiva-

---

77 “O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos” segundo [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=205&Itemid=298](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=205&Itemid=298). Acesso em agosto de 2013.

78 “A expansão do ensino superior conta com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que busca ampliar o acesso e a permanência na educação superior. A meta é dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação. Para alcançar o objetivo, todas as universidades federais aderiram ao programa e apresentaram ao ministério planos de reestruturação, de acordo com a orientação do Reuni. As ações preveem, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão” segundo [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12261&Itemid=1085](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12261&Itemid=1085). Acesso em agosto de 2013.

mente tomada como uma população estimada em mais de sete milhões de pessoas<sup>79</sup>.

Como aponta Farhi Neto (2010),

[uma população] não é um povo assujeitado, na unicidade de sua própria vontade, ao soberano; não é o arranjo hierárquico e funcional de corpos dóceis, em um sistema disciplinar performático; nem tampouco, a grande família; mas é o conjunto de seres humanos articulados, em suas vidas, uns aos outros, por um ou mais dos princípios biopolíticos de reunião. (p. 189).

Acentua Farhi Neto que esses princípios demandam procedimentos de inteligibilidade e operacionalidade da população à qual se destinam as biopolíticas e essa é a condição de análise de uma formalização do exercício da ação do biopoder em seus contextos históricos. O Enem, no presente, viabiliza o exercício da condição homo-serpente de modo muito mais eficaz que o Enem implementado nos governos FHC. Hoje o exame não se presta a fazer avaliação seja do potencial do candidato, seja do ensino médio de escolas privadas ou públicas. O Enem é uma oportunidade de conexão ao Sisu<sup>80</sup>, à política de cotas, ao Reuni e a outras tantas linhas de sentido para delas fazer uma senha que permita acesso a uma outra existência, sem fornecer qualquer garantia sobre esse outro modo de vida que se está a acessar. O Enem é uma realização cibercultural nesse contemporâneo de que nos dispomos.

---

79 Ver em <http://oglobo.globo.com/educacao/enem-2013-quase-90-dos-concluintes-do-ensino-medio-se-inscreveram-8532714> . Acesso em agosto de 2013.

80 “O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) foi desenvolvido pelo Ministério da Educação para selecionar os candidatos às vagas das instituições públicas de ensino superior que utilizarão a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como única fase de seu processo seletivo. A seleção é feita pelo Sistema com base na nota obtida pelo candidato no Enem. No sítio, os candidatos podem consultar as vagas disponíveis, pesquisando as instituições e os seus respectivos cursos participantes” segundo [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16185&Itemid=1101](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16185&Itemid=1101) . Acesso em agosto de 2013.

## Muitas vidas e histórias

A atualização das biopolíticas nas vidas no contemporâneo implica em modos de permeabilização das existências às finalidades dispostas por essa racionalidade governamental. O jogo liberal acentua, desde a emergência dos seus primeiros saberes, uma disposição competitiva que prima pelo fortalecimento próprio, muitas vezes em detrimento da condição da vida alheia. Em cada contexto histórico em que se efetuava, a arte de governo liberal produzia saberes que se queriam fundamentos para organizar o seu jogo da vida. Se, no momento marcado pelo Mercantilismo, se esperava de um bom governo a capacidade de garantir a própria expansão econômica, com um olho nas suas fronteiras, tendo os vizinhos como adversários e não inimigos, e o outro olho na sua população, instigando-a reproduzir esse processo de racionalização em suas vidas; se, no Estado moderno, esse viés muda e ao governo cabe a observância da eficiência cirúrgica de suas ações que consiste em deixar que o mercado trabalhe por si, dando-lhe abrigo quando necessário, através de uma consciência de gestão que se governa sempre demais e daí o estabelecimento de uma razão dietética (FOUCAULT, 2008), no século XX outras possibilidades de gestão da vida se expandiram e é nesse sentido que se produz uma lógica de controle voltada para uma vida globalizada, mesmo em sua experiência local.

É esse momento que Gilles Deleuze (1992) toma como a emergência da Sociedade de Controle, e busca qualificar essa escrita como um modo de vida, intensamente articulado aos dispositivos cibernéticos, com a realização de experiências existenciais que vão além da questão do organismo fisiológico ou natural, como apontam Paula Sibilia (2002), com a apresentação da experiência de um corpo pós-orgânico, Dona Haraway (2000), com a discussão da condição ciborgue no fim do século, e Paulo Virilio (2002) em sua genealogia da percepção visual, que estaria a se encaminhar hoje, predominantemente, por meio de máquinas. A vida lincada parece encaminhar como condição exclusiva para o viver um modo cibercultural de realizar as co-

nexões que cada dia venham a demandar ações dos *homo-serpentes* dispostos por Deleuze.

Há uma macrossensação dessa condição entre as pessoas, entre os sentidos que se propagam, quando, diante dos inumeráveis modos de se conectar, não poderia existir vida além desses planos de conexão. Michel Hardt (2000), articulando a ideia de Deleuze a uma discussão sobre o império mundial que se formalizava no contemporâneo, chamou essa condição de inclusão diferenciada, ao dispor que [...]

[...] em sua forma ideal, não a forma do mercado mundial: o planeta inteiro é seu domínio. [...] Da mesma maneira, talvez, com que Foucault reconheceu no panóptico o diagrama do poder moderno e da sociedade disciplinar, o mercado mundial poderia fornecer uma arquitetura de diagrama (mesmo não sendo arquitetura) para o poder imperial e a sociedade de controle. (p. 361).

O Enem, como biopolítica do governo Dilma, realiza a eficiência do ciberliberalismo, ao fazer intuir, numa população de quase oito milhões de pessoas, diretamente, a consciência da necessidade de uma senha para estabelecer sua trajetória hipertextual com interfaces que se expressam na formação acadêmica, mercado de trabalho, instituições de ensino superior, financiamento para estudos, políticas de cotas, infraestrutura das instituições de ensino, corpo docente, cidades e tantas outras singulares possibilidades que não se podem nomear. Cada corpo, cada cibercorpo vai montando uma trajetória em suas conexões, provavelmente como o ciber-flâneur de Lemos (2001), naquilo que os dígitos do sistema conseguem carregar e definir. Mas a arte-flâneur (BENJAMIN, 2000) se dispõe em maneirismos desordenadores e, para cada mapa de um acesso, há afetos que não se deixaram capturar pelo mesmo, há afetos que se movem para a próxima interface e para a seguinte, às vezes para fora dessa condição cibercultural. Afetos que, de algum modo, por serem sabedores de outras possibilidades de prazer, de vontade, de potência demandam vidas ainda não reguladas pelas atualizações biopolíticas.

Juventude: eis uma razão ainda pouco razoável para esses ditames liberais. Juventude como algo que escapa. Juventude que não se quer representante de um momento cronológico das existências humanas. Juventude como a condição ontológica do que faz do humano um bicho demasiado. Juventude como o estar e o por vir de muitas vidas e histórias ou, de outro modo, juventude como aquilo “que não tem medida nem nunca terá.” (HOLANDA, 1976).

## Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Chapeco: Argos Editora, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas III: Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo.** São Paulo: Brasiliense, 2000.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992

Documento Básico do Exame Nacional de Ensino Médio - ENEM. Obtido via Internet. <http://www.inep.gov.br/ecn/default.htm>. 1999

FARHI NETO, Leon. **Biopolíticas: as formulações de Foucault.** Florianópolis: Cidade Futura, 2010

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 1987

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade 1: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1993.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 1999

\_\_\_\_\_. A Sociedade Disciplinas em crise In: \_\_\_\_\_. **Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HARAWAY, Dona. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HARDT, Michel. A sociedade mundial de controle. In: ALLIEZ, E. (Org.). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. São Paulo: Editora 34, 2000.

HOLANDA, Chico Buarque. **O que será?** Intérpretes: Chico Buarque. Rio de Janeiro: Universal Music, 1976.

LATOURETTE, Bruno. **Jamais fomos modernos**. São Paulo: Editora 34, 2008.

LEMOS, André. Ciber-flânerie. In: SILVA, Dinorá e FRAGOSO, Suely (Orgs.). **Comunicação na cibercultura**. São Leopoldo (RS): Editora Unisinos, 2001.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2003.

LOPES, Kleber. **Quando se tem a resposta e ainda não se sabe formular a pergunta**: ENEM. 2001. 95 f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

\_\_\_\_\_. Enem: efeitos na constituição dos corpos e dos movimentos das populações. **Educação em debate**, Fortaleza, ano 21, v. 1., n 30, p. 111-116, 2000.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas**: tempo, caos e leis da natureza. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

SIBILIA, Paula. **O homem pós-orgânico**: corpo, subjetividade e tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

VIRILIO, Paul. **A máquina da visão**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.



# DINÂMICAS DE UMA JUVENTUDE CONECTADA: desafios para a educação<sup>81\*</sup>

Helenice Mirabelli Cassino Ferreira<sup>82</sup>

Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald<sup>83</sup>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

## Resumo

As tecnologias móveis e ubíquas podem representar uma inovação nas práticas pedagógicas, ampliando os espaços/tempos de aprendizagem para além das salas de aula e corroborando as já instauradas dinâmicas de colaboração e interatividade, características da cultura digital vigente. De que modo isso pode ocorrer? Que condições são necessárias para que essa aprendizagem aconteça? Que práticas podem ser inseridas nos processos escolares para favorecer essas dinâmicas? Como introduzir essas práticas sem que a “didatização” dos meios pese sobre a espontaneidade dos jovens estudantes? São perguntas que ainda confundem e angustiam aqueles que se propõem a estudar essas questões e estamos apenas começando a “puxar o fio da meada” que desfiará outras tantas perguntas. Longe de querer respostas definitivas, as perguntas servem para orientar nossas preocupações e ações no sentido de procurar práticas mais condizentes com os tempos atuais.

**Palavras-chave:** juventude, mobilidade, ubiquidade, práticas pedagógicas.

---

81 \* Recebido em: agosto/2013. – Aceito em: setembro/2013.

82 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; integrante do Grupo de Pesquisa “Infância, Juventude, Educação e Cultura”. Bolsista Faperj.

83 Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; coordenadora do projeto “Educação e processos comunicacionais pós-massivos: implicações para práticas educativas em espaços formais e não-formais de educação”; líder do GRPESq “Infância, Juventude, Educação e Cultura”; Bolsista PróCiência UERJ/FAPERJ. E-mail: oswalduerj@yahoo.com.br.

## Connected youth dynamics: challenges for education

### Abstract

The mobile and ubiquitous technologies may represent an innovation in teaching practices, expanding the spaces/times of learning beyond the classroom and corroborating the already introduced dynamics of collaboration and interactivity, characteristics of the current digital culture. But in what way this may occur? Which conditions are necessary for this learning occur? Which practices can be incorporated in school processes to promote these dynamics? How to introduce these practices without the “didacticism” of the media weighing on the spontaneity of young students? These are questions that still confuse and bring anxiety to those who propose to study these issues, and we are just starting to “pull the thread” that will unravel many other questions. Far from wanting definitive answers, the questions serve to guide our concerns and actions in a way to seek practices more in tune with the present time.

**Keywords:** youth, mobility, ubiquity, educational processes.

### 1. Introdução

Se a cultura da mobilidade vem constituindo os modos de ser de jovens urbanos na contemporaneidade e os usos de dispositivos móveis em rede vêm transformando as práticas juvenis relativas à expressão, à comunicação, à aprendizagem, à sociabilidade, ao entretenimento..., não seria demais propor que as tecnologias móveis e ubíquas podem representar uma inovação na organização dos espaços/tempos escolares que continua sendo orientada pelo modelo de escola moderno, ocidental, capitalista, influenciando a organização curricular da escola e, por conseguinte, as rotinas escolares, inclusive no que se refere à gestão das formas de organização dos espaços e dos tempos da aprendizagem.

De que modo essa inovação poderia ocorrer? Que práticas podem ser inseridas nos processos escolares para se favorecerem dinâmicas que, mediadas pelos dispositivos móveis, sejam apropriadas para conferir novos sentidos aos espaços-tempos vivenciados na escola? Como introduzir essas práticas

sem que a didatização dos meios pese sobre a espontaneidade dos jovens estudantes?

Essas são as questões que procuramos abordar neste artigo com base nos dados de uma pesquisa de doutorado desenvolvida no âmbito do projeto institucional “Educação e processos comunicacionais pós-massivos: implicações para práticas educativas em espaços formais e não formais de educação”. O estudo foi realizado por meio de oficinas em que foram propostas atividades com o uso de *netbooks* e celulares em uma escola da Rede do Município do Rio de Janeiro, com jovens do sétimo ao nono ano, com idades entre 12 e 15 anos. Os dados aqui apresentados referem-se principalmente às oficinas cujas atividades privilegiaram o uso dos *netbooks*. A escola em questão é uma das escolas que, desde 2011, passa a integrar o programa *Ginásio Experimental Carioca* e traz, entre outros aspectos que a diferenciam das demais escolas da rede, a preocupação com os usos das tecnologias no ambiente educacional, preocupação que transparece no fato de a escola estar equipada com dispositivos informacionais móveis e fixos, sendo esse o motivo de sua escolha como campo empírico da investigação<sup>84</sup>.

As perguntas acima enunciadas ainda confundem e angustiam aqueles que se propõem a estudar a relação entre cibercultura e educação. Portanto, nosso objetivo ao oferecer esse texto à leitura é encontrar interlocutores que compartilhem nossas preocupações e nosso desejo de buscar alternativas que levem à superação do mal-estar que, na maioria das vezes, a escola vem trazendo à juventude.

## 2. Cultura digital e mobilidade

Os modos de viver na contemporaneidade são mediados pelos diversos artefatos tecnológicos que povoam nossos cotidianos e que se caracterizam cada vez mais pela mobilidade, locatividade, pervasividade, ubiquidade, convergência etc. Estamos todos mergulhados nesses contextos, sendo mais ou menos usuários, dependendo de nossas atividades profissionais,

---

84 Ver: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=2285017>

práticas culturais e de condições socioeconômicas, mas, sem dúvida, constituídos nas e pelas redes sociotécnicas que nos atravessam. O que significa que os espaços que ocupamos e os tempos que vivenciamos já não são tão fixos.

Pensar nas formas como nos movemos pelas cidades, habitando os territórios informacionais, como aponta Lemos (2007), é entender que carregamos o ciberespaço conosco e que, portanto, não faz mais sentido separar o espaço físico do virtual. As marcas deixadas pelos trajetos, o acesso a qualquer hora e de qualquer lugar e o mapeamento de localizações são realidades vividas em novas configurações e justificam a ideia de que, hoje, temos “o ciberespaço pingando nas coisas”. Essa expressão, cunhada por Russel (1999), aponta para a era da “internet das coisas” em que o ciberespaço está grudado em tudo: nos objetos, nos ambientes, nos sujeitos. Talvez essa seja mesmo a melhor metáfora para apresentar o que vivenciamos hoje, quando nem tudo, mas quase tudo está sendo aspergido e até mesmo ungido pelos pingos digitais das informações e dados que não mais estão em outro plano, separado da vida chamada “real”, mas se misturam e reinventam os modos de estar no mundo.

De acordo com Thiesen (2011, on-line):

Com a ciberespacialização, sobretudo do conhecimento e da informação, o aspecto determinante tanto da organização curricular quanto das experiências pedagógicas do ensinar e do aprender não é mais a materialidade e a formalidade do espaço da sala de aula, tampouco o tempo linear definido para cada disciplina. O processo do ensinar e do aprender já não se encontra exclusivamente condicionado a esse ambiente, num tempo determinado e por um currículo predefinido. Ainda que a sala de aula e a organização dos tempos pedagógicos continuem sendo importantes para o desenvolvimento dessas atividades, surgem alternativas que, a princípio, respondem bem às demandas do momento.

Para o autor, a ação educativa hoje ganharia muito mais efetividade se se preocupasse em construir condições de interlocução entre os sujeitos, deixando de lado a preocupação “com construções de currículos lineares ou com formas enges-

sadas de organização dos tempos e dos espaços de aprendizagem propostos objetivamente pelos atuais currículos escolares” (THIESEN, 2011, *on-line*).

Ora, pensar os seres humanos em processos de interação é pensar em linguagem, signos, instrumentos, mediações. Nos dicionários, a palavra comunicação está definida tanto como participação, aviso, transmissão, quanto como ideia de união, de tornar comum, de ligação, capacidade de trocar ideias, de dialogar. É, pois, com base nessas últimas que entendemos a comunicação como movimento, como o intercâmbio de informações entre sujeitos, utilizando processos sógnicos que circulam através de um sistema de trocas, de interação. Na contemporaneidade, as tecnologias de comunicação ampliam o alcance e as possibilidades de trocas e interações.

Essas possibilidades aparecem nos cotidianos escolares, conferindo especificidade aos ambientes e às ações, como ocorreu, por exemplo, num dos momentos do estudo de campo em que se observou uma aluna trocando mensagens pelo celular. Ao ser indagada sobre o que escrevia, Aline mostrou que estava perguntando a um colega sobre um site específico que queria visitar para capturar algumas imagens. No computador ao lado, Diego abria sua página no Orkut<sup>85</sup>, também com a intenção de procurar e de postar imagens. Percebe-se, assim, o quanto as possibilidades de diálogos e ações interativas podem ser ampliadas no fluxo de trocas nas redes.



André Lemos (2009a, p.138), discorrendo sobre a cultura digital e de como ela representa a cultura contemporânea, aponta que o que alterou nossa relação com os objetos técnicos na atualidade foi o fato de as tecnologias digitais terem sido

incorporadas pela Comunicação. Assim, as tecnologias não operaram transformações apenas materiais e energéticas,

85 Esses dados referem-se ao segundo semestre de 2011, quando o Orkut era a rede social da internet mais popular entre esses jovens, fato que se modificou a partir de 2012.

mas permitiram uma transformação comunicativa, política, social e cultural, por meio da apropriação social dos dispositivos da microinformática.

Apropriar-se desses dispositivos pode fazer toda a diferença para os processos de aprendizagem de jovens que nasceram imersos nos contextos da cultura digital. Os nós cognitivos acionados para explorar um mapa-múndi representado em um pedaço de papel ou no *Google earth* são diferentes e requerem olhares formados em diferentes bases referenciais. Para esses jovens, íntimos dos códigos e procedimentos informacionais, a navegação é intuitiva e os signos da hipermídia<sup>86</sup> se ajustam mais aos seus modos de pensar e de construir conhecimento, diferentes dos modos de ensinar-aprender na escola, baseados na linearidade e na sequencialidade. Por isso, a pesquisa em livros impressos já não parece mais fazer parte da cultura juvenil, como emerge nesse registro de observação:

Bruno sentou-se isolado do grupo. Ele, que normalmente é muito agitado, estava especialmente solícito e quieto. Arrumou todas as mesas e cadeiras para a turma para agilizar a distribuição dos *netbooks*. Estava muito focado na tela do seu computador. Quando cheguei perto, percebi que ele estava fazendo um trabalho de história, pesquisando informações em um site e me pediu para continuar. Sentei do seu lado e ele me disse que era atividade de recuperação de história. Tinha tirado 8 na prova de recuperação, mas precisava do trabalho para melhorar a nota.

Se, à primeira vista, esse registro poderia insinuar que Bruno estaria se empenhando individualmente na tarefa, na realidade não é isso que ocorre quando os sujeitos recorrem à rede *www* para buscar informações e saberes, já que na rede a “comunicação é pública e polarizada por pessoas que fornecem, ao mesmo tempo, os conteúdos, a crítica, a filtragem e se

---

86 Segundo Santaella (2010), hipermídia é a linguagem própria das redes, que associa as hibridações midiáticas possibilitadas pelas novas mídias com a estrutura hipertextual das informações em rede, colocando em evidência o papel desempenhado pelo interator.

organizam, elas mesmas, em redes de troca e de colaboração.” (LEMOS e LÉVY, 2010, p.13).

Abreu & Nicolaci-da-Costa (2006), em investigação envolvendo 20 professores de escolas privadas que lecionam no Ensino Fundamental e Médio, com o objetivo de evidenciar as “mudanças geradas pela internet no cotidiano escolar”, destacaram as dificuldades dos docentes em lidar com a geração digital. Os sujeitos pesquisados tinham familiaridade com a rede mundial de computadores pelo menos há seis anos e, nas escolas em que lecionavam, sofriam pressão de alunos, de pais e da própria escola para inserir o uso da internet nas práticas pedagógicas cotidianas. O estudo revelou que um dos desafios que os professores enfrentam diz respeito a ter que lidar com a quantidade e diversidade de informações que circulam no ciberespaço, que extrapolam o domínio do conhecimento deles. Sucede que, acostumados a ser considerados como “donos” do saber, os professores se veem obrigados a reconhecer o “não saber”, diante do volume de informações disponibilizadas na internet. Os professores, que eram vistos como sujeitos cujas experiências prevaleciam sobre a dos alunos, agora precisam reconhecer sua condição de aprendentes num mundo onde o controle da informação escapa de suas mãos.

As tecnologias da comunicação trazem, portanto, uma nova base de formação sensória e cognitiva, que modifica os modos de os sujeitos se entenderem no mundo e qualificarem suas relações com o conhecimento. Os jovens que fizeram parte dessa pesquisa foram unânimes ao afirmar que, para qualquer tipo de informação ou pesquisa escolar, a primeira opção é sempre a internet. É nos ambientes virtuais que vão buscar seus pontos de partida para qualquer ação, desde as mais corriqueiras, como encontrar determinado endereço até as mais complexas, como a elaboração de textos ou apresentações escolares. Eles confiam na Rede e sentem-se à vontade exercendo seus papéis de exploradores.

O que está ocorrendo? A que se deve essa inversão que subverte o modelo ensino-aprendizagem que até então subsidiava (e continua subsidiando) a relação professor-aluno?

Silva (2009) responde a essas questões, ao dizer:

Nesse contexto sociotécnico, os integrantes da chamada “geração digital” (Tapscott, 1999) estão cada vez menos passivos perante a mensagem fechada à intervenção, pois aprenderam com o controle remoto da televisão, com o *joystick* do *videogame* e agora com o *mouse* do computador conectado. Eles evitam acompanhar argumentos lineares que não permitem a sua interferência e lidam facilmente com a diversidade de conexões de informação e de comunicação nas telas. Modificam, produzem e partilham conteúdos. Essa atitude diante da mensagem é sua exigência de uma nova sala de aula, seja na educação básica e na universidade, seja na educação presencial e na educação à distância (*on-line*).

Os artefatos tecnológicos fazem parte de nossas vidas e povoam os cotidianos, caracterizam nossas práticas culturais e, portanto, pensar em cibercultura é pensar a cultura contemporânea. Cibercultura envolve muito mais que dispositivos técnicos e não pode ser compreendida apenas como a cultura do ciberespaço. Ela está na cidade, nas associações entre humanos e não humanos, nos dispositivos eletrônicos de que fazemos usos no dia a dia, nos deslocamentos pelos lugares que marcamos com nossos rastros, na conectividade e ubiquidade e, sobretudo, nas novas subjetivações dos sujeitos que vivem a contemporaneidade.

Lemos (2009b) aponta os três princípios da cibercultura: a liberação do polo da emissão que permite a emissão de muitos para muitos, diferente da lógica das mídias de massa; a conexão, que caracteriza o compartilhamento e a emissão em rede; e a reconfiguração, que se traduz numa modificação tanto dos formatos midiáticos como das práticas sociais até então conhecidas sem, entretanto, significar o desaparecimento das mídias anteriores. Assim, a autoria, a distribuição e os usos constituem a própria cultura que vivenciamos hoje. Cibercultura, portanto, pode ser entendida como a cultura contemporânea mediada pelas tecnologias digitais em rede. Ela nasce de uma apropriação das mídias digitais, dos usos que reconfiguram as lógicas comunicacionais, educacionais, econômicas, políticas, culturais.

O autor situa a cultura digital não com o surgimento da informática, na década de 1940, mas com o desenvolvimento da

microinformática, que coloca nas mãos de cada usuário o poder de produzir informação e que, cada vez mais, vai se tornando produção coletiva. A fase em que nos encontramos hoje é “[...] cada vez mais uma computação que só faz sentido coletivamente, não individualmente.” (LEMOS, 2009a, p.139).

Antes do advento da web 2.0, as tecnologias da informática ainda poderiam ser entendidas a partir da concepção de cultura das mídias de função massiva, já que a produção de conteúdo era basicamente unidirecional. A diluição de fronteiras entre emissão e consumo de conteúdo reduz as barreiras que separavam o leitor ou espectador passivo do produtor de informação, a partir dos usos das mídias digitais e da conexão em redes da internet. Isso é o que definitivamente caracteriza a nossa era e a nossa cultura. Ter a possibilidade de produzir conteúdo e divulgar esse conteúdo, seja em forma de texto, imagem ou som, produz rearranjos sociais, políticos e econômicos que marcam os novos contextos sociotécnicos. Mesmo com todo o questionamento sobre os grandes conglomerados que atuam na internet e do controle de informação e dados de usuários, é inegável o potencial de autoria, cocriação, de expressão, alcance e visibilidade, além da existência de brechas para escapar dos controles. A utopia da sociedade em rede, da autonomia e do compartilhamento de conhecimentos torna-se mais viável com a computação coletiva em rede, mesmo que os usos comerciais e os softwares proprietários ainda não favoreçam a ampla realização desse projeto.

Também é da época da web 1.0 o entendimento de ciberespaço separado do espaço físico ou “real”, referente à ideia de que a informação situada no espaço eletrônico parecia estar em outro plano, diferente do “real”. Esse entendimento corresponde à era dos *desktops* ou dos “pontos fixos de acesso”, quando para nos conectarmos precisávamos ir até o computador, que se caracterizava como uma mídia imóvel, e acessar o ciberespaço através de uma conexão com a rede mundial de computadores. Hoje, com as mídias móveis digitais conectadas em rede e a internet “pingando nas coisas” não cabe mais pensar na dualidade virtual/real. Não se trata da morte do virtual ou do ciberespaço, mas do fato de que o acesso contínuo põe real e virtual numa mesma experiência, sem que precisemos recorrer às dicotomias para entender

os cotidianos povoados por diversas redes. A mudança se dá no modo de acesso, como observa Santaella (2010): “Se vamos para o ciberespaço ou se ele vem a nós, o que muda é o modo de acesso, de ida e de vinda” (p.70), afirmando ainda que, em vez de apagar o ciberespaço, os dispositivos móveis o tornaram ainda mais onipresente. Concordamos com a autora de que as visões extremadas não ajudam a entender os processos complexos que estamos vivendo, acreditando que essa complexidade exige novos parâmetros de entendimento que não cabem nas dicotomias.

Há pouco tempo, estávamos preocupados com a separação e o distanciamento entre realidade e virtualidade. Hoje, porém, entendemos que os corpos estão “plugados em redes, bases de dados, infovias de informação” (Santaella, 2007, p. 93), sendo impossível desvincular a materialidade dos corpos e artefatos das linguagens e softwares. Natureza e cultura redefinem seus limites, que nunca foram precisos, mas que agora se mostram mais borrados do que antes, dificultando as definições do que é produto do humano e o que não é.

Ampliando ainda mais essa discussão, Bruno Latour (1994) e John Law (1992) apresentam a ideia de híbridos humanos e não humanos, e argumentam que o social se constitui numa rede heterogênea de associações entre os diversos atores envolvidos, incluindo aqui os espaços, os objetos e os contextos, e não apenas os sujeitos. Entender o social a partir das mediações materiais e culturais nos permite enxergar nos processos tecnológicos o encontro entre natureza e cultura.

É importante notar que o sentido de rede aqui adquire uma especificidade que caracteriza essa teoria. Latour (1994) argumenta a respeito dos processos híbridos de atores humanos e não humanos, apontando que não há um *a priori*, mas a ação se constrói na relação desses híbridos e que é a rede configurada por sujeito, objeto, ambiente etc. que produz sentido.

Entender as ações como produto de híbridos ajuda a caracterizar as práticas juvenis na relação com os artefatos e dispositivos tecnológicos. A utilização dos *netbooks* na escola pode ser entendida a partir de uma rede que inclui jovens, aparelhos, a existência da rede Wi-Fi, a potência da rede, os pontos de conectividade, a permissão dos professores, as tarefas propostas,

o tempo e o espaço de realização das tarefas, o conhecimento sobre os usos por parte de cada aluno, o bom ou mau funcionamento dos aparelhos, o tempo de duração da bateria, os móveis e uma infinidade de outros fatores.

Assim, a utilização dos dispositivos móveis nos ambientes escolares e nas práticas de ensino-aprendizagem configura ações que nos obrigam a repensar as articulações entre subjetividade, cognição, cultura e tecnologia, entendendo que a cognição “emerge da dinâmica das interações concretas com o mundo, incluindo aí as interações com os outros indivíduos e com os objetos técnicos.” (Régis, 2010, p. 10). De que modo, então, a presença desses dispositivos altera a relação dos sujeitos com o espaço-tempo escolar e com os processos de aprendizagem?

### 3. Os usos dos dispositivos móveis na escola

A escola onde foi realizado o estudo é equipada com *netbooks* para uso dos alunos e isso é muito valorizado por eles e pela direção, embora os usos sejam restritos, como foi possível observar. Poucos são os professores que fazem uso dos aparelhos em suas aulas. Os alunos informaram que somente os professores de artes e de história costumavam usar os *netbooks* regularmente. Por isso a alegria e a euforia dos alunos quando a proposta de oficina acenou para a possibilidade de usá-los. À opção de fazer uso dos *desktops*, que permitem o trabalho com uma tela grande e com o mouse (fator importante para o trabalho com imagens em programas gráficos), mas que exigia que cada computador fosse compartilhado por dois alunos, todos os sujeitos envolvidos no estudo preferiram os *netbooks*. Seria apenas pela possibilidade de uso individual? Ou pela novidade dos aparelhos? Ou será que o computador de mesa já é objeto “ultrapassado” e as lógicas de portabilidade são mais interessantes e intuitivas para jovens sujeitos que vivem os contextos contemporâneos? Com certeza são muitos fatores envolvidos, mas acreditamos que essa última hipótese é bastante forte para justificar sua preferência. Os *netbooks* são pequenos, fáceis de carregar, de pegar, de levar para o “seu lugar”. Não é preciso ir

para um local demarcado e sentar-se à frente de uma máquina “imóvel” para acessar o ciberespaço. O aparelho portátil traz aos sujeitos a possibilidade de vivenciar a coexistência dos espaços/tempos físicos e virtuais, o que é constitutivo das subjetividades juvenis contemporâneas. Sendo assim, o aluno se sente íntimo daquele artefato, apesar de todo o ritual para o seu uso, que demanda autorização da coordenação e uma perda de tempo para pegar e guardar os dispositivos<sup>87</sup>.

**Cada “carrinho” é equipado com cerca de 30 aparelhos que são utilizados mediante solicitação dos professores.**



Em um dos nossos encontros tivemos que utilizar uma das salas onde o sinal para conexão é fraco. Nesse dia, especialmente, a movimentação dos alunos para encontrar o melhor ponto de conexão reportou ao que diz Lemos (2009c):

Na cibercultura, com os nômades virtuais, o ponto de parada não é a fonte de água, mas a zona de conexão sem fio ao ciberespaço. O seu território não é o deserto, a tundra ou a floresta, mas o território informacional criado pela interseção entre o espaço físico e o ciberespaço nas metrópoles. (p. 31).

Os alunos eram, então, nômades à procura de seus pontos de parada. Em dado momento, alguém descobriu que no

<sup>87</sup> Para a utilização dos *netbooks* é preciso fazer o pedido à vice-diretora ou à coordenadora, que libera as chaves dos carrinhos que guardam os aparelhos e as pautas de turma onde serão anotados, ao lado do nome do aluno, o número do aparelho que cada um usou naquela aula. De posse das chaves, o professor carrega o carrinho até a sala. Após seu uso, deve-se guardar os aparelhos nas prateleiras do carrinho e conectá-los aos cabos para que possam ser recarregados. Isso requer encerrar as atividades aproximadamente 15 minutos antes do término da aula.

corredor a conexão estava ótima, mas não pudemos deixá-los ficar lá, pois atrapalharia a rotina da escola, e muitos se amontoaram na porta. Alguns correram para a janela e, sentados sobre as mesas, tentavam suas zonas de conexão. Bruno, aluno do sétimo ano, estava muito irrequieto e passeava pela sala elevando seu *netbook* acima da cabeça, dizendo que estava tentando “pegar” a internet. Mais de uma vez esse fato se repetiu e, por fim, a “ocupação” dos corredores foi inevitável.

**1. Alguns alunos tentando a conexão perto da porta.**

**2. Ao fundo alguns alunos tentam suas zonas de conexão na janela da sala**



**1. Alunos no corredor do lado de fora das salas**

**2. O aluno, impaciente diante da demora de conexão com o netbook, procura acessar a rede através de seu aparelho celular.**



Ainda de acordo com Lemos (2009c), a mobilidade não nasce com os dispositivos digitais portáteis e as redes sem fio, mas com o nomadismo, característica da espécie humana: “A própria vida social é o deslocamento, o nomadismo, a errância” (p.30).

O que os novos dispositivos informacionais fazem é ampliar as possibilidades de deslocamento e dissolver fronteiras e limites.

No mesmo texto, o autor afirma que as mídias produzem sentidos de lugar e produzem subjetividades, na medida em que expandem nossa compreensão do mundo e de nós mesmos. Que “sentidos de lugar” são produzidos por jovens alunos de uma escola municipal que buscam, nos territórios informacionais possibilitados pelos usos dos artefatos na própria escola, o encontro, tanto com amigos e familiares, através das redes sociais, quanto com um mundo de novidades estimuladas pela curiosidade? Que sentidos são produzidos nos escapes, nas brechas, nos pequenos espaços de tempo disponíveis na sala de aula? Alessandra, jovem estudante do 8º ano, conta que não tem computador em casa, mas “vive” na *lan house* perto de sua casa, que cobra R\$1,25 por meia hora de conexão. Nos momentos vagos, ela atualiza sua página no Orkut e mostra as fotos de sua sobrinha e de sua irmã, trazendo as duas para dentro da sala de aula, estabelecendo, assim, uma nova relação com esse espaço-tempo, nem sempre significativo. Assim, os *netbooks*, usados de forma eventual e ainda não sistemática pelos alunos da escola municipal no Rio de Janeiro, enchem os espaços de “lugares”, de significados e de muitas possibilidades.

Caberia, então, perguntar se a presença das mídias móveis na escola não poderia constituir a possibilidade da reinvenção dos espaços-tempos escolares, aumentando seu potencial como lugares de sentidos? Seria essa uma oportunidade de revitalizar o já instituído, o cristalizado? Se as mídias de função pós-massiva rompem com o mecanicismo cartesiano espaço-temporal, acreditamos que seria preciso repensar a organização dos espaços-tempos escolares originária da racionalidade moderna, cujo objetivo de controlar e ordenar corpo e mente dos alunos tem sido responsável pelo mal-estar que a sala de aula provoca especialmente em jovens estudantes.

Se os cotidianos são hoje marcados pelo locativo, pela mobilidade, ubiquidade, convergência e compartilhamento, não faz sentido que os processos educacionais sejam apartados desses eventos. Santos (2011, 2012) fala em redes educativas como espaços e lugares plurais e também como modos de pensamento,

que se caracterizam pelo conhecimento tecido em rede. “Aprendemos porque nos comunicamos, fazemos cultura e produzimos sentidos e significados.” (Santos, 2012, *online*). Para Thiesen (2011, *on-line*):

As fortes expansão e democratização da informação via WWW, a globalização econômica e o vertiginoso crescimento das tecnologias da informação e comunicação (TICs) são fenômenos que, indiscutivelmente, repercutem nas relações econômicas, culturais e políticas da sociedade global, com implicação direta nos modos como as instituições educativas pensam e organizam suas dinâmicas. São processos complexos que têm a ver com as questões curriculares e que demandam novos conceitos para as categorias tempo e espaço.

### 3.1. Os usos negociados dos dispositivos móveis

Em relação às autorizações e proibições dos acessos a jogos, sites ou páginas pessoais em redes sociais na internet, pode-se constatar que, nessa escola em especial, existia uma negociação entre professores e alunos: os alunos poderiam acessar os sites de sua preferência depois de terem realizado as tarefas propostas e isso, aparentemente, funcionava de forma satisfatória.

**Daniel** – porque... legal...o professor deixa a gente mexer no computador... Quando a gente termina o trabalho ele deixa a gente mexer nas redes sociais.

**Pesquisadora** – que professor?

**Daniel** – tipo o L., tipo... a S., esses.

Aqui o aluno faz uma ressalva, apontando que não são todos os professores que adotam essa postura, até porque não são todos os professores que incluem as atividades com os *netbooks* em suas práticas. Quando indagados sobre as atividades de que mais gostam na escola, travamos o seguinte diálogo:

**Luccas** – Eu gosto da educação física e do computador que o L passa!

**Pesquisadora** – Por que do computador que o L passa?

**Amanda** – Porque ele [o professor] é o único que pega!

**Matheus** – Não é não! A S também.

**Pesquisadora** – Tem alguma coisa que não tá batendo! Toda vez que eu quero pegar os carrinhos eles já estão ocupados!

**José Carlos** – Porque quando vai bater o sinal pras eletivas eles já levam os carrinhos.

Essas falas, recorrentes nos discursos dos alunos, levam a pensar: Será que os usos dos dispositivos ficam restritos aos momentos menos “formais” ou menos “rigorosos”, como nas disciplinas eletivas? Porém, na observação diária percebeu-se que se trata mais da posição particular de cada professor. De fato, quase todos os professores usam, de forma pessoal, seus *netbooks*, seja durante as aulas ou fora delas, na sala da coordenação, durante o tempo vago ou o tempo destinado ao planejamento. Porém, as práticas que incluem os dispositivos nas atividades de sala de aula ainda são tímidas e não regulares. Convém observar que essas notações são impressões não verificadas em profundidade.

Esses usos, que incluem pesquisas na internet, atividades no portal Educopédia e criação de blogs, entre outros, são estimulados tanto pela direção como pela Secretaria de Educação<sup>88</sup>. A negociação estabelecida pelos professores é um caminho saudável encontrado para atender a demanda dos alunos diante de uma situação que não pode ser ignorada. Em primeiro lugar, como já foi discutido, a cultura digital é a própria cultura contemporânea e constitui os modos de ser de crianças e jo-

---

88 Cabe esclarecer que esse estímulo ao uso da internet pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro foi observado pontualmente em relação à escola em que a pesquisa está sendo realizada.

vens. Mas o segundo fator, também relevante, é que muitos dos jovens estudantes das escolas públicas brasileiras fazem parte dos segmentos menos favorecidos economicamente da população e encontram, nos breves momentos que a escola proporciona, a possibilidade de acesso às redes de forma gratuita.

Mesmo não tendo trazido para esse texto os dados referentes aos usos dos aparelhos celulares pelos alunos, cabe ressaltar que esses usos também são limitados pelas regras estipuladas e pela falta de planejamento que inclua as potencialidades desses artefatos nas atividades, potencialidades essas que têm se mostrado promissoras e pertinentes diante dos novos cenários sociotécnicos.

No entanto, as assembleias legislativas brasileiras seguem no contrafluxo das dinâmicas ciberculturais e dos contextos sociotécnicos em que vivemos, e leis que proíbem os usos de “aparelhos portáteis” são aprovadas pelo país afora<sup>89</sup>. O que essas ações dizem de nossa sociedade? Que continuamos a separar as experiências e práticas de “dentro” e de “fora” da escola? Que achamos melhor eliminar tudo aquilo que pode representar uma ameaça ao controle das situações de aprendizagem em vez de incorporar as tecnologias que já fazem parte dos cotidianos de boa parte dos alunos, aproveitando todo o seu potencial para a educação? Proibir em vez de negociar os usos não nos parece a saída mais inteligente nem a mais eficaz, além de desperdiçar oportunidades valiosas para os processos de ensino-aprendizagem. Os relatos dos alunos nos dão a dimensão de que ter um aparelho celular à mão pode incrementar suas ações na escola, já que “é um minicomputador de bolso!”, nas palavras de Luanderson, aluno do 8º ano, contando como utiliza o dispositivo na aula de português, com permissão da professora, para pesquisar sobre determinado tema de estudo, fazer anotações e rascunhar seus escritos.

O interesse pelo uso dos dispositivos, a facilidade de manuseio, a ampliação das possibilidades expressivas e a intimidade com a linguagem hipermídia são fatores que poderiam ser levados em conta como potencializadores de processos mais eficientes na escolarização de jovens. As redes tecidas a partir

---

89 Sobre isso ver Projeto de Lei 2246/07 <http://www.panoramabrasil.com.br/educacao-proibe-uso-de-celulares-em-escolas-de-ensino-basico-id29328.html> e Lei n. 5222/08. <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/b24a2da5a077847c032564f4005d4bf2/f4ec6ce30c8857488325742b006b42cc?OpenDocument>

dos usos, dentro e fora da escola, são relevantes para o processo de ensino-aprendizagem, como aponta Santos:

Cada vez mais nós, professores, não podemos perder de vista que o próprio conhecimento não é algo que se adquire. É algo que é construído e tecido junto, em tantas redes educativas, inclusive a cidade com todos os seus equipamentos, com todos os artefatos culturais, a própria internet, o próprio ciberespaço, e essas redes todas estão na escola, de uma forma ou de outra. (SANTOS, 2011, *online*)

Ao discorrer sobre os usos de aparelhos celulares por jovens chilenos, Artopoulos (2011) aponta as práticas de subversão das normas impostas pelas instituições escolares - escutar música, captar vídeos das aulas ou professores de forma não autorizada ou ainda servir-se das potencialidades técnicas dos aparelhos para desenvolver formas de cola – que, invariavelmente, são reprimidas e geram novas formas ainda mais sofisticadas de transgressão dos limites. O autor observa que as ações juvenis “são recebidas como um ataque direto à forma tradicional com que se executa a prática educacional” (p.45). Talvez devêssemos entender que tais práticas anunciam os caminhos que o nosso tempo histórico demanda e pudéssemos criar, junto com os jovens estudantes, códigos de ética e de valores e metas para aprendizagens significativas.

## Considerações finais

Iniciamos esse artigo propondo que as tecnologias móveis e ubíquas poderiam representar uma inovação na organização dos espaços/tempos escolares. E nos dispusemos a “responder” às questões que enunciámos na introdução, na tentativa de refletir tanto sobre o porquê da importância dessa proposta, quanto sobre o como implementá-la na prática para que o mal-estar dos jovens estudantes com as rotinas da escola, que incluem a gestão das formas de organização dos espaços e dos tempos da aprendizagem, possa ser superado.

Com relação ao “porquê”, consideramos ter alcançado satisfatoriamente nosso objetivo. Parece-nos que os autores com quem dialogamos nos ajudaram a esclarecer que a imersão dos jovens na cibercultura lhes traz modos de perceber e lidar com o tempo e o espaço que, conferindo-lhes novas expectativas de liberdade e flexibilidade em relação ao momento e ao local das práticas de aprendizagem, os coloca em oposição às práticas “tradicionais”, que aprisionam a aprendizagem tanto ao tempo estendido que a leitura do livro impõe, quanto ao lugar fixo representado pela sala de aula.

No que se refere ao “como”, consideramos que os dados da pesquisa ainda são tímidos para orientar concretamente a implementação de uma proposta de reorganização dos tempos-espacos escolares, mediada pelos usos das tecnologias móveis e ubíquas. Alguns motivos, inter-relacionados, explicam essa timidez. Ainda são poucas as pesquisas que vão além da constatação de que a cultura digital transforma as subjetividades, sendo ainda incipiente o investimento em focalizar as implicações pedagógicas dessa transformação, o que confere às investigações interessadas nesse foco uma dimensão ainda muito solitária, para não dizer ousada. Além disso, tendo em vista que as escolas, tanto da rede pública quanto da rede privada, em sua maioria, não desenvolvem atividades com os dispositivos móveis, a opção relativa aos procedimentos metodológicos fica restrita à oferta de oficinas em que o/a pesquisador/a tem que exercer o duplo papel de praticante e observador. Associado a esses dois limites, ainda verifica-se que a pesquisa que opera

com esse objeto tem que lidar com os obstáculos que a escola, muitas vezes, impõe aos usos dos dispositivos móveis, especialmente os celulares, como já foi mencionado anteriormente.

O estudo aqui apresentado se deparou com esses três limites, assim como tem ocorrido nos demais estudos implicados relacionados ao projeto “*Educação e processos comunicacionais pós-massivos: implicações para práticas educativas em espaços formais e não formais de educação*”. Mas o que mais concorreu para a timidez desse texto relativa à abordagem das implicações pedagógicas dos usos dos dispositivos móveis na escola foi o fato de que, embora finalizado o estudo de campo, a maioria dos dados ainda está em fase de interpretação, parecendo-nos precipitado trazê-los a público sem a contrapartida de um exame mais rigoroso, como fizemos com os dados que optamos por incluir no artigo.

Cabe dizer que, não obstante os três limites que foram enfrentados ao longo do estudo de campo, o investimento na oferta das oficinas, que propiciaram aos sujeitos os usos de *netbooks* e de celulares, permitiu concluir que seus modos de ser, constituídos na e pela cultura da mobilidade, não se adequam às formas de distribuição dos tempos e espaços escolares, o que se expressa pela insatisfação que os jovens demonstram pela escola e por seu insucesso na aprendizagem. No entanto, como destaca Thiesen (2011):

Não obstante a força das influências do pensamento moderno sobre as questões curriculares atuais, percebe-se que os complexos movimentos sociais, econômicos e políticos que marcaram o final do século XX e continuam marcando esse início do século, associados ao expressivo desenvolvimento na área de tecnologia da informação e comunicação, estão possibilitando novas alternativas no campo da educação, momento em que os sistemas e as escolas podem, de várias formas, reconceituar e ressignificar seus processos educativos e, neles, as formas de gestão dos tempos e espaços curriculares (*on-line*).

Se assim é, esperamos que nossas reflexões se encontrem com as reflexões de outros pesquisadores e professores

e que, juntos, possamos colocar mãos à obra, concretizando as alternativas visualizadas pelo autor.

## Referências

ABREU, Rosane e NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Mudanças geradas pela internet no cotidiano escolar: as relações dos professores. **Paidéia**, v.16, n. 33, p. 193-203, 2006.. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a07.pdf> Acessado em 03 mar 2009.

ARTOPOULUS, Alejandro. Notas sobre a cultura juvenil móvel na América Latina. In: BIEGUELMAN, Giselle e LA FERLA, Jorge (Orgs.). **Nomadismos tecnológicos**. São Paulo: Editora Senac, 2011.

LATOUR, B. On technical mediation. Philosophy, sociology, genealogy. In: *Common Knowledge*, fall, v. 3, n. 2, 1994. Disponível em <http://www.brunolatur.fr/articles/article/54> TECHNIQUES-GB.pdf.

LAW, J. Notes on the theory of the actor-network: ordering, strategy and eterogeneity. In: *Systems Practice* 5(4): 379-393. 1992. Disponível em: <http://www.comp.lancs.ac.uk/sociology/papers/Law-Notes-on-ANT.pdf>.

LEMOS, André. Cidade e mobilidade. Telefones celulares, funções pós-massivas e territórios informacionais. **Matrizes**, São Paulo, USP, ano 1, n. 1, 2007.

\_\_\_\_\_. Infraestrutura para a cultura digital. Entrevista. In: SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sérgio (Orgs.). **Cultura digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azogue,2009(a). Disponível em: <http://culturadigital.br/blog/2009/09/26/baixe-o-livro-culturadigital-br/>

\_\_\_\_\_. Cibercultura como território recombinante. In: TRIVINHO, Eugênio e CAZELOTO, Edilson (Orgs.). **A cibercultura e seu espelho: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa**. São Paulo: ABCiber; Instituto Itaú Cultural, 2009(b). Disponível em: <http://abciber.org/publicacoes/livro1> Acesso em 01/02/2011.

\_\_\_\_\_. Cultura da mobilidade. **Revista FAMECOS**,Porto Alegre, n.40, 2009(c).

\_\_\_\_\_ e LÉVY, Pierre. **O futuro da internet:** em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2010.

REGIS, Fátima. Práticas de comunicação e desenvolvimento cognitivo na cibercultura. In: **XIX Encontro da Compós**, UFRJ, Rio de Janeiro, 2010.

RUSSEL, B. (1999). **A Headmap Manifesto**. In: Headmap.Org: <http://www.headmap.org>  
<http://technocult.net/library/headmap-manifesto.pdf>

SANTAELLA, Lúcia. **Matrizes da linguagem e do pensamento:** sonora visual verbal: aplicações na hipermídia. 3. ed. São Paulo: Iluminuras / FAPESP, 2005.

\_\_\_\_\_. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

\_\_\_\_\_. **A ecologia pluralista da comunicação:** conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo: Paulus, 2010.

\_\_\_\_\_. As ambivalências das mídias móveis e locativas. In: BIEGUELMAN, Giselle e LA FERLA, Jorge (Orgs.). **Nomadismos tecnológicos**. São Paulo: Editora Senac, 2011.

SANTOS, Edméa. **Cibercultura:** o que muda na educação. In: Programa Salto para o Futuro. Entrevista concedida em 11 de jan de 2011. Disponível em: [http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod\\_Entrevista=119](http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=119)

\_\_\_\_\_. Pesquisando com a mobilidade ubíqua em redes sociais da internet: um case com o twitter. **Comciência**, n. 135, 10 fev 2012. Disponível em: <http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&tipo=dossie>

SILVA, Marco. Educação presencial e *online*: sugestões de interatividade na cibercultura. In: TRIVINHO, Eugênio e CAZELOTO, Edilson (Orgs.). **A cibercultura e seu espelho:** campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa. São Paulo: ABCiber; Instituto Itaú Cultural, 2009. Disponível em <http://abciber.org/publicacoes/livro1> Acesso em 01/02/2011

THIESEN, Juares da Silva. Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. *Educação em Revista*, v. 27, n. 1, Belo Horizonte, abr.il 2011. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000100011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000100011&script=sci_arttext) Acesso em 03/08/2013.

# JUVENTUDES LIBERTÁRIAS E A PRODUÇÃO DE CONFETOS ANÁRQUICOS: a emergência da autogestão caosordem<sup>90\*</sup>

Sandro Soares de Souza<sup>91</sup>

POSEDUC/UERN

Sandra Haydeé Petit<sup>92</sup>

PPGE/UFC

## Resumo

Este artigo analisa os conceitos metafóricos sobre a autogestão produzidos pelo grupo-pesquisador sociopoético, composto por jovens libertários da cidade de Fortaleza/CE, entre 2007-2010. A pesquisa sociopoética, realizada com um grupo de jovens anarquistas, permitiu a elaboração de inúmeros confetos (um híbrido composto por conceito e afeto) sobre a autogestão libertária. O diferencial da pesquisa sociopoética é a produção coletiva de conceitos; conceitos filosóficos produzidos a partir das vivências experimentadas pelo grupo-pesquisador. As juventudes, dentro da cena anarquista fortalezense, em sua pluralidade de ações políticas moleculares, vivenciaram experiências autogeridas sob a forma de coletivos libertários. A pesquisa sociopoética, neste contexto, permitiu a emergência de confetos polissêmicos e criativos sobre a autogestão; entre eles, analisa-se o confeto Autogestão Caosordem pelo seu potencial maquínico.

**Palavras chave:** Pesquisa Sociopoética; Juventudes; Autogestão Libertária; Anarquismo Contemporâneo; confetos sociopoéticos.

---

90 \* Recebido em: agosto/2013. – Acesso em: setembro/2013.

91 Pedagogo e Pesquisador Sociopoeta, Professor Adjunto IV da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Doutor em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. E-mail: sandrosoaresd@hotmail.com.

92 Professora da Universidade Federal do Ceará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na Educação Popular e nas relações étnico-raciais (negros e índios), hoje dedicada essencialmente aos temas: sociopoética, cosmovisão africana educação afrodescendente, pretagogia. É coordenadora do NACE- Núcleo das Africanidades Cearenses. E-mail: negapetit@gmail.com.

## Libertarian youths producing anarchist confetti – the emergence of chaosorder self-management

### Abstract

This paper analyses the metaphoric concepts related to self-management produced by a sociopoetical researcher-group, formed by young libertarians living in the city of Fortaleza (Ceará) between 2007 and 2010. The sociopoetical research done with a group of young anarchists, enabled the making of inumerous confetti (a hybrid misture of concept and affect) related to libertarian self-management. The difference between sociopoetical research and other methods is the collective production of concepts, philosophical concepts produced thanks to the experimental activities lived out by the researcher group. The groups of youths, within Fortaleza's anarchist scene and its plural forms os political molecular actions, experienced self-management as libertarian collectives. Within this context, the sociopoetical research enabled the emergence os creative and polysemic confetti about self-management. Among these, the confetti of caosorder self-management is here analysed because of its philosophical and political potencial.

**Keywords:** Sociopoetical research – youths – libertarian self-management – Contemporary Anarchism – sociopoetical confetti

Este artigo traz um recorte da tese intitulada: “Corpos movediços, vivências libertárias: a criação de *confetos* sociopoéticos acerca da autogestão”, na qual se mostram os conceitos metafóricos produzidos acerca da autogestão pelo grupo-pesquisador sociopoético, composto por jovens libertários da cidade de Fortaleza. A pesquisa sociopoética, realizada com essa juventude anarquista contemporânea, permitiu a emergência de inúmeros *confetos* (agenciamentos maquínicos) sobre a autogestão libertária. As juventudes, dentro da cena anarquista fortalezense, em sua pluralidade de ações político-libidinais, experimentavam uma série criativa de atividades em torno de coletivos ou de eventos aglutinadores. A pesquisa sociopoética, nesse contexto, permitiu a emergência de confetos polissêmicos e criativos sobre a autogestão. Tais confetos, produzidos por esses jovens, compõem o corpo deste artigo, que ora se apresenta.

A Sociopoética é uma abordagem de pesquisa que traz para o âmbito da investigação acadêmica práticas criativas e

inovadoras quanto à construção de novos saberes; os dispositivos que emergem na pesquisa sociopoética permitem a produção de “objetos intelectuais mestiços ou pluriacentuados, sem identidade fixa, que se tornam temas de elaboração coletiva...” (GAUTHIER, 2005, p. 1)

O grupo-pesquisador foi composto por grupos juvenis que mantinham implicações diretas com práticas autônomas e autogeridas, seja porque faziam parte de coletivos anarquistas (Coletivo 12 Macacos, Organização Resistência Libertária<sup>2</sup>) seja porque vivenciavam uma experiência existencial autônoma (participantes do Hardcore e do Movimento Anarco-Punk, os Vegans, e os membros da Casa da Lagartixa Preta – este coletivo é da cidade de Santo André, São Paulo, e manteve fortes vinculações colaborativas com a pesquisa e a cena libertária fortalezense). A pesquisa aconteceu num momento de expansão dos grupos libertários juvenis na cena política cearense.

O diferencial da pesquisa sociopoética é a produção coletiva de conceitos; conceitos filosóficos são produzidos com base nas vivências experimentadas pelo grupo-pesquisador. Na Sociopoética esses conceitos são chamados de *confetos* (GAUTHIER, 2001) – um misto singular entre a racionalidade e a fruição artística, entre Apolo e Dionísio, entre conceitos e afetos. Eles são produzidos coletivamente pelo grupo-pesquisador. Os *confetos* são conceitos filosóficos no sentido deleuziano do termo, são atravessamentos:

A filosofia consiste sempre em inventar conceitos. [...] A filosofia tem uma função que permanece perfeitamente atual, criar conceitos. Ninguém o pode fazer em seu lugar. Logicamente que a filosofia sempre teve seus rivais, desde os “rivais” de Platão até o bufão de Zarathustra. A filosofia não é comunicativa, nem contemplativa ou reflexiva: ela é, por natureza, criadora ou mesmo revolucionária na medida em que não cessa de criar novos conceitos. A única condição é de que eles tenham uma necessidade, mas também uma estranheza, e eles as têm na medida em que correspondem a verdadeiros problemas. O conceito é o que impede o pensamento de ser uma simples opinião, um conselho, uma discussão, uma conversa. Todo conceito é forçosamente um

paradoxo. [...] o conceito, [...], comporta duas outras dimensões, as do percepto e do afeto. [...]. Os perceptos não são percepções, são conjuntos de sensações e de relações que sobrevivem àqueles que experimentam. Os afetos não são sentimentos, são estes devires que desbordam o que passa por eles. (DELEUZE in ESCOBAR, 1991, p. 1-2).

Este é momento da pesquisa sociopoética em que é necessário fazer dialogar os confetos criados pelo grupo-pesquisador, os referenciais teóricos da pesquisa de maneira a produzir uma construção filosófica original. Nessa etapa da investigação, o pesquisador distancia-se do grupo-pesquisador e elabora sua produção, respeitando os significados atribuídos aos confetos pelo filósofo coletivo.

Procuramos em Proudhon (1809-1865), sociólogo anarquista francês, as primeiras referências à autogestão. Tendo vivenciado intensamente os processos de conturbações políticas e sociais na Europa durante a Revolução de 1848, ele vê emergir formas autônomas de luta dos trabalhadores, com as quais ele colabora para dar uma feição mais nítida: o anarquismo. Foi na França que o termo *autogestion* se estabeleceu em função dos fatos associados a 1848 e à Comuna de Paris, de 1871, além do Maio de 1968 – que lançaram a autogestão como tema político na ordem do dia. Autores como Daniel Guérin, Maurice Joyeux, ambos da primeira metade do século XX, os ativistas da Federação Anarquista francesa e René Lourau são também aqui tratados.

Proudhon é considerado o pai da autogestão – “*Proudhon est reconnu aujourd'hui comme le père de l'autogestion...*” (BANCAL, 1980, p. 3) –; mas para quem odeia o patriarcado e deseja o fim da família nuclear, essa paternidade reconhecida soa como uma reiteração do poder de Édipo, como reiteração da dominação do *pater*. Poderíamos, enfim, dizer de outra forma: Proudhon viu surgir a autogestão, e por ela quedou-se apaixonado.

Embora não tenha se referido ao termo autogestão, ao longo de sua obra filosófica (preferindo a palavra *mutuellisme*, mutualismo), Proudhon foi o primeiro a propor uma concepção antiestatal de gestão econômica, e o fez ao presenciar o surgi-

mento espontâneo de associações de trabalhadores no período da Revolução de 1848. Proudhon enxergou ali o nascimento da autogestão, e atribuiu a ela uma dimensão revolucionária, pois continha elementos potencialmente capazes de transformar radicalmente a ordem econômica liberal – a autogestão não seria fruto de uma elaboração teórica, nem da ação intencional do Estado, mas da organização dos trabalhadores industriais. Ele concebeu as massas trabalhadoras como força motriz das revoluções, notadamente pela sua espontaneidade orgânica.

Essa crença proudhoniana na espontaneidade revolucionária das massas conflitava com os ideais de um grupo emergente em sua época, os marxistas, os “*frère ennemi dos anarquistas*” (GUÉRIN, 1965, p. 42), que advogavam a favor de uma elite intelectual superior capaz de conduzir as massas nos processos revolucionários. Proudhon enxergava nessa elite superior uma força negativa capaz de paralisar as iniciativas das massas e de submeter seus desejos a uma nova forma de dominação... impossibilitando a emergência da autogestão (GUÉRIN, 1965). Com Proudhon, a autogestão passa a ser o fim último e o meio pelos quais a sociedade humana deve se transformar radicalmente – torna-se a bandeira de luta anarquista.

A autogestão é a base do que Proudhon denominou “Autonomia da Sociedade” (BANCAL, 1980); ele chama de autonomia da sociedade o poder latente e a possibilidade real dessa sociedade se organizar e de se autogovernar, sem que os aparelhos da economia e do Estado a dominem. O anarquismo propõe-se a construir uma sociedade sem o Estado – pela crença de que ele encarna a heterogestão (gestão de outrem) e de que é necessário à humanidade livre gerir sua própria vida (autogestão).

Um autor contemporâneo que trata da temática da autogestão libertária é Maurice Joyeux, intelectual anarquista francês e ativista da Fédération Anarchiste francesa; ele afirma que a autogestão é um termo de contornos imprecisos, porque usado por correntes políticas distintas em situações históricas distintas. Os marxistas, por exemplo, quando se referem ao termo, a partir da burocracia bolchevique (leninismo, stalinismo etc...), como autogestão nas fábricas, o inscrevem num esquema limitado pela experiência do centralismo e da planificação econômica, retirando

do termo quaisquer conotações anarquistas. A imprecisão dos contornos do termo autogestão, então, tem levado a conclusões equivocadas, segundo Joyeux, principalmente quando não se consideram algumas questões importantes: Quem faz a autogestão? Em benefício de quem se faz a autogestão?

Para Joyeux, dentro da tradição anarquista, a autogestão é obra da classe trabalhadora; ela é sinônimo de gestão trabalhadora: “[...], *gestion ouvrière et autogestion sont synonymes...*” (JOYEUX, 1973, p. 6) e, ainda mais especificamente, da classe trabalhadora revolucionária: “*La gestion ouvrière est donc inséparable d’une tactique et d’une stratégie révolutionnaires*” (JOYEUX, 1973, p. 9). A autogestão revolucionária e a anarquista não se coadunam com as formas liberais pelas quais o capital tem capturado a autogestão na contemporaneidade e dado a ela um formato destituído de qualquer conotação política. Assim, gerar uma empresa conservando a estrutura de classe social equivale a entregar aos trabalhadores a gestão de sua própria exploração: “*Gérer une entreprise en commun alors que cette entreprise conserve ses structures de classe consisterait pour les ouvriers à gérer leur propre exploitation.*” (JOYEUX, 1973, p. 6).

Tendo distinguido a concepção anarquista das experiências marxistas e liberais, Joyeux afirma que a autogestão libertária, que ele trata por gestão dos trabalhadores ou gestão direta

*[...] est le fruit de la destruction complete du système économique de classes, sous toutes ses formes, capitalisme libéral ou étatique, de ses structures de coordination centralisées par l’Etat. La lutte révolutionnaire des destruction du système et la construction autogestionnaire doivent être simultanées.* (JOYEUX, 1973, p. 45, grifos do autor).

Não basta os trabalhadores gerirem a empresa capitalista, é necessária a destruição completa do sistema econômico de classes; Joyeux afirma que a destruição do sistema implica, simultaneamente, na construção autogestionária.

Aqui cabe uma inserção do confeto **Autogestão Caosordem**, que irrompeu no grupo-pesquisador durante a vivência na mata da serra da Pacatuba. É uma autogestão que deseja o

caos, um caos destruidor da ordem social capitalística, e instaurador de novos ordenamentos sociais não centralizadores. Desde que as lutas anarquistas tornaram-se referência global de luta radical por liberdade, a palavra anarquia é associada a caos e a desordem; para muitos anarquistas essa associação não corresponderia ao real, pois o anarquismo deseja construir uma nova ordem na sociedade. Entretanto, a noção de caos não fere o anarquismo, pelo contrário, acende sua potência transformadora virulenta, pois seu propósito último é a destruição da ordem política e econômica liberal, e não se pode fazer isso sem gerar uma desordem imensa na estrutura social dominante. Entretanto, a autogestão caosordem não deseja somente construir uma nova ordem social, senão que novos ordenamentos – essa diferença sutil, entre construir uma sociedade anarquista e instaurar novos e difusos ordenamentos sociais não centralizados é importante, principalmente porque essa autogestão não deseja uma nova unidade, um novo universal... mas a pluralidade; não uma sociedade anarquista, mas inúmeras formas de organizações societais anárquicas...

A anarquia também é caos, ela desorganiza a ordem dominante e se propõe a destruir os mecanismos de controle e dominação da sociedade de massa; ela é caos no justo entender que o caos está presente no instante em que a anarquia deseja a desordem da ordem disciplinadora do mundo contemporâneo; destruição das dominações e das políticas do biopoder; caos anárquico sobre a sociedade de controle; caos sobre a família nuclear; muito caos anárquico nas instituições ortopédicas...

Joyeux aponta a estratégia revolucionária anarquista por excelência: a greve gestonária; lição aprendida a partir dos eventos de Maio de 1968, que, segundo ele, revelaram ao mundo a fragilidade do sistema capitalista moderno e apontaram a força das organizações não partidárias associadas à classe trabalhadora.

Para a Federação Anarquista Francesa, em sua publicação mais recente de 2005, a brochura *L'autogestion anarchiste*, a autogestão libertária é um projeto ou movimento social que aspira à autonomia do indivíduo, de maneira que os negócios e a economia sejam:

*[...] dirigées par ceux qui sont directement liés à la production, la distribution et l'utilisation des biens et des services. Cette même attitude ne se limite pas à l'activité productive de biens et de service mais s'étend à la société toute entière, en proposant la gestion et la démocratie directe comme modèle de fonctionnement des institutions de participation collective. (COLLECTIF, 2005, p. 27)*

A economia deve ser executada por aqueles diretamente relacionados com a produção, a distribuição e o consumo de bens e serviços. Essa mesma atitude não se limita a atividades produtivas de bens e serviços, mas se estende a toda a sociedade, sob a forma da democracia direta. Sua estrutura, sua organização e mesmo sua existência é fruto do desejo, do pensamento e da ação dos membros do grupo implicado (COLLECTIF, 2005), sem que se possam impor os modelos que serão construídos em cada caso. Não se aprende a autogestão por leituras; não se pode aprender a autogestão, senão autogerindo-se, mesmo que se cometam erros ao longo do caminho... Essas concepções de autogestão baseiam-se na experiência da Federação Anarquista francesa, mas também na Análise Institucional de René Lourau e na experiência libertária da Ecocomunidade del Sur, histórica comunidade anarquista situada no Uruguai, que vivencia contemporaneamente uma prática de comércio solidário local, fomentando a auto-organização dos pequenos agricultores e funcionando em rede com outras comunidades autogestionárias.

Para o Collectif da Federação Anarquista francesa, a autogestão se opõe à heterogestão, enquanto exercício de dominação política, econômica ou social de uma classe, um grupo ou um indivíduo sobre outros... Refletindo sobre as práticas autogestionárias dos grupos e suas relações contraditórias com a heterogestão, o filósofo institucionalista francês René Lourau, afirma que: "Nós funcionamos, todos, em todos os lugares, sob a heterogestão; ou seja, geridos por outrem. E a vivemos, geralmente, como coisa *natural*." (LOURAU, 1993, p.14. grifo do autor). Assim, o oposto da autogestão são todas as maneiras de dominação heterogestionárias que se exercem cotidianamente por meio do poder, em suas variadas formas de manifestação. O

que não significa dizer que não possamos vivenciar a autogestão, mesmo em um meio heterogestionário... construir fissuras, rachar, e traçar linhas de fuga... sempre.

Seja na lama do mangue ou na mata da serra, novos devires-autogestionários brotam no corpo coletivo do grupo-pesquisador sociopoético. Para este corpo-pesquisador, a vivência autogestionária fez aflorar a potência de fuga das culturas repressivas e de todo fascismo (micro ou macro); ela deseja se fazer atravessar por fluxos e contrafluxos incessantes, linhas de fuga, criando o novo, o outro diferente – essa é a *Autogestão Fuga*, que esse corpo-sociopoético criou. A fuga não como retirada ou abandono dos postos de luta, mas como criação singular; como na *Autogestão Do It Yourself* (também criada nessa pesquisa) em que grupos e indivíduos libertários criam linhas de fuga autogestionárias que subvertem as relações de convivência e destroem conceitos instituídos e codificados, sem esperar que outrem faça para eles – construir sua própria forma autogestionária. Como a folha do mangue, a folha da mata, que absorve a luz e a sintetiza em outra coisa distinta, uma *Autogestão Folha* faz surgir um outro-absolutamente-diferente. A autogestão não pode esperar que as formas heterogestoras baixem a guarda para que ela possa acontecer; mas deve fazer valer o desejo do novo, no hoje, e experimentar este outro-absolutamente-diferente no agora.

Como no Coletivo Ativismo ABC, de Santo André, que experimenta uma (con)vivência autogestionária no seu espaço cultural, a Casa da Lagartixa Preta – um enclave de resistência juvenil, uma confluência de desejos, uma máquina tribal – está voltada para uma vida libertária efetiva e aberta a um processo múltiplo de construção de subjetividades anárquicas no início do século XXI. Como se pode perceber no trecho seguinte da entrevista cedida ao Coletivo 12 Macacos, em Santo André, em 8 de fevereiro de 2008.

## Entrevista do Coletivo 12 Macacos com o Coletivo Ativismo ABC

**C12M – A autogestão é um conceito fundamental para o anarquismo; quase sempre esse conceito está vinculado a experiências economicistas de gestão do operariado na fábrica. Mas sabemos que a autogestão vai além dessas práticas; como que o Coletivo vivencia a experiência autogestivária no grupo e no cotidiano da Casa.**

**Caio Mona** – Bom, eu acho que rola sim... mas existe sempre uma tensão. Eu gosto de fazer as coisas que sinto prazer em fazer. Tem dias que você vem para arrumar a Casa; mas tem dias que você vem e abre a Casa, mas quer ficar conversando com as pessoas na rua, as que passam e querem conhecer a Casa. Tem outras pessoas que gostam de arrumar a Casa e estabelecer uma ordem... tipo que não pode ter nada no chão, sujeira e tal... às vezes têm uns que acham que num tão fazendo nada e outros que acham que fazem demais... Eu pessoalmente me incomodo quando vejo que a pessoa tá fazendo demais. Eu penso... ah, pessoal, dá um tempo, deixa outra pessoa fazer. Na outra sexta-feira teve o almoço *freegan* e tinha um pessoal que dormiu na minha casa que veio de Praia Grande, de Araraquara, de Ribeirão Preto, pro Carnaval Revolução daí expliquei como que rolava o almoço *freegan*, então eles começaram a trampar; daí chegou uma outra galera que ficou de boa, enquanto os outros continuaram trampando. Daí eu disse: “dá um tempo, deixa o pessoal que chegou depois para trampar um pouco na cozinha também”. Até porque a cozinha não comporta 21 pessoas trampando ao mesmo tempo, alguém tem de sair para os outros colaborarem. Se não rolar assim, acaba que a pessoa não faz nada e termina só comendo no final, daí num há a troca, a aprendizagem. Para pagar as contas da Casa, a gente tem de fazer no coletivo... tem gente que consegue doar uma parte do aluguel em grana, mas eu, por exemplo, to desempregado já faz um tempo, então eu procuro vender cerveja em show, fico na banca, vendo alguma coisa, to pensando em fazer uma oficina de carteira com embalagem de leite [tetrapak].

**Guilherme** - Então, esse aqui é um espaço autogestionário, nós fazemos as coisas por nós mesmos. É um coletivo que atua de uma maneira solidária e difusa, [a gente] não tem chefe. A gente passa por algumas dificuldades, mas elas fazem parte desse processo. A gente divide tarefas, as pessoas ficam responsáveis por algumas coisas. Para pagar as contas da Casa a gente faz esse lance de vender cerveja, pintar camiseta, mas ainda dentro de uma lógica de sobrevivência “capitalista” entre aspas. Se a gente precisar de dinheiro, isso seria uma opção. Mas a gente pensa mesmo é na troca solidária de saberes.

**Caio Mona** - Tem as oficinas de estêncil, que a gente faz com chapas de pulmão [raios-X]; pinta camisetas; a Casa também tem o Baú de Dádivas, uma ideia que o Guilherme trouxe, que é o lance de trabalhar com coisas gratuitas; tem esse captador de água que a gente fez...

**Guilherme** - ... é, com os pés mais no chão, a gente tá sacando, passo a passo, o que a gente pode fazer na casa: a composteira, por exemplo. A horta que estamos fazendo, mais ecológica; realizar oficinas usando materiais recicláveis, que a gente pega por aí pelas ruas; fora isso, o espaço da casa é visitado por pessoas de fora que vêm a procura de atividades...

**Caio Mona** - ...como o evento vegetariano.

**C12M – Dois macacos-prego, em Pernambuco, causaram polvorosa numa cidade interiorana, invadiram a casa de um pastor e destruíram a bíblia... [risos]... Caos. É preciso anarquizar o anarquismo?**

**Caio Mona** – ah, muito... [risos] Essa coisa do anarquismo, dos anarquismos... sou formado em sociologia numa faculdade completamente marxista, e desde aquela época eu já me via como anarco, mas percebia que muitas coisas do autoritarismo dos marxistas estavam presentes em muitos anarquistas também: intolerância, centralismo... Uma paixão pelo passado, uma paixão pelo século XIX...

**Guilherme** – Como se dissessem “ah, os bons tempos... o passado é que era bom”. E ficam vendo o anarquismo só nos livros. Uma reviravolta boa aconteceu com as revoltas do final do século XX [referência às ações anticapitalistas, cuja batalha de Seattle, ocorrida em 1999, tornou-se um marco de um novo

anarquismo] e que deu uma boa chacoalhada em muitos conceitos. Nesse sentido, as pessoas eram muito fechadas, o anarquismo era muito fechado, ao longo dessas décadas meio que dormentes do anarquismo.

**Caio Mona** – Até gosto de brincar de dizer “sou monarquista”, porque é tão óbvio [hoje] ser anarquista... por isso gosto de brincar com essa obviedade, dizendo que sou um monarquista de esquerda e um anarquista de direita [risos]

**C12M** – ah, mas esse humor também é importante, porque você se colocar como anarquista mal-humorado é terrível [risos]

**Caio Mona** – Tem gente [anarquistas] que tem a cabeça tão cartesiana...

**C12M** – Sim, tem coisas muito cristalizadas dentro do anarquismo hoje...

**Caio Mona** – Dois caras anarquistas, que se dizem anarquistas, um tempo aí atrás, falaram que estavam fazendo armas em casa para revolução... tipo, sem noção do contexto que estamos vivendo hoje... imagina, o Estado com seu poderio todo, e os caras vão enfrentar com uma espingarda feita em casa... para falar tipo “sou anarquista” ... isso é coisa meio que década de 30. Acha que pode fazer a revolução da mesma forma como aconteceu 70-80 anos atrás. Eu falo por mim, não to falando agora pelo Coletivo... porque eu gosto do Individualismo do Stirner, para mim ações micro têm impacto. Você transformar a educação com o seu filho e abrir isso para compartilhar com outras pessoas pode ser um processo muito mais profundo do que querer ir fazer a política pública no Brasil inteiro...

**Guilherme** – Mas falando um pouquinho do ponto de vista do Coletivo... Eu quero dizer que o Coletivo ele é transformista [risos], ele busca transformar. Eu penso um pouco na ideia de rede, porque as pessoas vêm com aquela ideia quadrada de classe, uma classe acima da outra... só que nós não temos como atuar no todo, nem numa classe e nem numa sociedade... então a gente atua nos interstícios, como uma rede...

**Caio Mona** – Eu acho que tem de apoiar os anarco-sindicalistas... mas não é só aquela forma de pensar que é o anarquismo, só aquela forma de anarquismo é que pode existir. Eu

apoio e estou do lado, lógico... porque têm pessoas que acham que se não for esse anarquismo, é tudo muito falso, é brincadeira, não vai dar certo... é desperdiçar energia à toa...

**Guilherme** – Eu vejo a atuação anarquista, ou anarquizante, como algo em rede... não é você chegar com uma proposta pronta para um grupo separado de você. Mas se espalhar, a partir de si, você atuando dentro daquela proposta. Você sendo aquilo que gostaria que os outros praticassem. E fazendo com quem tá perto, e espalhando. Tem que atrair pessoas e se abrir também para outras trocas de experiências e relacionamentos... foi assim com o Baú das Dádivas, a experiência com o moitará de circulação de coisas (do Xingu), a troca de conhecimentos com o pessoal de uma escola itinerante da vida que a gente tomou conhecimento e precisa ampliar isso... então, não se trata de criar um gueto e se trancar nele, mas tentar se espalhar por aonde você vai passando.

**Caio Mona** – Atrair e traír [risos]

A autogestão libertária implica em fazer desaparecer os centros de poder, presentes nas relações político-sociais, nas corporações empresariais, nos partidos políticos, nas burocracias sindicais; um ordenamento político e social sem órgão decisório central, sem intermediários, sem representações, sem dirigentes e sem dirigidos. Por fim, segundo a Federação Anarquista Francesa, a autogestão anarquista é: “[...] *une tentative de modifier l’organisation sociale et la notion de politique, en mettant entre les mains de tous et de chacun, de façon directive et sans intermédiaire, toutes ses affaires.*” (COLLECTIF, 2005, p. 31).

Entretanto, a experiência autogestionária pode fazer emergir, como puro paradoxo, a figura do líder, do condutor. A pesquisa sociopoética imaginou uma **Autogestão Alto do Céu**, como um fantasma rondando as experiências libertárias – lá no alto, o indivíduo visa seu empoderamento dentro do grupo autogestor. Ela não consegue romper plenamente com os laços heterogestores, e vê emergir situações e lugares fascistas e centralizadores de poder.

Pablo Ortellado, refletindo sobre a atuação de grupos e indivíduos durante as manifestações políticas de resistência global ao capitalismo – movimento conhecido como os “Dias de

Ação Global” ou “Ação Global do Povos”, e que envolve a Batalha de Seattle – fala sobre como as organizações anarquistas, em coalizão transitória, e tendo que coabitar o mesmo movimento e conviver durante um longo período de tempo, organizando eventos e ações (muitas delas clandestinas e de afronta à ordem jurídica do Estado), gestaram esse momento político importante para o anarquismo contemporâneo e enfrentaram um inimigo interno: a emergência da liderança. Segue:

Apesar de operarmos de forma geral no formato de rede, o fato de utilizarmos reuniões amplas, abertas e participativas fez com que nossa rede fosse híbrida, formada tanto por grupos quanto por indivíduos. Não se tratava de uma rede de grupos que tinham posições definidas e se coordenavam, mas de um espaço onde grupos e indivíduos coabitavam de forma sobreposta e entrecruzada. Isso, na verdade, expressava uma tendência mais ampla dos próprios grupos de se estruturarem cada vez mais como redes e se tornarem eles também cada vez mais fluidos e indefinidos. Isso trazia, tanto para o âmbito da rede quanto para o âmbito dos grupos, novos desafios e questões. De todas as questões que enfrentamos, a da liderança foi, sem dúvida alguma, a mais controversa. Formada a partir de grupos anarquistas e autogestionários, a existência de lideranças em nossa coalizão sempre foi tabu. Em certo sentido, isso era ótimo, porque havia uma saudável aversão a qualquer manifestação de autoridade. Por outro lado, porém, o tabu impediu um debate tranquilo e aprofundado. (RYOKI; ORTELLADO, 2004, p. 19)

Os grupos autogestionários vivem a desobediência como ação política, desobediência como potência para criar outras formas de sociabilidade. Na serra da Pacatuba, surgiu a **Autogestão Desobediência**. As experiências autogestionárias do passado, e principalmente as contemporâneas, experimentam um desobedecer à ordem estabelecida, um desobedecer aos padrões codificados da sociedade, para produzir fissuras nas modelizações capitalistas. Desobedecer às estratégias de consumo, desobedecer

ao pleito eleitoral, desobedecer à heteronormatividade homofóbica, desobedecer aos padrões estéticos de viver...

Influenciado pela Autogestão Desobediência, o campo com o qual se deve lidar com a desobediência envolve, inclusive, concepções deterministas que encontram lugar de abrigo nas fileiras do anarquismo, é preciso desobedecer a certas leis fixas, estabelecidas por teóricos e militantes profissionais anarquistas. Desobedecer, recusar-se a seguir um caminho estabelecido por outrem como único e verdadeiro. Para Joyeux (1999), por exemplo, nenhuma experiência de autogestão pode, de fato, efetivar-se e ser vitoriosa se não houver um ambiente de revolução social já estabelecido; ele considera que as práticas autogestionárias que se desenvolvem numa economia hierarquizada, como a capitalista, são ilusórias:

Creio que ilhotas de autogestão, no quadro de uma sociedade capitalista, estão de antemão destinadas ao fracasso, esmagadas pelo meio circundante, pela hostilidade da classe dirigente, pela indiferença dos homens alienados. [...] No quadro de uma sociedade que conserva uma economia hierarquizada, a autogestão é, no melhor dos casos, um ilusão [...]. (JOYEUX, 1999, p. 71)

Recusa-se uma lógica que condena as experiências moleculares ao fracasso, pressupondo-se uma possível sobreposição do macro sobre o micro. Mas Guattari nos restitui as esperanças numa luta efetiva no agora, no hoje, sem a necessidade de “vitórias perenes”:

A construção de máquinas de luta, máquinas de guerra, de que estamos precisando para derrubar as situações do capitalismo e do imperialismo, não pode ter só objetivos políticos e sociais que se inscrevam num programa, encarnado por alguns líderes e alguns representantes. [...] A função da autonomia é aquela que permitirá captar todos os impulsos de desejo, todas as inteligências, não para fazê-la convergir num mesmo ponto central arborescente, mas para dispô-las num imenso rizoma, que atravessará todas as problemáticas sociais, tanto a

nível local, regional, quanto a nível nacional e internacional. (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 177).

Bey afirma que não precisamos esperar que revoluções, num distante tempo-lugar, venham, por fim, redimir a humanidade das opressões que a perseguem. Podemos ser livres e experimentar a liberdade no agora, e de forma subversiva, insurreta e alegre: revolução é adiamento (BEY, 2001) autogestão é algo que fazemos no agora.

Desde meados do século XIX uma parcela da humanidade tem se preocupado com os níveis cada vez mais altos de degradação do planeta. A sociedade tecnológica de consumo destrói a natureza. Manter a sociedade de consumo requer um processo degradante sobre o meio ambiente; não basta a classe trabalhadora ascender ao poder fabril e político-econômico, é preciso quebrar a lógica do consumo destrutivo. Uma autogestão, mesmo que levada a cabo por trabalhadores organizados (anarquistas, marxistas etc...), se não respeita o meio ambiente, se não respeita as formas orgânicas e inorgânicas da natureza, perpetua a dominação e a opressão. É possível haver uma autogestão assim – o grupo-pesquisador criou a *Autogestão Laminha Preta* para nos fazer perceber que a perpetuação das relações de produção e consumo leva à degradação do meio ambiente; e que as práticas autogestionárias precisam estar atentas a esses processos, para não serem perpetuadoras dessas condições. Em contraposição, o grupo fez aparecer uma autogestão assentada na restauração das forças da natureza, que revigora a sociedade e filtra as degradações produzidas pela sociedade de consumo – é preciso fazer circular uma prática autogestionária capaz de reverter os processos de degradação e romper com o ritmo convergente de destruição do natural. Para isso, foi criada, na lama do mangue do rio Cocó, a *Autogestão Negro*. Interessante como a mesma lama do manguezal pôde gerar confetos com significados diferentes, mas é esse mesmo o propósito da produção sociopoética, garantir o aparecimento das sutilezas e das divergências.

Os grupos libertários contemporâneos mantêm um comprometimento com objetivos anarquistas históricos de construir dispositivos de ordem social onde o Estado e a propriedade privada

dos meios de produção sejam abolidos e pessoas se associem livremente em reordenamentos autônomos e autogeridos. A maioria desses grupos se inspira no anarquismo clássico, mas não são cópias decalcadas das experiências do passado; são, pelo contrário, construções criativas que reinventam o anarquismo e as práticas autogestionárias, revisitando velhas práticas, reapropriando-se ativamente de velhos saberes libertários, produzindo, assim, novas ideias e expressando dimensões até então ainda não experimentadas pelos anarquistas históricos e construindo formas não ortodoxas de sociabilidade entre seus membros.

Mas pode existir, contraditoriamente, também uma autogestão que negue o corpo e castigue a nudez de suas formas, que inviabilize o desconhecido e o diferente, uma autogestão arraigada às suas tradições, que não se permite desterritorializar-se... A *Autogestão Nudez Castigada* pode estar presente, como ação reativa e castradora, como correção ortopédica, quando outros grupos ou indivíduos buscam construir experiências libertárias fora dos padrões da ortodoxia anarquista e são perseguidos e negados em função da defesa das tradições históricas do anarquismo. Como se houvesse apenas uma maneira de ser da autogestão libertária. Em contraposição a isto, o grupo-pesquisador criou a *Autogestão Sair Sem Rumo*, cartografando territórios desconhecidos, desafiando-se continuamente, sem direcionamentos pré-determinados, e aberta a outras possibilidades. Inspirada nas raízes aéreas do mangue, a *Autogestão Raízes*, cuja fixidez não impede a sua flexibilidade, conhecer as origens da autogestão libertária, seus propósitos iniciais, não inviabiliza a construção de novos ordenamentos autogestionários, o transitar flexivo sobre outras formas de viver a autogestão. A fixidez das raízes, como metáfora da autogestão, não impede a liberdade das pessoas e dos grupos libertários de produzirem novos rizomas, novas conexões. Interessante pensar a autogestão como rizoma... movendo-se radicalmente.

As experiências de reapropriação do corpo das práticas e da história libertárias têm afirmado que a autogestão, mais do que uma concepção idealizada, é uma prática que se contrapõe à noção de que um grupo não pode se organizar sem a presença de um centro decisório. Os grupos juvenis anarquis-

tas contemporâneos esforçam-se em mobilizar mais pessoas do que se possa imaginar. Entretanto, como a maioria das ações libertárias está fora do cabedal da mídia capitalista, elas tornam-se parcialmente invisíveis ao corpo da sociedade. Em boa parte dos casos, os próprios grupos autogestionários encarregam-se de manter suas ações restritas às esferas iniciadas no tema, longe da imprensa oficial; por isso, essas experiências permanecem no circuito *underground*, circulando em rede. De inspirações libertárias e desenvolvidas por variados grupos de jovens anarquistas locais, elas questionam a ideia, bastante instituída no ocidente, segundo a qual a autoridade é um fenômeno natural, e demonstram que o desejo de construir uma nova sociedade sobre outras bases é algo bastante atual. Mas isso não significa que essas mesmas experiências não estejam sujeitas a contradições, as quais podem conduzir o grupo a se distanciar do propósito de construir formas de organização em que as interferências do fenômeno da autoridade percam cada vez mais sua força dentro do grupo.

Os anarquismos encerram certos fundamentos: Crítica Radical ao Estado e ao Capital; negação das formas de Autoridade; construção de mecanismos dinâmicos de participação política direta dos sujeitos, como contraposição às experiências autoritárias, às ditatoriais e à democracia representativa – no sistema democrático capitalista, a própria Democracia é a mentira do Capitalismo. A representatividade democrática é a espetacularização da vida política das pessoas. Na democracia representativa, a ação política se distancia, como numa representação; a *Ação Direta* é vista como estratégia de participação política, negando a via parlamentar e a militância político-partidária; o conceito de *Resistência* é contraposto ao clássico conceito de Oposição; Potência, ao invés de Poder; *Autogestão* como contraponto às experiências heterogestionárias. Queremos retomar nossas lutas e nossas formas singulares de participação política, contra as formas instituídas (partidos, programas governamentais, ONGs, igrejas, sindicatos). Interessa-nos a Democracia Direta.

A prática autogestionária, entre os anarquistas do século XIX, surgiu da necessidade de criar mecanismos que possibilitassem a desconstrução do fenômeno da autoridade. Inicialmen-

te eles experimentaram pôr em prática esse projeto no âmbito da produção econômica porque os preocupavam sobremaneira os processos de alienação do trabalhador impostos pelo modo de produção capitalista. Nesse contexto, a autogestão da produção colocava todo o processo produtivo sob o controle direto dos trabalhadores nas fábricas, inclusive com rodízio das funções, para não haver a especialização do trabalho e a fragmentação do trabalhador (ALBERT et al., 2004). Dessa forma a autogestão, surge, entre os anarquistas, como estratégia e fundamento que busca a abolição da autoridade e a superação da alienação do trabalhador. Tais ideias são consideradas uma grande novidade para a época, porque representam um questionamento contundente das bases em que está ancorada a sociedade capitalista.

Embora as experiências autogestionárias libertárias não tenham sido tentadas somente na esfera da produção econômica, pois se sabe que, durante os séculos XIX e XX, os anarquistas experimentaram a autogestão em vários domínios sociais, o sentido economicista que esse termo hoje evoca se deve ao fato de as experiências que se realizaram no âmbito da economia fabril acabarem se tornando mais conhecidas e ganhando maior visibilidade. Esse sentido excessivamente economicista está presente nesse conceito de autogestão: “[...] não é senão, por si só, uma prova gritante do grau de apropriação que as palavras sofrem na sociedade industrial.” (BOOKCHIN In: ALBERT et al, 2004, p. 62).

Mas a autogestão para o anarquismo, tanto para os clássicos quanto para suas formas contemporâneas, é um conceito que não se restringe ao domínio da produção econômica; ela se estende a outras esferas da vida social. Ela é vista, também, como um processo que se dá nas esferas do micropoder, onde as relações interpessoais e inter-institucionais ocorrem, e onde, não menos frequentemente, se estabelecem relações heterônomas entre os sujeitos. A autogestão anarquista não se propõe somente a reorganizar o processo produtivo na indústria ou em outros ambientes de trabalho de maneira a garantir um rodízio de tarefas e evitar as formas de alienação do trabalhador; todo e qualquer agrupamento humano pode se organizar com autonomia e gerir suas ações sem um centro de poder, sem a hierarquização dos postos de comando; autogestão é a realização das potências das pesso-

as e uma luta constante contra o empoderamento. Autogestão na escola; autogestão a família; cidades autogestionárias; a floresta é um sistema complexo de autogestão. Toda a natureza o é.

Guattari nos põe outra perspectiva sobre a autogestão, uma ponderação importante sobre a relação Estado e práticas autônomas nas sociedades contemporâneas. A autogestão como uma extensão do próprio braço controlador do Estado. Ele afirma que cumpre ao Estado, na qualidade de *Estado-Mediador* (GUATTARI; ROLNIK, 1996), um papel importante no processo complexo de produção de subjetividade capitalística e que esse Estado, com suas funções ampliadas que transcendem os poderes administrativo, financeiro, militar e policial, caracteriza-se como Estado-Providência, exercendo um disciplinamento descentralizado sobre o ordenamento social. Ele põe em funcionamento um sistema de subvenções que

[...] fazem com que o grupo se autorregule, se autoforme, se autodiscipline; um sistema de informação, de exame, de controle, de hierarquia, de promoção etc. O Estado é um conjunto de ramificações, essa espécie de rizoma de instituições que denominamos “equipamentos coletivos”. É por esta razão que o Estado pode falar, sem medo, em descentralização. É também por essa razão que programas partidários podem incluir, sem medo, propostas de autogestão. (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 147)

Um processo autogestionário de participação, colaboração e adesão plena aos processos de produção de subjetividade capitalística: nenhuma ruptura possível. Esses processos autogestionários controladores e disciplinadores não estariam localizados exclusivamente nos setores da fábrica, da corporação, da indústria, enfim, dos setores responsáveis pela produção da mercadoria, enquanto materialidade; pelo contrário, estariam circulando, espalhados como rizomas, sobre as estruturas do ordenamento social, podendo participar das políticas públicas desse Estado, sem que isso produza quaisquer ameaças à ordem do Capital.

É uma autogestão com materialidade, ela tem um *topos*, um lugar onde se realiza; mas essa forma autogestionária em nada interessa aos agenciamentos maquínicos anarquistas. Por essa razão, é preciso qualificar a autogestão, adjetivá-la. Aos anarquismos interessa uma autogestão que rompa com processos de modelização da subjetividade capitalística e produza subjetividades libertárias.

Recusar o tipo de subjetividade capitalística que nos é imposta pelas estruturas disciplinadoras e de controle e, reafirmando nosso sujeito anárquico (esse Singular Indeclinável), promover novas formas de subjetividade, é a trilha por onde anda a *Autogestão Caçador de Subjetividades*. Constituir o “sujeito anárquico”! O desafio libertário dessa autogestão é produzir novas formas de resistência contra o poder, contra o Estado, contra os fascismos: máquinas desejanter inconformadas! Mas é importante compreender que essas subjetividades transcendem o eu-individual como unidade fundante, e propõem a morte desse eu-atomizado, e a maquinação das *múltiplas singularidades* do ser... mil devires, em mil platôs! (DELEUZE; GUATTARI, 1997) Vivenciar ser um não-ainda-existente, ser um outro-absolutamente-diferente!

Desconstruir o papel da masculinidade, por exemplo... deslocar a genitália de seu centro de poder...

Um confeto importante criado pelo grupo foi o da *Autogestão Coletividade Sustentável*, reafirmando a colaboração singular de cada companheir@ para compor a miscelânea anárquica da autogestão... O que garante a sustentação da vivência libertária é saber experimentar os saberes diferentes que cada um traz na construção da coletividade. Saber respeitar o potencial de cada membro do coletivo, as colaborações que tem a dar, as trocas... o singular indeclinável de cada *compa* (redução afetiva para companheir@). Evitar um padrão de conduta libertário, que almeje uniformizar os gestos, as falas, os enunciados, as ações, as atitudes.

Mobilizados pelo desejo de viver e conviver autonomamente, grupos libertários reinventam a autogestão e se lançam nessa construção, nesse esforço de criação de novas práticas e vivências coletivas, nas quais se combate a formação de lide-

ranças perenes, a concentração de poder, a hierarquização das funções, a centralização das decisões, a alienação dos sujeitos pela separação entre as instâncias decisórias e as de execução. Para os grupos libertários contemporâneos, a autogestão é um dispositivo teórico e operativo que possibilita questionar a existência da autoridade, bem como promover sua desnaturalização; mas também é um dispositivo de construção da autonomia.

Toda uma tradição racionalista do anarquismo do século XIX não foi capaz de impedir o surgimento de uma crítica à cientificidade pelo grupo-pesquisador. Pelo contrário, certa cientificidade, ao longo do século XX e no início desse XXI, tem feito surgir inúmeros pontos de resistência contra as formas fascistas com que segmentos da Ciência têm tratado a vida, o ser humano e os animais não humanos. Os anarquismos do XXI já não são indiferentes à dor dos animais, e se esforçam por construir uma ética da vida que colabore efetivamente por uma libertação radical dos animais não humanos da subjugação ao animal-homem. Assim, os anarquistas se fizeram vegetarianos, veganos, libertadores de animais... pautaram suas lutas pela ampliação do conceito de opressão e de liberdade... Como autogerir sua vida, mantendo subjugados os outros animais? Mas como libertar os animais, sem uma luta em conjunto pela libertação de todo o planeta da presença destruidora do capitalismo? Como Deleuze diz: não há posição de desejo, por minoritário que seja, que não ponha em causa todo o capitalismo (DELEUZE, 2008). O corpo coletivo do grupo-pesquisador criou, então, o confeto *Autogestão Macaquinho-Afoito-Babuino*, esse devir-animal destruidor de certa racionalidade cientificista... essa que chama os animais enclausurados em laboratórios de animais de laboratórios e transforma seus corpos aprisionados e dilacerados em experimentos, em dados estáticos, em mercadorias a serem consumidas pela sociedade tecnológica. Uma experiência autogestionária contemporânea que questiona a violência desse fazer científico. Afoita que é, gosta de burilar e de bulir nos conceitos científicos arraigados, buscar destruir seus fundamentos e livrar-se, pela destruição, dos argumentos de certa racionalidade. Questiona o papel central e dogmático que a Ciência construiu em torno de si ao longo dos últimos séculos.

Como ludditas do século XXI, no grupo emergiu um conceito violento e destruidor, sob a forma de um devir-animal. Uma ação destruidora autogestionada que nos permite [re]conectar ao natural agora, um contato direto com a natureza, pois é preciso destruir toda prisão que nos impede de retornar ao natural. É a força destrutiva/construtiva de que fala Bakunin? Essa forma orgânica de um devir-animal, *autogestão macaco quebra-tudo*, potência do novo, metaforiza esse desejo de reconexão. Ela pode muito bem ganhar contornos literais, nada metafóricos... autogerir, no real, nossos reconectores.

As relações capitalísticas criam nos sujeitos desejos e maneiras de viver mediados pela forma-mercadoria. Mesmo as resistências tendem a ser capturadas por esse maquinismo e a perderem seu potencial de ruptura e de irrupção subversiva, deixando de responder mais às problemáticas dos grupos marginais (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p.142). É preciso que os grupos anárquicos produzam formas de resistências autogestionárias criativas que não se deixem capturar pelo maquinismo do Estado.

O grupo sociopoético imaginou outra autogestão, mais colada aos instintos dos sujeitos, que purgue nosso corpo da intoxicação promovida pela civilização com seus excessos de consumo, de clausura e do apagamento do animal no ser humano... essa civilização que produz um cotidiano controlado e formatado, distanciado dos instintos que dão sustentação às nossas vidas. Uma *Autogestão Raízes da Desintoxicação Civilizatória* pode colaborar na construção de uma vivência libertária que faça cessar os fluxos maquínicos do capital, produzindo um devir-animal... que cheira, que corre, que constrói sua própria morada, que caça seu próprio alimento.

Se, no século XIX, as experiências autogestionárias eram, em sua maioria, compostas por ações e atores sociais circunscritos num processo relativamente definido no campo econômico-social (o operariado industrial francês, inglês, os trabalhadores italianos...), cujo conteúdo e forma giravam em torno da ocupação fabril, da circularidade dos postos e de outros dispositivos de horizontalização das relações de produção; hoje, nos primórdios do século XXI, em que se capturou a autogestão fabril para perpetuar as relações de produção da mercadoria, considerando os espaços amplos (ainda amplos) do manguê banhado pelo

rio Cocó, é preciso construir uma autogestão movediça, que não se deixe apanhar pelas formas pré-definidas... uma autogestão difícil de promover capturas, pois suas formas livres e em movimentação constante, seus significados e sua sintaxe mutantes fazem das tentativas de capturas capitalísticas tarefa impossível. Imagino essa autogestão que não se deixa pegar – o grupo-pesquisador a chamou de *Autogestão Linguagem Movediça*.

É preciso colocar nossas subjetividades em interação e vivenciar o lúdico na coletividade, porque a autogestão pode fugir de uma prática sisuda e sem cor e brincar na experimentação de sensações distintas – uma *Autogestão Macaco Brincalhão*.

Uma autogestão movediça e brincalhona assim foi experimentada pelo Coletivo 12 Macacos.

Os *macacos*, no Coletivo 12 Macacos, ao vivenciarem macaquinicas experiências vegetarianas logo perceberam a necessidade de busca por autonomia na produção de alimentos (os supermercados nos entregam os alimentos processados, prontos para o consumo rápido, fácil e descartável – nos tiram a experiência ancestral de produzir nosso próprio alimento), o que nos levou à horta doméstica urbana e às práticas de jardinagem guerrilheira (tática de plantio não ordenado e não autorizado nos espaços urbanos vazios e cinzas: jogue um punhado de sementes de jerimum no terreno abandonado do seu vizinho ou de um canteiro ou de uma praça, você não precisa ser o beneficiado por esse plantio subversivo; coloque sementes variadas em bolinhas de barro e atire-as, com estilingue ou com as mãos, por sobre os terrenos baldios... produza sua mini-agro-floresta urbana. Porque esperar uma política pública de arborização? Você faz sua própria política, e com as mãos... se for em bando, melhor ainda...). A horta levou à permacultura, que levou os *macacos* a desejar formas alternativas de se construir a própria moradia (a arquitetura vernacular foi a melhor resposta para esse desejo: produzir autonomamente e em mutirão significa dizer em rede com outras pessoas e outros grupos, seu espaço de habitação, com os materiais disponíveis no meio, com um mínimo de deslocamentos e de consumo de combustível fóssil); que levou ao desejo de uma vida em comunidade (comunidades intencionais); andar de bikes pelas ruas da cidade levou os *macacos* ao desejo de abandonar o automóvel,

que levou ao desejo de ir mais longe de bicicleta... O desejo maquinaico levou os 12 Macacos a experimentar momentos de vida fregan e de reaproveitamento criativo do lixo industrial (carteiras de cédulas com caixas de tetrapak, pufs de pneus, cadeiras de garrafas pet, mesinhas de isopor etc...) e à tática yomango (destruição sutil de mercadoria ou expropriação criativa da mercadoria, atingindo grandes redes ou corporações – alimentos, livros, roupas, acessórios eletrônicos – destruir a lógica de circulação do capital, como a outra ponta de uma mesma ação luddita; ou ainda uma ação de TP: colocar mensagens nas roupas para que as pessoas, nos provadores, leiam, surpresas: “Roube esta mercadoria”, “O desejo de consumo te aterroriza”, “Considere a possibilidade de deus te desprezar”, “Você não é o que consome”).

Na construção de fluxos maquinaicos vinculados às demandas por uma vida autogerida, nos defrontamos com a forma heterogestora da vida e da vida escolarizada. O que há na experiência da educação escolar instituída pelo Estado – “os grandes corpos sociais constituídos”, no dizer de Guattari (1996, p.141) – é uma estrutura hiper-hierarquizada; uma vertical que sobrepõe esferas centralizadas de poder de uma ponta supostamente despotencializada (alunos, professores, comunidades, funcionários etc.) a um cume com ramificações que o une a outros órgãos desse corpo social, tudo isso atravessado por fluxos de poder. A hierarquia da fábrica da subjetividade capitalística, a fábrica-escola, cujas funções vão além do mero reproduzir (como interpreta a tradição marxista), produz as relações sociais do capitalismo.

A pesquisa tem potencial suficiente para favorecer uma reflexão sobre a demanda em se buscar formas mais autônomas de produção do conhecimento, a partir de novos processos educativos. Produzir o novo, de uma nova forma, inventiva e criativa, que reafirme a vida. Processos outros que superem a reprodução de saberes esquadrihados pelas ciências, como habitualmente a educação escolar realiza. Pela maneira como é organizada, a escola atual, centralizadora e hierarquizada, vive de uma série de dispositivos instituídos que exercem um controle e uma uniformização violenta por sobre os sujeitos – modelização da subjetividade capitalística, diria Guattari; a Sociedade de Controle, como percebe Deleuze:

[...] uma nova mutação do sistema capitalista em que os mecanismos de produção e regulação das subjetividades – os *controlatos* – operam suas funções de modulação, (sobre)codificação e (re)territorialização de forma ultrarrápida, muito mais fina, em meio aberto, mediante controle contínuo e comunicação instantânea. (COSTA, 2000, p. 128).

Tem-se a centralização de um saber racionalista que todos temos de atingir, um saber pré-definido, o saber científico que foi previamente esquadrinhado, estabelecido e autorizado por outrem. Esta estrutura institucional cristalizada, a escola contemporânea, é uma estrutura autoritária, onde se produz, nos seus espaços cotidianos, uma (con)vivência heterogestionária. Interessa-nos mais a produção de formas autônomas de viver e de conviver, de produzir o saber novo e o novo no saber... máquinas desejanças que se ocupam de construir um outro-absolutamente-diferente. Esse outro-absolutamente-diferente habita as ruas, os *squatts*, os mangues, as praias, os lugares mais inusitados, onde novos processos educativos, reinventados, produzem novos saberes e formas novas de viver; inclusive, pode vir a habitar os espaços desautorizados da escola. É preciso favorecer agenciamentos maquínicos inusitados e inventivos, baseados em novas formas de relações sociais e interpessoais mais autônomas.

## Referências

ALBERT, Michel et al. **Autogestão hoje**: teorias e práticas contemporâneas. São Paulo: Faísca Publicações Libertárias, 2004.

BANCAL, Jean. **Proudhon et l'autogestion**. Paris: Federation Anarchiste, 1980. Collection de Formation Anarchiste, 10-11

BEY, Hakim. **Caos**: terrorismo poético e outros crimes exemplares. São Paulo: Conrad, 2001.

COLLECTIF. **L'autogestion anarchiste**. Paris: Edition du Monde Libertaire, 2005. Collection Brochure Anarchiste.

COSTA, Sylvio. *Esquizo ou da Educação*: Deleuze educador virtual. In: LINS, Daniel; COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha; VERAS, Alexandre

(Orgs.). **Nietzsche e Deleuze**: intensidade e paixão. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000. p. 117-132.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1997. Coleção TRANS.

GAUTHIER, Jacques. Trilhando a vertente filosófica da montanha: Sociopoética - a criação coletiva de confetos. In: GAUTHIER, Jacques;

PETIT, Sandra Haydée. (Orgs.). **Prática da pesquisa nas ciências humanas e sociais**: abordagem sociopoética. São Paulo: Atheneu, 2005. p. 257-286.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do Desejo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUÉRIN, Daniel. **L'anarchisme**: de la doctrine à l'action. Paris: Gallimard, 1965. Collection Idées, 89.

JOYEUX, Maurice. **Autogestion, gestion directe, gestion ouvrière**: la F.A. et l'autogestion. Paris: Federation Anarchiste, 1973. (Collection de Formation Anarchiste, 9).

JOYEUX, Maurice. **Reflexões sobre a anarquia**. São Paulo: Imaginário, 1999.

LOURAU, René. **Análise institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

PETIT, Sandra Haydée; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. Ideias sobre confetos e o diferencial da Sociopoética. **Entrelugares**. Revista de Sociopoética e Abordagens Afins, v. 1. n. 2, mar/ago 2009.

RYOKI, André; ORTELLADO, Pablo. **Estamos vencendo!**: resistência global no Brasil. São Paulo: Conrad, 2004. Coleção Baderna.

SOUZA, Sandro Soares de. Abordagem singularizadora sobre a auto-gestão libertária: o confeto sociopoético como agenciamento maquínico. **Entrelugares**, Revista de Sociopoética e Abordagens Afins, v. 4. n. 1, set 2011/fev 2012.



# PARA ALÉM DA PRODUÇÃO DE SENTIDOS: a produção da presença de jovens cotistas criando novas possibilidades de pensar a Educação<sup>93\*</sup>

Dagmar de Mello e Silva<sup>94</sup>

Universidade Federal Fluminense

## Resumo

Esta proposta consiste em buscar, nas experiências estéticas de jovens universitários cotistas, possibilidades de problematizarmos a Educação e a produção de conhecimento no mundo contemporâneo. Não como produção de sentido que se abriga nas palavras traduzidas por uma hermenêutica que “desvela” o “invisível” do discurso, técnica interpretativa de verificação utilizada pelas ciências humanas na tentativa de dar conta de seu “objeto”, recorrendo à “metafísica” como “atitude, quer cotidiana, quer acadêmica, que atribui ao sentido dos fenômenos um valor mais elevado que à sua presença material.” (GUMBRECHT, 2010). A partir do conceito de produção de presença, pretendemos apontar a possibilidade de construir um percurso epistemológico que se funda no intangível inscrito em nossos corpos, marcas de tempos e espaços experimentados numa dimensão que não cabe nos registros que se pautam na racionalidade formal.

**Palavras-chave:** jovens universitários cotistas, produção de sentido, produção de presença, experiência estética.

---

93 \* Recebido em: julho/2013. – Aceito em: agosto/2013.

94 Professora Adjunta da Universidade Federal Fluminense/IEAR – Departamento de Educação. E-mail: dagmarcanella@hotmail.com.

## Beyond meaning production: the production of shareholder presence building up new possibilities for thinking on Education

### Abstract

This proposal consists in search, in esthetical experiences of young quota university students, possibilities of problematize Education and knowledge production in contemporary world. Not as meaning production anchored in the words translated by an hermeneutics that “unfolds” the “invisible” in the speech, interpretative technique of verification, used by the human science in an attempt of understand its object, using the “metaphysics” as attitude, weather daily or academic, which attributes to sense of phenomena a higher value than its material presence. From the concept of production of presence, we intend to point out the possibility of building a epistemological path grounded in the intangible written in our bodies, marks of times an experienced spaces in a dimension that does not fit in the records which are based on formal rationality.

**Keywords:** young quota university students, meaning production, presence production, esthetical experience.

O homem que cavalgava longamente por terrenos selváticos sente o desejo de uma cidade. Finalmente, chega a Isidora, cidade onde os palácios têm escadas em caracol incrustadas de caracóis marinhos, onde se fabricam à perfeição binóculos e violinos, onde quando um estrangeiro está incerto entre duas mulheres sempre encontra uma terceira, onde as brigas de galo se degeneram em lutas sanguinosas entre apostadores. Ele pensava em todas essas coisas quando desejava uma cidade. Isidora, portanto, é a cidade de seus sonhos: com uma diferença. A cidade sonhada o possuía jovem; em Isidora, chega em idade avançada. Na praça, há o murinho dos velhos que veem a juventude passar; ele está sentado do lado deles. Os desejos agora são recordações.

Italo Calvino

## **A mudança no olhar...**

Acredito que a maior parte de nossas pesquisas acadêmicas nasce de nossa insatisfação em relação a algum aspecto da vida. Tenho a impressão de que minha aproximação com os jovens se dá justamente em um tempo de minha vida em que, mesmo sem perceber, encontrava-me sentada em um murinho vendo a juventude passar...

Acho que ainda não percebia o quanto estava distante da experiência daquela juventude que transitava frente aos “meus olhos”. Identificava-me com seus passos que aparentavam prometer um fim para as metanarrativas que circunscrevem um ser fundado em uma linguagem que determina um sentido único para as coisas.

Acreditava que, assim, os sujeitos estariam libertos das amarras de uma linguagem que abriga tudo e todos, nomeando como representação do real. Deixando órfãos aquilo e aqueles que não representam as verdades instituídas.

Sentia-me seduzida com a ruptura dessas representações que dissimulam uma retórica que se impõe sob o argumento da técnica, principalmente por acreditar na inexistência de um significado único e nomeador para a linguagem.

Mas se, em princípio, vislumbrava potências nos modos existenciais daqueles jovens que “via” passar, não percebia que meu olhar permanecia impregnado das recordações de meu passado que só me permitiam olhá-los a partir de um olhar próprio, portanto, via o que queria e como queria.

De fato, encontrava-me insatisfeita com o passado, mas em profundo desconforto com o presente. Procurava respostas, pois como mulher adulta que se constituiu em um tempo em que era possível “incluir-se em referentes estáveis”, produzir contraculturas à cultura do poder, num tempo/espço onde aparentemente era fácil localizar-se de um ou de outro lado, fiel à crença de determinados corpos dogmáticos, tinha plena convicção de que o tempo de agora não cabia mais neste modelo. Mas, confesso que, ao me deparar com um tempo que se delineia em constelações móveis, desordenadas, de faces múltiplas, frag-

mentos e fraturas cheias de significados líquidos (CANEVACCI, 2005, p. 07), me vi em completo desamparo.

Ainda sem perceber onde estava sentada, procurava me encontrar no meio daqueles jovens. Buscava neles as respostas que eu queria encontrar, mas que eles não poderiam me dar. Acreditava no potencial deles, na força de transformação que tradicionalmente se atribui a essa etapa da vida. Porém, encontrava-me com referenciais demarcados, resquícios de um tempo moderno em que a política se fazia entender através de ações em bloco.

De onde estava sentada, não me dei conta de que o sentido da política mudou seu paradigma e, se antes a encontrávamos corporificada em ações nítidas, hoje, ela também se diluiu, se pluralizou. Sentada no muro, ainda presa às minhas recordações, mesmo que bem intencionada, procurava nos jovens que passavam um paradigma político que hoje não lhes cabe mais.

Se, por um lado, me sentia seduzida por aqueles modos de vida, não percebia que o que eu buscava naqueles jovens eram os sonhos e desejos ícones de minha geração. Precisei descer do muro e transitar no meio deles para entender melhor a língua que falavam e, durante esses percursos, me deparei com um sujeito que se constrói e é constituído por/de processos que não estão disponíveis à interpretação.

Minhas experiências e escutas com jovens me conduziram a crer em um sujeito sem contornos definidos e me fizeram mudar algumas questões referentes à ordem das experiências que se revelam no ato de linguagem, levando em consideração os lugares de onde os discursos são enunciados, as espacialidades por onde circulam, para quem são remetidos e, principalmente, como são recebidos, aspectos que me levaram a crer que, a partir dessa recepção, algo novo estava se criando...

Se inicio o texto com essas palavras escritas na introdução de minha tese de doutorado, é porque pretendo abordar questões que estão presentes nas experiências vivenciadas com jovens estudantes universitários oriundos de cotas, como professora de uma Universidade Federal no interior do Estado do Rio de Janeiro. Experiências que já despontavam na época de

minha tese e que hoje parecem se consolidar me fazendo *levantar e optar por caminhar para além dos muros...*

### **Notas para pensarmos novos percursos teóricos/metodológicos nas Ciências Humanas**

Ao ser tomado pelas certezas de uma racionalidade lógica, o sujeito moderno parece ter se desapossado de mundo, optando pela busca objetiva de sentidos que pudessem ser analisados e interpretados. Refiro-me a uma produção de sentidos que constituiu a principal forma de conhecimento nas Humanidades.

A hermenêutica tem sido o percurso metodológico predominante no campo das Ciências Humanas e a busca por técnicas interpretativas tem servido de alicerce para a maior parte das pesquisas que entendem que o texto, ou melhor, que toda forma de discursividade traz sentidos que devem ser desvelados por meio da interpretação.

Dessa forma, a hermenêutica se instaura como técnica interpretativa, passando a desvelar o invisível no discurso, assumindo a função de ferramenta de verificação cuja finalidade máxima seria a de capturar o “objeto”, recorrendo à “metafísica” como “atitude quer cotidiana, quer acadêmica, que atribui ao sentido dos fenômenos, um valor mais elevado que à sua presença material.” (GUMBRECHT, 2010)

Ao revelar o que há por trás daquilo que foi “dito ou escrito”, a técnica dá o sentido do pensamento, assumindo uma atitude metafísica que descorporifica o discurso destituindo-lhe de sua materialidade.

Entendo que a nossa reinserção no mundo só será possível quando abrirmos mão dos significados que foram atribuídos aos objetos como forma última para as coisas e optarmos por caminhar pelos múltiplos percursos que a metalinguagem não consegue abarcar.

Neste ponto, devo destacar que considero a estética uma das questões principais que delineiam o que me proponho a pensar. Acredito que voltar nossa atenção para as estéticas existenciais de jovens estudantes universitários cotistas como produção

de presença pode ser uma forma de problematizar a Educação e o conhecimento que estamos construindo no contexto das Universidades inseridas no Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Essa proposta se dá como alternativa à produção de sentido que se abriga nas palavras traduzidas por uma hermenêutica que “desvela” o “invisível” do discurso e opta pelas experiências que se dão como acontecimentos, experiência corporificada que fala por imagens de pensamento. Um pensamento que não se reduz à lógica formal dada pela racionalidade, mas que se produz por possibilidades analógicas de pensar.

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (HEIDEGGER, 1987, p.143).

Pensar analogicamente, na perspectiva que trago nesse artigo, se refere a espaços/tempos em que somos atravessados pela experiência, acontecimento sob o qual a presença dos objetos que compõem a cena ou situação se relacionam complexamente de tal modo que podemos compreender aquilo que acabamos de viver sem que necessariamente precisemos recorrer às palavras e explicações dadas formalmente pela língua.

Acredito que nessa perspectiva de pensamento, talvez, eu não possa responder às questões daqueles *que ainda permanecem sentados em cima do muro, presos aos desejos como recordações*, mas, para quem se dispuser a seguir os fluxos desses meninos e meninas ao expressarem suas presenças vivas, é possível se abrir para novos encontros com a vida contemporânea. Encontros que se constroem a partir de experiências que se dão no exercício de uma linguagem que não se esconde nos

subterfúgios da língua, mas que se faz na materialidade de sua presença, gerando força, intensidades e que nos tocam “fazendo uma experiência” tal qual Heidegger a concebeu.

Retomando ao início desse tópico, vivemos em uma sociedade cujos modos de produção estão voltados para uma linha de montagem programada para a reprodução, alicerçada por fortes amarras que se estabelecem em caráter impositivo, contendo a plena criação. Não é de se estranhar que, nesses moldes, quase não haja brechas para se ouvir o outro.

A escuta alteritária pode significar a ruptura com os nós que sustentam essas amarras, abrindo comportas para se produzir modos de subjetividade originais e singulares nas relações sociais e, portanto, também educacionais. Relações essas que se criam a partir de micropolíticas de resistência que não se encerram em si mesmas como dogmas. Refiro-me a movimentos que concebem a vida através de processos dinâmicos abertos a transformações. Processos que resistem a um modo único de captação do objeto, estetizando a vida.

Para exemplificar, podemos pensar na sociedade contemporânea cujas “biotecnologias” incidem sobre nosso campo perceptível como estratégias sob as quais o poder se exerce sobre a vida, refiro-me a uma dimensão humana que deveria pertencer ao campo da experiência sensível original, ou seja, o que deveria ser especificidade do campo estético, acaba por ser apreendido por uma “anatomopolítica” que determina padrões para nossa existência no mundo (FOUCAULT, 1999).

As *biotecnologias* são compreendidas por Foucault (1999) como biopolíticas, ou seja, práticas exercidas pelo biopoder. O *biopoder* é uma produção moderna que se exerce por meio de políticas (práticas) voltadas para a vida. Essas políticas (práticas) se apresentam sob formas que não se excluem entre si, mas se reforçam mutuamente. Assim, teríamos a *anatomopolítica* centrada na utilização e docilização do corpo como forma de integrá-lo ao sistema de produção e a *biopolítica da população*, que se volta para o corpo como espécie, um corpo reconhecido por seus processos biológicos.

Essas práticas passaram a gerir a vida e, por sua vez, gerir a vida passa a ser um programa de Estado, não porque a vida se

torne importante enquanto valor em si, mas porque passa a ser um fenômeno necessário para o progresso, na medida em que a vida é produtiva (FOUCAULT, 1999, p. 131).

Ao produzir esse artigo, como alternativa de pensamento sobre uma dada realidade, procuro trazer a fala de uma estudante cotista, não como discurso ou mera retórica, produção de sentidos que se torna dispositivo para uma regulação (biopolítica) exercer-se, tal como vem acontecendo com as políticas educacionais desenvolvidas na América Latina e particularmente no Brasil.

Mas, ao expor as palavras de Kelly no texto, procuro produzir sua presença, intensa, forte, potente. Palavras que, mais do que sentidos, se apresentam em sua materialidade, como imagens, possibilidade estética de produção de presença. Alegoria para compreendermos que a vida não está dada por padrões que nos individualizam em série, estetizando um único modo de ser.

Mesmo que as forças do mercado operem na direção da produção de sentidos, entendo que a experiência estética cria seus próprios modos de organização do cotidiano. Nesse pouco tempo em que tenho convivido com os jovens da Universidade Federal Fluminense, em Angra dos Reis, pude perceber o quanto, muitas vezes, modelos fechados continuam atuando na perspectiva de atender às demandas de processos de subjetivação característicos do capitalismo, mesmo quando se contrapõem a ele. Digo isso porque, em algumas escutas que esses jovens me proporcionaram, ouvi, também, desvios e reapropriações. Afrontamentos nem sempre a uma ordem macropolítica, mas processos de singularização próprios das “diferentes maneiras pelas quais os indivíduos e grupos entendem viver sua existência.” (GUATTARI, 2000, p.45).

Esses escritos tiveram como objetivo, antes de tudo, pensar, numa possibilidade ética, a alteridade no tempo contemporâneo. Ética que se expressa sob a experiência estética que procura ouvir o outro sem interferências pré-meditadas, capaz de abrir francas possibilidades para que o outro seja o próprio artesão de sua trajetória existencial. No que diz respeito à educação, espaço para o qual este artigo se destina, trata-se de

pensar a educação como acontecimento de vida, experiência sensível que atravessa nossos corpos e almas.

Minha pretensão é contribuir com a formação desses jovens, convidando professores/professoras e estudantes a compartilharem, na linguagem, toda a força de sua pluralidade, ampliando possibilidades de ver e reparar no outro aquilo que lhes tem sido destituído em suas histórias e tempos, ajudando, portanto, ao outro “cuidar de si”, recusando o assujeitamento (FOUCAULT, 1992) que produz estrangimentos nas relações.

Se, como diz Gagnebin (2005); “a pluralidade dos sujeitos ameaça a edificação de símbolos e de práticas seculares”, essa pluralidade, também pode significar uma abertura para outras possibilidades de ser e estar no mundo. Modos de existência sob os quais, aqueles que vivem processos de escolarização, não mais aceitem ser despojados de suas presenças.

Por fim, aprendi com Hannah Arendt (1983) que, sem a força corrosiva e desconstrutiva do pensamento, qualquer ação é possível, qualquer lei pode ser racionalmente justificada. Somente da atividade de pensar poderia advir uma resposta, somente do próprio desempenho dessa atividade. Arendt respalda minha aproximação com a experiência ao invés de optar por doutrinas, o que me implica com a experiência do pensamento.

Com Arendt compreendi que o pensamento é uma arma contra todo o mal do totalitarismo que, tantas vezes, se instaura pro meio de doutrinas e que a razão moderna pode ser uma delas. O que Arendt reivindica é o caminho árduo do questionamento, pois, pensar é reconstruir em si a pluralidade, isso é, vislumbrar a possibilidade de outros pontos de vista, imaginar o ponto de vista do outro:

Nada mostra mais claramente que o homem existe essencialmente na dimensão plural do que o fato de que, ao longo de seu pensamento, sua solidão atualiza em uma dualidade a simples consciência que ele tem de si mesmo e que ele partilha com as espécies animais mais evoluídas. É essa dualidade de mim face a mim mesmo que faz do pensamento uma atividade verdadeira, em que eu sou ao mesmo tempo aquele que interroga e aquele que responde. (ARENDRT, 2005, p. 242).

Através desse percurso teórico sobre o pensamento, venho buscando em minhas pesquisas, alternativas que possam escapar à cultura hermenêutica, da interpretação como produção de sentidos, tecnologia que predomina nas análises em Ciências Humanas, muitas vezes a serviço de uma biopolítica que nada mais é do que a administração da vida humana a partir de técnicas de gerenciamento cujo principal objetivo é capacitar sujeitos para viverem em isonomia com os princípios do Estado.

### **O Projeto do REUNI**

Historicamente as Universidades Públicas Brasileiras privilegiaram seus espaços a uma reduzida parcela da nossa população, que constitui a elite de nossas sociedades.

Mesmo após a ditadura militar, quando movimentos sociais sustentaram em suas pautas de reivindicações o direito pela democratização da educação de Ensino Superior, prevaleceu, ainda, por algum tempo, o discurso meritocrático com referência à premente necessidade de expansão do setor universitário.

Muito embora o discurso hegemônico de um pensamento elitizado estivesse presente nos círculos acadêmicos, as taxas de escolarização apontadas pelo Ministério da Educação configuravam um quadro desolador, apontando a importância de assumirmos de frente essas questões. Por fim, não havia mais como se calar diante das distorções e desigualdades apresentadas em números sobre as condições de escolaridade de jovens das camadas populares da nossa sociedade.

Nesse sentido, mesmo sem consenso sobre como se daria o processo, a necessidade de expansão e de acesso à educação superior, mais que preocupação com os dados estatísticos, passou a ser um desafio para as políticas públicas de inclusão nas Universidades.

O REUNI nasce dessas demandas e se constitui uma política assumida pelo governo federal. Seu princípio básico consiste em propor medidas que promovam a ampliação do acesso de estudantes das classes populares à Universidade Pública com a finalidade de garantir a permanência desses jovens até a conclusão de seus cursos.

Acredito que esteja claro para todos que se debruçam em estudos voltados às políticas de Educação Superior que o debate sobre a democratização do acesso a essa instância da Educação formal não pode se reduzir a uma condição meramente retórica que promulga a igualdade de direitos sem problematizar a complexidades de aspectos que devem ser considerados nessas políticas de inclusão. Especialmente quando está em jogo à formação de um estrato da sociedade foram negados, ao longo de seu processo de escolarização, bens próprios da cultura acadêmica.

Atuando como professora do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense, unidade acadêmica do interior que atende à política de interiorização do REUNI, tive a oportunidade, até aqui, de acompanhar a formação de alguns jovens atendidos por esse programa.

Como já apontado em parágrafos anteriores, a implementação da política de interiorização da universidade pública no Brasil vem acontecendo, não sem alguns ônus para aqueles que nela estão envolvidos. Geralmente, esses Institutos não contam com espaço físico e infraestrutura necessária para o seu funcionamento. Com o IEAR – Instituto de Educação de Angra dos Reis – não tem sido diferente. Porém, o que procuro dar a pensar aqui diz respeito ao fato de que, para além da precariedade das condições postas, como desafios e enfrentamentos para nós, professores e alunos, a Presença de nossos jovens nos aponta as potências e intensidades que esses espaços vêm possibilitando nas suas formações, apesar de toda adversidade que temos de enfrentar.

Muito tem se falado a respeito da precariedade do projeto REUNI. É comum ouvir pelos corredores de meu Instituto, através das falas de alguns professores, comentários a respeito de um suposto “deficit” cultural dos alunos que conseguem vagas nos campi do interior.

“Representações negativas com a leitura”, “incapacidade de interpretação de textos”, “falta de domínio na escrita”, ou seja, entre tantas “faltas”, esses jovens, na visão de muito professores, estão fadados ao fracasso acadêmico e “diante das condições intelectuais que se encontram ao entrarem para a Universidade, torna-se impossível, ao longo do curso, uma for-

mação acadêmica emancipatória”, “melhor seria se tivessem uma formação técnica.”

Mas, se estivermos de acordo com a tese de Hannah Arendt a respeito da “tarefa do pensamento”, a presença de Kelly, aluna do quarto período de Pedagogia e de tantas/os outras/os estudantes do curso que não caberiam nesse artigo, parece nos afirmar que na contra mão de todas as adversidades que são apresentadas em relação a esse programa, de algum modo, uma educação formadora parece estar acontecendo:

A educação formadora se realiza como trabalho do pensamento, para pensar e dizer o que ainda não foi pensado nem dito. Essa formação é civilizatória contra a violência social, econômica, política e cultural, porque age como criadora de novos direitos quando compreende que o pensamento é um trabalho e que o trabalho é a negação da realidade dada. (CHAUÍ, 2006, p.14).

### **Produzindo Presença para além dos sentidos produzidos pela meta linguagem**

Em alguns países do continente Africano, ainda é comum a prática de contadores de histórias. São pessoas que guardam histórias de seus ancestrais na memória e depois recontam para as gerações seguintes. Essas pessoas aprendem essa arte e vão passando à frente, aumentando e enriquecendo a história de seus antepassados.

Para esses povos, a palavra não se circunscreve em sua gramática, mas se expande em sua força como uma presença sagrada que faz com que o passado continue a existir no presente. Para esses povos, a força da palavra está justamente quando ela diz sobre o mundo, a palavra corporificada. Condição estética que está para além dos sentidos dados pela linguagem formal.

Diélis, em Bambara, é o nome dado a esses contadores de histórias. Os Diélis são poetas e músicos que conhecem as muitas línguas da região e viajam pelas aldeias, escutando relatos e

recontando a história das famílias como um conhecimento vivo. Diéli quer dizer sangue, e a circulação do sangue é a própria vida. A força vital.

Certa vez, um Diéli encontrou-se com um Doma, que é considerado o mais nobre dos transmissores de histórias, e este lhe disse: - Quem falta à própria palavra mata sua pessoa civil, religiosa e oculta, afasta-se de si mesmo e da sociedade. A verdade é uma força vital interior cuja harmonia é perturbada pela mentira. A palavra é divinamente exata e deve-se ser exato com ela. A língua que falseia a palavra vicia o sangue daquele que mente. Quem estraga sua palavra estraga a si mesmo.<sup>95</sup>

Sob esta estética, ao nos ensinar sobre a força das palavras, o Doma me leva a pensar na função poética da linguagem. Quando esta liberta a palavra de seus significados comumente dados pela cultura promovendo estranhamentos e o deslocamento dos conceitos, para que possamos frequentar a linguagem revitalizada, de modo a romper com seu papel de representação do real.

Na verdade, essa “perturbação” está no cerne mesmo da palavra poética, com seu poder desestabilizador, o que levou o poeta e crítico [...], Mallarmé, a ressaltar a importância da transformação da palavra, em afinidade com a transformação do mundo, através da força transgressora do operar poético. Sua célebre proposta de “dar um sentido mais puro às palavras da tribo” não é mera utopia, e sim um desejo que se corporifica na operação com a linguagem, desde que se revolucione o *topos* conhecido, ou o espaço de sua atuação. (DIAS, 2009, p. 02).

A palavra assim expressa tem o poder de engendrar coisas, sair de sua circulação comum e utilitária e transgredir para assumir seu caráter transformador. Afinal, se pensarmos nas produções em que fomos constituindo nossa caminhada civilizatória, constataremos que a língua se faz através dos homens, de

---

95 Texto adaptado a partir do artigo de: JOVINO, Ione da Silva. Literatura infante-juvenil com personagens negros no Brasil. [http://www.ceao.ufba.br/livrosevideos/pdf/literatura%20afrobrasileira\\_cV.pdf](http://www.ceao.ufba.br/livrosevideos/pdf/literatura%20afrobrasileira_cV.pdf) capturado em 22/10/2012.

nossas práticas falantes e, sobretudo, nas relações que forjam nossa existência.

Se fiz essa introdução foi porque queria encontrar um modo das palavras apresentarem Kelly sob a força da sua presença. Kelly é uma de minhas inúmeras alunas no Instituto de Educação de Angra dos Reis, que teve acesso ao ensino superior em uma Universidade Pública, através de cotas.

Por que escolhi Kelly? Poderia ter escolhido outras alunas ou alunos, mas Kelly me tocou com o texto apresentado na disciplina de Monografia I e foi a partir desse texto que resolvi escrever esse artigo.

Para quem conhece Kelly, diante da imagem que ela nos passa, fica difícil de imaginar que ela traz consigo as marcas dos estigmas de uma sociedade que *falseia a palavra matando sua pessoa civil*.

Palavra que tanto pode ser ato de criação ou maldição. Através dela, tanto se pode povoar a vida de novos sentidos, como reproduzir o exílio do homem em relação ao seu próprio mundo.

Ao supor o outro em sua intenção enunciativa, podemos deduzir que a linguagem é via de constituição de subjetividades, e seu caráter polifônico nos aponta que esta pode ser a *embalagem perfeita* para as ideias que vão sendo levadas para as vidas de jovens como Kelly e podem, ou não, se constituir numa forma de “separar atividades semióticas (atividades de orientação no mundo social e cósmico) em esferas às quais as pessoas são remetidas.” (GUATARRI, 2000, p. 15).

Mas como entendo que a vida não se circunscreve em representações que nos são dadas e, como a própria Kelly nos mostra em seu texto, acredito, também, que a palavra pode ser agenciadora de modos de se falar na língua que nos é própria, ou seja, para nos tornarmos autores de nossa própria língua, precisamos pensar a respeito de uma linguagem que não se fecha em conceitos e que se abre a partir de sua presença, uma linguagem emancipatória, que não se submete à “versão dos fatos” produzidos por uma racionalidade que determina ações e subjetividades.

Refiro-me a uma linguagem que tanto conceba a produção do conhecimento, como o alargamento desse conhecimento

através do próprio exercício dessa linguagem. Uma linguagem que assume suas contradições tomando por base trajetórias que transcorram por caminhos que penetram por vias filosófica, social e estética, instituintes de novas políticas.

Uma linguagem que subverte sentidos e resignifica a palavra podendo se constituir na via de transgressão para as tantas argúcias discursivas que propõem, mas se eximem de ações.

Com a palavra Kelly:

Faço parte de um grupo de pessoas que foram privadas de conhecimentos básicos que constituem qualquer ensino fundamental e médio. Uma educação deficitária presente na vida de alunos das classes populares.

Mesmo pertencente a esse grupo social, consegui chegar à Universidade e fazer da minha condição social objeto de observação e reflexão para posteriormente discutir essa condição com jovens que estão próximos no meu dia a dia.

Ao ingressar na universidade sempre soube que o desafio seria grande, pois encontraria pessoas com um capital cultural que não tive acesso, devido a minha origem social, e teria que me empenhar ao máximo para conseguir chegar ao final do curso com um nível de conhecimentos que se equiparasse a essas pessoas. Porém, o contato com a Universidade foi me surpreendendo a cada disciplina que cursava. Entendi que o fato de estar na Universidade e ser oriunda de uma classe social desprovida de determinados conhecimentos acadêmicos não poderia ser condição limitadora de minha emancipação acadêmica, como parecem querer nos convencer as análises meramente técnicas de discursos elitistas que defendem a meritocracia, desqualificando minha capacidade intelectual justificando-se na minha condição social.

Ao longo dessa travessia em que ainda me encontro, percebi-me em um processo no qual, a cada dia, sou levada as reflexões sobre quem sou, meus atos, dese-

jos e sonhos. Vivi e estou vivendo grandes transformações nos espaços acadêmicos.

Ainda no segundo período, fui confrontada com o desafio de produzir um texto após ter assistido o filme “Eles não usam black-tie” cujo o tema a ser abordado seria: “Se eu não uso black-tie, que roupa eu uso? E o que penso em fazer com o meu uniforme de pedagogo?”. Na época não tinha – e ainda não tenho – respostas para as interrogações que esse exercício de pensamento gerou em mim. O desafio dessa escrita me colocou de frente comigo mesma.

Nesse momento, relembro aqui as linhas que escrevi, retomo a esse passado recente para refletir sobre minha trajetória e os sentidos que a experiência acadêmica produziu em mim.

Por muito tempo tive certeza que vestia uma roupa resistente, livre de qualquer possibilidade de rasgar, desfiar ou envelhecer. Sob minha ótica me vestia muito bem, sentia-me confortável, usando aquilo que vestia, tendo em vista que me sentia protegida não só do sol, da chuva, do calor, mas, também, do medo, da infelicidade, da solidão e de tudo aquilo que me parecia ruim. Logo não vestia uma roupa e sim uma armadura de ferro feita sob medida e que estava certa de usá-la para o resto da minha vida. Com o passar do tempo percebi que essa armadura me impossibilitava de dar novos sentidos a vida.

Hoje, mesmo insegura, resolvo jogar minha velha armadura fora e assumir minhas dúvidas em relação às escolhas das roupas que devo vestir.

O importante é que descobri que em baixo daquela velha armadura havia uma roupa que eu queria proteger; bastante colorida, mas de tecido fino, fácil de desfiar ou rasgar, alguns lugares manchados, pedaços precisando de alguns ajustes e remendos.

Enfim, o fato é que, até então, não sabia sequer que tinha essa roupa e que a mesma precisava de cons-

tantes ajustes, remendos e consertos que mesmo hoje não sei a medida certa para costurá-la, nem ao menos sei se um dia chegarei a uma forma ideal de sua modelagem e... Sinceramente... Espero que não...

Por outro lado descobri que existem roupas novas que estou começando a vestir, roupas que estarei a tecer no decorrer de minha vida, e o meu uniforme de pedagogo é um bom exemplo disso.

Vou vesti-lo em breve, mas, às vezes, ele me parece apertado, em outros momentos bastante largo, chego a pensar que o melhor a fazer seria não vesti-lo como uniforme, posto que me questiono se existiria uma medida certa para ele.

Com ou sem medida, largo ou apertado não quero que me sirva somente como forma de identificação de um modelo único de ser, entretanto, servirá para tirar as armaduras que antes não percebia pesar sobre meu corpo e tentar costurar com linhas múltiplas os retalhos que permeiam nossa educação.

Não procuro culpados por ter sido privada desse capital cultural, sigo confiante que esse contato com a Universidade vai me ajudar a compreender e tornar o mundo que vejo com um pouco mais de cores e, sobretudo, sensibilizar a vida, ainda que neste caso específico tenha sido um processo de muito trabalho. Trabalho que requer paciência, tendo em vista que um passo importante já foi dado: me despir da velha e enferrujada armadura.

Trago inquietações em decorrência de minha sobrevivência no mundo acadêmico, levando em consideração minha trajetória escolar, onde busco minha emancipação intelectual, aprendendo de uma forma bastante dolorosa a costurar esse uniforme para fazer diferença na vida de algumas pessoas.

**(Relato de minha aluna do  
Curso de Pedagogia - Kelly Rezende De Souza)**

## Entre a presença e a produção de sentidos, algumas considerações...

A tua presença desintegra e atualiza a minha presença.

Caetano Veloso

Para além das palavras de ordem (DELEUZE e GUATTARI, 1995), que produzem sentidos, instituindo modos normativos para as condições e ações que inscrevem registros na formação de nossos jovens universitários cotistas, esse texto procurou produzir a presença desses jovens, através do relato de uma estudante do REUNI.

A partir de minhas pesquisas, compreendi que o “contato humano com as coisas do mundo” nos possibilita tanto um componente de sentido, como sua apreensão estética. Mesmo diante da complexidade semântica com que as “coisas do mundo” se constituem, o componente de presença recupera a dimensão corpórea e espacial de nossa existência (GUMBRECHT, 2010).

Ao apresentar o relato dessa jovem estudante, com a finalidade de suscitar uma experiência estética, procurei denunciar a fabricação de uma ética e de uma estética de existência que é produzida no exercício de ‘novas consciências’, estabelecendo-se ‘regimes de verdades’ cujas análises se inscrevem sobre esses jovens, sob o olhar da falta.

A meu ver, Kelly se presentifica, rompendo com os traçados que acabam por se constituírem verdadeiros “nós” entre aquilo que se prescreve sobre a sua formação e o que realmente acontece na sua vida, o que me leva a pensar que a formação acadêmica não se constitui na mera repetição de saberes-fazer-pedagógicos circunscritos em grades curriculares que tomam como única referencia o pensamento científico moderno.

Ao trocar sua roupa resistente como uma armadura por trajes de variadas texturas, ao recusar um uniforme de modelagem ajustada e optar por “tentar costurá-lo com linhas múltiplas nos retalhos que permeiam nossa educação”, Kelly se presentifica e recusa um pensamento que estetiza a própria existência com base em enunciados que operam por processos de identificação em uma rede complexa de dispositivos de subjetivação (FOUCAULT, 1979) sob os quais esses/essas jovens vão sendo

inscritos/as. O que me leva a acreditar na potência de “nós” que precisam ser desatados em linhas de fuga para dar vez aos fluxos de uma educação menor que se faz nos cruzamentos entre arte, vida e poesia.

É essa ‘educação menor’ que nos importa pensar e construir hoje. Para além da educação maior contida nas ações governamentais de todas as esferas, contida nas políticas e planos de educação, assim como nos chamados projetos pedagógicos, que está sempre marcada por uma heteronomia é por práticas de assujeitamento, importa-nos essa prática educativa que cada professor realiza na solidão de sua sala de aula, na reciprocidade de sua relação com os estudantes. Se as instituições escolares modernas foram construídas como espaços de subjetivação pela sujeição, é nas práticas desviantes daqueles que escolhem correr os riscos de produzir experiências de liberdade no cotidiano da escola, inventando uma prática educativa que toma como princípio ético a estetização da existência, que reside a possibilidade de resistência e criação. (GALLO, 2006, p. 78).

Problematizar um modo-objetivado de entender essa formação abre possibilidades de interrogarmos as práticas e os discursos hegemônicos que colocam a referida formação na ordem da macropolítica (DELEUZE e GUATTARI, 1996). Trata-se da abertura para “lutar contra a tendência da cultura contemporânea que abandona a possibilidade de uma relação com o mundo fundada na presença.” (GUMBRECHT, 2010 p. 15).

Em outras palavras, há que se reavaliar o papel da interpretação com suas categorias universais e individualizantes – entendida como identificação e atribuição de sentido nas Humanidades - para que a diversidade, os ritmos e as vibrações se entrelacem misturando experiências no cotidiano dos corredores e das salas de aulas de nossas Universidades. Presenças por vezes não percebidas por aqueles que se fecham em análises categóricas e não se abrem à atualização pela presença do outro, criando experiências ávidas para acessar e produzir diferentes saberes e olhares.

Com essas palavras, propus uma cartografia pela qual pudessemos pensar numa geografia de fios embaralhados sob os

quais os espaços são atravessados por procedimentos políticos e econômicos que delimitam territórios culturais e existenciais produzidos por políticas educacionais que não consideram os corpos geográficos desejan-tes daqueles que atuam cotidianamente no universo das instituições educacionais formais.

Mas, também, apresentei linhas de fuga, por onde a produção de presença rompe com esses fios, produzindo rizomas que podem ramificar-se em qualquer ponto, provocando deslocamentos e transformações, independentemente de suas localizações.

Conforme proposto nas teorias de Deleuze e Guatarri, essa imagem exemplifica um sistema epistemológico no qual não há raízes a se ramificar segundo dicotomias restritas em proposições que se afirmam como fundamentos hierarquizados, mas, sim, uma miríade rizomática que se rebela a um destino anunciado que predestina os lugares em que uns e outros devem estar.

## Referências

ARENDDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Diagrama & Texto, 1983.

ARENDDT, Hannah. **La vie de l'esprit**. Paris: PUF, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CANEVACCI, Massimo. **Culturas eXtremas**: mutações juvenis nos corpos das metrópoles. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Direitos humanos e educação**. Congresso sobre Direitos Humanos, Brasília 30/08/2006. In: [http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/1\\_c2006\\_marilena\\_chau.pdf](http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/1_c2006_marilena_chau.pdf) - Capturado em: 12/08/2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 2. Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 3. Tradução Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

DIAS, Maria Heloísa Martins. Espaço e linguagem na poesia de Manoel de Barros: uma constante (des)aprendizagem. **Revista Antares**, n. 1, jan.-jun. 2009. In: [www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/download/304/264](http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/download/304/264)† - Capturado em: 13/07/2013

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1999

\_\_\_\_\_. **Ditos e escritos**: estética: literatura e pintura, música e cinema. v. 3. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GALLO, Sílvio. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. *Advir*, n. 20, p. 71-79, dez. 2006.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, Editora. 34, 2006.

\_\_\_\_\_. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

GUATARRI, Felix; ROLNIK, Suely. **Cartografias do desejo**. Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2000.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença**: o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC-Rio, 2010.

HEIDEGGER, Martin. La esencia del habla. In: \_\_\_\_\_. **De camino al habla**. Barcelona: Edicionaes del Serbal, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. 3. ed. Tradução Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes. Rio de Janeiro: NAU, 2009.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade**: a vontade de saber. v. 1. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. A vida dos homens infames. In: \_\_\_\_\_. **O que é um autor?** Tradução Antonio Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. Lisboa: Passagens, 1992.



# JUVENTUDES E VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS<sup>96\*</sup>

Miriam Abramovay<sup>97</sup>

Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais

## Resumo

O artigo realiza uma reflexão conceitual sobre o termo juventude, enfatizando como existem várias juventudes e que a idade não deveria ser o critério único para definir trajetórias juvenis. Em seguida, descreve como a sociedade mostra dificuldades em conceber os nossos jovens como um ator social fundamental, que deve ser escutado, culpabilizando-o por ser jovem, considerando-o, muitas vezes, “irresponsável”, “marginal”, fora dos padrões exigidos. A escola aparece como uma instituição social que marca a vida de nossas juventudes. Essa mesma escola não responde aos anseios dos jovens, não respeitando a cultura juvenil, criando situações de conflito que terminam em violências várias. As diversas formas de violências nas escolas são descritas e finalmente se mostra que a escola pode se tornar um espaço diferente daquele existente, um local protegido e de proteção, agradável, mudando com isso o clima escolar. Para tal há que mais se investir, na alteração do clima escolar com um maior estreitamento nas relações entre alunos, professores, pais e demais adultos da instituição.

**Palavras-chave:** juventude, Juventudes, escola, cultura juvenil, violências, violências nas escolas.

## Youth and violence in schools

### Abstract

This article make a conceptual reflexion about the youth concept, emphasizing how do exist several “youths” and how age should not be

---

96 \* Recebido em: julho/2013. – Aceito em: setembro/2013.

97 Pós Doutoranda da CLACSO, Doutora em Educação pela Universidade de Lyon, socióloga, pesquisadora, Coordenadora de Juventude e Políticas Públicas da FLACSO. E-mail: mabramovay@gmail.com.

the single criteria to define youth trajectories. It follows a description of how society shows its difficulties in accepting our youths as a fundamental social player whom should be listen, making them to feel guilty because they are young, and assuming, very often, that they lack a sense of responsibility, that they are outsiders, that they do not fit within the society parameters. The school looks like a social institution which has an important impact in the lives of our youth. This same school cannot give answers to the aspirations of the youth, and do not respect the youth culture, creating conflict situations which degenerated in different types of violence's. The different types of violence's in the schools are described in this essay and finally it is shown that the school can be transform in a different place, a place that is protected and can protect, a nice place, changing the schooling climate. For this purpose it is necessary to invest more in changing the above mentioned schooling climate through a strong interaction among students, teachers, parents and the rest of the adults at the schools.

**Keywords:** youth, youths, School, youth culture, violence. violence in schools.

## Juventude/Juventudes

No senso comum, o termo “juventude” refere-se a um ciclo ou a um quase não ciclo de vida, definido mais por uma passagem entre a infância e a condição de adulto. Durante esse período, se produziram singulares mudanças biológicas e psicológicas, derivando em formas de ser e estar na sociedade e de reagir ou de se inserir nas culturas modeladas pelos adultos, em especial os mais significativos, como pais e professores, e por normas sociais estabelecidas.

Já sobre o conhecimento construído, há debates sobre o conceito de juventude e sua história. Convencionalmente, para se identificar empiricamente quem são os jovens, são usados cortes de idade que variam historicamente e por países, assim como por agências voltadas para políticas sociais.

No Brasil, desde 2005, com a criação da Secretaria Nacional de Políticas de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude, tal intervalo foi ampliado para compreender a população de 15 a 29 anos, considerando o aumento, nos dias de hoje,

do tempo dedicado à formação escolar e profissional das gerações jovens, sua permanência com as famílias de origem, assim como as dificuldades para se conseguir o primeiro emprego.

Enquanto os programas e as políticas, ainda que com variações, recorrem basicamente a uma definição de juventude pela identificação estatístico-demográfica, no campo das ciências sociais tem-se um amplo e antigo debate sobre o conceito de juventude, que decola, para alguns, pela crítica ao uso da idade como um indicador básico para a reflexão sobre trajetórias, condições e identidade quanto a relações sociais de gerações. Já para outros autores, a associação entre juventude e um ciclo etário comprometeria seu estatuto conceitual, ocasionando a sua desqualificação como categoria sociológica de análise ou com propriedades para uma sociologia específica.

As diferentes juventudes não são estados de espírito e sim uma realidade palpável que tem sexo, idade, raça, fases. Uma época passageira, cuja duração não é para sempre, mas que é vivida como um “eterno presente”, e que é, cada vez mais, assertiva em reivindicar atenção a necessidades sentidas como básicas e urgentes. Ou seja, os jovens no Brasil que temos acessado por **distintas pesquisas** não necessariamente compartilham a perspectiva de que juventude é um período que vai passar, ou seja, eles não a vivem como um estado transitório.

Contudo, a sociedade brasileira, por meio de suas instituições, como a família e a escola, tem dificuldade de conceber os jovens com identidades geracionais próprias, considerando-os adultos para algumas exigências e infantilizando-os para outras. Portanto, os jovens são representados:

1. De uma forma adultocrata, na medida em que existe uma relação assimétrica e tensa entre adultos e jovens. Os jovens sempre foram vistos como capazes de contestar, transgredir e reverter a ordem. Os adultos, por sua vez, partem de posturas mais conservadoras, rígidas e são desprovidos de referências para orientar os jovens.
2. Com uma visão culpabilizante. Criminaliza-se a figura do jovem, associando-o com ameaça social, criminalidade

e “delinquência”. É essa a tendência que prevalece na mídia brasileira.

3. Com um teor maniqueísta, ou seja, ao mesmo tempo em que são considerados responsáveis pelo futuro, os jovens são percebidos como irresponsáveis no presente; assim como são vistos como a esperança de um mundo melhor, também representam o medo e a falta de confiança que a sociedade deposita nessa parcela da população, e são ainda vistos como aqueles que não produzem.

Esses traços da representação dos adultos sobre os jovens não seriam específicos do caso brasileiro. Segundo Pais (1997), partindo de pesquisas em Portugal e outros países europeus, a juventude é vista como uma fase da vida marcada pela instabilidade e por “problemas sociais são tidos como ‘irresponsáveis’, ‘desinteressados’, ‘marginais’ e ‘passivos’”. A construção social sobre os jovens é comumente a de geradores de problemas, isto é, negativa; essa percepção da sociedade tem consequências tanto no cotidiano dos jovens como em sua relação com as diversas instituições sociais de que fazem parte, como família e escola.

Morin (1986) considera a juventude uma categoria histórica e destaca a formação de uma cultura juvenil no seio da cultura de massas, a partir da metade do século XX. Reconstituindo alguns movimentos de jovens depois dos anos 1950, apresenta a cultura adolescente-juvenil como ambivalente, predominantemente urbana, que se integra à indústria cultural dominante, consumindo não só os produtos materiais, mas os seus valores: felicidade, amor, lazer etc. Ao mesmo tempo, porém, procura diferenciar-se, conquistar autonomia e emancipação. O autor apresenta a cultura juvenil não apenas como desestabilizadora de normas, mas como crítica e reformuladora de padrões, revelando a crise de uma sociedade.

Se, no início dos trabalhos sobre juventudes, era comum a tentativa de codificar os jovens como problema, principalmente ligados ao tema da violência juvenil e da criminalidade, ou seja, como um risco social para o futuro, progressivamente outras análises foram mudando de foco, ainda que a idealização dos

jovens como problema seja ainda recorrente no nível do senso comum e das representações midiáticas. Como acima comentamos, em nossos trabalhos e naquele de vários autores, vêm se legitimando, na última década, enfoques que identificam os jovens como potenciais agentes, ou anunciadores de mudanças, estando incluído o que denominamos de “vulnerabilidades positivas”, como questionar tradições sem lastro democrático, rebelar-se contra estereótipos, tabus, preconceitos; demonstrar vontade crítica de saber e construir; buscar autonomia e participação, curiosidade e orientação gregária. A presença dos jovens em movimentos libertários pela ética na política, por exemplo, vem sendo valorizada.

Ser jovem hoje não é o mesmo que ser jovem há 20 anos. As diferentes juventudes constroem seus espaços, seus modos de vida a partir de novas formas de agir e pensar. Assim, questões como sexo, meio ambiente, direitos, democracia são colocadas dentro de uma ética global, em que a subjetividade ganha importância, assim como as relações de gênero, a relação com o corpo e as relações entre os indivíduos de uma maneira geral.

### **A escola como agentes de socialização juvenil**

Acredita-se na escola como local privilegiado de aprendizagem e socialização, como momento único na vida de crianças e jovens e, por isso, na necessidade de uma escola de qualidade, que valorize a diferença e a diversidade e, sobretudo, que possa mudar a cultura escolar, reinventando práticas institucionais.

Destacamos a escola como ambiente de socialização mais constante e frequente de muitos jovens, pelo menos até os 18 anos de idade, sendo a convivência na escola maior, em número de horas, do que na família, em muitos casos. Dessa forma, a socialização e as relações estabelecidas na e com a escola são fundamentais ao se discutirem questões ligadas à juventude.

Defendemos hoje, que os jovens não são passivos, mas reelaboram influências multiculturais e vivem a globalização no seu cotidiano, seja como possibilidade de ampliar o seu capital social, seja como vítimas de uma sociedade de consumo ostentatória, cujo

principal traço é suscitar aspirações que, muitas vezes, deságuam em frustrações. Recusamos a noção de sujeitos assujeitados, e adotamos a noção de sujeitos que, em reelaborações de diferentes sentidos, indicam malestares em relação às instituições.

No que diz respeito à educação, são evidentes as importantes conquistas alcançadas na América Latina na sua cobertura e também as consideráveis carências que ainda se registram, em termos de equidade e qualidade. Essa combinação é explosiva, já que, por um lado, permite aos jovens tomarem consciência das oportunidades e possibilidades existentes na sociedade, mas, por outro, muitas vezes não lhes dá condições para aproveitá-las. O resultado é uma grande frustração, que desanima os jovens e os empurra ao abandono e à deserção escolar, especialmente aqueles provenientes dos estratos mais pobres e excluídos.

Essa defasagem entre educação e expectativas de realização se relaciona também com a inserção no mercado de trabalho, visto que uma das principais dificuldades que enfrentam é a falta de capacitação apropriada às demandas do mercado de trabalho e de experiência em relação aos adultos. A elevada seletividade do mercado, que se acentua em período de reestruturação da economia, dá mais oportunidade àqueles que dispõem de altos níveis educacionais. Se somarmos o escasso interesse dos atores principais do processo produtivo (sindicatos, empresários e governos) para incorporar os jovens (pressionados por outras prioridades), temos pela frente um panorama muito difícil para a juventude.

Outros aspectos preocupantes relacionam-se com a violência, os acidentes de trânsito, as doenças sexualmente transmissíveis, o consumo de drogas legais e ilegais e a gravidez não desejada. São poucos os países que elaboram, a partir de uma perspectiva integral, respostas consistentes com a dimensão e a complexidade adequadas para esses problemas.

## **Violências nas escolas**

A falta de comunicação entre o aparato escolar formal e as culturas juvenis, assim como o clima escolar que se realiza por múltiplas relações intervêm sobre o que se considera violência.

Defendemos, hoje, que a escola deixa de enfrentar temas que são básicos e que são sentidos como violências pelos jovens, comprometendo seu bem-estar e desempenho escolar. Suas identidades ou buscas identitárias não são reconhecidas, e essa situação pede mais sensibilidade pedagógica para lidar com alteridade e diversidade, assim como cria um ambiente não propenso a que os professores e demais adultos das escolas se sintam à vontade. Por isso, exploramos mais a fundo os temas de violências presentes no cotidiano das escolas e, insistimos, silenciados pelo aparato escolar formal.

Interessa-nos frisar que, na contemporaneidade, autores de diferentes nacionalidades vêm chamando a atenção para condicionantes ou formatações de violências nas escolas que não faziam parte do horizonte de debates dos primeiros estudos, como os realizados nos Estados Unidos, na década de 1950, e que são parte de um momento histórico, de uma determinada sociedade em sua forma de inserção na globalização. Na última década, a escola se constitui em um lócus de reprodução e de produção de violências, o que pede mais atenção à ambiência escolar, às relações sociais que aí se engendram, sublinhando o que Pain (2006) indica como “situações de violência”, ou seja, uma violência da escola como situação institucional que cria possibilidades de violências cotidianas.

*Si nous nous intéressons aux institutions, sociales, éducatives ou scolaires, nous tenterons de saisir la violence comme situation institutionnelle; que ce soit une violence contre l'institution, de l'institution. Ce concept de situation violente implique de lier les événements, les actes, les personnes, à l'institution. L'institution est mise en scène. Ce n'est qu'à la fin d'un minutieux découpage où se discriminent les attitudes, les gestes, les mouvements, les interjections verbales, que les seuils de violence en situation se dégagent et peuvent s'interpréter. Nous signons ici une hypothèse de travail qui nous vient de nos toutes premières interventions: la violence est une situation partagée; et partagée par l'institution; elle cristallise et organise des symptômes de personnes et d'institutions qui feront l'événement. (PAIN, 2002, p.1).*

No Brasil, diversos fenômenos associados às violências na sociedade vêm sendo destacados como condicionantes de violências nas escolas, como o surgimento de armas no ambiente escolar, inclusive armas de fogo, a disseminação do tráfico de drogas, eventualmente associadas ao narcotráfico e a expansão do fenômeno das gangues, influenciando na rotina escolar. Outra grande mudança resulta do fato de que as escolas e suas imediações deixaram de ser áreas protegidas ou preservadas e se tornaram, por assim dizer, incorporadas à violência cotidiana do espaço urbano. Ademais, as escolas não representam mais, como antigamente, um local seguro e protegido para os alunos e perderam grande parte dos seus vínculos com a comunidade.

Inicialmente, a violência na escola era tratada como uma simples questão de disciplina. Mais tarde, passou a ser analisada como manifestação de “delinquência juvenil”, expressão de comportamento antissocial. Hoje, é percebida de maneira muito mais ampla, sob perspectivas que expressam, também, fenômenos como a globalização e a exclusão social, os quais requerem análises mais complexas, mas que incorporem também transgressões praticadas por estudantes, desrespeito e incivildades de professores em relação a alunos e vice-versa, assim como as violências das relações sociais entre eles e com os adultos da escola.

Implícito nesse raciocínio está o princípio de que a escola, como instituição, acaba sofrendo os efeitos de processos sociais mais amplos. Nesse sentido, a violência não é vista como produzida no espaço escolar, mas como uma questão social maior que reverbera na escola, local vulnerável a vários tipos de processos, especialmente o de exclusão social. É corrente, entre alguns professores, a percepção de que existem violências na comunidade que “invadem” a vida da escola, como, por exemplo, a rivalidade entre bairros ou grupos. Sua presença no interior da instituição desestabiliza as relações: *Eles trazem um pouco do que acontece no cotidiano nos bairros deles, trazem um pouco dessa rivalidade que existe entre bairros. E, às vezes, eles estão aqui dentro da escola e querem reproduzir isso.* (Grupo focal com professores).

Essa situação de exposição da escola aos conflitos externos escancara o fato de ela não conseguir responder pela

esperada condição de segurança que deveria garantir para seus alunos, como mostra o depoimento de um docente:

Então, se eles forem da mesma sala, eles vão acabar terminando aqui [na escola] e, aí, o problema que aconteceu lá fora eles trazem para cá e vêm todos: vem à família toda, vêm os vizinhos todos e se torna uma bola de neve. Eles não conseguem parar, sentar, conversar e resolver; eles querem brigar, bater, descontar, matar – ‘Vou fazer igual’. Eles são extremamente violentos. (Grupo focal, professores).

Entretanto, a escola não apenas reproduz as violências correntes na sociedade, mas produz formas próprias, de diversas ordens, tipos e escalas, que refletem as especificidades de seu cotidiano. Assim, recusa-se a tese de que a instituição tão somente ecoaria processos gerais, refletindo um estado de violência generalizado que teria origem fora dela. Como assinalam Abramovay e Rua (2002), a externalização das causas da violência é conveniente do ponto de vista político e institucional, na medida em que essa lógica retira do sistema de ensino sua responsabilidade sobre o processo de produção e enfrentamento da violência, ou como sugere o texto de Pain, acima referido, o lugar da escola na produção de violências.

Segundo Tavares dos Santos (2001), com base nos estudos de casos em escolas brasileiras, as práticas da violência pedem reconstrução da complexidade das relações sociais na escola. Em outros termos, o autor aponta que a violência nas escolas perpassa as relações de classe e as relações entre grupos culturais e isso decorre do fato de os estabelecimentos de ensino se configurarem como um espaço social marcado por um desencontro entre a instituição escolar e as particularidades culturais das populações pobres das grandes cidades, ou o que se chama de cultura de rua e culturas juvenis.

A perspectiva que retira da escola a condição de produtora de violência não dá conta da complexidade da problemática, pois a violência na escola é um fenômeno múltiplo, com muitas facetas, que assume determinados contornos em consequência

de práticas inerentes aos estabelecimentos escolares e ao sistema de ensino, bem como às relações sociais nas escolas.

A violência não apresenta distância nas diferentes práticas e nas esferas da vida social, atingindo também a escola e criando uma inquietação crescente que permeia todos os espaços. Nesse sentido, refletimos sobre a violência em nível macro, singularizando a violência juvenil e, em nível micro, detalhando a violência no cotidiano escolar.

Bernard Charlot refere-se à dificuldade em definir violência escolar, não somente porque ela remete a “fenômenos heterogêneos, difíceis de delimitar e de ordenar, mas também porque desestrutura as representações sociais que têm valor fundador: aquela da infância (inocência), a da escola (refúgio de paz) e a da própria sociedade (pacificada no regime democrático).” (CHARLOT, 1997, p. 1).

Além disso, a dificuldade de se delimitar as fronteiras aumenta devido ao fato de que o significado de violência não é consensual. O que é caracterizado como violência varia em função do estabelecimento escolar, do *status* de quem fala (professores, diretores, alunos), da idade, do sexo, da orientação sexual, da raça e outras inscrições significativas que comportam relações sociais desiguais.

Uma tentativa de dar conta da complexidade da violência nas escolas é adotar conceituações que apreendam sua multiplicidade de formas e de manifestações. Nesse sentido, Wessler (2003) critica autores que restringem o fenômeno a condutas criminais.

É comum considerarem-se fatos violentos os atos reconhecidos como delituosos pelo código penal e outros codificados como tal pela moral da época e do lugar (CHESNAIS, 1981). No entanto, Debarbieux (1998) critica tal postura como “obsoleta”, não somente pelo reconhecimento de diversos direitos, mas também pelos sentidos que têm as incivildades, quebras do pacto social de relações humanas e de regras de boa convivência (DEBARBIEUX, 1998). Para Charlot (1997), se a agressão física ou a pressão psicológica aparecem mais espetacularmente, são as “incivildades” ou as microviolências que representam a principal ameaça para o sistema escolar.

Os termos usados para indicar a violência variam de acordo com o país. Por exemplo: enquanto nos Estados Unidos diversas pesquisas sobre violência na escola recorrem ao termo delinquência juvenil<sup>98</sup>, esse enfoque é pouco usual na Inglaterra. Para alguns autores, na literatura anglo-saxônica, o termo violência na escola só deveria ser empregado no caso de conflito entre estudantes e professores (CURCIO e FIRST, 1993; STEINBERG, 1991, apud FLANNERY, 1997) ou em relação a atividades que causem suspensão, atos disciplinares e prisão.

Além do conceito de delinquência juvenil, estudos sobre violência na escola, nos EUA, costumam recorrer a termos como agressão, conflito, condutas desordeiras, comportamentos criminosos, comportamento antissocial. Diante disso, Flannery (1997) ressalta a importância de se cuidar da terminologia e diferenciar tipos de violência e, em particular, distinguir o que se entende por violência e “comportamento antissocial”.

Como também adverte Hanke (1996), ao analisar escolas nos EUA, não basta focalizar atos considerados criminosos e extremos, pois isso não colaboraria para melhor entender a natureza, a extensão e as associações entre violências e a vitimização. Já Ortega (2001), a partir de trabalhos na Espanha, observa que a violência é um tema que desperta certa “ambivalência moral”, principalmente quando se refere a crianças e jovens, e que a expressão “violência escolar” provocaria uma rejeição, sendo que, nos anos 1990, na Europa, tal negação é mais forte. No entanto, o problema está sendo enfrentado e pesquisas estão sendo realizadas<sup>99</sup>.

Similarmente, Hayden e Blaya (2001) apontam, em estudos realizados na Inglaterra, que existe um complicador adicional ao fato de que, no dicionário, o vocábulo “violência” tem como indicador apenas a violência física, ou seja, o termo, não usado comumente no discurso acadêmico para qualificar o comportamento de adultos e crianças no meio escolar, envolve

---

98 Delinquência juvenil corresponde a atos que vão contra a lei ou potencialmente sujeitos a uma medida penal. Estaria mais associada à agressão física e ao vandalismo e estupro (HAYDEN e BLAYA, 2001).

99 No final dos anos 90, o Estado espanhol – com a colaboração do UNICEF – desenvolveu uma ampla pesquisa sobre violência nas escolas e desenhou um programa de intervenção: o Projeto Sevilha.

conotações emocionais. Nos estudos sobre violência na escola desse país, o mais comum seria usar termos outros, como “agressividade” ou “comportamento agressivo” dos alunos<sup>100</sup>.

Várias pesquisas focalizam conflitos entre alunos (*harcèlement*), denominados de *bullying*<sup>101</sup>. Também são feitas referências a perturbações (*disruption*) no sistema de aprendizagem ou nas aulas, causadas por “atitudes indesejáveis”; a *décrochage* – “desengajamento ou desinteresse pela escola e pela aprendizagem”; e a comportamentos antissociais, quer sejam os “atos que implicam não respeito à lei e ações que não são necessariamente ilegais e que não dão lugar a uma perseguição pela justiça.” (RUTTER et al., 1998, apud HAYDEN e BLAYA, 2001).

Pain (1997), ao comparar enfoques culturais e políticos sobre violências nas escolas em diferentes países na Europa, indica linhas de pesquisa próprias que condicionam orientações quanto à ação contra tais violências.

*On comprend mieux que les Allemands et les Anglais se retrouvent sans grande difficulté culturelle sur la liaison forte, pragmatique, de la recherche sur la violence à des réponses en vraie grandeur, et s'accordent non tant dans le traitement a posteriori des violences caractérisées, que dans leur prévention primaire et secondaire. Les Allemands seront plus politiques. Les Anglais seront plus éducateurs. Mais l'intention "éducatrice-politique" les réunit sans ambages. En France, nous restons sur une intention "judiciaire – politique", et les problèmes de*

---

100 Por exemplo, em pesquisas sobre *school bullying*, modalidade de comportamento agressivo a ser focalizado adiante. O termo não encontra uma exata tradução no português – aproxima-se, na melhor das hipóteses, de algo como “intimidação física” – o que não implica a não ocorrência no Brasil.

101 *Bullying* é definido por Nancy Day (1996: 44-45) como abuso físico ou psicológico contra alguém que não é capaz de se defender. Ela comenta que quatro fatores contribuem para o desenvolvimento de um comportamento de *bullying*: 1) uma atitude negativa pelos pais ou por quem cuida da criança ou adolescente; 2) uma atitude tolerante ou permissiva quanto ao comportamento agressivo da criança ou adolescente; 3) um estilo de paternidade que utiliza o poder e a violência para controlar a criança ou adolescente; e 4) uma tendência natural da criança ou do adolescente a ser arrogante. Diz ainda que a maioria dos *bullies* são meninos, mas as meninas também o podem ser. As meninas que são *bullies* utilizam às vezes métodos indiretos, como fofocas, a manipulação de amigos, mentiras e a exclusão de outros de um grupo.

*l'école sont alors tout simplement pensés comme des problèmes de société, non d'école!* (PAIN, 2002, p.3).

Também autores brasileiros buscam refinar o conceito de violência, mas considerando a população-alvo, os jovens e o lugar social da instituição objeto, a escola. A literatura nacional contempla não apenas a violência física, mas inclui o acento na ética e na política e a preocupação em dar visibilidade a “violências simbólicas”. Por exemplo, Sposito (1998) encontra nexo entre a violência e a quebra do diálogo, da capacidade de negociação – que, de alguma forma, é matéria-prima do conhecimento/educação. Assim, para a autora, violência é bem mais do que qualquer ato que implique na ruptura de um nexo social pelo uso da força, visto que tal concepção nega a “possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito.” (SPOSITO, 1998, p. 60)<sup>102</sup>.

Outro exemplo de abordagem que tende a restringir a compreensão da problemática são as análises que associam a violência nas escolas ao aumento do envolvimento de adolescentes e jovens com crimes, fato verificado em países como os Estados Unidos. Essas abordagens associam a violência nas escolas com os delitos praticados por jovens. Por exemplo, dados referentes à população norte-americana indicam que, entre 1985 e 1993, a taxa de homicídio cresceu mais rapidamente entre adolescentes do que no restante da população e que os adolescentes correm mais risco de se tornarem vítimas ou de promoverem atos violentos hoje do que no passado (ASH, KELLERMANN, FUQUA-WHITLEY e JOHNSON, 1996 *apud* ASTOR, PITNER e DUNAN, 1996). Acompanhando essa tendência, a violência nas escolas estaria se tornando cada vez mais alarmante.

Embora não esteja absolutamente claro quanto por cento da violência entre jovens ocorre dentro da escola, muitas formas de violência entre jovens estão associadas ao contexto social ou físico da escola. Um estudo sobre segurança nas escolas realizado pelo Congresso americano, em 1978, apontou a escola

---

102 Sposito (1998) chama a atenção para que também se discutam como violência escolar casos de “racismo” ou de “intolerância”.

como o lugar mais violento para a juventude americana. (ASTOR, PITNER e DUNAN, 1996, p. 336).

O foco exclusivo nos alunos está implícito na abordagem de Gottfredson (2001). Em seu estudo sobre os mecanismos por meio dos quais a escola influi na incidência de problemas de comportamento dos alunos, a autora enfoca somente atos de violência e agressividade envolvendo alunos, ignorando o papel da própria escola e dos adultos na produção de violência.

Considera-se que, para o caso do Brasil, essa visão apresenta limites, na medida em que não possibilita o inventário dos processos, enfatizando o papel de determinados indivíduos, no caso, o aluno, como agente de violência. Perde-se, portanto, a dimensão processual da violência nas escolas, defendida em nossos estudos, além de se incorrer no risco de responsabilizar apenas um sujeito (o aluno) pelos episódios de violência que se dão nos estabelecimentos. Em nossas pesquisas, temos registrado vários casos de violências nas escolas impetradas por adultos contra os alunos.

Devine (1996) propõe uma leitura da violência nas escolas como um fato social, buscando compreendê-la em si. Esse autor considera insuficientes as modalidades de explicação causais (pobreza e fatores econômicos, por exemplo), modelos linguísticos (descontinuidade entre a cultura escolar e a cultura de casa), interpretações psicossociais (abuso sexual e alienação do estudante) e os padrões estruturais de controle (do governo federal e dos governos estaduais). Advoga que essas maneiras de apreender o fenômeno são necessárias, mas são insuficientes para explicar os cenários em que a violência nas escolas se dá, pois enfocam uma causa, uma racionalidade que legitima a questão em vez de se aterem às ocorrências concretas e ao processo de produção da violência (DEVINE, 1996, p. 14).

Reiterando a importância das pequenas agressões para a compreensão da violência nas escolas, Dupper e Meyer-Adams (2002) afirmam que pesquisas realizadas nas últimas décadas demonstram que a “violência de baixa intensidade” é muito frequente nas escolas e, embora não seja considerada tão séria quando a “violência armada” ou qualquer outro tipo de violência que ponha em risco a integridade física da vítima, causa danos profundos à saúde mental dos alunos e ao desempenho escolar.

Em Abramovay e Rua (2002), chama-se a atenção para algo semelhante nas escolas brasileiras: apesar do aumento da visibilidade da “violência dura” nos estabelecimentos de ensino brasileiros, o que mais ocorre não são crimes, mas transgressões, pequenos atos de agressão e de incivilidade. Vale destacar a existência de uma diferença fundamental entre crime e violência: violência é o exercício ou ameaça de utilização da força física, ao passo que crime é um ato que pode ser punido pela lei, é a transgressão de uma proibição legal (MOSEER e BRONKHORST, 1999).

Alerta Flannery (1997) que vinha sendo observada uma mudança quanto à prevalência do tipo de violência escolar. Progressivamente, os atos de vandalismo ou de delito contra a propriedade estariam sendo substituídos pela violência contra as pessoas. Note-se que igual tendência também vinha sendo observada no Brasil (CODO e VASQUES MENEZES, 2001). Também nas brigas haverá a passagem das palavras e punhos para as armas, especialmente de fogo, o que provocaria o aumento de casos com desfecho letal.

Outro fenômeno associado a situações de violência é a disponibilidade de armas de fogo e as mudanças que isso impõe às comunicações conflituosas, contribuindo para o aumento do caráter mortal dos conflitos nas escolas. Diferentes pesquisas, baseadas em *surveys* nos EUA, sugerem que os jovens que carregam arma para a escola comumente têm a intenção de se defender mais do que perpetrar um crime (FLANNERY, 1997). Mas outros estudos, como os de Breines et al. (2000), destacam também a associação entre arma e masculinidade, entre arma e necessidade de exibir símbolos de poder, além do efeito de demonstração ou dissuasão.

As pesquisas sobre violência nas escolas nos EUA seriam influenciadas pelo foco da mídia sobre grupos singulares, como as gangues, grupos de jovens com práticas ritualísticas e linguagens próprias, associados com violência, especialmente de natureza xenófoba. Isso é criticado por Hagedorn (1998), que defende que tal associação não ocorre, necessariamente, em todos os casos. De fato, nos últimos 15 anos, tem-se observado nas escolas americanas o incremento de atos violentos praticados por indivíduos

isolados ou em pequenos grupos, como o caso de Columbine<sup>103</sup>. Se há polêmica quanto ao conceito mais amplo, quando se trata de violência nas escolas, há de se cuidar, por outro lado, do moralismo e de juízos de valor que cercam os termos usados sobre comportamentos. Segundo Hayden e Blaya (2001):

Todos os conceitos sobre comportamentos são discutíveis, particularmente aqueles que concernem ao que se considera como comportamento antissocial, delinquente ou perturbado. Importante ter em mente quem o define, quem é qualificado como tal e o ato ou o que é perturbado. (p. 44).

Há consenso, porém, quanto ao fato de que não só a violência física mereceria atenção, já que outros tipos podem ser traumáticos e graves, sendo recomendado escutar as vítimas e a comunidade acadêmica para construir noções sobre violência mais afins com as realidades experimentadas e os sentidos percebidos pelos envolvidos (BUDD, 1999, apud HAYDEN e BLAYA, 2001).

Reitera-se, em resumo, que são muitos os tipos de violências analisados empiricamente e que são referenciados na literatura. Em especial na literatura norte-americana, é mais comum o olhar sobre gangues, xenofobia e *bullying*. Esses temas também viriam concentrando mais estudos na Europa, especialmente na França, sobre incivildades ou microviolências no meio escolar. Porém, particularmente na França, é consenso que a incivildade ou as microviolências – sendo expressão de agressividade, insensibilidade para com direitos dos outros ou violência – requerem cuidados para que as relações sociais no meio escolar sejam menos hostis.

Enfatizamos o condicionamento do clima escolar no Brasil para produção de violências na escola, relativizando, portanto a generalização da tese de Benjamin Moignard (2008) que, a partir de uma escola em ambiente de favela e da análise desse ambiente, infere que a escola tende “à proteção paternalista” em relação ao que encontram os jovens em tal ambiente. Possivel-

---

103 O massacre de Columbine aconteceu em 20 de abril de 1999 no Condado de Jefferson, Colorado, Estados Unidos, no Instituto Columbine, onde jovens estudantes atiraram e mataram vários colegas e professores.

mente a diferença de perspectivas deve-se ao fato de que Moignard analisa uma escola em vizinhança dominada pelo tráfico de drogas. Essa situação é característica de algumas escolas no Brasil, especialmente no Rio de Janeiro, em período anterior à implantação do Programa UPP. É preciso levar em conta que, em muitas escolas que se situam em áreas dominadas pelo tráfico de drogas, impera a lei do silêncio, em que se é “obrigado” a negar que há violências nas escolas<sup>104</sup>.

Adotou-se aqui uma concepção de violência que incorpora as ideias de brutalidade, de sevícia, de utilização da força ou intimidação e também noções mais relacionadas com as dimensões socioculturais, a microviolência e a violência simbólica, assim como a percepção que vários atores fazem do fenômeno.

As diversas violências – utiliza-se no plural para denotar as distintas tipologias do conceito – afetam a ordem, a motivação, a satisfação e as expectativas de todos os que frequentam a escola, tendo repercussão direta no fracasso de seus objetivos e propósitos mais amplos no que concerne à educação, ao ensino e à aprendizagem.

Considera-se que a escola não é uma “ilha” desconectada da realidade social. Nessa medida, ela absorve acontecimentos exteriores, convivendo com a exclusão social, o desemprego e a violência, os quais interferem diretamente em seu cotidiano. Ao mesmo tempo, a escola vive uma crise decorrente do aumento de matrículas, a chamada massificação ou democratização do acesso. Vale dizer que essa situação e suas consequências não se restringem ao Brasil. No entanto, aqui ganham contornos particulares devido às enormes desigualdades econômicas e sociais.

A escola viveu durante muito tempo como um mundo fechado, um oásis de “calma e de razão”, protegida em si mesma. Porém, a expansão do ensino e o ingresso de um novo tipo de contingente de atores nos estabelecimentos escolares geraram, evidentemente, novas formas de interação e novas formas de “desordem”. Esse processo de massificação fez com que as desigualdades sociais acolhidas na escola e reforçadas por ela

---

104 Na pesquisa “Cotidiano nas Escolas entre Violências (2006)”, o Rio de Janeiro teve que sair da amostra quantitativa já que, nas várzeas dominadas pelo narcotráfico, não se queria dar entrevistas ou responder questionários, ou seja, a lei do silêncio inviabilizou o trabalho.

entrassem na ordem do dia. O resultado é que a democratização do recrutamento escolar não se dá concomitantemente com a democratização do acesso à educação de qualidade.

Para além das funções tradicionalmente consideradas inerentes à instituição, deveria a escola ser, a priori, o lugar privilegiado para o desenvolvimento do princípio de não somente aprender, mas também ter acesso à cultura e ao saber. Deveria ser um local de interações verbais reais, onde há diálogo com a vida: articulação escola/meio social/cultura/vida. Educar, no século XXI, não pode continuar a ter o significado reducionista de preparar crianças e jovens para uma tarefa determinada e restrita. Significa também a manutenção do carácter formativo visando à ampliação do processo de aprendizagem contínuo, garantindo os preceitos da construção da cidadania.

No entanto a escola não é, em muitos casos, um espaço democrático e igualitário, tal como concebido pela em nossa sociedade. Embora se espere que ela funcione como local de inclusão, de convivência, de diversidade, a escola possui seus próprios mecanismos de exclusão e seleção social, acolhendo alguns, mas colocando outros para fora. Esses outros, em geral, são justamente os que não conseguem responder às expectativas quanto à aprendizagem, ao comportamento e ao relacionamento com os integrantes da comunidade escolar.

Existem, nesse contexto, diferentes modalidades de violências que afetam o cotidiano das escolas, prejudicando crianças, adolescentes, jovens e o corpo técnico-pedagógico, impedindo as escolas de realizar sua principal função social, que é ensinar. Desse modo, a vulnerabilidade da escola diante das violências tem efeitos diretos sobre a qualidade do ensino e o potencial de desenvolvimento dos vários atores. Alguns dos impactos dessa violência constituem-se em problemas visíveis; existe também o que se pode chamar de violência institucional (como a alternância e o absentismo de professores, de diretores e de funcionários, além dos problemas de infraestrutura) e os problemas de ordem mais subjetiva, como a desvalorização social da escola, que fica marcada por uma série de estigmas e estereótipos que, conseqüentemente, recaem sobre os alunos, seus familiares e sua comunidade.

O tema é complexo e diverso: tanto professores como alunos e pais demonstram certa perplexidade. É notório que a escola não vem desempenhando o papel de socialização e de ensino/aprendizagem como poderia ou deveria para fazer diante da complexidade das relações sociais vividas dentro e fora de seu espaço. A comunidade escolar como um todo se sente desamparada e despreparada para lidar com toda a problemática das violências, e tanto alunos como professores se ausentam frequentemente da escola, não contando com a sua proteção.

Os pais sofrem perdas e danos ou vivem com o receio constante de que seus filhos venham a ser vitimados pela violência dentro ou nas imediações das escolas. Os alunos perdem dias letivos por terem sido ameaçados ou por danos físicos e emocionais resultantes da violência. As escolas têm de suspender as aulas por estarem em situação de insegurança e/ou de funcionamento precário. Do ponto de vista do trabalho dos profissionais da educação, mestres, orientadores, diretores, supervisores e outros, ao atuarem em ambientes de insegurança e ameaça, tornam-se menos capazes de desenvolver todo o seu potencial. As aulas são menos criativas e o ambiente de tensão faz que todos se sintam pouco motivados a comparecer às escolas, sendo que muitas delas enfrentam constantes pedidos de transferência e substituição de profissionais.

A exclusão de sistemas formadores e de sustentação social gera desencantos, frustrações, baixa consideração e, por consequência, estranhamentos também em relação ao outro; ou seja, passa a predominar o não respeito a normas do viver em coletividade. Além disso, a interação que surge nas escolas também acumula capital social, já que ali se constroem relações sociais, redes de amigos e contatos. Nesse sentido, a educação em conjunto com a família constitui um dos espaços tradicionais de socialização entre os jovens.

Foi adotada, no trabalho, uma concepção de violência que incorpora as ideias de brutalidade, de sevícia, de utilização da força ou intimidação e também noções mais relacionadas com as dimensões socioculturais, a microviolência e a violência simbólica, assim como a percepção que vários atores fazem do fenômeno. A principal ideia é transformar “as escolas de risco” em “escolas protetoras”, capazes de lidar com os conflitos e as violências, deixando de culpabilizar

pais (ou responsáveis), alunos, policiais, professores, funcionários e diretores. Trata-se de criar as bases de uma escola que tenha consciência da violência como fenômeno que se constrói socialmente e, portanto, é passível de ser evitado. Uma escola, por fim, que tenha no diálogo o recurso primordial dos conflitos que ela deve gerir.

É de indiscutível importância que as escolas sejam espaços seguros para todos os seus membros. Certamente, é consensual na sociedade que a segurança escolar constitui um valor em si mesmo, uma vez que afeta a vida, a integridade física, emocional e psicológica de professores, funcionários, alunos e seus pais. Ademais, a violência ou a ameaça de violência em suas diversas modalidades tem um impacto direto na qualidade da educação, no modo como professores e estudantes desenvolvem seu trabalho em sala de aula, no ambiente escolar, no rendimento dos alunos e na qualidade de vida das suas famílias. Uma escola de qualidade não pode ser acometida por problemas como a falta de segurança, o medo, o terror, a eclosão de graves conflitos e as incivildades de várias ordens, os quais deterioram o clima, as relações sociais e impedem que ela cumpra a sua função.

As escolas podem vir a suprir necessidades existenciais e sociais, tornando-se *lugares protegidos*, o que, de acordo com a tese desenvolvida por Debarbieux e colaboradores (2001), implica estar alerta contra “fatores de risco”, desenvolvendo “fatores de proteção”. Portanto, há que mais se investir em ambientes de prevenção, por meio da adoção de políticas públicas materializadas em ações efetivas, para que as escolas sejam, de fato, fontes de conhecimento de boa qualidade, lugares agradáveis de se estar, de estímulo à criatividade, de convivência solidária, ou seja, instituições sociais capazes de estreitar a relação entre professores, alunos e demais atores do universo escolar, fortalecendo o exercício democrático do diálogo.

## Referências

ABRAMOVAY, M. (Org.). **Cotidiano das escolas**: entre violências. Brasília: UNESCO; Observatório de Violências nas escolas; MEC, 2005.

ABRAMOVAY, M.; CUNHA, A. L.; CALAF, P. P. **Revelando tramas, descobrindo segredos**: violência e convivência nas escolas. Brasília: RITLA, Secretaria de Estado de Educação e GDF, 2009.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ASTOR, R. A.; PITNER, R. O.; DUNCAN, B. E. Ecological approaches to mental health consultation with teachers on issues related to youth and school violence. **Journal of Negro Education**, 65(3), 1996. p. 336-355.

BREINES, I. et al. **Males roles, masculinities and violence: the culture of peace perspective**. Paris: UNESCO, 2000.

CHARLOT, B.; ÉMIN, J. **Violences à l'école: état des savoirs**. Paris: Masson; Armand Colin éditeurs, 1997.

CHESNAIS, J. **Histoire de la violence**. Paris: Éditions Roberto Laffont, 1981.

CODO, W.; MENEZES, I. O que é burnout? In: CODO, W. (Org.). **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes; Brasília, DF, CNTE; UnB, 2001.

DAY, N. **Violence in schools: learning in fear**. Berkeley Heights, NJ: Enslow Publishers, 1996.

DEBARBIEUX E. (Org.). La violence à l'école: aproches europèenes. Institut de Recherches Pedagogiques. **Revue Française de Pédagogie**, 1998.

DEBARBIEUX, Eric; GARNIER, Alix; MONTOYA, Yves; TICHIT, Laurence. **La violence en milieu scolaire: 2-De desordre dès choses**. Paris: ESF Editeur, 2001.

DEVINE, John. **Maximum security: the culture of violence in inner-city schools**. Illinois: The University of Chicago Press, 1996.

DUPPER, D. R.; MEYER-ADAMS, N. Low-level violence: a neglected aspect of school culture. **Urban Education**, v. 37, 2002.

FLANNERY, D. J. **School violence: risk, preventive intervention and policy**. Urban Diversity Series, nº 109, Eric Clearinghouse on Urban Education, Institute for Urban and Minority Education, Teaches College, Nova York, Columbia Univerty, 1997.

GOTTFREDSON, D. C. **Schools and delinquency**. Nova York: Cambridge University Press, 2001.

HAGEDORN, J. M. The american as apple pie: patterns in american gang violence. In: WATTS, M. W. **Cross-cultural perspectives on youth and violence**. Londres: Jai Press, Stamford, 1998.

HANKE, P. J. Putting school crime into perspective: self-reported school victimizations of high school seniors. **Journal of Criminal Justice**: [s.n.], 1996.

HAYDEN, C.; BLAYA, C. Violence et comportements agressifs dans les écoles Anglaises. In: DEBARBIEUX, É.; BLAYA, C. **La violence en milieu scolaire: 3-dix approches en Europe**. Paris: ESF, 2001. p. 43-70.

MOIGNARD B. **L'école et la rue: fabriques de délinquance**. Paris: PUF, 2008.

MOSER, C.; VAN BRONKHURST, B. **Youth violence in Latin America and the Caribbean: costs causes and interventions**. Washington, D.C.: World Bank, 1999. (LCR sustainable development working paper: urban peace program series; 3). Disponível em: <[www.worldbank.org](http://www.worldbank.org)>.

ORTEGA, Rosário. Project Sevilla contre la violence scolaire: um modèle d'intervention éducative à caractère écologique. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Org.). **La violence em milleiu scolaire: 3-dix approches en Europe**. Paris: Ed. ESP, 2001.

PAIN, J. **La Société commence à l'école**. Maine-et Loire: Matrice éditions, 2002.

PAIN, J.. **L'école et ses violences**. Paris: Anthropos édition, 2006.

PAIS, J. M. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1997.

SANTOS, J. V. T. dos A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 27, n. 01. pp. 105 – 122, Jan/Jun 2001.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 104, p. 58-75, jul. 1998.

WESSLER, Stephen. **Respectful school: how educators and students can conquer hate and harassment**. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision, 2003.

# EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E JUVENTUDE: experiência de formação de professores da educação básica<sup>105\*</sup>

Maria do Socorro Borges da Silva<sup>106</sup>

Universidade Federal do Piauí

## Resumo

Este artigo relata experiência de formação vivenciada por meio das atividades desenvolvidas no Projeto de Formação Docente em Educação para os Direitos da Infância e Juventude, desenvolvido por meio da Coordenação de Programas e Projetos de Extensão da Universidade Federal do Piauí, como prática do Observatório de Juventude, Violência e Cultura de Paz na Escola, do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero e Cidadania, realizada na comunidade escolar “Mãos Dadas”, no Parque Alvorada, região periférica de Timon-MA, território marcado pela violência estrutural, principalmente entre as demandas infanto-juvenis. Combinando a dimensão teórico-prática, o texto apresenta performance descritiva do Projeto e das atividades desenvolvidas no Curso de Formação Docente em Educação para os Direitos da Infância e Juventude. A experiência traz a compreensão de que educar em direitos humanos deve partir da inteireza do que é o ser humano, entendendo que ele é a razão que mobiliza tal perspectiva, tendo a vida com dignidade como princípio maior. Contribui para a reflexão sobre os nossos modos de educar para uma cultura de direitos humanos e corrobora como experiência inovadora no tocante ao modelo de formação docente herdado, historicamente viciado em legitimar formas de exclusão.

**Palavras-chave:** educação, direitos humanos, Juventude, formação de professores.

---

105    Recebido em: agosto/2013. – Aceito em: setembro/2013.

106    Professora da Universidade Federal do Piauí (UFPI), no Departamento de Fundamentos de Educação, com uma trajetória de docência na área de História e Sociologia da Educação. Atua no “Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGECI) e no Observatório de Juventude, Violência e Cultura de Paz da UFPI. E-mail: socorrocaxias@yahoo.com.br.

## Education, human rights and youth: experience of basic education teacher education

### Abstract

This article reports the process of formation experienced by the activities developed in the Teacher Training Project in Education for the Children and Youth Rights developed through the Coordination of Program and Projects of Extension from Universidade Federal do Piauí, as a practice of the Youth, Violence and Culture of Peace in the School Observatory, Center of Studies and Research in Education, Gender and Citizenship in the school community “Mãos Dadas”, at Parque Alvorada, peripheral region of the city of Timon - Maranhão, that borders Piauí, territory marked by structural violence, especially among children and youth demands. Combining theoretical and practical dimension, the text presents a clear descriptive performance of the Project and the activities developed in the Course of Teacher Training in Education for the Children and Youth Rights. The experience leads to perception that human rights education should start from the entirety of what is the human being, understanding it as the reason that mobilizes such perspective, having a dignity life as a major principle. It contributes to the reflection about our ways of educating for a culture of human rights and supports innovative experience as opposite to the model of teacher education inherited, historically addicted to legitimize forms of exclusion.

**Keywords:** education, human rights, Youth, teacher training.

### Introdução

O ato de pensar sobre educação em direitos humanos entre os diversos modos de ser e estar jovem em espaços escolares da educação básica nos remete a pensar sobre a construção de uma cultura educacional para além do capital, aquela, talvez, ensejada na fascinante música “Imagine” de John Lennon do grupo The Beatles, que encantou as juventudes do mundo inteiro a partir da geração dos anos 70 do séc. XX e as levou a refletir sobre como seria o mundo sem fome, sem guerras, vivendo em paz. Uma miragem que certamente ultrapassa a vertigem neoliberal ditada pelas leis do mercado na vida contemporânea, submersa em um tipo de cultura e de cidadania do consumo, levando-nos a questionar - e nesse ato há um enorme esforço

para não sermos capturados pelo “canto da sereia” que é o capitalismo em sua feição atual - sobre qual modelo de direitos humanos essa democracia de mercado nos oferece e nos impõe, como instiga Pelbart (2000). Isso requer pensar uma educação que não se contente apenas com as garantias, mas que tenha como perspectiva a efetivação das políticas públicas como lugar da ação política da liberdade e da pluralidade (ARENDDT, 2001) e não apenas como política compensatória.

Assim pensando, logo se percebe que não é suficiente uma sociedade que se limita à institucionalização dos direitos, por mais que eles expressem o poder das lutas por uma vida humana com dignidade, pois, se assim o fosse, bastariam todas as reformas, estatutos, leis e projetos em via de regulamentação na sociedade brasileira. Bastar-nos-iam, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para solucionar a problemática da infância e juventude no que diz respeito à construção da cidadania desses sujeitos de direito. De fato, a realidade que diariamente bate à nossa porta e nos invade a alma denuncia que a questão da dignidade, da cidadania, da democracia no solo brasileiro necessita de ser apreendida como desafio educacional para além da constitucionalidade e assecuridade dos direitos; chegarmos, assim, à sua efetivação e à apropriação do saber sobre os mecanismos de como efetivá-los.

Então, para que se chegue a uma cultura de direitos humanos, tomo como palavra o pensamento essencial de Michel Foucault quando nos lembra que o sujeito é invenção, a verdade é a vida, e a ciência é invenção, e que saber é poder e poder se institui nas formas de saber (VEIGA-NETO, 2007). Se assim nos permitirmos pensar, a escola pode então ser vista como o lugar da invenção, onde se pode criar uma cultura política de resistência enraizada no cotidiano por meio de maneiras de fazer (táticas), pelas quais os sujeitos, professores e jovens alunos se apropriam da própria ordem ou funcionamento do sistema para subvertê-lo (CERTEAU, 1994). Ao desenvolver esses modos de subjetivação política, os jovens da contemporaneidade poderão ter a escola como um espaço de vivência de todas as suas experiências de comparecimento e adesão em torno do que acontece à sua volta e na sociedade em geral, assumindo ações junto

com outros em prol da igualdade, da justiça e da emancipação, como maneiras também de esses jovens construir um lugar de pertencimento, que acarreta responsabilidade e os impulsionam para a ação política.

Ao mesmo tempo em que nos empodera, pensar como Foucault nos adverte sobre o desafio da formação dos professores, redes de transmissão por onde circula esse saber – poder na mediação com os jovens, também pontos de saber-poder. Os saberes que esses professores carregam em suas bagagens são capazes de atender aos apelos de uma educação em direitos humanos? Esses saberes, acumulados ao longo de suas experiências e processos de formação profissional, darão conta de subsidiar as temáticas e problemáticas discursivas introduzidas nos currículos e levantadas de forma interdisciplinar e transversal numa perspectiva educacional voltada para a promoção dos direitos humanos? O que a maior parte da literatura lida e dos relatos que os professores proferem nas andanças pela escola pública de ensino básico diz sobre os limites da formação política, afirmando que os professores não estão preparados para educar para essa finalidade, que suas bagagens não são suficientemente fundamentadas para produzir e instigar a produção de um conhecimento em sala de aula que leve os jovens a desenvolverem processos educativos nessa direção, embora, suas tentativas ensaiem tal modelo e constantemente convivam com os ditames de uma realidade de violação dos direitos humanos, vivência que exige deles uma competência que atravessa suas formas de educar.

Assim, por termos constatado a tensão e o incômodo trazidos por essa realidade que insiste, por um lado, em violar os direitos humanos e, do outro, em reproduzir um modelo educacional pouco eficaz na construção de uma educação de valorização, proteção da pessoa humana e do conhecimento de seus direitos, principalmente quando se trata da formação docente, elaboramos o *Projeto de Formação Docente em Educação para os Direitos da Infância e Juventude*, experiência relatada neste artigo, desenvolvida como projeto de extensão da Universidade Federal do Piauí, como prática do Observatório de Juventude, Violência e Cultura de Paz na escola e do Núcleo de Estudos

e Pesquisa em Educação, Gênero e Cidadania, na comunidade escolar “Mãos Dadas” no Parque Alvorada em Timon- Maranhão. Trata-se de um território com uma tessitura social marcada pela violência estrutural, principalmente entre as demandas infanto-juvenis (MACEDO; BOMFIM, 2007), mas esse lugar tem sido também um oásis, fonte de fertilidades na produção de ensaios diários de novas maneiras de ser, fazer e pensar a educação na sua dimensão ontológica, pois o Projeto Educativo “Mãos Dadas” da Associação Daniel Comboni tem como objetivo ofertar educação gratuita, integral e solidária a segmentos vulneráveis socialmente, contribuindo para o aumento da qualidade de vida e emancipação dos direitos de cidadania dos beneficiários. Dentre seus objetivos específicos, se destacam os de ofertar ensino regular intra e extraescolar nos níveis infantil e fundamental para crianças, adolescentes e jovens carentes do Grande Parque Alvorada, região periférica da cidade de Timon que liga Maranhão e Piauí, produzindo impactos sociais de risco em ambos os contextos, e proporcionar serviços de acompanhamento e assistência aos alunos e familiares beneficiados pela Associação e pelo Centro de Referências em Direitos Humanos “Mãos Dadas”, entidade de proteção, assistência e formação em direitos humanos, criado a partir desse Projeto originário descrito nesta produção.

Assim, objetivamos aqui, refletir sobre os fundamentos da educação em direitos humanos na interface com a questão da juventude, enfatizando os desafios da formação de professores e relatar experiência de formação docente em direitos humanos na temática da juventude na educação básica vivenciada por meio das atividades desenvolvidas no Curso de Formação Docente em Educação para os Direitos da Infância e Juventude.

Ao socializar essas experiências localizadas, situadas num plano micro da escola, mas não menos importantes, já que elas representam uma nova performance de poder descentralizado, horizontalizado, uma força que nasce dos solos áridos das práticas educativas de educadores e jovens, acreditamos estar contribuindo para a arquitetura de novos modos de educar, sobretudo, numa perspectiva da construção de uma cultura de justiça e paz, pois “*não é loucura, nem sonho. Além de mim há*

*mais alguém, se junte a quem pense assim também. Que esse mundo vai ser um só.*" (John Lennon, Beatles, 1971).

## **Educação em direitos humanos: uma cultura em construção**

O ato de educar é um exercício diário de aprender a viver com dignidade. E a "dignidade é ponte e olhar. E reconhecimento e respeito. A dignidade é o amanhã. Mas o amanhã não pode ser se não é para nós todos, para os que somos nós e para os que são outros. A dignidade é então uma casa que nos inclui e inclui o outro [...]". (MARCOS, 2001 apud CANDAU 2002).

Capturando a ideia expressa nesse poema, entendemos que educação em direitos humanos é uma "casa" em construção que nos inclui a todos, habitada por nossa diversidade cultural, para nos dizer também que ela não se construiu sem nossa participação. Nesse sentido, é necessário entendê-la como uma nova produção cultural que atrevesse todas as dimensões da vida e que seja alternativa àquela ensinada e vivida pelos caminhos da história do Brasil, testemunhada por nós e que se encontra sob os alicerces de um modo de ser autoritário e patrimonialista, seja nas relações cotidianas, seja nas instituições, como o Estado, constituindo-se, portanto, em um dos maiores desafios políticos e educacionais do nosso país. Esse entendimento é essencial como ponto de partida de nossa reflexão sobre educação em direitos humanos, já que tal designação ou representação expressa não apenas um conceito, uma ideia, mas, principalmente, uma luta real de sujeitos e instituições que buscam normatizar uma cultura política, social, econômica que valorize a dimensão humana como seu princípio norteador e o direito como instrumento de garantia da condição de uma vida plena. Compartilhando da visão Carbonari:

[...] educar em direitos humanos é promover a ampliação das condições concretas de vivência da humanidade. Nesse sentido, a educação em direitos humanos, mais do que um evento, é um processo de formação permanente, de afirmação dos seres humanos como seres em dignidade e direitos e da construção de uma nova cultu-

ra dos direitos humanos (nova institucionalidade e nova subjetividade). (CARBONARI, 2009, p. 141).

Assim, falar em direitos humanos só adquire sentido em uma sociedade que cria possibilidades legítimas de todos os seres humanos serem felizes, com possibilidades de alcance do bem-estar que lhes permitam satisfazer as necessidades básicas em um nível digno de vida. Educar em direitos humanos significa educar para a dignidade, para a paz, para a democracia, para a responsabilidade social, para o reconhecimento e aceitação da diversidade e para a capacidade de resolver conflitos de forma não violenta, nutrindo os sentimentos de solidariedade e de equidade em nível nacional e planetário (RAYO, 2004).

Benevides (2011) dirá que essa educação em direitos humanos requer uma mudança cultural, que possa realmente mexer com o que está mais enraizado nas mentalidades, muitas vezes marcadas por preconceitos, por discriminação, pela não aceitação dos direitos de todos, pela não aceitação da diferença. Trata-se, portanto, de uma mudança cultural especialmente importante no Brasil, pois implica a derrocada de valores e costumes arraigados entre nós, decorrentes de vários fatores historicamente definidos, como a escravidão, que significou exatamente a violação de todos os princípios de respeito à dignidade da pessoa humana, a começar pelo direito à vida; nossa política oligárquica e patrimonial; nosso sistema de ensino autoritário, elitista, e com uma preocupação muito mais voltada para a moral privada do que para a ética pública; nossa complacência com a corrupção, dos governantes e das elites, assim como em relação aos privilégios concedidos aos cidadãos ditos de primeira classe ou acima de qualquer suspeita; nosso descaso com a violência, quando ela é exercida exclusivamente contra os pobres e os socialmente discriminados; nossas práticas religiosas essencialmente ligadas ao valor da caridade em detrimento do valor da justiça; nosso sistema familiar patriarcal e machista; nossa sociedade racista e preconceituosa contra todos os considerados diferentes; nosso desinteresse pela participação cidadã e pelo associativismo solidário; nosso individualismo consumista, decorrente de uma falsa ideia de “modernidade”.

Talvez, pensar sobre educar em direitos humanos a partir de um olhar que questione os alicerces da “nossa casa” nos deixe um tanto desanimados para a sua reconstrução ou nova construção. Mas entendemos que a condição de ser humano é de estar em processo permanentes de construção, elaboração, revisão de conhecimentos, de valores, de atitudes e de comportamentos, e esses processos são construídos nas relações estabelecidas com a natureza e entre as pessoas nas diferentes instituições sociais (SILVA, 2010).

O que importa é compreendermos que a construção de “nossa casa”, para assim expressar uma concepção educação em direitos humanos, passa por nós e pelos os outros, pela família, escola e pela sociedade. Parafraseando Tom Zé na letra da música cantrolada por Ana Carolina, passa, como começo de caminho, pela unimultiplicidade, onde cada um é a casa da humanidade.

### **Educação em direitos humanos: juventude e os desafios da formação de professores**

A Educação Básica é uma das cinco áreas englobadas pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNE-DH), revisado em 2006, documento que aprofundou e deu novos rumos para a educação em direitos humanos no Brasil e que traz, entre os seus princípios norteadores, a intenção de “[...] ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola e os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação [...]” (PNEDH, 2006, p.32). Entretanto, a novidade da proposta e a timidez de sua abordagem são dificuldades que o Plano enfrenta, principalmente no que concerne ao processo de formação de professores (VIOLA, 2010 apud SILVA; TAVARES, 2010).

Ao longo do percurso da história dos cursos de formação docente, observa-se um viés tecnicista, instrumental, fixado em saberes disciplinares, oferecendo aos professores uma compreensão fragmentada da vida, da sociedade e da pessoa huma-

na. Assim, a potencialidade política do professor de intervir e de produzir saberes capazes de gerar uma educação em direitos humanos encontra-se limitada por tal desafio, afirmando que:

[...] a formação política dos professores/as é, com frequência, negligenciada pelos cursos de formação inicial e até mesmo pelos agentes responsáveis pelas iniciativas de formação continuada desses profissionais. Existem poucos espaços, nos currículos da maior parte das escolas de formação de professores/as, destinados ao conhecimento e análise da realidade, a discussão sobre a politicidade do ato de educar, ou seja, sobre o “por quê”, o “para quê”, “a quem” e “contra o quê” educar [...] (NASCIMENTO, 2010, p. 118-119 apud CANDAU, SACAVINO, 2003/;)

Tal problemática assume contornos mais controversos quando se investiga sobre o papel da Educação Básica e da escola na formação de sujeitos de direitos, da formação cidadã, especificamente tratando-se dos jovens, sujeitos convidados a vivenciarem seus modos de expressão e seu protagonismo nos espaços escolares. Como nos adverte Silva (2010), a escola tem como papel preponderante na formação humana que vai além da apreensão cognitiva dos conteúdos, envolve valores, atitudes e deve voltar-se para as camadas sociais economicamente desfavorecidas, já que ela é o principal ambiente de aprendizagem, de socialização, um espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos.

Ela é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos. Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. (BRASIL, 2009, p. 39).

Conforme o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, esse processo educativo deve visar à formação do ci-

dadão participante, crítico, responsável e comprometido com a mudança daquelas práticas e condições da sociedade que violam ou negam os direitos humanos. Visa à formação de personalidades autônomas, intelectual e afetivamente, sujeitos de deveres e de direitos, capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontos para exigir que não apenas os seus, mas também os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos. Em suas linhas gerais, pretende fortalecer o princípio da igualdade e da dignidade de todo ser humano, reafirma o regime democrático como o que oferece mais condições para a concretização dos direitos humanos, considera a indivisibilidade e a interdependência entre todos os direitos: civis, políticos, econômicos, sociais e culturais (SILVA, 2010).

Corresponder a essa expectativa, com certeza, é um grande desafio da educação básica e da formação dos professores, principalmente porque ainda subsiste em “nossas casas”, entre elas a família e a escola, a concepção sobre juventude como delinquência, dos jovens como “anormais”, caracterizados pelo perigo e perversão, imagem preservada, inclusive, pela máquina jurídica, a exemplo dos “adolescentes em conflito com a lei”. No campo das políticas públicas, os jovens são tratados como fatores de risco, vulneráveis socialmente, e como os principais reprodutores da cultura de violência, inclusive, na escola.

Segundo Sposito e Carrano (2003 apud HADLER e GUARESCHI, 2010), a partir dessa visão sobre os jovens, as políticas públicas de juventude passam a ajeitar práticas que promovem o desenvolvimento de capacidades e competências do jovem, bem como a sua inserção como projeto do governo do Estado. Capacitação, competência e inclusão é a tríade que tem acompanhado as políticas públicas de juventude desde seus primeiros esboços.

Daí, a produção do sujeito jovem passa por duas identidades. A primeira, a do jovem produtivo, sendo aquele que deve saber aproveitar as oportunidades que lhe são oferecidas e reproduzir as condições de indivíduo politicamente correto, dócil e útil, como se observa, por exemplo, nos Projetos Agente Jovem, Programa Escola Aberta, Programa escola de Fábrica e nos programas de bolsas. Tal vertente acontece por meio do discurso do

Protagonismo Juvenil, do jovem empreendedor que sabe aproveitar as oportunidades do mercado. A segunda identidade diz respeito ao sujeito jovem cidadão, aquele que busca ter “acesso ao mercado de trabalho, ao crédito, à renda, aos esportes, ao lazer, à cultura e à terra” (BRASIL, 2006, p.7) e está sincronizado diretamente como sujeito de direitos. Os discursos de oportunidade e direitos voltados para a população juvenil são tomados como um conjunto estratégico de regulamentações que vem determinar campos de domínio sobre os sujeitos jovens.

Construir uma cultura de direitos humanos ou uma educação em direitos humanos que possa ir além dos imperativos do mercado parece ser um grande desafio educacional dos professores, principalmente porque, nas sociedades contemporâneas, grande parte de nossa experiência identitária e de cidadania foi deslocada para as relações de consumo, e existe uma angústia por não sabermos os caminhos que devemos percorrer, uma crise dos modelos explicativos (BARROS, 2009).

Nesse sentido, a escola pode ser esse espaço/território sociocultural de encontro entre as diferentes identidades transitórias, que, ao dialogarem, se recriam, se afirmam e se transformam, na medida em que conseguem educar para preservação da vida e da dignidade humana, condições primárias de uma cultura de direitos humanos. Tal perspectiva passa necessariamente pelo processo de formação docente, elo para se chegar aos jovens nas suas experiências diárias de educação.

### **Experiência de formação docente em direitos humanos na temática da juventude na educação básica.**

Falar em nome da categoria experiência nos parece por demais humano, prazeroso, próximo. Palavra extremamente oportuna para expressar modos de acontecer, ensaios de educação em direitos humanos, pois, como nos diz Bondia (2002), a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não é o que se passa, não é o que acontece ou o que toca. Algo difícil de vivenciar nessa sociedade da informação, da notícia, da rapidez, do utilitário, onde não existe tempo para acon-

tecer e onde o sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos tecnológicos da informação e da opinião encontra-se incapaz de viver, de experienciar. Nessa lógica destrutiva da experiência pela qual, cada vez, temos menos tempo, “o sujeito da formação permanente e acelerada [...] é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria [...]. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece.” (BONDIA, 2002, p. 4).

O *Projeto de Formação Docente em Educação para os Direitos da Infância e Juventude* pretende ser uma “fuga” ou uma “resistência” a essa lógica instituída pela sociedade de consumo, não pela sua grandeza, mas pela sua miudeza, no sentido mesmo das coisas pequenas que atravessam a nossa vida e nos pedem uma parada. Uma prática de olhar por dentro, ou para dentro das práticas educativas e escolares, e de estar sempre aberto para sua própria transformação, que, a cada passo, se experiencia, no sentido de vivenciar a condição de casulo e de borboleta, possibilidades roubadas na cotidianidade do tempo presente, *lugares geométricos* utilizados como dispositivos nos momentos de formação do Projeto para produzir confetos, ou seja, produzir conceitos a partir das relações de afeto (PETIT, 2003).

No Projeto, se articulam as dimensões da extensão, pesquisa e ensino por meio da formação de professores que já atuam em realidade educacional com acentuados problemas relacionados à violência e outros fatores geradores de risco às populações infante-juvenis, com o caráter de intervenção na comunidade escolar, promovendo um ensino comprometido com a mudança desse quadro social. Assim, o projeto visa proporcionar aos professores um processo de qualificação, capacitando-os teórica e pedagogicamente no enfrentamento de situações cotidianas de conflitos, e no aprimoramento de um paradigma educacional alternativo, alicerçado em uma abordagem que vise à construção de uma cultura de paz e de promoção dos direitos humanos básicos, mais especificamente, dos direitos referentes à educação para a vida de crianças, de adolescentes e de jovens.

A capacitação docente foi oferecida através de Curso de Formação, com uma metodologia que articula a dimensão teórico-prática, constituindo-se em um laboratório de experiências

e de pesquisa-ação, tendo, como perspectiva de culminância do processo a aprendizagem para a autonomia, a participação e o protagonismo social, tanto dos educadores como dos alunos assistidos pela comunidade escolar e suas respectivas famílias.

Partimos, como procedimento metodológico do Projeto, do diagnóstico da realidade escolar por meio de reunião com representantes da Associação Daniel Comboni e da Comunidade Escolar “Mãos Dadas” e de oficinas com os professores. Mais tarde, a partir de fevereiro de 2012, foi criado, como fruto do referido Projeto e das discussões sobre a temática em direitos humanos na entidade, o Centro de Referência em Direitos Humanos “Mãos Dadas”, significativa conquista para a região, já que a entidade oferece formação básica em direitos humanos e presta assistência social à comunidade em situações de violação de direitos.

### **“Vida e Prática Docente” como tema gerador da fase de sensibilização do Projeto**

Uma atividade que marcou a fase diagnóstica do Projeto, caracterizada pela pesquisa, planejamento, elaboração de projetos e sensibilização do público-alvo do Curso de formação, foi a oficina “Vida e Prática Docente”, realizada no dia 12 de março de 2011, na comunidade Escolar “Mãos Dadas”. Metodologicamente, buscamos inspiração na abordagem filosófica sociopoética para ministrar a oficina, por ela favorecer a produção do conhecimento de forma democrática, por meio da arte, com o uso de técnicas de vivências que utilizam o corpo inteiro, vertente que facilita o trabalho pedagógico com crianças e jovens.

A vivência foi conduzida em três grandes momentos da Oficina: 1) “Saber silenciar”, na qual usamos como dispositivo pedagógico o silêncio e a ideia de *tempo filosófico*, valorizando a experiência individual de autorreflexão, com uso de técnicas corporais, norteadas pelas questões essenciais: Qual ou quem é o *referencial* de vida na prática docente? Qual o *alimento motivador* da prática docente? Nessa vivência, acionamos técnicas de valorização do corpo, como: o toque, o relaxamento e

a meditação, tendo a música como principal recurso didático. A produção de sentidos dessa primeira vivência foi sistematizada de forma artística em grupo, valorizando-se diferentes tipos, como escultura, modelagem, desenho, pintura, texto poético e performance. 2) “Saber falar, saber construir confetos”, ou seja, saber construir conceitos a partir das relações intersubjetivas, de afetos. Mediante a exibição do documentário *O que pode a Palavra*, da filósofa contemporânea Viviane Mosé, refletimos sobre a prática docente, enfatizando as experiências de palavras que cada professor é no cotidiano da escola. Como técnica para acionar a memória das práticas docentes, construímos um *caminho da memória* docente, com fotografias espalhadas no chão, por onde os professores faziam seus trajetos, vivificando as lembranças das experiências de palavras que *são e carregam* em seus corpos no cotidiano escolar. 3) “Saber construir afetos e sonhos”. Nesse momento, desenvolvemos a técnica *Filtro dos Sonhos*, em que os professores, ao juntarem seus pés, formaram um círculo e, com um barbante, construíram uma teia, anunciando as *palavras benditas* que refletem os sonhos da escola que desejam *ser* e se comprometem a construir. Reforçamos esse momento entoando o mantra “a vida é amor”, com o *abraço da paz* e o *agradecimento ao outro pela vivência*, em uma roda de músicas.

## **A experiência de “Casulo”: O Curso de Formação Docente em Educação para os Direitos da Infância e Juventude**

Após a fase diagnóstica do Projeto, foi executada a segunda fase com o desenvolvimento do *Curso de Formação Docente em Educação para os Direitos da Infância e Juventude*, iniciado em abril de 2011, dividido em seis módulos de 20 h/a, com orientação dos seguintes procedimentos em cada módulo: *Intervenção I: Momento do “Casulo”*: 15h/a dedicadas à formação docente com estudo sobre a temática do módulo, em finais de semana, com o grupo de educadores, sob a mediação de um formador/monitor e mais 5h/a com estudos acompanhados por meio *on line*, pois criamos um *blog* do projeto; oficinas pre-

senciais. Para esse momento, foi inventada a categoria *Casulo* por atribuir esse sentido ao tempo dedicado à formação do educador, momento de reflexão sobre suas práticas pedagógicas, de troca de experiências, mudança de posturas e pensamentos, provocando um “renascimento”, uma construção nova nos modos de ser e de praticar a docência sob os pilares de uma educação voltada para a promoção dos direitos humanos.

No *Casulo*, ou seja, no Curso de Formação Docente para os Direitos da Infância e Juventude, fizemos uma abordagem dialógica, casando elementos teóricos e práticos, sob a perspectiva interdisciplinar e transversal de estudos em eixos temáticos, em seis módulos.

O primeiro módulo, “Prática Docente e Educação em Direitos Humanos”, aconteceu no dia 12 de maio de 2012, no Auditório da Comunidade Escolar “Mãos Dadas”, lugar onde ocorreram todos os módulos. Introduzimos o Curso com a exposição dos objetivos, metas, metodologia e eixos temáticos do Projeto.

Como “dinâmica inicial”, fizemos uma exposição em cor-dei dos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), articulando sua leitura com cenas (imagens) do cotidiano que violam os artigos da DUDH, principalmente de crianças e jovens, usando como mecanismo facilitador a música “A minha alma”, do grupo Rappa, interpretação que contribuiu para os cursistas refletirem sobre a realidade brasileira. Cada participante cursista foi convidado a fazer a leitura e a análise dos artigos da DUDH, relacionando música e imagens, de forma muito espontânea. No percurso, os convidamos para dançar, gesticular o corpo com fitas coloridas nas mãos, sob a melodia da música “Completo”, de Ivete Sangalo, encerrando a técnica com a construção coletiva da bandeira do Brasil, sobre o chão, em que cada participante se identificou pelo nome e apresentou suas expectativas ao refletir sobre as questões: “De que Educação em Direitos Humanos precisamos no Brasil? Qual artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos precisa ser vivenciado na realidade educacional brasileira? Esse momento foi potencialmente rico em aprendizados, pois as imagens e as letras das músicas instigaram sobre a necessidade de se desenvolver

uma educação para os Direitos Humanos comprometida com a paz, a justiça social e a diversidade.

Nesse espírito filosófico, passamos a abordar o tema “Prática Docente e Educação em Direitos Humanos”, com exibição em DVD do texto “Só de sacanagem”, de Elisa Lucinda, interpretado pela cantora Ana Carolina. Nele, é possível estabelecer a diferença entre um tipo de educação que se constituiu historicamente no Brasil, arraigada em uma estrutura social e institucional marcada pela violência e pela violação dos direitos humanos, principalmente na performance da corrupção, contrapondo-se a um modelo que se inventa, ensaia no cotidiano das nossas práticas, plantando sementes diárias de esperanças, as quais ousamos chamar de Educação em Direitos Humanos.

Como diz Vera Candau (2003), há, no mínimo, dois modelos de educação: um para a paz, os direitos humanos e a democracia; e outro para a cultura da violência. Essa educação da cultura de paz, dos direitos humanos e da democracia deve ser o fomento em todos os indivíduos do sentido dos valores universais e dos tipos de comportamento em que se baseia uma cultura da paz. O objetivo interativo dessa educação para a paz, os direitos humanos e a democracia é a preparação para a não violência.

Feitas essas reflexões, aprofundamos a nossa conversa com o tema “Educar em direitos humanos: compromisso com a vida”, buscando sempre relacionar uma educação em direitos humanos com o princípio da dignidade humana. Retomamos a categoria “celebrar a vida”, de Horta (2003), para desafiar os professores cursistas a fazerem essa celebração por meio da dança com fitas coloridas, ao som da música “Alegria”, interpretada por integrantes do *Cirque De Soleil*, um lindo vídeo encontrado no *Youtube*.

Na visão de Horta (2003), educar em Direitos Humanos significa compromisso com a vida, pois, o sentido de uma educação em valores deve ser a instauração de uma cultura cujo centro seja o ser humano e sua dignidade, e o fundamento dessa cultura devem ser os direitos humanos. Nossa atitude educacional só tem sentido dentro de um processo coletivo e democrático que contribua para recuperar o valor da vida. Essa meta tem de mobilizar-nos para a afirmação de uma visão política da

educação. Assim, uma educação que valorize, defenda e promova a vida como núcleo articulador da proposta pedagógica deve ter elementos metodológicos que possam ser desenvolvidos na sala de aula, a partir de quatro momentos para facilitar sua compreensão: *Olhar a vida*, *Conhecer a vida*, *Celebrar a Vida* e *Comprometer-se com ela*.

Para estudar o texto “Direitos humanos e educação: reflexões sobre a formação de educadores”, usamos a técnica “Roda de Conversa”, que, de forma mais despojada, suscitou uma troca de experiências das práticas docentes e reflexões quanto à necessidade de uma educação voltada para a dimensão da pessoa humana.

Enfatizando o campo específico educacional, ressaltamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96 apud CARDIERI, 2012), em seu artigo 32, enfatiza o papel e a importância da escola na criação das condições de aprendizagem que propiciem a todos a formação básica para a cidadania. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) indicam quatro princípios orientadores para a educação escolar e perspectivas para a formação cidadã: dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação e corresponsabilidade pela vida social.

No módulo II do Curso, refletimos sobre os “Fundamentos Básicos de Educação para os Direitos Humanos”; esse evento aconteceu no dia 26 de maio de 2012.

Com o escopo de aprofundar as discussões sobre a temática da educação em direitos humanos, partimos da exposição do texto “História e memória da Educação em Direitos Humanos: uma prática socioeducativa recente e inovadora” (SILVA, 2010), relevante para o conhecimento da trajetória de luta por uma educação em direitos humanos no Brasil, pontuando a experiência local de Caxias – MA, como um dos projetos anteriormente realizados e inovadores, em convênio com a Secretaria Especial de Direitos Humanos e a Unesco. Exibimos o vídeo “Vida Maria”, para caracterizar o modelo educacional de violação dos direitos da pessoa humana que historicamente se construiu no Brasil, inclusive, o do acesso à educação em nossa cultura local e regional, identificando-nos com as histórias de vida das “Marias”

que nos atravessam, o que provocou o afloramento de nossa sensibilidade em relação ao tema.

A segunda exposição temática do módulo abordou os “Fundamentos históricos e filosóficos dos direitos humanos”, e foi ministrada pelo especialista em História, graduando em Direito e especializando em Educação em Direitos Humanos, Emerson de Souza Farias, que carrega também uma rica experiência com projeto nessa área. E com a advogada Mariana Moura, militante da causa dos direitos humanos, aprofundamos a discussão a respeito da “Educação em direitos humanos e o Plano Nacional de Educação em direitos humanos”. Feita a exposição, Mariana Moura usou a técnica: “Roda de conversa” com a leitura coletiva do texto “PNED: Educação Básica: concepções e princípios, Ações Programáticas” com os cursistas, situação em que o debate foi vivenciado intensamente.

O terceiro módulo do Curso de Formação Docente refletiu sobre o tema “Infância e Juventude: sujeitos de direitos e protagonismo na escola”, que aconteceu no dia 30 de junho de 2012. Após uma dinâmica introdutória, fizemos a exposição do tema “A história da criança no Brasil”, pontuando os contextos e as situações cotidianas de negação dos direitos da criança e adolescentes no país, destacando as condições historicamente estruturais. Foi marcante a exibição dos *clips* “Navio Negreiro” e “Relampiano”, interpretados pelo cantor Lenine, ambos traduzindo uma realidade de exclusão social e de luta no país, dando visibilidade aos sujeitos crianças e jovens, de uma forma a que não estamos acostumados a ler nos livros de história do Brasil.

Em continuidade à formação, Aldenora Concutelli, militante na causa da criança e do adolescente e atual coordenadora do CREAS de Caxias – MA, fez um relato de sua experiência a partir do eixo temático “O ECA e os instrumentos de efetivação dos direitos da Criança e do Adolescente”, momento emocionante quando descreveu sua luta no processo de efetivação do Estatuto da Criança e do Adolescente em âmbito local e nacional. Sua participação foi concluída com a apresentação do vídeo “O melhor lugar”, que trata de um drama vivenciado na escola, no qual a professora, tendo identificado marcas de violência no

corpo de uma aluna, tomou a decisão de fazer a denúncia aos órgãos de proteção e de defesa da criança e do adolescente.

Retornamos do almoço comunitário e, como de costume, fizemos uma exposição sobre “O jovem, a máquina jurídica e as políticas públicas”, momento em que trabalhamos as categorias adolescência e juventude, dando ênfase ao papel das políticas públicas na afirmação da identidade como sujeitos de direito.

A professora doutora Rosa Maria Macedo, da UFPI, abriu-lhantou-nos com sua participação, com a palestra “Protagonismo juvenil na escola”, usando a história da música como dispositivo para evidenciar o protagonismo dos jovens.

O quarto módulo do Curso foi realizado no dia 30 de julho, tematizando “As estratégias de prevenção à violência e o uso de drogas nas escolas com demandas infanto-juvenis”. Dada sua experiência com o tema em questão, Emerson Farias retornou como colaborador do módulo, fazendo primeiramente uma exibição do vídeo “Família, filhos e drogas”, ferramenta que usou como cenário explicativo para trabalhar os itens: “Drogas e jovens: abordagem contemporânea”; “As drogas na sociedade e o que a lei diz”; “Cotidiano escolar, drogas e violência”; “*Bullying* escolar”; e “Prevenção do uso de drogas: fatores de risco e de proteção”.

Vicelma Maria, pedagoga e mestre em Educação (UFPI), caminhou por outro tipo de abordagem, aprofundando o trabalho com o texto “Espiritualidade e educação: a meditação pela paz com jovens em Fortaleza”, experiência que conheceu e trouxe para compartilhar, relacionando também com sua dissertação de mestrado que trata da música *Rap* com jovens da periferia de Teresina, como potencializadora de cidadania de jovens. Vicelma privilegiou como estratégia de mediação de conflitos na escola as vivências de meditação, que oportunizam um olhar para dentro de si e para o outro. Concluiu sua participação com uma dinâmica que desafiava os professores a *olharem* as imagens e escreverem em uma folha em branco o que essas imagens “falavam, diziam” sobre ser criança e jovem. Após a socialização dessa técnica no grupo, encerramos com a apresentação do vídeo “A invenção da infância” e o desenvolvimento de uma técnica de meditação.

No quinto módulo, nosso objetivo foi discutir possíveis “Caminhos metodológicos para uma educação promotora da paz e da justiça com demandas infanto-juvenis na escola”. Esse encontro foi realizado no dia 25 de agosto; iniciamos com uma vivência coordenada pela professora doutora Shara Jane Holanda Costa Adad, da UFPI, parceira na coordenação do Observatório de Juventude, Violência e Cultura de Paz na Escola, que nos apresentou, como perspectiva, o método de pesquisa e de ensino Sociopoética. Partindo de um relaxamento, como prevê o método, vivenciamos na Oficina o tema “O que são direitos humanos?” por meio da técnica “Rabiscos”, na qual cada professor cursista foi orientado para, de olhos fechados e sentados no chão em círculos, rabiscar com um lápis, numa folha papel A4, esse conceito. Em seguida, focamos no rabisco feito, a parte que mais nos identificou e que melhor expressou o sentido atribuído à questão filosófica, “O que são Direitos Humanos?”. Fomos, então, estimulados a reproduzir, em tamanho maior, a parte escolhida do rabisco em uma cartolina e, através de outra modalidade artística, pintar a parte destacada do rabisco. Shara Jane nos orientou a fazer um encontro entre cada rabisco pessoal com o rabisco do outro ao lado, provocando um deslocamento de nossas produções individuais para a dos outros. O resultado dessa técnica foi a construção de um lindo painel, o qual denominamos “Rabiscos de Direitos Humanos”. A socialização dessa técnica foi muito rica em sentidos para a temática do Curso.

Logo após vivenciarmos outra técnica, “o espelho”. Shara fez uma exposição temática sobre “A Sociopoética e a construção coletiva do conhecimento”, estabelecendo a relação com o que construímos na técnica do rabisco. Para encerrar sua participação, fizemos uma “Roda de Embalo”, ao som de música instrumental, marcando um momento de introspecção e de envolvimento com o outro. Assim, concluímos os trabalhos da manhã, como um abraço.

Outra abordagem, que fizemos para conhecermos e construirmos caminhos de paz e justiça na escola, foi realizada por meio da exposição de Gustavo Cavarrubias, representando os Centros de Juventudes para a Paz (CEJUPAZ), entidade que se articula, em nível regional, à rede nordeste e que já desenvolve

significativo trabalho social na comunidade do Parque Alvorada. Gustavo partiu de um estudo de caso fictício para levar os professores a encontrarem soluções ao problema refletido, por meio da técnica do “Cochicho”. Feita a socialização do grupo, enfatizou que “não existe método para encontrar a paz, pois ela é feita ao caminhar”. Gustavo abordou justamente esse tema “A paz é o caminho: experiências e metodologias na construção da cultura de paz”. Durante sua exposição, apresentou um vídeo relatando uma experiência do Projeto JAP (Jovens Agentes da Paz), de Fortaleza – Ceará, no qual os próprios jovens protagonizam e vivenciam as experiências de construção de cultura de paz. Encerrou com a exibição do lindo vídeo The Potter.

Com base no que foi exposto por Gustavo e Shara Jane, buscamos entrelaçar as variadas abordagens feitas sobre o tema gerador do módulo. Destacamos alguns pontos do texto “Comunicação não violenta: apresentação de alguns princípios e métodos”, de Claudia M.M. Pierre, passando a relatar, em seguida, uma experiência vivenciada em Caxias – MA sobre uma estratégia de construção da cultura de paz e do protagonismo juvenil na escola, descrita no texto “Abraçando a vida como obra de arte: experiência de construção de cultura de paz com jovens na escola”.

Encerramos o módulo, com uma “Roda de boas vibrações” e com o desafio traçado para a semana de “ressuscitar palavras” esquecidas, silenciadas em nossas vidas que nos fazem falta como ferramentas necessárias para nossa luta diária de nos tornarmos mais humanos e criarmos uma educação em direitos humanos.

No sexto módulo, estudamos o tema “Elaboração de projetos sociais na temática da infância e juventude”, sob a monitoria do professor mestre Sebastião Carlos da Rocha Filho, do departamento de Economia da UFPI, vice-coordenador do Projeto, que conduziu o Curso com competência e simplicidade. Foi um momento de muito aprendizado, desafiando-nos a construir projetos sociais que darão rumo à segunda fase dessa experiência vivenciada.

## Experiência de “Borboleta”: um Efeito/Ação afirmativa na Comunidade Escolar

Na fase da *Intervenção II* do Projeto, que denominamos “Efeito Borboleta”, foram destinadas 5h/a ao trabalho de intervenção na própria comunidade escolar dos professores capacitados no Curso de Formação Docente em Educação para os Direitos da Infância e Juventude, representantes de dez escolas da rede pública de ensino de Timon, na modalidade de Educação Básica, por meio de Ações Afirmativas sobre o tema estudado no módulo. A ideia de “efeito borboleta” traduz o sentido de que cada educador, em processo de formação na temática da educação em direitos humanos, torne-se um multiplicador dos aprendizados, levando a outras pessoas e comunidades os resultados das construções teóricas e das vivências significativas da experiência de casulo, ou seja, em cada módulo. Nas Ações Afirmativas valorizamos vertentes metodológicas que privilegiem a construção do conhecimento de modo coletivo, mediante formas lúdicas e psicomotoras, reforçando vivências baseados no método de não violência e de práticas de pesquisas que tenham caráter participativo e colaborativo.

Uma amostra dessas Ações Afirmativas “efeito borboleta” foi a atividade de extensão realizada na Unidade Escolar Luiz Miguel Budaruiche, em Timon, em que os cursistas realizaram o I Encontro de Professores, no dia 6 de junho de 2012, referente aos módulos I e II do Curso. Entre as atividades, destacamos: a apresentação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em forma de literatura de cordel; a técnica de construção da bandeira brasileira com tampinhas de garrafas pet; a técnica “Árvore das Mãos”, com a finalidade de construir uma rede de ideias sobre a valorização dos Direitos Humanos; exposição, com uso de *datashow*, da temática “Direitos Humanos fundamentais na Constituição Federal de 1988: artigos da Constituição que garantem os direitos individuais e coletivos”, com a posterior discussão: “Tais direitos estão sendo respeitados?”, e a exibição de vídeo: “Violação dos direitos humanos”. No segundo momento de exposição, trabalharam o tema “Direitos

humanos e educação: LDBEN 9394/96 e os PCNs”. Exibiram imagens e charges do cotidiano sobre violação dos direitos fundamentais, com destaque para o vídeo “Eu só peço a Deus”, com a interpretação de Mercedes Sosa e Beth Carvalho. Apresentaram aos professores o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, encerrando o encontro com a exibição do vídeo: “Alegria”, interpretado pelo *Cirque De Soleil*. O “efeito borboleta” desta atividade foi realizado com alunos do 7º ano vespertino, que, após terem estudado a temática do *bullying*, reproduziram os efeitos de seus aprendizados nas turmas dos 2º e 5º anos do turno matutino, com uso de cartazes e desenhos produzidos pelos próprios alunos. Outras ações foram realizadas, representando o desabrochar de novas flores nos “jardins” das comunidades escolares.

## Conclusão

O desenvolvimento do *Projeto de Formação Docente em Educação para os Direitos da Infância e Juventude*, que teve, nessa primeira fase desenvolvida, como principal desdobramento o Curso de Formação Docente em Educação para os Direitos da Infância e Juventude, tem se constituído em um rico laboratório de vivência e de análise de práticas socioeducativas que intencionam transcender o paradigma de educação instituído historicamente, cujos alicerces estão ainda fincados em uma cultura de violência e de negação dos direitos da pessoa humana. Além da produção de saberes que atravessam a vida em suas variadas dimensões, percebemos que um dos maiores aprendizados adquiridos nas vivências, ou seja, no “casulo”, proporcionado por cada módulo de estudo da temática, é o entendimento de que educar em direitos humanos deve partir da inteireza do que é o ser humano, entendendo que ele é a razão que mobiliza tal perspectiva, tendo a vida com dignidade como princípio maior, em vista da construção de uma cultura educacional em direitos humanos. E que, a partir desse novo olhar para a pessoa e para vida, articula-se a necessidade de abraçarmos o outro, os outros, tecendo uma rede de ações positivas potenciadoras

da paz e da justiça, que só a força da ação desencadeada coletivamente é capaz de gerar. Nesse caminho, a educação é uma ferramenta imprescindível de construção desse novo horizonte, sendo ela a instância que pode tornar os direitos conquistados mais presentes e mais eficazes na vida das pessoas, um meio de estabelecer relações de poder mais horizontalizadas, nas quais o saber instituído do direito seja um canal de construção da democracia e da cidadania.

Por outro lado, a vivência no Curso de Formação Docente nos revelou que o sistema educacional ainda se encontra distante dessa perspectiva, de forma que os professores têm encontrado dificuldades em fazer uma investida na sua formação nessa temática, dadas as condições estruturais e de funcionamento do trabalho docente, que se mantém mais reprodutivista, instrumental e menos comprometida com uma perspectiva axiológica de educação, que vislumbre relações humanas mais justas e fraternas. Mesmo assim, temos ousado acreditar que é na escola, entendendo-a como lugar de resistência, de fuga do instituído violentamente, que se operam as mudanças, que ganha corpo e forma outra educação sonhada e possível, por meio de pequenas ações, dizeres, saberes burilados pelas mãos coletivas dos educadores, artesãos dessa nova cultura social, política e educacional que desejamos viver.

## Referências

ARENDETT, Hannah. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

BARROS, José Marcio. A diversidade cultural e os desafios de desenvolvimento e inclusão: por uma cultura da mudança. IN: BARROS, José Marcio (Org.) **As mediações da cultura**: arte, processo e cidadania. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2009.

BENEVIDES, Maria Victória. **Educação em Direitos Humanos**: de que se trata? Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo em 18/10/2012. Disponível em: <[www.hot-topos.com/convenit6/victoria.htm](http://www.hot-topos.com/convenit6/victoria.htm)>. Acesso em: 25 mar. 2011.

BERNARDES, Márcia Nina. Educação em Direitos humanos e a consolidação de uma cultura democrática. In: BITTAR, Eduardo C.; TOSI, Giuseppe. **Democracia e educação em direitos humanos numa época de insegurança**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2008.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. <<http://www.anped.org.br>> Acesso em 22.08.13.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3**. ed. rev. Brasília: SEDH/PR, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Presidência da República; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; UNESCO, 2009.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDAUI, Vera. (Org.). **Educar em direitos humanos**: construir democracia. RJ: DP&A, 2003.

CARBONARI, Paulo Cezar. Educação em direitos humanos: estudo de caso em São Benedito. In: BITTAR, Eduardo C.; TOSI, Giuseppe. **Democracia e educação em direitos humanos numa época de insegurança**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2008.

CARDIERI, Elisabete. **Direitos humanos**: reflexões sobre formação de educadores. Disponível em: <<http://www.andihep.org.br/imagens/downloads/encontros/anais/vencontro/gt2/gt02p02.pdf>>.2009. Acesso em: 01.abr. 2012.

CARVALHO, José Sergio. (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1: arte de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

HADLER. Oriana Holsbach; GUARESCHI. Neuza M.F. O guia de políticas públicas de juventude: a produção do sujeito jovem cidadão produtivo. In: **Anais do IV JUBRA – Juventudes Contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. PUC-MG, BH, Jun. 2010.

LUSTOSA. Patrícia; NOBRE. Renarde Freire. O jovem e a máquina jurídica. In: **Anais do IV JUBRA – Juventudes Contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. PUC-MG, BH, Jun. 2010.

HORTA, Maria Del Mar Rubio. Educar em direitos humanos: compromisso com a vida. In: CANDAU, Vera. (Org.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MACEDO, Rosa Maria de Almeida; BOMFIM, Maria do Carmo Alves do. **Um olhar sobre juventudes, escola e violências**. Teresina: Expansão, 2007.

PELBART, Peter Pal. **A vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea**. SP: Iluminuras, 2000.

PETIT, Sandra; SILVA, Rebeca Alcântara e. Entre afetos e conceitos: tematizando o preconceito racial em uma escola cearense. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de. **Movimentos Sociais, educação popular e escola: a favor da diversidade**. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

RAYO. José Tuvilla. **Educação em direitos humanos: rumo a uma perspectiva global**. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, Aida Maria Monteiro. Direitos humanos na educação básica: qual o significado? In: \_\_\_\_\_; TAVARES, Celma. (Orgs.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Maria do Socorro Borges da Silva. História e memória da Educação em Direitos Humanos: uma prática socioeducativa recente e inovadora. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/CCE. ISSN: 1518-0743, ano 15, nº 22, jan./jun. 2010.

SPOSITO. Marília. Trajetórias na construção de políticas públicas de juventude no Brasil. In: FREITAS. Maria Virginia de; PAPA, Fernan-

da de Carvalho. (Orgs.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, Fundação Friedrich Ebert, 2003.

TARDIF, Maurice. **Os saberes dos professores em seu trabalho e em sua formação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (Coleção Pensadores & Educação).

VIOLA. Solon Eduardo Annes. Políticas de Educação em Direitos Humanos. In: SILVA, Anda Maria Monteiro; TAVARES, Celma. **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

WARAT, Luis Alberto. Direitos Humanos: subjetividade e práticas pedagógicas. In. SOUSA Jr., José Geraldo de et al. (Orgs.). **Educando para os direitos humanos: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade**. Porto Alegre: Síntese, 2004.



## **JUVENTUDES: entre esperanças, estações interrompidas e desejos de paz<sup>107\*</sup>**

Kelma Socorro Lopes de Matos<sup>108</sup>

Universidade Federal do Ceará

### **Resumo**

O presente estudo trata dos jovens alunos do Projovem Fortaleza, com relação ao seu retorno à “escola”, como se sentem no Programa, quais os desafios que enfrentam após anos sem estudar em instituição oficial, como foram recebidos. Esses jovens falam de suas esperanças, após vivenciarem “estações de interrupção” quanto à continuidade de seus estudos devidas a vários motivos como entrar cedo no mercado de trabalho, gravidez na adolescência, dentre outros. Trabalhamos, ainda, quanto à sua percepção sobre a construção da cultura de paz nas escolas. Para tanto realizamos pesquisas bibliográfica, documental e de campo (entrevistas, observações, grupos focais, registros de oficinas), entre 2005 e 2011, com jovens, docentes e gestão do Projovem em Fortaleza. Utilizamos, ainda, relatórios dos formadores. Como principais resultados ressaltamos que esses jovens buscam outras experiências educacionais, ante a “trajetória de interrupções” que vivenciam, no sistema educacional oficial (MATOS, 2003). Voltar a estudar, para a maioria dos jovens, é ter a esperança de que o Projovem exerça um papel fundamental no redimensionamento de suas vidas com: a conclusão do ensino fundamental e a certificação em apenas um ano; atribuição de bolsa; preparação para o mundo do trabalho, aquisição de qualificação profissional; ampliação de sua rede de relações interpessoais. É preciso educar também sentimentos, emoções, valores, pois a capacidade de expressar e controlar os próprios sentimentos talvez seja um dos aspectos mais difíceis na resolução de conflitos. Por outro lado, a educação da afetividade pode levar as pessoas a se

---

107 \* Recebido em: junho/2013. – Aceito em: setembro/2013.

108 Professora associada do Departamento de Fundamentos da Educação - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Juventudes, Escola, Educação Ambiental, Cultura de Paz e Educação e Espiritualidade. E-mail: kelmatos@uol.com.br.

conhecerem e a compreenderem melhor suas emoções e as emoções dos outros ao seu redor.

**Palavras-chaves:** juventudes, Projovem, cultura de paz.

### **Youths: among hope, interrupted stations and peace desire.**

#### **Abstract**

The present study deals with the young students Projovem Fortaleza, regarding his return to “school”, how they feel in the program, what challenges they face after years without studying in official institution, they were received, so speak to your hopes, after experiencing “stations interrupt” the continuity of their studies, for various reasons such as entering early labor market, teenage pregnancy, among others. Work even as their perception about building a culture of peace in schools . to both conduct research literature, documentary and field (interviews, observations, focus groups, workshops records) conducted between 2005 and 2011 with youth, teachers and management Projovem in Fortaleza. We also use reports from trainers. The main results highlight that seek other educational experiences, before the “path interruptions” that live in the official educational system (Matos, 2003). Going back to school, for most young people, is to hope that the exercises a Projovem role in their lives with resizing: the completion of elementary education and certification in just one year, receiving the scholarship, go prepared for the world of work, pass the qualification; expand its network of interpersonal relationships, is also necessary to educate feelings , emotions, values for expressing and controlling their own feelings may be one of the most difficult aspects of conflict resolution. On the other hand, education of affection can cause people to get to know and better understand your emotions and those of others around you.

**Keywords:** youths, Projovem, culture of peace.

### **Juventudes, escola, oportunidades**

O presente estudo é resultado de pesquisas (entrevistas, observações, grupos focais, diários de campo, registros de oficinas) realizadas entre 2005 e 2011 com jovens, docentes e gestão do Projovem em Fortaleza. Utilizamos, ainda, relatórios dos formadores e de estagiários, produzidos no decorrer da formação com os docentes do Projovem.

No período citado foi implementado o projeto que firmou parceria entre a Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Ceará e a Prefeitura Municipal de Fortaleza (Assessoria da Juventude), denominado “Projeto Formação de Professores do PROJOVEM em Fortaleza”, coordenado pela Profa. Dra. Kelma Socorro Lopes de Matos, e composto por alunos do Curso de Pedagogia (estagiários) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC (Formadores). O objetivo foi fomentar a formação continuada dos educadores do Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem (MATOS, 2008).

A falta de conhecimento e do diálogo com as juventudes<sup>109</sup> é causa essencial para que os conteúdos escolares, muitas vezes, não sejam compreendidos, ou não sejam considerados importantes para suas vidas. Assim, os jovens buscam outras experiências educacionais, ante a “trajetória de interrupções” que vivenciam, das mais diversas formas, no sistema educacional oficial: evasão por falta de identificação e/ou de apoio, referente ao espaço escolar; gravidez precoce; iniciam cedo no mercado de trabalho para ajudarem as famílias, ou seja, compartilham o processo de exclusão social (MATOS, 2003).

Muitos desses jovens sentiram-se atraídos pelo Projovem por alguns motivos centrais: possibilidade de elevação da escolaridade em apenas um ano, pela formação para o trabalho e pela bolsa de R\$ 100,00. Além disso, o Projovem representa, também, uma oportunidade de retornarem a um espaço seu por direito, de onde, muitas vezes, foram “expulsos” (MATOS, 2008).

---

109 Nesse trabalho não discutiremos especificamente o conceito de Juventudes. Para aprofundar esta temática Cf. ABRAMO (1994, 1999); BOURDIEU (1983), CARRANO (2000); GROPPPO (2000), MATOS (2003), MELUCCI, (1997), NOVAES (2000), PERALVA, (1997); SPÓSITO (1992,1997).

## Projovem em Fortaleza

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens<sup>110</sup> (Projovem) foi implantado em 2005, sob a coordenação da Secretaria-Geral da Presidência da República, junto aos Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego, e do Desenvolvimento Social de Combate à Fome (SALGADO, 2005).

A sua execução no período de 2005 a 2008 aconteceu num primeiro formato, atendendo jovens entre dezoito e vinte e quatro anos, que tivessem cursado até a quarta-série do Ensino Fundamental, sem a conclusão da 8ª série (9º ano). Esses jovens não poderiam ter vínculos empregatícios formais (carteira assinada). A base de integração interdimensional do referido programa possui três eixos: educação básica, qualificação profissional e ação comunitária<sup>111</sup>.

Em 2008, foi aprovada uma legislação (BRASIL, 2008) em que o Programa foi ampliado, tornando-se *Projovem Integrado*, com quatro modalidades:

*Projovem Adolescente* – complementar à proteção social básica à família e reestruturação do programa Agente Jovem; **Projovem Campo** – amplia o acesso e permanência dos jovens agricultores familiares, promovendo elevação da escolaridade, com o regime de alternância dos ciclos agrícolas; *Projovem Trabalhador* – unifica os programas Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica, preparando os jovens para o mercado de trabalho e ocupações alternativas geradoras de renda; e enfim o *Projovem Urba-*

---

110 O Projovem foi criado junto a Secretaria Nacional de Juventude e ao Conselho Nacional de Juventude, lançados pelo Governo Federal em 2005. Sobre as Políticas para as Juventudes Cf. *Políticas* (2005), material publicado pela UNESCO.

111 A Formação Básica resulta de um currículo baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (PCN'S/ DCN, 2000). A qualificação profissional trouxe a proposta da inserção do jovem no mercado de trabalho, por isso apresenta arcos profissionais. A ação comunitária desenvolve uma relação entre o jovem e a comunidade, com a construção de um Plano de Ação Comunitária – PLA. Cf. sobre a Qualificação Profissional Adriano (2008), Santos (2008) e Soares, Braga, Duarte, Matos (2009). Para um maior aprofundamento sobre a Ação Comunitária, vide Campos, Brito, Andrade (2008).

no, que é uma política de continuidade, reformulada do Projovem Original. (MATOS, LUZ, SOUZA, 2009, p14).

O Projovem Urbano ressaltou algumas mudanças: a faixa etária foi ampliada para o intervalo entre 18 a 29 anos, desde que os jovens fossem alfabetizados e ainda não tivessem concluído o ensino fundamental. O período do curso, inicialmente com doze meses, passou a ser de dezoito meses, e a carga horária total de 1600 horas ficou com 2.000 horas, divididas em 1.560 presenciais (atividades em sala de aula, em campo, qualificação profissional e ação comunitária) e 440 não presenciais (leituras, guia de estudo). Foram acrescentados mais dois módulos à formação: *Juventude e Cultura*, *Juventude e Cidade*, *Juventude e Trabalho*, *Juventude e Comunicação*; *Juventude e Tecnologia* e *Juventude e Cidadania*. A articulação entre as três dimensões continuou, assim como a bolsa mensal de R\$100,00, para os discentes com frequência regular. Ao final do curso, após avaliação externa<sup>112</sup>, a Secretaria de Juventude de Brasília certificava os jovens da conclusão do ensino básico, caso fossem aprovados

O Projovem foi implantado, num primeiro momento, nas capitais dos Estados. Em Fortaleza, de 2005 a 2011, o programa foi executado pela Prefeitura Municipal de Fortaleza, através da Assessoria da Juventude, ligada ao Gabinete da Prefeita em exercício. Os jovens foram atendidos em escolas municipais, no período noturno. De início a organização deuse em Estações Juventude<sup>113</sup> e, posteriormente, foi feita em três polos.

A coordenação municipal, em muitos casos sob responsabilidade das prefeituras, teve a responsabilidade de contratar professores, garantir a estrutura física, comprar e distribuir

---

112 A avaliação no Projovem acontecia por meio da avaliação diagnóstica, unidades formativas; cadernos de registro e avaliação, e exame nacional de certificação, obrigatório ao final do curso (SILVA, 2008).

113 A Estação foi formada pelo conjunto de oito núcleos (cada um em uma escola) sob uma mesma coordenação pedagógica e administrativa. Cada núcleo possui cinco salas de aula, com uma média de 25 a 30 alunos. Na Estação Juventude, há um coordenador pedagógico e um coordenador administrativo. Nesse período funcionavam 14 estações juventudes, cada uma constituída por 8 núcleos, sendo que cada núcleo era formado por 5 salas de aula, com cerca de 30 alunos por sala (MATOS, 2008).

a merenda escolar e realizar a entrega do material didático. Além disso, foi encarregada de fazer a matrícula dos alunos, no caso de Fortaleza, normalmente residentes na periferia da cidade<sup>114</sup>.

Em Fortaleza, Embora a primeira formação de professores tenha acontecido em outubro de 2005, o funcionamento efetivo do Projovem ocorreu em dezembro do mesmo ano. Alguns pontos devem ser ressaltados quanto a esse primeiro período:

- falta de acesso dos jovens aos laboratórios de informática das escolas e aos recursos audiovisuais;
- alunos em níveis muito diferentes quanto à formação e capacidade intelectual;
- algumas escolas não possuíam infraestrutura ideal para as aulas (salas pequenas quentes, com falta de iluminação, banheiros não funcionavam);
- atraso da bolsa dos alunos (R\$100,00), que não poderia ser resolvido em Fortaleza, pois a instituição responsável era o Centro de Avaliação Educacional (CAEd), localizado em Juiz de Fora (MG). Houve problemas com os cadastros, e muitos alunos não receberam a bolsa durante certo período, e outros, faltosos, a receberam normalmente;
- preconceito no retorno desses jovens às escolas, em especial por parte de alguns gestores;
- velocidade intensa na dinâmica do Projovem.

Apesar de todas essas questões, os jovens alunos demonstraram esperança de que o Programa funcionasse como uma oportunidade para eles. Além da certificação e da aprendizagem dos conteúdos, os laços de amizade e acolhimento foram fatores essenciais para a sua permanência, é o que veremos a seguir.

---

114 Os bairros e escolas do Projovem Fortaleza foram selecionados considerando-se o maior índice de risco social vivenciado pelos jovens.

## Entre esperanças e estações interrompidas

É preciso compreender o presente não apenas como presente de limitações, mas também de possibilidades...  
(Paulo Freire)

Voltar a estudar, para a maioria dos jovens, agora com mais idade e certa experiência, é ter a esperança de que o Projovem exerça um papel fundamental no redimensionamento de suas vidas com: a conclusão do ensino fundamental e a certificação em apenas um ano; atribuição de bolsa; aquisição de qualificação profissional e preparação para o mundo do trabalho; ampliação de sua rede de relações interpessoais, consideradas por alunos e professores como o aspecto mais importante para o andamento consistente dos trabalhos (MATOS, NONATO JUNIOR, 2008):

E o que eu mais gostei foi ter feito novas amizades, e o aprendizado que tá maravilhoso. Aprendi muita coisa, o que eu não aprendi durante 23 anos da minha vida, aprendi durante um ano agora no Projovem (Vanessa, 24 anos. Solteira. Trabalho avulso).

O que eu mais gostei foi de conhecer pessoas novas, ter feito amizades! Dos professores! (Gledson, 21 anos. Solteiro. Não Trabalha).

Gostei de fazer novos amigos, e aprender mais. Coisas muito interessantes que eu aprendi aqui e não sabia. Agora é pouco tempo, em novembro a gente termina. (Natália, 19 anos. Casada. Dona de casa).

As experiências anteriores os levam a pensar nas suas trajetórias e estações interrompidas, com relação aos estudos. Normalmente, as jovens indicam que pararam de estudar porque engravidaram e tiveram de cuidar dos filhos:

Eu não tinha muito como estudar porque tinha quatro filhos, e ficou difícil terminar. Eu parei na 6ª série. Essa é uma oportunidade única na vida. A gente tem a vantagem de terminar quatro anos em um. Eu preciso

terminar porque pretendo conseguir um emprego. Eu acho que o Projovem é uma das melhores coisas que aconteceu na minha vida. (Vanessa, 24 anos. Solteira. Trabalho avulso).

Eu comecei a estudar e fiz até a 6ª série. Ai passei pra 7ª e engravidei, e tive de abandonar meus estudos. Ai apareceu o Projovem, uma oportunidade boa pra gente, **podia até trazer os filhos**, eu me inscrevi. (Ana Paula, 21 anos. Solteira. Dona de casa).



Fonte: própria autora

Quanto à volta dos alunos considerados “indesejáveis”, certos gestores de escolas municipais em que o Programa estava acontecendo posicionaram-se contrários ao acesso desses jovens, que tinham sido “expulsos”, e questionaram “por que inseri-los novamente na instituição”? A “homogeneização” aparentemente facilita, para determinadas gestões, a “administração da exclusão” (SANTOS, 1995). Os jovens sentiram essa discriminação:

Com relação à diretora da escola: Projovem é projovem, e escola é escola, então eles não têm nada a ver! Às vezes a gente quer ir para um certo setor e incomo-

da a diretora do colégio! (Francisco Roberto, 24 anos. Solteiro. Não trabalha).

Bom, no caso assim, o diretor daqui, ele tem um pouco de preconceito com a gente do Projovem. Tudo o que acontece aqui na escola foi o Projovem. (Ana Paula, 21 anos. Solteira. Dona de casa).

... o diretor mesmo, ele é legal mas sempre reclama da gente! Aqui tem gente que tem preconceito. Tudo de ruim que acontece são as pessoas do Projovem, como da vez que sumiu um pacote de macarrão, e foi um outro aluno, mas disseram que foram as pessoas do Projovem. Eu acho que deveriam ver a gente da mesma maneira que veem outras pessoas, pois todo mundo precisa ser respeitado e respeitar o próximo. (Daniele, 24 anos. Casada. Não trabalha).

Por outro lado, houve também gestores<sup>115</sup> que os acolheram, e nesses espaços o Programa desenvolveu-se com mais fluidez, compartilhando recursos materiais e humanos. Aconteceram diversas reuniões entre a Coordenação Municipal do Projovem Fortaleza com a Secretaria de Educação Municipal, para que o Programa pudesse acontecer, de acordo com o planejado, em todas as escolas.

Ainda há uma cultura que não ensina aos docentes e gestores como é significativo aprender com os alunos; por isso também e, infelizmente, muitos não sabem agir de outra forma. Temem se arriscar com essa experiência que os desnuda, mas que também abre caminhos para a construção de uma prática pedagógica mais corajosa. Maclaren é um dos autores que defendem o aprendizado com os alunos:

Há sempre um movimento defensivo em torno da prática de deixar os alunos contarem suas próprias histórias. Os professores devem estar atentos para não silenciarem inadvertidamente os alunos através de

---

115 Sobre a gestão e a democracia na escola Cf. PARO (1995); LUCK (2000); CAMPOS, MATOS (2001); TORRES, GARSKE (2000).

tendências ocultas em suas próprias práticas pedagógicas. (1999, p. 250).

Relativizar essas questões é importante para que não desabe toda a responsabilidade sobre o professor. Nesse sentido, um ponto central a ser ressaltado na construção do Programa é a relação entre docentes e discentes. De modo geral, os jovens afirmam que sentem grande admiração por seus professores, pois eles ensinam bem, compreendem o contexto em que vivem e buscam estabelecer um clima amigável, apresentando sensibilidade e firmeza. Cederam quanto às vestimentas dos discentes, inclusive quanto ao uso de bonés, tratando-os com respeito, incluindo-os. Acolher esses jovens que foram “expulsos” da escola é essencial pois “(...) o elo perdido dos sistemas educacionais do mundo inteiro é a falta de foco na dimensão afetiva.” (TILLMAN, COLOMINA, 2004. p.30).

São todos maravilhosos, os professores dão muito incentivo ... muita gente, infelizmente, desiste. Os professores só elogios... a professora que tava ali e eu ficava enchendo o saco dela, a professora Michele, foi uma pessoa que me deu muito incentivo, *foi uma pessoa que me ajudou com o carinho dela, eu era uma pessoa envolvida com drogas*, e não uso mais. (Vanessa, 24 anos. Solteira. Trabalho avulso).

Os professores sabem como ensinar bem a pessoa. Sabem como explicar melhor, têm paciência, ensinam a pessoa com mais proximidade, e a pessoa aprende mais rápido. São muito bons profissionais. (Germano, 25 anos. Solteiro, Serviços Gerais).

Os professores todos são legais, são super eficientes com os alunos, são atenciosos. Eles ensinam as matérias bem, eles fazem com que a gente se esforce cada vez mais. (Daniele, 24 anos. Casada. Não trabalha).

Por meio da proximidade com os jovens alunos, os docentes identificaram algumas de suas potencialidades e as valorizaram: uns fazem salgados, outros lutam capoeira, fazem bijuteria, bonecas, pinturas, peças de teatro, música, danças. Assim,

aconteceram bazares, feiras públicas e outros eventos nos quais esses jovens puderam expor e vender seus trabalhos. Todas essas oportunidades e conhecimentos reconhecidos favoreceram a autoestima dos jovens alunos. Eles demonstram que confiam e acreditam que podem continuar no curso e ir além.

... eu achava que era incapaz de tentar uma UFC da vida, uma CEFET, e eu nunca imaginei que eu fosse botar meus pés numa universidade. Hoje em dia tou aqui firme e forte, e se Deus quiser eu não vou desistir. É claro que tem dias que a gente tá querendo desmerecer, mas tendo fé em Deus, jamais vai desistir. (Vanessa, 24 anos. Solteira. Trabalho avulso).

Ah! Subiu a minha autoestima. Eu fiquei mais sabia! Conheci matérias novas. E as matérias que também já foram dadas, aprendi muita coisa! O que eu mais gostei foi de ter voltado a estudar, a aprender. Eu queria que tivesse o projovem no segundo grau. (Jaqueline, 25 anos. Casada. Não trabalha).

Além do processo de fortalecimento da autoestima, tanto a Qualificação Profissional, quanto a Ação Comunitária surtiram um efeito muito positivo, com grande aceitação por parte dos alunos, tornando-se um dos principais fatores para a sua motivação.

É o esquema do PLA, que é a ação comunitária! É bom porque a gente pode trabalhar na nossa comunidade Ajudando todo mundo a crescer junto! O que eu mais gostei foi do esquema do PLA, que a gente tá preparando um encerramento. A gente tá juntando um monte de cultura aí, um monte de arte, pela nossa periferia, prá fazer uma festa bem boa! (Antonio Robson, 21 anos. Casado. Tatuador/artesão).

Acontecem muitas coisas diferentes no Projovem, porque o Projovem procura envolver a gente na comunidade! Procura envolver a gente com o nosso futuro, com a nossa profissão! Tem muitas palestras! Assim, já teve umas seis palestras, sobre vários temas. É bem diferente. Porque nas escolas normais você en-

tra, senta, faz a tarefa, vai pro intervalo, faz a atividade novamente e vai embora. E aqui eles passam bastante coisas interessantes. (José Erickson. 18 anos. Solteiro. Não trabalha).

No PROJOVEM tem umas matérias que na escola normal não tem. Como qualificação profissional. A qualificação que prepara a gente para o mercado de trabalho. Isso é muito importante. (Marciana, 24 anos. Solteira. Não trabalha).

Quanto à disponibilidade de material didático, os jovens afirmam a importância de receberem livros, com qualidade, e o mais importante é que, pela primeira vez, os livros são deles, podem manuseá-los, levá-los para suas casas.

Bom, porque assim você fica com uma agenda, coisa que eu nunca tive na minha vida. Sabia que era uma agenda porque comprava mesmo pra escrever, mas agenda de colégio nunca tive. Os livros são maravilhosos. (Vanessa. 24 anos. Solteira. Trabalho avulso).

O material didático é bem explicativo! Diferente de outras experiências! (Francisco Roberto, 24 anos; Solteiro. Não trabalha).

O livro vai ser meu. De qualquer maneira eu vou poder pegar para estudar e aprender mais ainda. (Germano, 25 anos. Solteiro. Trabalha com serviços gerais).

Na contramão do discurso propagado de que são rebeldes, marginais, irresponsáveis e apáticos, buscam a sociabilidade, a esperança, em diversos espaços. Um desse espaço, em especial, é a escola. Ainda quando negados na sua diversidade e desestimulados a prosseguir, tentam adentrar e permanecer nesse *locus*. Diante disso, é essencial trazer, mais uma vez, a discussão realizada por Madeira (1998), que aborda a necessidade de a escola ser mais sensível a essa escolha do jovem, assim como de ela também transformar-se em espaço mais agradável, que possibilite não apenas um aprendizado padrão, mas que seja, sobretudo, um local de

encontro, onde outros saberes floresçam, regados pelas vivências juvenis.

Acreditando que a escola precisa, de fato, ser mais acolhedora e conhecedora dos jovens que a frequentam, penso também ser essencial saber “qual o significado dessa escola para os jovens alunos”. É fundamental perceber o jovem na sua “positividade”, como sujeito social, capaz de participar, sugerir. E, apoiada em Dayrell (2000) compreender que o aluno não pode ser um “jovem desconhecido” na escola, enquanto espaço sociocultural, rica na construção da sociabilidade, múltipla em significados. Não basta apenas que os mundos de jovens e professores se encontrem. É preciso que haja mudanças profundas na escola, é preciso considerar e tratar o jovem como cidadão, respeitando seu saber e o seu direito à palavra (MATOS, 1998). São necessárias políticas educacionais que possam também ouvi-los. Concordo com Abramo (1997), quando adverte para o fato de que as políticas e projetos realizados, atualmente, vão no sentido de atender comunidades com baixa renda, tirar crianças e jovens da rua e colocá-los na escola, entre outras. São ações de abrangência pequena, atendendo a problemas imediatos, que não apostam muito na visão e necessidades socioeducacionais juvenis.

## **Desejos de paz**

A educação para a paz é a educação para o diálogo, a compaixão, a tolerância, o acolhimento do outro (GUIMARÃES, 2005). Muitas vezes, os conflitos existentes demandam a consideração das dimensões ética e afetiva, que também devem ser apreendidas no espaço escolar, pois:

...a educação da afetividade pode levar as pessoas a se conhecerem e a compreenderem melhor suas próprias emoções e as das pessoas com quem interagem no dia a dia. *Grosso modo*, tratar-se-á de desenvolver uma postura analítica perante sentimentos e valores. (ARANTES, 2007, p.11).

Diante disso, decidimos realizar oficinas<sup>116</sup> de cultura de paz nas salas de aulas com alunos e professores do Projovem, no intuito de percebermos o que compreendiam por paz e quais os seus desejos em relação à construção de uma cultura de paz em suas vidas.

São muitos os que ainda acreditam que estar em “paz” é “conservar-se passivo”, diante de um mundo que desejamos mudar para melhor. Assim, é necessário compreender que a “paz” de que muitos falam deriva do conceito de *pax romana* (JARÈS, 2007), ou seja, é forjada na coerção do exército romano. É uma “paz” em que armas e coação somam-se para obterem o silêncio, um dos piores tipos de violência humana (ARENDDT, 1994).

O autêntico diálogo freireano do qual tanto precisamos é aquele que, ao contrário, se rege pela amorosidade, pelo respeito ao diferente. E admiração pela diversidade e pela crença na horizontalidade das relações [...]. É uma ação cultural para a humanização. (ARAUJO FREIRE, 2006, p.14).

O conceito de *paz positiva*, por outro lado, está ligado à justiça, à sustentabilidade e aos direitos humanos. Esse conceito não nega os conflitos. Acredita na “... possibilidade de introduzir e de fazer emergir racionalidade nos processos conflitivos...” (GUIMARÃES, 2006, p.349).

A paz positiva pode ser trabalhada na escola por meio do diálogo, do respeito à diversidade, pois a escola, embora busque padronizar as pessoas (SANTOS, 1995), é, também, um *lócus* de polissemia, “dependendo da cultura e projeto dos diversos grupos sociais nela existentes.” (DAYRELL, 1996, p.144). É importante ressaltar que os professores são sujeitos essenciais para a construção da paz positiva nas escolas (MATOS, 2003; MATOS, 2007).

---

116 Os estagiários do Projovem responsáveis pelas oficinas de cultura de paz foram Élide Mônica e Carlos Alberto (Pedagogia - Universidade Federal do Ceará) e membros do Grupo de Pesquisa Cultura de Paz, Juventudes e Escola (UFC). Cf. <http://ufcculturadepaz.webnode.com.br/>

Assim, a primeira oficina aconteceu na EMEIF Angélica Gurgel, localizada no polo II em Messejana, com 25 alunos, das três turmas existentes na escola. Inicialmente foi falado sobre a proposta, acolhida por todos. A partir desse momento, foram feitos exercícios teatrais (dinâmica corporal) para que os alunos relaxassem. A seguir, houve um trabalho em que duplas conversaram sobre o que compreendiam por “paz”: “O que você entende por cultura de paz? [...] O que é paz para você?”

Ao concluírem, levaram o resultado para o grupo maior, no qual as apresentações das produções individuais foram trabalhadas com a formação de *círculos de cultura de paz* (FREIRE, 2007). A partir da compreensão, o grupo discute o que é, de fato, cultura de paz para eles e, junto com os orientadores, reforça e amplia o entendimento, e a necessidade de construir uma cultura de paz. Várias palavras foram ditas pelo alunos para expressarem a sua compreensão sobre a paz: harmonia, sem violência, sossego, respeito, felicidade, família reunida, união, paz e amor. Partindo, então, dos saberes partilhados, foram discutidos os conceitos de “cultura de paz”, “conflito”, “violência direta e indireta”, “diálogo”, e o conceito de paz positiva. E, na medida em que iam sendo apresentados esses conteúdos, houve a participação efetiva dos alunos.

Foi possível relacionar a discussão às suas realidades cotidianas com foco sobre: o que caracteriza uma cultura de paz; que atitudes podemos ter para resolver conflitos; que outros tipos de violência conheciam; a influência da mídia na manutenção da desigualdade e, ainda, a importância do conhecimento e acesso aos direitos humanos e o respeito da diversidade.

A avaliação foi realizada por meio de desenhos, criação de frases, falas baseadas em suas histórias de vida. Houve um avanço significativo em relação ao que tinham apresentado inicialmente. A seguir, serão apresentados desenhos e alguns comentários dos jovens:



- “Paz é ter liberdade de expressão”
- “Cultura de paz é saber dialogar, resolver os conflitos com palavras”
- “Paz positiva: união, respeito são uma maneira de viver em harmonia e paz”
- “Paz é ter uma vida digna... viver em um ambiente saudável”
- “É um sonho que toda criança tem que ter: respeito tanto faz ser negra, parda, branca, pobre ou rica... criança na escola!... Paz é respeito, amor, compreensão carinho.”



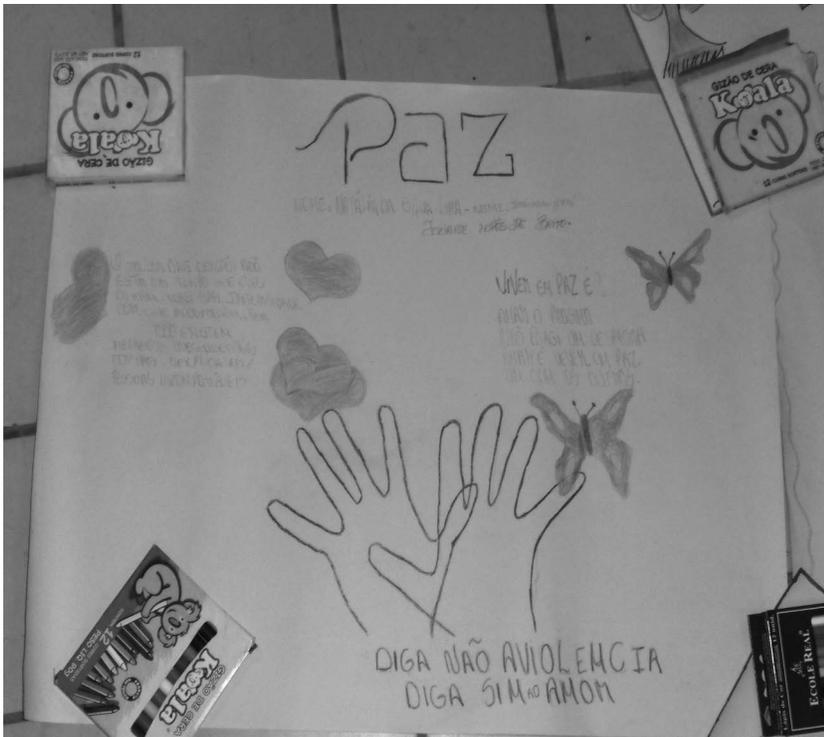
No encerramento, foi realizada uma meditação, baseada no Projeto do Prof. Dr. Harbans Arora (2007), que consiste em meditar, com os olhos fechados, posicionando as mãos juntas e os dedos polegares dobrados, com os demais dedos cobrindo-o (FURLANI, MATOS, 2012). São repetidas frases que se complementam, e todos repetem juntos: “Eu estou em paz”. “Nossas famílias em paz”. “O Projovem em paz”, “Nossa escola em paz”, “Nosso bairro em paz”, “Nossa cidade em paz”, “O Nordeste em paz”, “O Brasil em paz” e “O mundo em paz”. Após a meditação, foi solicitado que falassem dessa experiência. Vejamos um depoimento de uma aluna: “Senti muito bem, agradeço a vocês, parecia que estava em outro mundo quando você ia falando aquelas palavras na meditação”.

Outras oficinas aconteceram, inclusive, a partir da demanda de professores e coordenadores do Projovem, em virtude do êxito das primeiras. Houve trabalhos com grupo de alunos para

que discutissem sobre cultura de paz. Destacamos, a seguir, o registro feito por duas equipes:

Nós entendemos sobre cultura de paz que é quando temos o direito de expressar nossas opiniões e conceitos [...] quando temos nossos direitos garantidos, sem nenhum tipo de interrupção, e também agir a favor de nós todos. (Equipe 1)

Cultura de paz positiva é saber respeitar os outros, resolver conflitos com um bom diálogo, transmitir coisas boas, pensamentos positivos, conversar em grupos por um objetivo de paz e amor próprio. (Equipe 4)



Educar para a paz é um exercício metodológico do diálogo, do cuidar de si e do outro na construção do conhecimento em que estão presente também a cordialidade, a gentileza, a reconexão com tudo e com todos (YUS, 2002). Vivemos ainda sem consciência da nossa unidade humana (RABBANI, 2006).

A educação para a paz é a educação para o acolhimento do outro. É um processo em que somos os sujeitos que podem instaurá-lo, assumindo-o enquanto construtores coletivos, ou seja, não é possível pensar em paz individual. Somos os responsáveis pela construção de culturas de paz que possibilitem a existência da tolerância e do multiculturalismo, estabelecendo ações para empreender esse processo (GUIMARÃES, 2005).

Pensar e sentir são ações indissociáveis. É preciso educar também sentimentos, emoções, valores, pois expressar e controlar os próprios sentimentos talvez seja um dos aspectos mais difíceis na resolução de conflitos. Por outro lado, a educação da afetividade pode levar as pessoas a se conhecerem e a compreenderem melhor suas emoções e as emoções dos outros ao seu redor. Assim, podemos ajudar os jovens a encontrarem conexões/significados em suas vidas, além de ficarem mais preparados para a resolução de conflitos, pois o mesmo conflito pode receber tratamentos diferentes, dependendo do estado emocional de quem o enfrenta. Que possamos, então, dialogar mais sobre a esperança e a paz, apostando nas potencialidades das juventudes.

## Referências

ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Scritta; Anpocs, 1994.

\_\_\_\_\_. **Os jovens como foco das ações da sociedade brasileira**. São Paulo, 1999. 24 p. Apresentado ao *II Seminário Juventude, Metrópole e Violência*, realizado pelo Núcleo de Estudos do Depto. de Antropologia da PUC, abr. 1999.

ADRIANO, Carolina Nogueira. Qualificação Profissional no Projovem: a experiência de Fortaleza In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de; SILVA, Paulo Roberto de Sousa (Orgs.). **Juventudes e formação de professores: o Projovem em Fortaleza**. Fortaleza: Edições UFC, 2008. (p. 96-104)

ARANTES, Valéria Amorim. Afetividade e Cognição: Rompendo a Dicotomia na educação. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm> Acesso em 30.05.2007.

ARAUJO FREIRE, Ana Maria. Educação para a paz segundo Paulo Freire. **Revista Educação**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUC/RS, ano XXIX, n. 2, maio/ago. 2006.

ARENDDT, Hannah. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relumé Dumará, 1994.

ARORA, Harbans Lal. **Terapias quânticas**: cuidando do ser inteiro. Qualitymark, 2007.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: \_\_\_\_\_. **Questões de sociologia**. São Paulo: Marco Zero, 1983.

BRASIL. **Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano**. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano, 2008.

CAMPOS, Irenice de Oliveira; BRITO, Danielle Cláudio; ANDRADE, Ayla Patrícia de. A experiência da Ação Comunitária no Projovem em Fortaleza. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de; SILVA, Paulo Roberto de Sousa (Orgs.). **Juventudes e formação de professores**: o Projovem em Fortaleza. Fortaleza: Edições UFC, 2008. (p.83-95)

CAMPOS, Irenice de O; MATOS, Kelma S. L. de. A coragem de experimentar uma gestão democrática In VIEIRA, Sofia L.erche. (Orgs.). **Eleição de diretores**: o que mudou na escola?. Brasília: Editora Plano, 2001. p.129-146.

CARRANO, Paulo C. R. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Juventude, educação e sociedade. Movimento**. Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000. n.1. p. 11-27.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio cultural. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p.136-161.

\_\_\_\_\_. Juventude e escola. In: SPOSITO, Marília. **Estado do conhecimento**: juventude. Brasília: INEP, 2000.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FURLANI, Daniela Dias; MATOS, Kelma Socorro Lopes de. Paz coletiva: a paz que querem jovens da Escola Joaquim Antônio Albano.

In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). **Cultura de paz, ética e espiritualidade III**. Fortaleza: Editora UFC, 2012. p.38-54.

GROPPO, Luís Antônio. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GUIMARÃES Marcelo Rezende. **Paz: reflexões em torno de um conceito**. Disponível em [http://www.dhnet.org.br/educar/balestreri/inquietude/marcelo\\_rezende.htm](http://www.dhnet.org.br/educar/balestreri/inquietude/marcelo_rezende.htm). Acesso em 12.05.2005.

JARES, X. R. **Educação para a paz**: sua teoria e prática. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educar para a paz em tempos difíceis**. São Paulo: Palas Athenas, 2007.

LUCK, Heloisa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em aberto**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v.17, n.72, p. 11-34, fev/jun. 2000.

MACLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MADEIRA, Felícia. Recado dos jovens: mais qualificação. In: CNPD. **Jovens acontecendo nas trilhas das políticas públicas**. Brasília: CNPD, 1998. p.427-498.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. **Juventude, professores e escola**: possibilidades de encontros. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2003.

\_\_\_\_\_. Juventudes e cultura de paz: diálogos de esperança. In: PINTO, A.C.; ARAÚJO, C.J.S.; COSTA, H. L. (Orgs.). **Formação do pesquisador em educação**: questões contemporâneas. Anped. Macaé: EDUFAL, 2007. p. 215-224.

\_\_\_\_\_. Formação Docente do Projovem em Fortaleza: aprendizados, vivências e esperanças. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de; SILVA, Paulo Roberto de Sousa (Org.). **Juventudes e formação de professores**: o Projovem em Fortaleza. Fortaleza: Edições UFC, 2008. p. 23-35.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; NONATO JUNIOR, Raimundo. O Projovem em Fortaleza e a Educação para a Juventude: percepções de jovens e docentes In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de; SILVA, Paulo

Roberto de Sousa (Orgs.). **Juventudes e formação de Professores: o Projovem em Fortaleza**. Fortaleza: Edições UFC, 2008. p. 54-68.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de LUZ, Angélica Maria Santos; SOUZA, Cícera Aline de Sousa. Formação de Professores no Projovem Fortaleza: processos dialógicos na construção de um modelo de formação integral. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). *Projovem: experiências com formação de professores em Fortaleza*. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p.13-20.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: PERALVA, Angelina, SPÓSITO, Marília Pontes. (Orgs.). **Juventude e contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n.º 5 e 6, p. 5-14, maio/dez. 1997.

NOVAES, Regina R. Juventude e participação social: apontamentos sobre a reinvenção da política. In: ABRAMO, Helena W.; FREITAS, Maria Virgínia de; SPÓSITO, Marília Pontes. (Orgs.). **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 46-70.

PARO, Vitor H. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã. 1995

PARÂMETROS **Curriculares Nacionais**. Parte I – Bases Legais. Brasília, 2000.

PERALVA, Angelina T. O jovem como modelo cultural. In: PERALVA, Angelina; SPÓSITO, Marília Pontes. (Orgs.). **Juventude e contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n. 5 e 6, p. 15-24), maio/dez. 1997.

**PLANO Nacional de Formação para Gestores, Formadores e Educadores**. Brasília: ProJovem Urbano, 2008

**POLÍTICAS públicas de/para/com juventudes**. Brasília: UNESCO, 2004.

RABBANI, Martha Jalali. **Porquê educar para a paz**. Disponível em <http://www.inpaz.cjb.net/Salvador>. 01/02/2002. Acesso 30.10.2006

SANTOS, Boaventura de S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Rio de Janeiro. Palestra proferida no VII Congresso Brasileiro de Sociologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 4 a 6 de setembro, 1995

SALGADO Maria Umbelina Caiafa. (Org.). **Manual do educador do Projovem** – Unidade formativa I. Coleção Projovem. Brasília: Presidência da República. Secretaria Geral, 2005.

SANTOS, Deribaldo. A qualificação profissional no Projovem: limites e possibilidades das políticas públicas neoliberais. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de; SILVA, Paulo Roberto de Sousa. (Orgs.). **Juventudes e formação de Professores: o Projovem em Fortaleza**. Fortaleza: Edições UFC, 2008. p.103-117.

SILVA, Paulo Roberto de Sousa. O projeto pedagógico do Projovem e os desafios da integração: a arte de equilibrar-se entre o proposto e o imprevisível. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de; SILVA, Paulo Roberto de Sousa. (Orgs.). **Juventudes e formação de Professores: o projovem em Fortaleza**. Fortaleza: Edições UFC, 2008. p.36-53.

SOARES, Rosileide de Maria Silva; BRAGA, Jaceline de Lima; DUARTE, Livia Maria MATOS, Kelma Socorro Lopes de. A formação e contribuições da qualificação profissional na articulação das dimensões educativas do Projovem Fortaleza. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). **Projovem: experiências com formação de professores em Fortaleza**. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p.32-43.

SPOSITO, Marília P. Jovens e Educação: novas dimensões de exclusão. **Em Aberto**, Brasília, a. 11, n. p. 7-56, out./dez.1992.

\_\_\_\_\_. Estudos sobre juventude em educação. In: PERALVA, Angelina, SPÓSITO, Marília Pontes. (Orgs). **Juventude e Contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n. 5 e 6, p. 37-52, maio/dez. 1997.

TORRES, Ártemis; GARSKE, Lindalva Maria N. Diretores de Escola: o desacerto com a democracia. **Em Aberto**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 17. n. 72, p. 60-70, fev./jun. 2000.

TILLMAN, Diane; COLOMINA, Pilar Quera. **Programa Vivendo valores na Educação**: guia de capacitação do educador. São Paulo: Editora Confluência, 2004.

YUS, Rafael. **Educação Integral**: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.



## **JUVENTUDES: de espectadores das violências na/da escola a construtores da cultura de paz<sup>117\*</sup>**

Rosa Maria de Almeida Macêdo<sup>118</sup>

Universidade Federal do Piauí

### **Resumo**

Neste texto, temos como objetivo refletir sobre o tema juventude, considerando-a sob um olhar positivo, como potencial de mudanças e capaz de apresentar e realizar ações propositivas no sentido de mudar a realidade social. A partir dessa perspectiva, em que o jovem é visto como solução e não como problema, introduzimos a ideia e o conceito de protagonismo juvenil, proposta que tem como foco possibilitar aos jovens participação ativa, construtiva e solidária, para que possam se envolver na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na sociedade. Dentre esses problemas, encontramos o fenômeno das violências, que tem eclodido e se manifestado com frequência e formas cada vez mais assustadoras no espaço escolar. Porém, assim como na sociedade, de modo geral, na escola, também verificamos a existência do binômio juventude-violência, no qual o jovem é associado a atos de violência, o que tem contribuído para reforçar a visão estereotipada do jovem violento, além do equívoco de que a solução para os problemas sociais e da escola deve sempre partir do adulto. Diante disso, nossa reflexão se faz no sentido de, a partir da concepção positiva de jovem e tendo como base a experiência realizada com alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública na cidade de Teresina-Pi, mostrar a possibilidade de desconstrução das violências e,

---

117 \* Recebido em: agosto/2013. – Aceito em: setembro/2013.

118 Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí/CCE/DEFE, Área de Fundamentos Psicológicos da Educação. E-mail: rosa.mam@hotmail.com.

ao mesmo tempo, de construção de uma cultura de paz no contexto escolar<sup>119</sup>.

**Palavras-chave:** juventude, Escola, Violência, cultura de paz.

## **Youths: from violence spectators at school to builders of peace culture.**

### **Abstract**

In this paper, we aim to reflect on the theme of youth, considering it under a positive look like potential changes and able to present and perform purposeful actions towards changing social reality. From this perspective, in which the young man is seen as a solution and not as a problem, we introduce the idea and concept of youth leadership, proposal focuses enable young people, active participation, constructive and supportive, so that they can get involved in the solution real problems in school, community and society. Among these problems, we find the phenomenon of violence that has broken out and manifested frequently and increasingly frightening forms at school. But just as in society in general, the school also verified the existence of the binomial-youth violence, in which the young is associated with acts of violence which has contributed to strengthen the stereotypical view of young violent, beyond the misconception that the solution to social problems and school should always start from the adult. Therefore, our reflection is in order, from the positive conception of young and based on the experiment conducted with students from 6th to 9th grade of elementary education at a public school in the city of Teresina-Pi, show the possibility of deconstruction of violence and at the same time, building a culture of peace in the school context.

**Keywords:** youth, School, Violence, culture of peace

### **Introdução**

São vários os caminhos que podemos percorrer para abordar o tema juventude. Poderíamos falar sobre beleza, vida na escola, lazer, violências, trabalho, consumo, cultura juvenil, fa-

---

119 Estudo realizado pela autora, cujos resultados se encontram em sua Tese de Doutorado, intitulada "Juventudes, Cultura de Paz e Escola: transformando possibilidades em realidade" (UFC/2013). A pesquisa contou com o apoio financeiro do CNPq.

mídia, mídia, apenas para exemplificar. Do mesmo modo, também são diversos os pontos de vista a partir dos quais podemos falar sobre os jovens. Dentre tantos caminhos e pontos de vista, neste texto, escolhi abordar a temática da juventude numa perspectiva positiva, na qual procuro desfazer o binômio juventude-violência, situando os jovens no contexto da construção da cultura de paz, considerando-os sujeitos que podem participar desse processo, não como meros espectadores, mas como protagonistas de mudanças.

Cada vez mais se fala no fenômeno da violência relacionando-o ao universo juvenil, especialmente na mídia que, cotidiana e exaustivamente, mostra eventos em que o referido binômio aparece insistentemente, dando-nos a impressão de que se trata de algo comprovadamente natural. Na escola, a situação não é muito diferente. Em geral, os eventos de violência que ocorrem naquele espaço são atribuídos aos jovens, o que reforça a ideia de que os jovens são produtores e/ou espectadores de violência. Embora em alguns discursos os jovens sejam apontados como aqueles que mais tarde tomarão os lugares ocupados, hoje, pelos adultos, quando nos voltamos para a realidade, especialmente, a escolar, ela nos mostra que há uma distância muito grande entre o que se fala e o que de fato acontece. Diante disso, me ocorrem as seguintes indagações: Qual é a nossa compreensão sobre a juventude? Do que estamos falando quando afirmamos e, até defendemos, que os jovens devem assumir papel protagônico diante da realidade? Por que os jovens tem assumido papel de espectadores das violências? O que fazer, então, para que os jovens deixem de ser espectadores das violências para se tornarem participantes ativos em projetos que visem à promoção da cultura de paz? Na tentativa de formular uma explicação, percebo que existe outra questão de cuja resposta necessito para fundamentar o meu ponto de vista acerca do tema. Essa questão se refere ao modo como vemos, percebemos e nos relacionamos com os jovens. Ou seja, falar sobre os jovens como construtores da cultura de paz implica em pensar, antes de tudo, sobre a juventude e as concepções que temos em relação a ela (MACÊDO, 2012). Isto porque não faz sentido falar sobre o envolvimento dos jovens em ações de

enfrentamento dos problemas sociais, se nossa atitude em relação a eles é sempre no sentido de criticá-los e de acusá-los de indiferentes em relação a essas questões, numa demonstração clara de que não acreditamos, de fato, na capacidade, disponibilidade e força que eles possuem.

Desse modo, coloco como objetivo deste artigo refletir sobre a juventude considerando-a em uma perspectiva positiva, portanto, como potencial de transformação da realidade social, de modo geral, e da realidade escolar, hoje caracterizada, também, como contexto de violências. De modo particular, em relação às violências, é de suma importância que a escola compreenda que a solução ou minimização desse problema que tanto angustia a todos passa necessariamente pelo envolvimento dos jovens em um projeto educativo, em que os alunos deixem de ser acusados de produzir eventos violentos, para se tornarem protagonistas de ações propositivas em relação ao fenômeno. Para realizar esta reflexão, organizei o texto em duas partes: logo na primeira parte, problematizarei, brevemente, o tema juventude, retomando, para isso, aspectos históricos e conceituais. Em seguida, na segunda parte, com base nesta discussão, trago o conceito de protagonismo juvenil e sua relação com as diferentes concepções sobre o que é ser jovem, além da possibilidade de viabilização desse modelo em que o jovem assume papel ativo e participativo na (re)construção da realidade social. Para ilustrar, apresento, resumidamente, a experiência de pesquisa-intervenção realizada por mim com jovens de uma escola pública, que mostra ser possível construir a cultura de paz na escola por meio do envolvimento dos alunos. Com isso, pretendo responder aos questionamentos formulados inicialmente. Por fim, a título de conclusão, faço algumas considerações a respeito do que foi abordado. Cabe ressaltar que há uma intenção provocativa no texto, no sentido de problematizar e dar movimento ao que está “aparentemente” quieto e parado. Ou simplesmente revelar (ou seria desvelar?) aspectos que precisam ser mais bem examinados quando o assunto é juventude e violência.

## Juventude: o que pensar e dizer sobre ela

Uma questão que se coloca sempre que falamos sobre juventude é saber qual o seu conceito. Por isso, logo de início, adianto que não há um conceito único para definir o que vem a ser juventude, ou, pelo menos, não há um consenso a esse respeito. O mais importante, nesse contexto, é compreender que juventude é uma construção cultural, portanto, social e histórica e, como tal, a sua problematização nos mostra diferentes aspectos e pontos de vista. Existem também alguns mitos em relação ao tema, que afirmam, por exemplo, que os jovens são uma massa homogênea, violentos e problemáticos por natureza, indiferentes aos problemas que os rodeiam e incapazes de fazer escolhas e de tomar decisões. Todos esses mitos nos levam a pensar a juventude de maneira negativa, o que repercute no modo como lidamos com os jovens, principalmente na negação do poder e da capacidade criadora e transformadora que eles possuem.

Portanto, a superação desses e de outros mitos se impõe como o primeiro passo a ser dado em direção a uma concepção positiva sobre os jovens e, em consequência, a uma perspectiva de protagonismo juvenil.

Mas o que entendemos por juventude?

Na verdade se trata de um tema novo e, ao mesmo tempo, antigo. Isto porque, embora a categoria juventude, como objeto de reflexão, seja considerada um produto da modernidade ocidental que ganha espaço significativo no imaginário social, sobretudo a partir de meados do século XX, é possível situá-la como objeto de preocupação, já no final do século XIX, em alguns países do mundo, como Estados Unidos, Alemanha, França, onde se encontram referências reiteradas sobre o modo de ser e de agir peculiar da juventude. Entretanto, desde os primórdios de nossa civilização, a juventude aparece como objeto de admiração, sendo enaltecida pelo vigor, beleza física ou saúde (TRASSI e MALVASI, 2010).

Na atualidade, a juventude é uma noção ambígua, podendo ser apreendida de diferentes formas: uma faixa etária; uma etapa de transição da vida de todas as pessoas; um contingente populacional; uma geração ou uma categoria social. Portanto,

não existe uma concordância em torno de um conceito e, em comum entre as diferentes definições de juventude, está a compreensão de que se trata de uma dimensão da fase da vida entre a infância e a maturidade, cujo ciclo deve “desaguar” numa inserção no mundo adulto. Nesse sentido, podemos analiticamente apontar três atributos que caracterizam o conceito de juventude de um ponto de vista mais genérico: é a faixa etária intermediária que abrange extensa etapa da vida; representa anos de transição ou passagem da vida infantil para a idade adulta e o período em que se consolidam preferências, gostos, formação profissional, ou seja, uma série de predicados sociais que remetem à ideia de etapa de formação (TRASSI e MALVASI, 2010; MACÊDO, 2102).

É importante destacar que as caracterizações sobre juventude, desde a primeira metade do século XX, tenderam a evidenciar o contraste do comportamento juvenil com os padrões vigentes, havendo, porém, uma distinção entre as expressões de jovens de diferentes classes sociais: os mais ricos são considerados “excêntricos”, “rebeldes” ou “contestadores”, enquanto os mais pobres são definidos como “delinquentes”. De um lado, os primeiros, pelas oportunidades garantidas pela origem social – acesso a uma educação de qualidade e usufruto de bens materiais – canalizam suas insatisfações e expectativas por meio de produções e participações culturais, artísticas e políticas e, quando se envolvem com a prática de atos de transgressão ou atos infracionais, há uma tolerância social maior na compreensão de sua conduta e nas práticas sociais de repressão e controle de suas ações. Do outro lado, em relação aos jovens pobres, há claramente uma tendência social de subestimação de sua produção e forma de participação social, de criminalização de sua conduta, utilização de mecanismos de repressão e punição rigorosos – o controle de circulação pelas cidades, sua representação como perigoso ou potencialmente perigoso e, finalmente, o encarceramento da pobreza ou o seu extermínio (ABRAMO, 1997; MACÊDO, 2012).

É importante chamar a atenção para o fato de que, em relação ao trabalho, em função da origem social, alguns setores da juventude têm postergado sua entrada nesse universo, dado

o processo de escolarização mais longo decorrente da qualificação exigida para ocupar bons postos de trabalho em um mundo complexo e de altas tecnologias que se reinventam. Por sua vez, os jovens pobres são obrigados a ingressarem o mais cedo possível no mercado de trabalho, especialmente nos postos para as quais são exigidos menores níveis de qualificação e profissionalização, o que leva muitos jovens a abandonarem os estudos.

Desse modo, assim como ocorre com outras construções sociais e culturais, a juventude, ou o que entendemos por juventude, vai sendo (re)modelada ao sabor das mudanças pelas quais passam as sociedades ao longo do tempo. Portanto, o que chamamos de juventude, assim como infância, é uma construção cultural recente, que surge apenas no final do século XIX, solidária à consolidação da escola como instituição responsável pelo processo de escolarização das novas gerações e à emergência da cristalização social das idades da vida, supondo a separação entre crianças e adultos, até então misturados (PERALVA, 1997; MACÊDO, 2012).

A institucionalização do curso da vida e de suas fases, colocadas entre os seus extremos, nascimento e morte, reconhecidas pela sociedade moderna, sofreu alterações, abandonos, retrocessos e supressões, trazendo consequências que, em grande parte, desconhecemos. Uma delas, entretanto, se coloca muito claramente na atualidade. É a postergação do envelhecimento que torna o jovem o modelo do presente e não mais do futuro, num processo de valorização da juventude que passa a ser relacionada a valores e estilos de vida e não apenas a determinada faixa etária (PERALVA, 1997; GROppo, 2000). Nesse sentido, Matos (2006) lembra que o período relativo à juventude tem se tornado cada vez mais estendido, fenômeno que pode ser observado, especialmente, na permanência dos jovens por mais tempo junto aos pais, numa espécie de adiamento da assunção de responsabilidades tipicamente adultas, fato observado, particularmente, entre jovens pertencentes a famílias mais favorecidas economicamente.

Abramo (1997) ressalta que, só muito recentemente, a atenção dirigida aos jovens tem crescido no Brasil, tanto por parte da opinião pública como da academia, por parte de atores

políticos e de instituições, governamentais ou não, que prestam serviços sociais. Nos meios de comunicação de massa observamos a oferta de uma grande quantidade de produtos dirigida ao público jovem como programas de televisão, revistas de comportamento e moda, cadernos nos jornais, etc., assim como um crescimento do noticiário a respeito dos jovens. No entanto, para a autora, existe na mídia uma divisão nesses modos de tematizar a juventude: de um lado, aquele em que os jovens são vistos como um público para o qual são dirigidos inúmeros produtos e em que os temas abordados são, em geral, estilos de vida, música, moda, esporte, lazer, ou seja, cultura e comportamento; de outro lado, aquele em que os jovens são assunto nos noticiários (destinados aos adultos) e em que os temas abordados são a violência, o crime, o uso e tráfico de drogas, exploração sexual, gravidez precoce, assuntos que se encontram relacionados aos “problemas sociais”. Não há dúvida quanto à contribuição da mídia no sentido de trazer à baila o tema da juventude; entretanto, e infelizmente, essa projeção veio acompanhada do surgimento de vários estereótipos sobre os jovens, especialmente aquele que veicula a ideia de uma pretensa condição juvenil, homogênea e universal (ABRAMO, FREITAS, SPÓSITO, 2000) ou, ainda, aquele que estabelece o binômio juventude-violência (TRASSI e MALVASI, 2010).

Na academia, segundo Abramo (1997), após um período de ausência em relação à temática da juventude, os jovens novamente são objetos de investigação (dissertações de mestrado e teses de doutorado), porém, na maioria desses trabalhos, ainda prevalece o interesse em refletir e investigar as instituições presentes na vida dos jovens. O maior número de trabalhos se concentra na temática juventude e escola, e adolescentes em processo de exclusão social, sendo poucos os que têm como foco o modo de vida dos jovens e a maneira como eles mesmos elaboram as situações em que vivem, sendo raros os estudos que se voltam para buscar compreender os jovens a partir de suas próprias experiências, percepções, sociabilidade e atuação (SPÓSITO, 2009).

Quanto às políticas públicas, Abramo (1997) chama a atenção para o fato de que no Brasil, ao contrário de outros países,

não existe uma tradição na formulação de políticas voltadas aos jovens enquanto público diferente do público infantil e que extrapole ao atendimento escolar formal. De iniciativa dos órgãos governamentais já é possível observar uma gradual preocupação em formular políticas voltadas para esse segmento da população. Nos âmbitos estadual e municipal existem programas de formação profissional e de ofertas de serviços e, no âmbito federal, foram criados programas com vistas à capacitação profissional e ingresso e permanência de jovens nas universidades.

Porém, é por iniciativa de instituições e agências de trabalho social, como as organizações não governamentais (ONGs), associações e instituições de assistência, que tem crescido consideravelmente o número de projetos e programas para o atendimento dos jovens. No entanto, Abramo (1997) evidencia que a maioria dessas ações é destinada aos jovens que se encontram em “desvantagem social” ou de “risco” (p. 26), adolescentes que são submetidos à exploração sexual ou, ainda, que se encontram envolvidos em atos de delinquência e com o consumo e tráfico de drogas. De modo geral, esses programas têm como objetivo dirimir ou diminuir as dificuldades de integração social apresentadas por esses jovens, por meio da ressocialização e da capacitação profissional e encaminhamento para o mercado de trabalho.

Apesar do aumento do número de ações e programas destinados aos jovens, “eles continuam desfocadamente visíveis, obscurecidos por uma sensação de que esta falta de instrumentos e ‘jeito’ se deve ao fato de que a ‘adolescência é mesmo uma fase difícil’ de se lidar” (ABRAMO, 1997, p. 27), sendo que as exceções são os programas que têm como base a ideia de protagonismo juvenil. Infelizmente, a maior parte das abordagens relacionadas aos jovens, tanto na tematização quanto na elaboração de ações, não os considera sujeitos capazes de também formular questões e propostas significativas que dizem respeito a eles e à sociedade. Dessa forma, as imagens negativas sobre os jovens, baseadas em mitos e estereótipos, têm contribuído para a construção de uma concepção negativa em que os jovens são vistos como “problemas sociais” e não como sujeitos capazes de estabelecer uma relação dialógica, contribuindo, assim, para que eles continuem

sendo ignorados como pessoas capazes de propor ações e de dialogar com outros atores sociais, apesar de ser considerado um segmento populacional de grande importância. Sobre isso, concordo com Matos (2007, p. 65) quanto à necessidade de desconstruirmos o olhar negativo que geralmente estendemos aos jovens e passarmos a vê-los como “potencial positivo” e como “exemplos de revitalização social”, pois as juventudes apresentam uma grande capacidade de mobilizar, de formular proposições e de empreender mudanças sociais.

Diante disso, apresentar uma definição de juventude é algo bastante difícil, pois, como vimos, os critérios que constituem essa categoria não são puramente relacionados às idades da vida e às transformações biológicas, mas são vinculados a aspectos históricos e culturais. Assim, entendemos como Groppo (2000), Matos (2006) e Peralva (1997) que juventude pode ser definida como uma categoria social que compreende, ao mesmo tempo, uma representação sociocultural e uma situação social. É uma construção em que estão “presentes ambiguidades entre direitos e deveres, entre a imaturidade sexual e a maturidade, entre a formação e o pleno florescimento das faculdades mentais, entre a falta e a aquisição de autoridade e de poder” (MATOS, 2006, p. 169). Sob essa ótica, a juventude deixa de ser vista apenas como uma faixa etária ou um grupo coeso ou classe social e passa a ser entendida como uma concepção, uma representação simbólica criada pelos grupos sociais ou mesmo pelos indivíduos jovens para representar comportamentos e atitudes a eles atribuídos. Além disso, e ao mesmo tempo, também passa a ser compreendida como uma situação social vivida em comum por determinados indivíduos. Embora a juventude se baseie em faixas etárias, o modo como cada sociedade, dentro de um determinado tempo histórico, e cada grupo social apresentam, representam e lidam com esse momento da vida vai ser bastante diverso (MACÊDO, 2012; MACÊDO e BOMFIM, 2007).

Nessa perspectiva, podemos perceber a existência não de uma juventude, mas de uma diversidade dela na vivência desse momento da vida, ou seja, de uma pluralidade de juventudes, como grupos sociais concretos encontrados em cada recorte sociocultural que se fizer: classe social, etnia, religião, estrato,

gênero, cidade, campo, cada um com características, símbolos, comportamentos, subculturas e sentimentos próprios.

Com isto, é mais adequado falarmos de juventudes, no plural, e não de juventude, o que não significa ter uma visão fragmentada por tipos de jovens, pois mesmo considerados a partir de certas especificidades, não se podem perder de vista também os elementos comuns entre eles. Podemos falar de juventudes como as mais variadas formas de comportamentos e manifestações dos jovens das sociedades modernas com perfis e padrões biopsicossociais que lhes são próprios e, de acordo ainda com as diversas maneiras de olhar essa categoria, a partir de diferentes enfoques ou abordagem: biológica, sociológica ou psicológica (MACÊDO, 2012; MACÊDO e BOMFIM, 2007).

### **Os jovens como protagonistas**

É a partir da concepção positiva e da compreensão de que os jovens têm o desejo de serem reconhecidos em suas capacidades que surge o conceito de protagonismo juvenil. A palavra *protagonismo* é formada pelas raízes gregas: *proto*, que significa “o primeiro, o principal” e *agon*, que significa “luta”. *Agonistes*, por sua vez, significa “lutador”. Protagonista significa, então, lutador principal, personagem principal, ator principal. Diz-se, então, que uma ação é protagônica quando, na sua execução, o jovem é o ator principal no processo de sua realização.

Com esse tipo de ação, a pretensão é buscar formas de ajudar os jovens a construírem sua autonomia, por meio da geração de espaços e situações que lhes proporcionem a participação criativa, construtiva e solidária na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla (COSTA e VIEIRA, 2005).

Para Milani (2003), o paradigma do protagonismo juvenil se contrapõe aos do paternalismo, determinismo, ceticismo, alienação, isolamento e revolta. Nele, reconhecemos nos jovens potencialidades e valores, cujo aproveitamento resultará em seu desenvolvimento integral e em melhorias para a coletividade. Além disso, ao recusar a manipulação ideológica dos jovens,

nessa perspectiva se entende que o papel de adultos e instituições é oferecer oportunidades, encorajamento e apoio para que os jovens se mobilizem, definam suas prioridades coletivas e atuem em prol da comunidade ou da causa que elegeram.

É indubitável que a promoção do protagonismo juvenil traz inúmeros benefícios. Milani (2003) indica que esses benefícios podem ser resumidos em dois níveis: primeiro, a participação não visa somente obter um jovem socialmente mais responsável e mais cooperativo, mas proporcionar o desenvolvimento de uma pessoa sã; segundo, não se trata apenas de envolver os jovens em boas causas para desviá-los do mau caminho, mas de acreditar, de fato, no grande contingente de jovens que constitui parte significativa da população e força poderosa de transformação social. O jovem é, ao mesmo tempo, o beneficiado e o promotor de transformação social.

Diante disso, podemos afirmar que favorecer o protagonismo juvenil é uma estratégia eficaz de promoção do bem-estar pessoal e desenvolvimento social dos jovens, uma vez que contribui para a elevação de sua autoestima, assertividade e formulação de um projeto de vida. Ou seja, tanto o jovem quanto a sociedade são beneficiados por esse processo. No mundo e no Brasil, já existe uma considerável parcela da juventude que se encontra integrada a alguma forma de participação coletiva, a exemplo de grupos artísticos, culturais, desportivos ou religiosos, ONG's, movimentos sociais, estudantis, ecológicos ou comunitários, escotismo, ações voluntárias (MACÊDO e BOMFIM, 2007).

Em diversas partes do Brasil, os jovens têm exercido o seu protagonismo em campos diversos, como intervenções em prol do meio-ambiente, da saúde, dos direitos humanos; ações educativas sobre sexualidade, prevenção de DST/AIDS; apoio a crianças, idosos e pacientes, em hospitais, creches, orfanatos ou asilos; ações em prol da melhoria do ensino e do sucesso na aprendizagem escolar; atuação como agentes comunitários; mobilizações em prol da ética na política.

Quando os jovens não encontram meios construtivos e saudáveis de “deixar a sua marca no mundo”, expressando-se e sendo valorizados, muitos se engajam em comportamentos antissociais. Manifestações como gangues, arrastão, grupos ne-

onazistas, brigas nos bailes funk ou entre torcidas esportivas, brincadeiras selvagens, galeras de pichação e vandalismo podem ser analisados sob esse prisma (MILANI, 2003).

Segundo Costa e Vieira (2005), a ideia e o conceito de protagonismo juvenil surgem como forma de preencher uma lacuna de natureza teórico-prática, pois, enquanto proposta, tem como foco possibilitar aos jovens participação ativa, construtiva e solidária, para que possam se envolver na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na sociedade. Entretanto, como frisei anteriormente, um dos caminhos para que isso ocorra é mudar nossa maneira de entender os jovens e de agir em relação a eles, o que só será possível se houver uma mudança na nossa maneira de vê-los. O jovem deve começar a ser visto como solução e não como problema, como potencial positivo (MACÊDO e BOMFIM, 2007, MATOS, 2007).

A pesquisa realizada por mim em uma escola pública na cidade de Teresina-Piauí, no período de junho de 2010 a junho de 2012, é um exemplo do que acabei de comentar. Convivendo diariamente com problemas de indisciplina, incivildades e violências, os professores e membros da equipe gestora diziam não saber mais o que fazer. Porém, quando indagados sobre o que, de fato, a escola tem realizado para melhorar a situação, a resposta é bastante evasiva. Na verdade, como pude ver, ao acompanhar o cotidiano da escola durante um ano, não foi possível verificar a existência de nenhum projeto com essa finalidade, mas apenas ações pontuais e esporádicas que, a meu ver, além de não produzirem impacto positivo na realidade escolar, geram nas pessoas uma sensação de impotência e desânimo diante do problema.

Assim como ocorre em outros contextos, na escola pesquisada os alunos são sempre apontados como bagunceiros, indisciplinados, violentos e, raramente, são ouvidos pelos adultos, sendo, na maioria das vezes, apenas alvos de punições e, principalmente, de preleções que não produzem nenhum efeito, a não ser o de provocar, nesses jovens, os sentimentos de revolta, injustiça e desrespeito. Na escola, embora sejam sempre colocados no centro dos problemas, nunca são chamados a dizer o que pensam sobre o assunto (MACÊDO, 2012). Considero,

assim, como Matos (2007), que os jovens possuem uma capacidade enorme para colaborar em mudanças e é dessa forma, como potencial positivo, que devemos vê-los. Sabemos, entretanto, que isso implica uma mudança de percepção em relação a eles: passar de uma visão negativa para uma visão positiva, na qual eles possam ser vistos como pessoas capazes de emitir opiniões, de resolver problemas e de fazer escolhas.

Foi movida por essa convicção que, ao realizar a pesquisa-intervenção, procurei envolver os jovens não apenas como informantes, como é comum na maioria das pesquisas, mas como participantes ativos em todo o processo de investigação. Desse modo, o processo de realização da pesquisa, desde o momento inicial e após prévia autorização da direção da escola e dos pais dos alunos, foi construído em conjunto pela pesquisadora e pelos jovens. Os temas abordados (o que é ser jovem; o que é ser aluno; morte; namoro; violência, paz etc.) e as estratégias utilizadas para tal fim (oficinas temáticas, dramatizações e rodas de conversa) foram definidas e construídas em conjunto. Na avaliação que realizei com os jovens a respeito do processo de pesquisa, um aspecto importante a destacar foi a participação deles nas atividades realizadas, sobretudo, o envolvimento e a disponibilidade para se manifestarem e expressarem seus pontos de vista, bem como para construírem novos conhecimentos e atitudes. Essa capacidade participativa é ressaltada nos trabalhos de Matos (2003, 2007), nos quais os jovens são sempre apresentados como “exemplos de revitalização social” (2007, p. 65). De fato, quando são criados espaços e situações propiciadoras da sua participação, os jovens se mostram criativos e solidários na solução de problemas.

É evidente que, inicialmente, houve uma postura mais reservada da parte deles, ou desconfiada, talvez! Quem sabe, pela estranheza de serem ouvidos! Como quando perguntei a eles o que sabiam sobre o tema Paz e a jovem retrucou: “*A gente não sabe dessas coisas não professora. A senhora é que tem que dizer. É a senhora que sabe! Na escola a gente nunca tratou sobre isso não!*”. Outro momento emblemático aconteceu durante o Seminário “A escola como lugar de construção da Cultura de Paz”, atividade de encerramento da pesquisa, com o objetivo de

apresentar para a comunidade escolar e pais os resultados do estudo, refletir sobre eles e, a partir disso, coletivamente, construir alternativas de ações voltadas para a promoção da paz. Para isso, foram formados grupos com representação de pais, docentes, funcionários, gestores e alunos e foram entregues algumas questões para reflexão. Além das respostas apresentadas para as questões formuladas, o que merece destaque em relação ao propósito deste artigo foi a surpresa demonstrada por realizarem um trabalho conjunto.

Ao falarem da experiência todos afirmaram ter sido a primeira vez que isso aconteceu na escola e que, por esse motivo, ficaram surpresos, pois normalmente “*só as pessoas da escola falam e os pais e os alunos ficam escutando*” (professor). “*Foi uma experiência nova, muito interessante e enriquecedora, principalmente pela participação dos alunos*”, disse outro professor. Os fragmentos dos depoimentos são bastante reveladores:

*“Fiquei surpresa. Nunca antes havia feito um trabalho assim com os alunos. Nunca imaginei que eles fossem capazes de dizer as coisas que disseram. Com tanta segurança e demonstrando ter seu ponto de vista. Argumentando para defendê-lo. Acho que este momento mostrou que a gente subestima muito a capacidade dos nossos alunos. Daí eu fiquei pensando: e se a gente tivesse momentos assim na sala de aula? Quem sabe se não seria mais fácil pra eles e pra gente também!”* (Professor)

*“Quando a professora pediu pra gente fazer a tarefa junto com os professores eu fiquei com medo e achei que não ia dar certo. Mas, depois, no grupo vi que tava enganada. Me senti respeitada. Os professores me deixaram falar e eu gostei muito.”* (Mãe de aluno)

*“Foi muito interessante. Percebi que pelo fato de nos colocarmos no mesmo nível, pois no trabalho de grupo que fizemos todos fizeram papel de aluno, ou seja, ninguém se colocou sabendo mais que o outro, todos ficaram muito animados e encorajados para expor seu ponto de vista. E foi maravilhoso ver que naquele mo-*

*mento estávamos produzindo conhecimento de forma coletiva.” (Professor)*

*“Olha, acho que eles (os jovens) se saíram melhor do que os professores e funcionários que estavam no grupo. Eles sabem das coisas sim! A gente é que muitas vezes acha que não!” (Funcionária)*

*“Foi gratificante esta experiência. Muitas vezes a gente nem fala na aula porque o professor não permite, porque acha que a gente que é jovem só fala bobagem”.*  
(Aluna)

*“Achei muito boa a experiência. No momento da discussão, no grupo, todo mundo era igual. E foi bem legal ver os professores se colocando no nosso lugar”.*  
(Aluna)

Como resultado concreto da pesquisa com os jovens, é possível apontar a definição e construção coletiva de um projeto voltado para a redução da violência e construção da cultura paz, a ser concretizado com a participação de todos, principalmente dos alunos do 6º ao 9º ano, que, após os estudos e discussões realizadas a respeito do tema violências e cultura de paz, mostraram-se disponíveis e desejosos para colaborar. Foram, então, consensuados os seguintes encaminhamentos: a realização de atividades que se constituam em momentos de debate, problematização e reflexão sobre questões que dizem respeito à escola e a família, como é o caso da construção da cultura de paz e outras de interesse de todos; envolver os pais em atividades em que eles possam mostrar e compartilhar suas habilidades (ex. costura, bordado, marcenaria etc); revisão do regimento da escola e construção de normas que auxiliem na melhoria da convivência de todos; investir em ações que possam melhorar as relações interpessoais entre os membros da escola e desses com os pais dos alunos e, finalmente, a implantação de um projeto de mediação de conflitos.

Além disso, é importante destacar que o resultado mais marcante foi o de chamar a atenção de professores, gestores e

funcionários para a capacidade dos jovens, colaborando, desse modo, para a desconstrução do mito de que os jovens não querem se envolver ou não são capazes de ajudar na solução dos problemas. Sobretudo, chamar a atenção dos próprios jovens para as suas potencialidades, conferindo às suas atitudes, discursos, propostas e escolhas, credibilidade e segurança, aspectos que impactam na elevação da autoestima e do autoconceito. Por isso, mais do que de intervenção, os resultados do estudo são pedagógicos, uma vez que permitiu aos participantes problematizar o cotidiano, refletir sobre ele, rever e construir novos conceitos, atitudes e posturas, relacionados à temática abordada, principalmente, à juventude.

### **Para concluir, algumas considerações**

Como vimos, o protagonismo juvenil representa uma importante estratégia de participação social dos jovens nos espaços aos quais pertencem. Seus benefícios são inquestionáveis. Entretanto, é válido lembrar que, nessa perspectiva, é imprescindível que a participação do jovem seja de fato autêntica e não simbólica, decorativa ou manipulada. Essas últimas são, na verdade, formas de não participação que podem causar danos ao desenvolvimento pessoal e social dos jovens, além de minarem a possibilidade de um convívio autêntico entre eles e seus educadores e adultos, de modo geral. Sobre esse aspecto, Costa e Vieira (2005) acrescentam que a participação é uma atividade ontocriadora, isto é, formadora do ser humano, tanto do ponto de vista pessoal como social.

Como vimos, na escola, a proposta do protagonismo juvenil se coloca como um desafio, pois significa criar espaços, para que o educando possa empreender, ele mesmo, a construção de seu ser. Além disso, e sobretudo, implica na aceitação e no acolhimento do jovem enquanto sujeito válido na interlocução, ou seja, alguém com quem podemos dialogar e, nesse sentido, o professor tem papel fundamental, uma vez que cabe a ele não somente ministrar aulas, mas atuar como líder, organizar, animar, facilitar, criar e cocriar acontecimen-

tos, por meio dos quais os jovens possam desenvolver ações protagônicas.

Essa maneira de trabalhar com os jovens certamente poderá contribuir para que muito do que hoje é considerado problema se transforme, amanhã, em solução. Para isso, é preciso enfrentar de modo efetivo os problemas da escola, da comunidade e da vida social. O fundamental é acreditar sempre no potencial criador e na força transformadora dos jovens. A construção pedagógica do jovem solidário, autônomo, competente e participativo por meio do protagonismo juvenil deve ser considerada uma forma superior de educação e deve ser, portanto, o objetivo da escola e do professor.

## Referências

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Número Especial. Juventude e Contemporaneidade. ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n. 5, maio/jun./jul./ago. 1997; n. 6, p. 25-36, set./out./nov./dez. 1997.

ABRAMO, Helena Wendel; FREITAS, M<sup>a</sup> Virgínia de; SPOSITO, Marília P. (Orgs.) **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2000

COSTA, Antonio Carlos Gomes da; VIEIRA, Maria Adenil. **Protagonismo juvenil**. São Paulo: FTD, 2005

GROPPO, Luís Antonio. **Juventudes**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

MACÊDO, Rosa Maria de Almeida. **Juventudes, cultura de paz e escola**: transformando possibilidades em realidade. 2012. Tese (Doutorado) – UFC, Fortaleza-Ce, 2012.

MACÊDO, Rosa Maria de Almeida; BOMFIM, Maria do Carmo Alves do. **Um olhar sobre juventudes, escola e violências**. Teresina: Expansão, 2007.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. Juventude, Paz e Espiritualidade: Opção por uma prática educativa ético-amorosa. In: IBIAPINA, Ivana Maria L. de M.; CARVALHO, Maria Vilani C. de. (Orgs.). **A pesquisa**

**como mediação de práticas socioeducativas.** IV Encontro de pesquisa em educação da UFPI. Teresina: EDUFPI, 2006. p.167-178

\_\_\_\_\_. Juventudes e cultura de paz: diálogos de esperança. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade.** Teresina, a. 12, n. 16, p. 65-70, jan./jun. 2007.

MILANI, Feizi Masrour. De espectadores a protagonistas da Cultura de Paz. In: BALESTRERI, Ricardo Brisolla (Org.). **Na inquietude da paz.** Passo Fundo, RS: Edições CAPEC, 2003. p. 13-31.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação.** Número Especial – Juventude e Contemporaneidade. ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n. 5, maio/jun./jul./ago. 1997, n.5; n. 6, p. 15-24, set/out./nov./dez. 1997.

SPOSITO, Marília Pontes. A pesquisa sobre Jovens na Pós-Graduação: um balanço da produção discente em Educação, serviço Social e Ciências Sociais. In: SPOSITO, Marília Pontes. **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira:** Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte: Argumentum, 2009, v.1, p. 17-56.

TRASSI, Maria de Lourdes; MALVASI, Paulo Artur. **Violentamente pacíficos:** desconstruindo a associação juventudes e violência. São Paulo: Cortez, 2010.



# JOVENS UNIVERSITÁRIOS DE CIDADES INTERIORANAS: modos de vida e projetos de futuro<sup>120\*</sup>

Isaurora Cláudia Martins de Freitas<sup>121</sup>

Universidade Estadual do Vale do Acaraú

## Resumo

Partindo de uma perspectiva teórica que entende a juventude como heterogênea e diversa, o artigo analisa os diferentes modos de ser jovem universitário a partir de uma pesquisa realizada em Sobral, cidade polo da região norte do Ceará contemplada com as políticas de expansão da educação superior dos últimos 15 anos. Possuindo atualmente três Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e cerca de 10 IES privadas, entre institutos e faculdades, Sobral recebe jovens de mais de 50 municípios da região que chegam à cidade em busca de uma formação de nível superior. Alguns desses jovens se deslocam diariamente de seus municípios de origem até Sobral em viagens que chegam a durar cinco horas (percurso de ida e volta), os que têm condições fixam residência no lugar elegendo como forma de moradia a coabitação com outros jovens, formando as repúblicas estudantis. A grande maioria deles é oriunda de famílias de baixa renda e busca, através da aquisição de um diploma de nível superior, realizar projetos de vida. Que modos de vida esses jovens desenvolvem ao longo do período dos estudos universitários? Que projetos de futuro intencionam realizar? Que nuances das políticas de expansão da educação superior no Brasil a realidade dos jovens universitários das cidades interioranas revela? Essas são questões que o estudo busca responder.

**Palavras-chave:** Juventude. Universidade. Mobilidade. Modo de vida. Projeto de futuro.

---

120 \* Recebido em: agosto/2013. – Aceito em: setembro/2013.

121 Professora adjunta da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e lidera o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Culturas Juvenis (GEPECJU). E-mail: isaurora68@gmail.com.

## Young university students from small towns: living style and future projects.

### Abstract

Starting from a theoretical perspective that considers youth as heterogeneous and diverse, this article analyzes the different ways of being a young university student, from a survey carried out in Sobral, a major city in northern Ceará, contemplated with the policies of expansion of higher education in the past 15 years. Currently possessing three public Higher Education Institutions and approximately 10 private HIEs, among private institutes and colleges, Sobral receives young people from more than 50 municipalities in the region, who come to the city in search of a higher education. Some of these young people commute daily from their cities of origin to Sobral, on journeys that can last up to five hours (round trip). Those who have financial conditions come live the city, and share a house or apartment with other young people, thus forming student communities. The vast majority of these young people come from low-income families and seek to fulfill their life projects through the acquisition of a diploma. Which ways of life do these young people develop over the period of their university studies? What future projects do they intend to carry out? What nuances of the policies of expansion of higher education in Brazil does the reality of these young university students reveal? These are questions that the study seeks to respond.

**Keywords:** Youth. University. Mobility. Way of Life. Project for the Future.

### Introdução

Na tentativa de melhorar a taxa de escolarização na educação superior, o governo brasileiro, especialmente a partir dos anos 1990, tem investido em políticas de expansão desse nível de educação. Políticas que, dependendo do projeto em voga na gestão presidencial, assumem facetas diversas. Um dos resultados mais visíveis dessa expansão é a interiorização das Instituições de Ensino Superior (IES) e a diversificação do perfil dos universitários.

No Ceará, a expansão da oferta de vagas pode ser percebida comparando-se dados dos anos 1991, 2004, 2007 e 2013.

Dados do Ministério da Educação (MEC) <sup>122</sup> atestam que em 1991 existiam no Ceará apenas 9 IES, sendo 8 públicas e uma privada; no interior existiam apenas 3 instituições públicas. No ano de 2004 esse número subiu para 42 instituições, sendo 5 públicas e 37 privadas. Dessas, atuam no interior 4 públicas e pelo menos 6 privadas. Em 2007, o Ceará já contava com 51 instituições. No interior havia 21, 4 públicas e 17 privadas. Atualmente, o Estado possui 7 IES públicas que oferecem cursos de graduação no interior e mais de 30 privadas.

No que se refere ao perfil dos universitários brasileiros, pesquisas atestam que ele vem mudando, especialmente nas universidades federais, conhecidas historicamente como redutos dos jovens de classes mais abastadas. De acordo com um estudo divulgado em 2011 pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), 44% dos estudantes das universidades federais são oriundos das classes C, D e E e estudaram em escolas públicas. Apesar de não ter dados nacionais que permitam fazer um comparativo, acredito que nas universidades estaduais, sobretudo naquelas localizadas em cidades do interior, os índices de jovens oriundos das referidas classes seja bem mais alto. Tal crença, parte das observações realizadas na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), sediada em Sobral, cidade do Ceará a 232 km da capital, onde 79,94% dos alunos são oriundos de famílias de baixa renda<sup>123</sup>.

Partindo do caso específico da cidade de Sobral, maior da região norte do Ceará e única com grande oferta de vagas em instituições públicas e gratuitas de ensino superior<sup>124</sup>, ponho em tela, neste trabalho, os jovens universitários das cidades interioranas, analisando os modos de vida e os projetos de futuro

---

122 Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12467&Itemid=783](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12467&Itemid=783)

123 Fonte: UVA em Números 2011. Disponível em: [http://www.uvanet.br/documentos/numeros\\_e3a4655b7494f78bbe-53b6ade215f23d.pdf](http://www.uvanet.br/documentos/numeros_e3a4655b7494f78bbe-53b6ade215f23d.pdf)

124 Outras cidades da região possuem campi do IFCE; é o caso de Ubajara, Tianguá, Camocim e Acaraú. No entanto, a oferta de cursos é restrita ao nível técnico e a uma ou duas licenciaturas específicas.

constituídos com base na experiência de frequentar a universidade.

As reflexões e os dados empíricos aqui contidos são frutos de pesquisas, realizadas entre os anos de 2007 e 2013, com jovens universitários da referida cidade<sup>125</sup>. Partindo de referências teóricas (BOURDIEU, 1983; GALLAND, 1991; MARGULIS, URRESSTI, 1996; PAIS, 2003) que nos ensinam a olhar a juventude como construção social paradoxal, em que semelhanças e diferenças contribuem para formar uma unidade conceitual que designa um segmento etário marcado pela heterogeneidade e pela multiplicidade de práticas, atitudes e modos de ser, fui à busca do que aproxima e do que diferencia os jovens universitários.

Em minhas incursões, descobri que um dos pontos que unifica os que conseguem ingressar na universidade é que,

[...] além de gozar do status de universitário, têm acesso à possibilidade de uma melhor qualificação profissional e passam a fazer parte de um universo socio-cultural diferenciado do universo dos jovens que estão fora dessa instituição. Deste universo fazem parte vivências através das quais se constitui a “identidade” do universitário, formada, sobretudo, na interação com os pares [...]. (FREITAS, 2008, p. 4).

A maioria dos universitários de Sobral é oriunda de cidades circunvizinhas e isso também os assemelha, diferenciando-os, no entanto, da parcela de universitários de origem sobralense que moram com suas famílias no município. Entre os estudantes não sobralenses, chamaram minha atenção duas situações

---

125 As pesquisas aqui referidas foram realizadas com o apoio dos programas de Iniciação Científica da Fundação Cearense de Amparo ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Ceará (FUNCAP) e do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). Em períodos distintos, contamos com a colaboração dos seguintes bolsistas: Kímbelly Luisa B. Menezes (março de 2007 a março de 2008), Marcelo Silva Andrade (março de 2009 a julho de 2010); Romualdo da Silva Teixeira (março de 2009 a setembro de 2010); Nayana Mara Arruda Albuquerque (agosto de 2010 a março de 2012); Edilmara Kayt Silveira Fernandes (março de 2010 a fevereiro de 2012); Talita Silva Bezerra (março de 2010 a fevereiro de 2011); Diana Pereira Romão (março de 2011 a fevereiro de 2012); José Ricardo Marques Braga (agosto de 2010 a julho de 2012).

advindas da origem geográfica e, em parte, da pertença social: a dos universitários viajantes e a dos moradores de “repúblicas”.

O primeiro grupo é formado por aqueles que, para frequentar a universidade, se deslocam diariamente de seus municípios de origem, em viagens que chegam a durar até 5 horas (ida e volta). O segundo grupo é o dos que fixam residência em Sobral, geralmente compartilhando habitação com outros universitários. Nesse sentido, podemos dizer que a expansão geograficamente desigual, ou seja, a oferta cada vez maior de vagas na educação superior concentrada em cidades polos de determinadas regiões, produz mobilidades (CRESSWELL, 2009), no sentido de que o deslocamento passa a ser uma estratégia para a concretização dos projetos de vida para os jovens que incluem, nesses projetos, uma formação de nível superior.

O deslocamento espacial, mesmo que temporário, implica um deslocamento social e cultural na medida em que o cotidiano de quem migra ou experimenta a mobilidade pendular<sup>126</sup> é passado por agenciamentos que conferem singularidade à experiência de frequentar a universidade (FREITAS, 2008, p. 5). Partindo desse pressuposto e seguindo as trilhas dos estudos sobre o cotidiano (CERTEAU, 1996; PAIS, 2007), busco, neste artigo, responder às seguintes questões: Que modos de vida os universitários viajantes e os moradores de “repúblicas” desenvolvem ao longo do período dos estudos universitários? Que projetos de futuro intencionam realizar? Que nuances das recentes políticas de expansão da educação superior no Brasil a realidade dos jovens universitários das cidades interioranas revela?

Para responder a essas questões, necessário se fez adentrar “nos meandros da vida cotidiana dos jovens, na compreensão dos seus modos de vida, das suas sociabilidades, dos usos que do tempo faziam.” (PAIS, 2003, p. 16). Desse modo, o campo empírico, constituído pelos transportes utilizados pelos universitários viajantes, pelas “repúblicas” estudantis

---

126 Em nossos estudos utilizamos a expressão mobilidade pendular ou movimento pendular, em conformidade com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para designar os deslocamentos cotidianos entre duas cidades para fins de trabalho ou estudo. Tal opção presta-se também, pela natureza do nosso trabalho, a diferenciar os universitários que fixam residência na cidade sede da instituição de estudo, ou seja, os migrantes.

e pelos diferentes espaços da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e da cidade de Sobral, foi abordado por meio do uso de técnicas qualitativas de pesquisa, dentre as quais destaco a observação direta e as entrevistas semiestruturadas.

Além dos momentos formais de observação, concretizados pelas viagens nos transportes universitários de alguns municípios e pelas visitas a algumas “repúblicas”, é necessário esclarecer que o fato de ser professora da universidade cujos estudantes escolhi como interlocutores, proporcionou, ao longo dos anos de pesquisa, o desenvolvimento do que Goldman (1995) chama de “observação flutuante”, ou seja, um tipo de observação direta e contínua em que o pesquisador, pela proximidade física e cultural com o campo, está em permanente estado de pesquisa, uma vez que sua atenção pode ser exigida a qualquer instante.

Na primeira parte deste artigo, discuto as recentes políticas de expansão da educação superior no Brasil, destacando o modo como elas têm contribuído para aumentar e diversificar a população estudantil de Sobral. Na segunda parte, apresento, com base em dados empíricos, os modos de vida e os projetos de futuro das duas categorias de universitários aqui consideradas: os viajantes e os moradores de “repúblicas”. Dessa forma espero ter dado conta da tarefa de mostrar as peculiaridades da vivência estudantil advindas da experiência de mobilidade, bem como as fragilidades e desafios da política de expansão.

## **1. Expansão recente da educação superior em Sobral**

Compreender a expansão da educação superior em Sobral exige recuperar o contexto recente das reformas educacionais implementadas a partir do primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003), reformas orientadas pelo Plano Diretor da Reforma do Estado em cujo texto estava inscrita a necessidade de aumentar a governança do Estado brasileiro, otimizando-se a capacidade de implementar políticas públicas. Tratava-se, na verdade, de afastar o Estado de atividades que poderiam ser realizadas pela iniciativa privada, concentrando suas ações exclusivamente no exercício do poder.

A educação superior foi um dos principais alvos dessa política e o que se assiste no país, desde então, é a crescente expansão do número de vagas como consequência, sobretudo, do crescimento das instituições privadas de ensino, consolidando a visão mercantil amplamente denunciada pelos estudiosos do tema (ROTHEN & BARREYRO, 2011; SEVERINO, 2008; PINTO, 2004).

Herdando do governo FHC a proposta de uma reforma universitária, o governo Lula (2003-2011) iniciou assumindo o compromisso de dar continuidade ao processo de expansão criando, para isso, mecanismos destinados a incentivar o aumento das matrículas. Dentre eles, a implantação de ações afirmativas, a criação de novas universidades federais e a ampliação das já existentes pela implantação de *campi* avançados, sobretudo no interior. No entanto, a primeira ação concreta do referido governo em relação à educação superior foi a criação, no final de 2004, do Programa Universidade para Todos (PROUNI)<sup>127</sup>, mediante o qual passou a conceder bolsas (integrais e parciais) a estudantes de graduação em IES privadas. Segundo Gonçalves (2008), o PROUNI ampliou o modelo do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)<sup>128</sup>, ferindo, assim, os princípios da reforma que elegia as instituições públicas como referência.

Em seu segundo mandato, Lula lançou, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), voltado fundamentalmente para a educação básica, mas que, no tocante ao nível superior, previa a ampliação do acesso e a articulação entre os programas de financiamento (FIES e PROUNI).

No mesmo ano, surgiu o polêmico Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)<sup>129</sup>. O Programa previa o repasse de recursos extras para aquelas universidades que se comprometessem a: aumentar o número de vagas para o ingresso de estudantes;

---

127 O Prouni foi instituído por medida provisória em vigor a partir de dezembro de 2004 e regulamentado pela Lei 11.096, em janeiro de 2005.

128 Financia o ensino superior para estudantes que não tenham condições de arcar com os custos de formação e estejam regularmente matriculados em instituições cadastradas no programa e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.

129 Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007.

reduzir a evasão; garantir maior mobilidade estudantil e maior interação entre as universidades e o ensino básico, profissional e tecnológico (SEVERINO, 2008). A ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução dos custos por aluno, a flexibilização de currículos, a elevação da taxa de conclusão das graduações presenciais também são objetivos do Programa. Para dar suporte ao REUNI, sobretudo no que se refere à redução da evasão, o governo criou o Plano Nacional de Assistência Estudantil<sup>130</sup> (PNAES) destinado, inclusive, a incrementar as políticas de ações afirmativas.

As principais críticas aos programas do governo Lula destinados à educação superior feitas, por exemplo, pela Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES - Sindicato Nacional) e por alguns setores do movimento estudantil, vão no sentido de denunciar o caráter quantitativo dos programas, ou seja, a preocupação em expandir o ensino superior, massificando-o, sem que haja verbas suficientes para garantir uma expansão sem o comprometimento da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

Iniciado em janeiro de 2011, o governo Dilma Rousseff (do mesmo partido de Lula) vem dando segmento à política de expansão do seu antecessor. O saldo dos programas implantados pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) pode ser percebido pelos dados do Censo da Educação Superior 2011<sup>131</sup>, realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais (INEP) do Ministério da Educação (MEC): as matrículas cresceram 5,7% em um ano e o número de estudantes nessa etapa chegou a 6,7 milhões em todo o Brasil. Apesar das investidas governamentais para expandir as vagas na rede pública, as instituições privadas são responsáveis por 74% das matrículas contra 26% das IES públicas. Nas universidades federais houve um aumento de 10% no número de vagas entre os anos de 2010 e 2011. O índice de jovens na faixa etária de 18 a 24 anos que concluíram ou estão matriculados na educação superior passou de 7,1% em 1997 para 17,6% em 2011. No que se

---

130 O PNAES prevê ações como moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico.

131 Os dados do Censo da Educação Superior 2012 ainda não foram divulgados pelo INEP.

refere à expansão da rede federal, os dados do MEC<sup>132</sup> (SESU) revelam que 14 novas universidades foram criadas até o ano de 2011 e 134 novos *campi* e unidades foram criados ampliando de 114, em 2003, para 237 o número de municípios atendidos por universidades federais.

Observando esses dados, percebe-se que, de fato, houve uma ampliação da rede federal de ensino superior, mas, por outro lado, cresceu mais ainda o número de IES privadas, demonstrando uma continuidade no processo de mercantilização desse nível de ensino iniciada no governo FHC. O fato de mais jovens estarem ingressando em cursos de nível superior não significa que mais jovens permaneçam nas IES e nem que esses jovens estejam tendo uma formação de qualidade. Dados do próprio MEC demonstram o grande índice de evasão nas IES públicas e privadas. Em 2009, por exemplo, dos mais de 1,6 milhão de ingressantes, menos de 200 mil chegaram ao 6º ano de curso.

Conforme Britto et al. (2006), uma das consequências do aumento quantitativo das IES no Brasil é a subdivisão do “campo da Educação Superior” em dois blocos de instituições: as IES que concentram a maior parte da produção do conhecimento intelectual e acadêmico e aquelas responsáveis apenas pela formação profissional em consonância com as necessidades do mercado, as “IES periféricas”. As primeiras, geralmente, são universidades públicas, localizadas em grandes centros urbanos que se diferenciam também pelo maior nível de qualificação dos professores e pelo perfil dos alunos que recebem, ou seja, aqueles mais bem preparados. As do segundo bloco seriam as IES privadas, localizadas nas periferias das grandes cidades ou em regiões interioranas ou mesmo universidades públicas, localizadas em polos regionais mais distantes dos grandes centros de produção do conhecimento e que sofrem com a limitação de recursos advindos dos governos; é o caso de muitas universidades estaduais, como a UVA.

Tal discussão interessa a esse trabalho pelo fato de que as IES ditas periféricas recebem majoritariamente alunos “oriundos de um segmento social que até recentemente não tinha acesso à Educação Superior e que, normalmente, dispõe de condições

---

132 Dados disponíveis em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

de estudo limitadas” (BRITTO et al., 2006, p. 02) e um capital cultural que dificulta a adaptação ao universo acadêmico.

Vejamos, a seguir, como essa realidade vem se configurando em Sobral.

A cidade de Sobral, localizada na porção noroeste do Estado do Ceará, é sede de uma macrorregião administrativa<sup>133</sup> formada por cinco microrregiões, que compreendem 55 municípios. Dessa forma, a cidade que, de acordo com os dados do censo de 2010 do IBGE, possui 188.233 habitantes e atende um total de 1.500.000 pessoas, sendo uma das maiores e mais importantes do estado.

A referida cidade, que até o ano de 2001 possuía apenas uma universidade estadual de pequeno porte, tem experimentado, nos últimos 15 anos, o aumento crescente de sua população estudantil, especialmente na educação superior, devido aos seguintes fatores: a expansão, a partir da segunda metade dos anos 1990, da primeira e, atualmente, maior universidade da Região, a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA); a implantação de um campus avançado da Universidade Federal do Ceará (UFC); a instalação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e a criação de institutos e faculdades particulares, dentre as quais se destacam as Faculdades INTA e a Faculdade Luciano Feijão<sup>134</sup>.

O aumento da oferta de vagas na educação superior tem atraído pessoas oriundas não só dos municípios da macrorregião, mas também da capital e de outros Estados, que vêm em busca de uma melhor qualificação profissional. Atualmente, são cerca de 18.000 estudantes matriculados nos cursos de graduação das (IES) localizadas em Sobral, sem contar com as matrículas

---

133 O Estado do Ceará está dividido em 7 macrorregiões e 33 microrregiões administrativas.

134 O município conta, ainda, com várias instituições de Ensino a Distância dentre as quais se destacam: Instituto EDUCARE, que realiza cursos de graduação em parceria com a UNIDERP interativa e a UNIMES Virtual e Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu presenciais em mais de 25 cidades, em parceria com a Faculdade Ateneu de Fortaleza; além disso, possui acordo de cooperação com a Universidade Autónoma de Assunção e outras universidades, através do Instituto Postgradosparaguay, com o objetivo de levar alunos brasileiros para realizar cursos de Mestrado e Doutorado naquele país e UNOPAR Virtual.

culas em cursos de graduação semipresenciais e a distância e em cursos de pós-graduação *stricto sensu*<sup>135</sup> e *lato sensu*.

O município foi um dos contemplados com as ações do REUNI, recebendo um campus da UFC. Analisando o quadro da educação superior no município, percebe-se que a maior parte das matrículas estão concentradas na UVA, que possui atualmente 9.183 alunos<sup>136</sup>, o que corresponde a cerca de 52% das vagas ofertadas em cursos de graduação presenciais.

O processo de expansão da educação superior em Sobral é cheio de contradições. Por um lado, temos o aumento de vagas tanto nas IES públicas como nas privadas, mas, por outro, se observa que esse aumento de vagas, sobretudo nas IES públicas, não tem sido acompanhado por investimentos que garantam a qualidade da expansão e a permanência dos que ingressam na universidade.

A UVA, apesar de não ser uma IES federal, vem seguindo a lógica das políticas de expansão desse setor. O número de matrículas na instituição saltou de 6.106 em 2007 para 9.183 em 2013. Em seis anos foram criadas mais de 3.000 vagas não pelo aumento da quantidade de cursos, mas pela expansão das matrículas nos cursos já existentes. Apesar do maior número de alunos, a falta de concursos para professores e funcionários efetivos, bem como os constantes cortes de verbas, tem prejudicado sobremaneira o andamento das atividades acadêmicas. Na UFC, o problema maior tem sido a falta de estrutura e de espaço físico, já que essa IES ainda não possui um campus próprio em Sobral para abrigar todos os seus cursos. Alunos do curso de Odontologia, por exemplo, reclamam das constantes mudanças de prédio e da falta de laboratórios para as aulas práticas.

Aliado aos problemas já referidos, a falta de políticas de assistência estudantil nas IES públicas de Sobral também contribui para criar uma realidade que penaliza especialmente os jovens oriundos das camadas menos favorecidas da população que têm conseguido acessar uma vaga nas IES de Sobral. A

---

135 Das IES sediadas em Sobral apenas a UVA e a UFC possuem cursos de mestrado. A UFC possui dois mestrados e a UVA dois.

136 Dado referente ao semestre 2013.2. Fonte: Departamento de Ensino de Graduação (PROGRAD/UVA).

cidade não possui residências e restaurantes universitários<sup>137</sup>, o que contribui para que grande parte dos estudantes oriundos de outros municípios da região opte por ficar indo e vindo todos os dias ou “invente” soluções de moradia para compensar a falta de apoio social, pois, como afirmam Silva, Cruz e Aguirre (2011):

O apoio social ao estudante do ensino superior pode ser visto como uma grande estrutura de oportunidade que através da concessão de bolsas de estudo, material didático, alimentação, moradia entre outros, irá permitir ao cidadão o acesso, a permanência e a conclusão do Ensino Superior com sucesso. (SILVA, CRUZ, AGUIRRE, 2011, p. 3).

O grande desafio do processo da educação superior no Brasil é, portanto, aliar aumento de vagas com equidade, qualidade e condições de permanência. Para analisar as condições de permanência dos jovens, sobretudo os de camadas menos favorecidas, nas universidades brasileiras, é preciso olhar para os modos de vida estudantil que se desenvolvem pela diversidade de formas de ser e estar universitário.

Analisando dos desafios impostos pelas condições oferecidas pelas IES sediadas em Sobral, podemos distinguir situações que sinalizam a diversidade de modos de vivenciar o tempo dos estudos universitários. Dentre esses modos, destacamos, a seguir, aqueles oriundos da experiência de mobilidade, como já referida anteriormente.

## **2. Juventudes universitárias: modos de vida e projetos de futuro**

Wirth (1987), ao refletir sobre a natureza da vida nas metrópoles modernas, abriu espaço para entendermos a heterogeneidade e a diversidade de experiências, costumes, atitudes e

---

137 A construção de um restaurante universitário tem sido uma reivindicação constante do movimento estudantil da UVA. Sua construção, após inúmeras negociações com o governo do Estado, está prometida para o segundo semestre de 2013.

gostos como matrizes de modos de vida específicos que contribuem para a diferenciação entre os indivíduos. É nesse sentido que trabalho a noção de modos de vida ao referir-me aos jovens universitários de Sobral. Distinguindo modos de vida entre universitários de cada uma das categorias identificadas no mosaico formado pelas diferentes formas de ser jovem universitário em Sobral, busco apanhar suas práticas cotidianas que incluem as estratégias e as soluções encontradas para realizar atividades corriqueiras como deslocar-se, alimentar-se, habitar, estudar, dormir e conviver com os outros em meio ao tempo dos estudos universitários.

Atento, portanto, para a importância de conhecer as formas como os jovens experimentam a vida universitária após o ingresso, a partir de dentro, olhando para suas vidas antes e durante a estada na universidade (ZAGO, 2007; GRUEL, GALLAND, HOUZEL, 2009; CARRANO, 2009).

Necessário se faz esclarecer que os jovens retratados aqui são estudantes de cursos noturnos da UVA. A escolha do turno se deu pelo fato de que a grande maioria dos alunos dessa universidade estuda à noite.

## **2.1. Universitários viajantes**

Júlio tem 22 anos e cursa História na UVA. Filho de um agricultor analfabeto e de uma aposentada semianalfabeta, ele sempre foi aluno de escolas públicas e foi o primeiro da família a ingressar no ensino superior. Passou no vestibular após a segunda tentativa.

Morando na localidade de Pelada, zona rural do município de Hidrolândia, situado a 120 km de Sobral, ele explica sua rotina de deslocamento para chegar à universidade:

[...] eu começo a me arrumar três horas, três e meia e já saio da localidade, chego por volta de três e quarenta e cinco, três e cinquenta em Hidrolândia. [...] eu venho de bicicleta todo dia, que é quinze minutos, vinte minutos. Aí chego em Hidrolândia. A gente pega o transporte por volta de quatro e meia, né? A gente sai,

chega aqui sete, seis e meia, assiste essas três, sete, oito, nove e dez, três horas de aula, né? Até dez horas. Terminando a aula, a gente se desloca novamente, são duas horas de viagem. Chego lá meia noite, pego a bicicleta, vou pra casa ainda, chego em casa é doze e vinte, doze e vinte e cinco, é nessa faixa.

Assim como Júlio, Michel, 21 anos, estudante do curso de Filosofia da UVA e oriundo de Marco (município a 70 km de Sobral), enfrenta os deslocamentos diários da sua cidade até a sede da universidade. Ao contrário de Júlio, Michel mora na zona urbana, estudou a vida inteira em escolas da rede privada de ensino e possui pais alfabetizados. A mãe terminou o nível superior e é professora aposentada, o pai completou o ensino fundamental e trabalha como agricultor autônomo.

Outros tantos jovens do interior do Ceará, não só da região norte, e de outros Estados do país enfrentam a mobilidade cotidiana para fins de estudos, sendo essa a única forma de conseguir obter um diploma de nível superior.

A mobilidade é um elemento fundamental na dinâmica das sociedades contemporâneas, na medida em que mover-se ou deslocar-se (real ou virtualmente) possibilita aos indivíduos acessar serviços, bens, mundos e experiências diferentes e diversos das que têm em seu ambiente mais próximo.

A importância da mobilidade humana inscreve-se não apenas na necessidade de analisá-la do ponto de vista demográfico ou econômico. Neste trabalho ressalto a importância de pensar a Educação Superior, levando-se em conta a mobilidade estudantil.

Estudos recentes, como os de Cresswell (2006, 2009) e Urry (2007), introduzem um novo paradigma nos estudos sobre mobilidade ao pensar o fenômeno para além do deslocamento físico. Cresswell, por exemplo, afirma que a mobilidade tem duas faces: uma corporal e outra social. Assim, o corpo físico que se desloca espacialmente está imerso numa dimensão social que inclui estruturas, meios, cultura e significado.

Urry (2007) parte da ideia de que a natureza social contemporânea está em movimento; portanto, as mobilidades estruturam a própria sociedade. Nessa perspectiva, tempo, transportes, redes e meios de comunicação e informação possuem um peso fun-

damental na organização e reprodução da vida social. É necessário pensar a mobilidade como um complexo fenômeno social que possui múltiplas naturezas, origens, periodicidades e sentidos e que, para além das dimensões física, corporal e econômica, inclui as dimensões cultural, afetiva, imaginária, espacial e individual.

Do ponto de vista da periodicidade, as viagens diárias realizadas pelos jovens universitários podem ser inscritas no que os geógrafos chamam de “movimento pendular”, dado que o deslocamento feito entre duas cidades inclui uma ida e uma volta todos os dias, ou seja, não se permanece na cidade de destino (no caso, Sobral), pois ela é apenas lugar de estudo (podendo ser também de trabalho, no caso desse tipo de movimento) e não de moradia. Assim, o “movimento pendular” diferencia-se dos movimentos migratórios, que sempre pressupõem a fixação de residência no lugar de destino.

Mobilidade e vida cotidiana se entrelaçam no mundo contemporâneo. Mover-se é preciso para acessar o trabalho, o lazer, as compras, a educação. E quando esses serviços não são encontrados dentro da própria cidade em que o indivíduo habita? Aí surge a necessidade de cruzar o território da cidade em busca do que se necessita ou se deseja, impondo-se, nesse caso, um deslocamento de maior distância. É o que acontece com os jovens sujeitos dos quais tratamos nesta pesquisa. Pelo fato de não possuírem IES gratuitas em seus municípios, se quiserem acessar uma formação superior, precisam buscá-la na cidade mais próxima que oferece esse serviço, no caso, Sobral. Desse modo, o transporte passa a ter uma centralidade para viabilizar a mobilidade e sua ausência “condena” os indivíduos à imobilidade e, no caso aqui tratado, pode significar a não permanência na universidade para a qual se conquistou a vaga.

Francisco, por exemplo, oriundo da localidade de Cunhaçu, distrito rural do município de Coreaú, prestou vestibular na UVA pela primeira vez aos 17 anos. Foi aprovado, mas depois de seis meses descobriu que não gostava do curso. O desejo era cursar Física, mas, como na época o transporte que levava os estudantes até Sobral havia sido cortado pela prefeitura, ele conta que passou um ano sem estudar porque não tinha condições financeiras para pagar um transporte particular. Morando

atualmente em Sobral, Francisco (23 anos) está prestes a terminar o curso de Física e divide casa com outros nove estudantes. A mudança só foi possível porque ele foi aprovado numa seleção pública para trabalhar no Hospital Regional de Sobral, pois, sem um salário para custear as despesas com moradia, alimentação e transporte, teria sido impossível para ele fazer o curso.

O transporte universitário não é direito garantido na constituição, que só assegura, em seu artigo 208, VII<sup>138</sup>, o transporte escolar para estudantes do ensino fundamental. Desse modo, os jovens que optam por cursar a universidade em outro município têm duas alternativas: fixar residência na sede da universidade ou buscar meios para o deslocamento diário. Os estudantes pesquisados são, em sua maioria, oriundos de famílias de baixa renda, o que significa que não possuem recursos para acessar a primeira alternativa e tampouco possuem recursos para bancar um transporte próprio. É o que Michel demonstra na sua fala:

[...] o transporte ele é um facilitador, mas não tendo, claro que tudo iria se tornar muito mais complicado, até porque é muito caro as passagens. Aqui nós não temos empresa de ônibus que mande um direto do Marco pra Sobral, nós temos simplesmente o quê? Algumas Topics que são muito caras, mas, inda mais tem a dificuldade de moradia, tem é... de arranjar um emprego em Sobral. Puxa, é muita coisa! Então eu acredito que o ônibus universitário hoje ele até diminui essa vazão de trabalho em Sobral pra nossas cidades. Como também inda (sic) potencializa. Nós poderemos cursar uma faculdade lá. (Michel, 21 anos, estudante de Filosofia do município de Marco).

Na maioria dos municípios da região norte do Ceará, o transporte universitário é feito em ônibus ou micro-ônibus cedidos pelas prefeituras dos municípios depois de muita luta dos univer-

---

138 Só recentemente a presidente Dilma Rousseff promulgou uma emenda, criando a Lei Federal n.º 12.816/13. Com a criação da Lei Federal, os gestores municipais devem procurar o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para regulamentar o uso do veículo oficial no transporte universitário, junto ao Governo Federal. De acordo com a emenda promulgada pela presidente, os veículos poderão ser usados na área rural, no transporte de estudantes da zona urbana e da educação superior.

sitários. A concessão de um transporte que não é garantido por lei transforma os estudantes em reféns do poder público local, ocasionando situações como, por exemplo, a suspensão do transporte por motivos políticos (FREITAS, 2008; FREITAS et al., 2011).

A rotina de um universitário viajante geralmente é marcada por um grande corre-corre. As condições sociais de suas famílias não permitem a esses jovens gozarem da “moratória social” (MARGULIS, URRESTI, 1996) que lhes permitiria se ocuparem apenas com os estudos. Muitos necessitam conciliar a vida acadêmica com o trabalho e, para os que já são casados e possuem filhos, também com a vida doméstica. Por isso mesmo, o tempo das viagens, que começa antes da entrada no transporte (se contarmos o tempo de preparação), é vivido por alguns como perda de tempo:

É uma perda de tempo muito grande, praticamente quatro horas diária, e se a gente fizer um cálculo multiplicando por 22 dias, a gente perde 88 horas todo mês só de viagem, é muito tempo que você passa dentro do ônibus, na ida eu tento estudar, apesar do barulho e do balanço do ônibus devido o péssimo estado da estrada, teve uma época que eu só conseguia estudar dentro do ônibus, eu trabalhava dois expedientes e saía do trabalho praticamente na hora de ir pra faculdade, e o tempo que eu tinha pra estudar era dentro do ônibus. (Paula, 26 anos, aluna do curso de Administração).

O sentido de sacrifício, risco e sofrimento também aparece associado às viagens na fala de alguns estudantes, sobretudo daqueles que viajam em pé, por conta da superlotação de alguns dos transportes. Os riscos geralmente se devem às condições precárias em que viajam: estradas ruins e perigosas, ônibus mal conservados que comumente quebram no meio da estrada, assaltos e acidentes já ocorridos, alguns com vítimas fatais.

O tempo de sala de aula, para quem vem de outro município, também fica reduzido, pois, ao chegar na UVA, a primeira parada dos estudantes é nas cantinas dos campi para fazer um lanche rápido antes da jornada de estudos. Resultado: sempre entram atrasados na sala de aula e saem mais cedo, pois, apesar de o término das aulas estar previsto para as 22h, por volta

das 21h40min os motoristas já começam a ligar o motor do ônibus avisando que é chegada a hora de iniciar a viagem de volta.

As viagens universitárias também são marcadas por experiências que incluem o aproveitamento do espaço/tempo no interior dos transportes e uma dinâmica de vida que imprime outros sentidos ao ser universitário. Se alguns ressaltam os sentidos negativos, outros ressaltam o lado bom de partilhar a viagem com os pares, enfatizando a importância das práticas e das sociabilidades efetivadas no interior dos veículos na constituição de um modo peculiar de ser universitário.

Nessa viagem, o que ocorre? Uns cochilam um pouco, outros conversam um pouco, outros dormem um pouco, uns leem um livro, outros vão contando piada, vão contando histórias. [...] acaba conhecendo novas pessoas, fazendo novos amigos, acaba rolando também as paqueras dentro do ônibus, há o namoro, acaba rolando também isso Então de fato uns levam até com entusiasmo e como vontade de ir no ônibus pelas brincadeiras com os colegas e acaba tornando uma coisa até agradável ir no ônibus, as viagens, participar das brincadeiras, (Paulo, 23 anos, estudante de Física do município de Acaraú).

O que eu mais gosto nessas viagens eu acho que é a convivência com as pessoas, tem muita gente que eu via assim no município no dia a dia e tal e não falava, não conversava e no ônibus a gente está conhecendo novas pessoas, vai se entrosando mais. Tem muitos momentos bons, de diversão, de bate-papo, que acaba compensando o sofrimento da viagem. (Lúcia, 23 anos, estudante de Ciências Sociais, do município de Santa Quitéria).

Às vezes a gente costuma, é... comprar uma pizza pra gente dividir com os colegas, né! E a gente costuma às vezes jogar uno, aquele jogo, né?! A gente costuma conversar, claro, né! Às vezes a gente faz alguma festa pra comemorar o aniversário, compra um bolo e, e a gente às vezes faz surpresa pra alguma pessoa dentro do carro. Evidentemente que toda viagem também nós

rezamos o terço. (Michel, 21 anos, estudante de Filosofia do município de Marco).

O tempo das viagens universitárias é, para muitos, o único que sobra na correria do dia a dia para estudar, descansar do trabalho ou para o lazer. Conversar, namorar, rezar, estudar, ouvir música, jogar, brincar, fazer amizades, festejar, discutir a política e os problemas da cidade foram algumas das práticas mapeadas dentro dos transportes universitários dos diversos municípios da região norte do Ceará<sup>139</sup>. Pelas práticas e sociabilidades estabelecidas no interior dos veículos, os universitários inventam um cotidiano carregado de significados para entender esse modo peculiar de frequentar a universidade. Nesse contexto, os ônibus são encarados como uma extensão da casa e da universidade, pois ali, além de realizarem atividades corriqueiras, também adquirem conhecimento e amadurecimento, como afirmam alguns.

Comparando o modo de vida dos que enfrentam a mobilidade cotidiana com o dos que vivem em Sobral, vantagens e desvantagens são apontadas pelos estudantes. É o que veremos a seguir.

## **2.2. Moradores de “Repúblicas”**

Adentrando a casa que fica numa das avenidas mais movimentadas de Sobral, o que me chamou atenção foram a falta de mobília na sala e duas motos novas estacionadas naquele ambiente, denunciando que, ali, pelo menos dois dos dez moradores já haviam adquirido transporte próprio, um sinal também da ascensão social no mundo dos universitários. Ter um transporte próprio em Sobral é um diferencial e um facilitador da vida, já que a cidade não oferece transporte público, o que limita a mobilidade e encarece a estadia dos estudantes, pois, para se locomoverem no dia a dia, é preciso pagar táxi ou moto-táxi.

---

139 Uma análise mais aprofundada sobre as práticas e sociabilidades estabelecidas dentro dos transportes universitários pode ser encontrada em Braga et al, 2011.

Ligando a sala à cozinha, há um corredor onde se pode espreitar uma porta do lado direito. Através dela é possível perceber as soluções de dormida: redes armadas com mosquiteiros improvisados para proteger dos mosquitos que sempre perturbam o sono de quem vive em Sobral. O ventilador também é item obrigatório para driblar o desconforto causado pelo calor da cidade, que é conhecida como uma das mais quentes do Ceará. Depois do corredor, a cozinha de onde vem um cheiro da comida que, naquele dia, estava sendo preparada por Jair, estudante de Ciências Sociais. Lá, percebe-se que a mobília contrasta com o vazio dos outros espaços da casa: fogão de quatro bocas, geladeira, mesa com cadeiras e espaços improvisados para guardar os utensílios da cozinha. Nas paredes, um quadro feito numa folha A4 com a distribuição das tarefas entre os habitantes e um aviso com o telefone do provedor de internet, onde se lê: “Telefone para esculhambar<sup>140</sup>”. Afixado na geladeira, um quadro com o calendário de pagamento das contas e o nome dos responsáveis por cada uma delas.

A casa é habitada por dez jovens, quase todos oriundos de localidades rurais do município de Coreaú. Apenas uma pessoa é oriunda de Moraújo. Ali, tudo é dividido coletivamente, mas isso não é regra em todas as “repúblicas”. José, morador de um apartamento dividido por cinco estudantes de municípios diversos da Serra da Ibiapaba<sup>141</sup>, reclama da falta de cooperação dos colegas que não contribuem com a limpeza e com a compra e a feitura da comida, que geralmente é preparada por ele. Em outra república visitada, formada apenas por jovens do sexo masculino oriundos de Fortaleza, capital do Estado, também não existiam regras claras quanto à limpeza e à organização da casa e a alimentação ficava por conta de cada um. Na maioria das vezes, a opção era comer no restaurante popular de Sobral que serve refeições ao preço de um real.

As soluções de moradia encontradas pelos jovens de outros municípios que decidem migrar para Sobral é o que unifica os universitários que chamo de moradores de “repúblicas”. Por

---

140 Nesse contexto, esculhambar significa xingar.

141 Serra que fica na divisa do Ceará com o Piauí. Dessa serra estudam em Sobral pessoas dos municípios de Ubajara, Tianguá, Ibiapina, São Benedito, Guaraciaba do Norte e Tianguá.

não existirem residências universitárias oferecidas pelas IES ali sediadas, os próprios estudantes se encarregam de alugar casa ou apartamento para morar. Como os aluguéis na cidade são muito caros, dividir com outros jovens acaba sendo a modo mais viável de garantir a estadia na cidade. Aqui adoto o termo “repúblicas” por ele ser usado pelos próprios estudantes para designar essas habitação coletiva que, de acordo com Estanques (2011), podem ser entendidas como “casas comunitárias de habitação estudantil” que constituem espaços de convívio e formas particulares de autogestão (ESTANQUES, 2011).

Ao longo da pesquisa, verifiquei que as “repúblicas” de Sobral possuem características diversas no que se refere à origem, à composição e ao modo de vida estabelecido pelos jovens que nelas habitam. Identificamos repúblicas formadas apenas por jovens de um mesmo município; outras onde a origem não importa, pois os jovens vão encontrando parceiros ao longo dos primeiros dias de universidade. Andando pelos corredores da UVA, é possível ver nos flanelógrafos anúncios de pessoas procurando parceiros de moradia ou vendendo móveis e eletrodomésticos usados, o que sinaliza a alta rotatividade de moradores nessas casas. No final das contas, o que importa é reduzir os gastos da estadia em Sobral.

Visitei repúblicas femininas, masculinas e também mistas e percebi que o agrupamento por gênero muitas vezes têm a ver com os valores morais trazidos de casa, mas também com a questão do sentir-se à vontade morando apenas com pessoas do mesmo sexo<sup>142</sup>.

Em termos de organização da casa, o imprevisto dá o tom do estilo de habitar. As salas geralmente não possuem mobília a não ser nas casas em que os moradores têm uma melhor condição financeira e recebem a ajuda dos pais ou parentes em forma de doação ou mesmo compra de móveis. Nos quartos, as redes são a solução mais barata e mais prática para dormir, mas também é possível ver colchões no chão e, em umas poucas, camas doadas por algum parente ou amigo. Caixas, malas e estantes podem servir de guarda-roupa e a caixa de concreto vazia

---

142 Para saber mais sobre as “repúblicas” estudantis de Sobral, ver Freitas, 2012.

na parede, que deveria servir para abrigar um ar-condicionado, de repente vira sapateira. As tarefas domésticas e a organização da casa vão sendo pensadas de acordo com as necessidades dos moradores de cada república. Nas que possuem regras e divisão já estabelecidas, elas costumam ser coladas nas paredes da cozinha para que todos lembrem seus deveres e obrigações. Em apenas uma das repúblicas habitadas apenas por homens foi verificada a presença de uma doméstica paga pelos pais para fazer a comida e cuidar da limpeza da casa.

Sobre a experiência de morar em Sobral tendo que arcar com as despesas e a responsabilidade de gerenciar a casa e a própria vida, os universitários afirmam o seguinte:

[...] quando a gente morava aqui é muito diferente de morar em casa, porque em casa a comidinha da mãe não tem preço, né? E você não paga aluguel e aqui você tem que se virar com tudo. É aluguel, é energia e tal. [...] além de viver longe dos pais também, né? Mas a gente acaba se acostumando. (Jair, 21 anos, estudante de Ciências Sociais da zona rural de Aracajú, distrito de Coreaú).

Eu acho que é preocupações que você tem de uma certa forma. Você chega em casa tem que ou você faz almoço ou tem que ir comer em outro canto, ou você tem que pagar energia ou tem que comprar aquilo que está faltando pra você. Você tem que ir a um certo lugar que tem que tirar xerox. Você tem que pagar o aluguel que venceu. Isso tudo é responsabilidade pra mim. E quando eu tava lá, eu chegava e minha comida tava feita. Minha mãe se acordava e não deixava eu fazer nada. Eu não tinha preocupação de nada, somente de trabalhar, né? E aqui ou eu faço ou fico sem comer. (José, 20 anos, estudante de Ciências Sociais do município de Ubajara).

O que os jovens ressaltam em suas falas são as dificuldades e o aumento das responsabilidades ocasionado pela saída da casa dos pais, mas para todos os entrevistados as situações vivenciadas são pensadas como fonte de aprendizado e amadu-

recimento. Outro ponto que aparece nas falas é no que se refere às vantagens de morar em Sobral, relativamente à vivência da vida universitária, quando comparam a vida de universitário viajante com a de morador de república:

Eu acho que a gente aproveita mais a universidade, a gente se integra mais à universidade, além de você ter mais tempo de estudar. Porque quando a gente mora lá a gente perde todo dia em média três horas. Essas três horas aqui você já faz outra coisa, ou você está no trabalho, ou está estudando ou fazendo trabalho. Além da perda de tempo ressaltam os perigos da estrada e o fato de participar mais dos eventos da universidade, palestras, disciplinas em outros horários etc. (Jair).

O ponto positivo é a valorização que eu to dando mais aos meus estudos, eu vejo a necessidade de estudar e até mesmo pelas portas que se abrem aqui, a gente tem mais acesso a coisas diferentes. Tem os movimentos que tem dentro da universidade a gente fica mais perto de participar, né? Sempre em contra turnos. Quando era lá na minha cidade eu não tinha condições de vir no contra turno pra participar de algum fórum que tinha aqui e que eu tinha vontade. (José).

Jair e José são oriundos de famílias pobres. Jair é filho de agricultores e José é filho de uma empregada doméstica com um trabalhador rural. José começou a trabalhar aos 13 anos de idade para ajudar no sustento da família e Jair também ajudava o pai na roça. O que permitiu a mudança dos dois para Sobral foi a conquista de bolsas oferecidas pelos programas da universidade. No caso de Jair, a bolsa conseguida foi a do programa de bolsas de trabalho da UVA, Programa de Bolsa Universitária (PBU). José conseguiu, no início do quarto semestre, uma bolsa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela CAPES. As bolsas, no valor de quatrocentos reais, foram o impulso de que eles precisavam para mudar para Sobral e ter mais dedicação aos estudos. Assim como José, Maria e Rosa, também estudantes de Ciências Sociais que dividem casa com Jair, só tiveram condições de mudar quando

conseguiram bolsas do PIBID. Pelos seus relatos, fica patente a importância dos apoios sociais e acadêmicos concedidos pelas universidades, sobretudo para os estudantes de baixa renda.

Viver de bolsa, no entanto, traz uma vida de privações para os universitários cujos pais não conseguem ajudar financeiramente. Por esse motivo, Jair, que hoje já não conta mais com a bolsa do PIBID, pois conseguiu um estágio no Fórum de Sobral, onde ganha um salário mínimo, em tom de brincadeira afirma o seguinte sobre a condição do universitário: “Dizem que existe três fases de pobreza, né? O pobre, o miserável e o universitário. (risos) Vai descendo, né? Começa pobre, miserável e universitário. Ou seja, o universitário é o último estágio da precisão.”

O ritmo na vida do município de Sobral, de certo modo, tem a marca das idas e vindas dos universitários. Durante a semana, o trânsito fica agitado entre as 18h e às 19h, por conta dos ônibus universitários que chegam dos municípios. Do mesmo modo, às 22h, horário em que costumam deixar a cidade. Os bares e lanchonetes, sobretudo os mais populares, localizados especialmente no bairro das Pedrinhas, que concentra grande número de “repúblicas” estudantis, também estão sempre lotados, especialmente às quintas-feiras, última noite da semana para quem é de outro município e mora em Sobral. É que a maioria dos que moram em “repúblicas” retornam aos seus municípios de origem nos finais de semana para rever a família. Por esse motivo também, para os que trabalham e estudam em Sobral, o lazer é vivido no lugar de origem nos finais de semana, mesmo que em Sobral as opções sejam mais diversificadas. Sobral possui teatro e cinemas e, nos finais de semana, são comuns as festas com forró em restaurantes e casas de show, mas nem todos os universitários podem acessar essas opções de lazer por falta de dinheiro para pagar. Jair e Maria, que moram juntos e adoram dançar forró, confessam que, de vez em quando, costumam ficar em Sobral na sexta à noite para irem dançar num forró pé de serra que acontece semanalmente num restaurante da cidade.

As festas na universidade, quando acontecem, são por ocasião das calouradas, encerramento de semanas acadêmicas dos cursos e período junino. Os estudantes que moram em

Sobral também levam vantagem nisso, pois podem ficar para aproveitar a festa por mais tempo, enquanto os universitários viajantes voltam para casa às 22h.

Os eventos em que mais se pode ver a presença de um grande número de universitários são os shows promovidos pela prefeitura em espaços públicos com acesso gratuito. Nessas ocasiões, é possível ver grupos que extrapolam nas bebidas.

Alguns estudos sobre “repúblicas” estudantis ressaltam o estilo de vida boêmio como marca da vida universitária. Estanques (2011) e Carreiro (2004), por exemplo, que estudaram as tradicionais “repúblicas” estudantis da cidade de Coimbra, em Portugal, analisam esse aspecto. Sardi (2000), em estudo sobre os universitários de Ouro Preto (MG), refere-se às “repúblicas” como “ambientes de exacerbação do prazer”, devido ao constante apelo hedonista da vida universitária naquela cidade. Em Sobral, o estilo boêmio, pelo que pude perceber, não é uma regra entre os universitários, sobretudo os advindos das pequenas cidades da região. O costume de receber os amigos para tomar uma bebida ou mesmo para fazer festas existe, mas isso não é uma constante, mesmo porque, como referido anteriormente, muitos universitários conciliam as atividades acadêmicas com o trabalho. Das “repúblicas” que visitei, as que eram habitadas por estudantes oriundos de cidades maiores, sobretudo de Fortaleza, eram as que mais se aproximavam de um estilo de vida que se pode dizer boêmio, com festas constantes, onde o uso de bebidas, cigarro e maconha podia ser observado. Em uma delas, o fato de alguns moradores da casa serem músicos e formarem uma banda de música pop constituía grande atrativo para os estudantes de outras repúblicas e mesmo para os que moravam com os pais em Sobral.

Outro aspecto que merece destaque no contexto das “repúblicas” é a vivência da sexualidade por parte dos jovens. Quanto a isso, os moradores de repúblicas também se distinguem. Em duas delas, uma masculina e outra feminina, havia a proibição de levar namorado para dormir em casa. Em outras, no entanto, a casa é território livre para a prática do sexo, desde que as pessoas que dividem um mesmo quarto entrem em acordo e combinem horários.

Os jovens oriundos de cidades pequenas, sobretudo os da zona rural, na maioria das vezes foram socializados em ambientes repletos de interdições morais. Por esse motivo, a saída para morar numa cidade maior proporciona a oportunidade de experimentar a liberdade nas relações, dada a garantia do anonimato. É o que revela Jair que vem de uma localidade de apenas quatro mil habitantes:

Quando você vive num lugar pequeno, onde todo mundo sabe o que você veste, o que você come, o que fez no outro dia, sabe com quem você se agarrou, como quem, né e tal. Aqui não. [...] A gente tem mais oportunidade de conhecer gente nova de outros locais sem que essas pessoas interfiram tanto, né? Porque se não for eles aqui (*referindo-se aos companheiros de casa*), aqui em Sobral ninguém me conhece, ou seja, eu posso ter mais liberdade, entre aspas, né? A gente acaba que sendo dono do corpo da gente e da gente mesmo, da própria consciência, né? [ ] Aqui a gente faz o que faz e fica mais no anonimato, né? (*Grifo meu*)

Apesar de não ser uma grande metrópole, Sobral, comparada às outras cidades da região, possui um diferencial no que se refere à vida urbana. Sua maior densidade populacional e a grande oferta de serviços, como os educacionais destacados neste trabalho, constitui atrativo não só para os jovens de outros municípios, contribuindo para criar um ambiente onde a heterogeneidade é a marca para pensar os modos de vida, sobretudo entre os universitários. O encontro com pessoas de origem diversa, no ambiente criado pela universidade, é apontado pelos jovens como um elemento fundamental para o crescimento pessoal, intelectual e para ampliação da visão de mundo:

Pra mim todo mundo que tava ali a maioria era de Sobral, ai quando eu vi que a maioria é do interior, cara muito estranho! Muito estranho! A gente conhece gente de todo lugar, a gente vai, a gente acaba viajando pra cidade dos outros pra conhecer é muito legal, eu acho legal. [...] Cada lugar tem um costume, cada lugar tem uma coisa diferente é muito legal. (Diogo, 22

anos, estudante de Ciências Contábeis do município de Hidrolândia).

Até mesmo pelo conhecimento de novas pessoas, novas mentes. A gente chega aqui até mesmo acostumado com o tradicionalismo da escola, a gente vê pessoas de outras regiões, outras classes, talvez classes inferiores ou superiores à nossa e há essa diversidade de pessoas, de cultura e é bom a gente conhecer isso. Eu me sinto feliz por estar dentro da universidade. (José).

A experiência de alteridade revelada nas falas, os diferentes modos de viver a universidade e a cidade revelados pela observação da vida estudantil em Sobral, os novos conhecimentos adquiridos e as oportunidades que surgem em termos trabalho contribuem para que, ao longo da estadia na universidades, os jovens componham e recomponham seus projetos de futuro.

### **2.3. Projetos de Futuro**

Desde a primeira aproximação com os universitários das duas categorias aqui consideradas, ficou evidente que a busca por um diploma de nível superior, mesmo tendo que se submeter a uma mudança de cidade ou ao deslocamento cotidiano, enfrentando dificuldades e riscos, é uma das estratégias para a realização dos seus projetos de futuro. A fala de Júlio e Michel, por exemplo, são muito significativas em relação a isso:

[...] eu tenho o sonho de me formar, então vou lutar por isso, tem dificuldades? Tem, mas os obstáculos é para ser superados (sic), seja problema mecânico no ônibus, ou os assaltantes na pista (Júlio, 22 anos, estudante de História do distrito de Pelada, Hidrolândia).

[...] uma vitória que eu conquistei porque evidentemente ela não chega a ser uma vitória, ela chega a ser quase um objetivo, o começo de um objetivo. Porque eu, eu não enxergo a universidade como ela sendo o fim que eu buscava, enxergo como se fosse um meio

pra alcançar meu objetivo. (Michel, 21 anos, estudante de Filosofia do município de Marco).

Mas o que se deseja para depois da aquisição do diploma?

Antes de apresentar os projetos que os jovens desejam realizar e como eles foram sendo construídos e reconstruídos ao longo de suas trajetórias dentro e fora da universidade, é importante ressaltar que considero o projeto de futuro (2002) “como a representação de objetivos ou desejos futuros que, a partir de um conjunto de experiências passadas, organiza e confere sentido às ações presentes e quotidianas” (MATEUS, 2002, p.118). É importante afirmar, ainda, que na construção dos projetos estão envolvidos elementos individuais e sociais (FREITAS, 2009, p. 7/8).

De acordo com Velho (2008, p. 25), a noção de escolha está na base da ideia de projeto, significando que ao indivíduo pode ser dada ou não a possibilidade de escolher. Pensando com Schutz, o autor completa afirmando que, quando há ação com objetivos predeterminados, verificamos a existência de um projeto.

Partindo de uma reflexão sobre a relação indivíduo e coletividade, Velho afirma que os projetos são construídos com base nas experiências socioculturais, portanto não existem projetos puramente individuais, eles são sempre construídos tomando-se como referência os outros ou a sociedade (2008, p. 28). Projetar é um ato consciente, portanto, envolve cálculo e planejamento, e os projetos podem ser comunicados. Porém, tanto a formulação dos projetos como a sua comunicação só podem ocorrer dentro de um *campo de possibilidades* circunscrito histórica e culturalmente. Além da natureza histórica e cultural dos projetos, o autor enfatiza também a dinamicidade. Os projetos podem mudar de acordo com as novas circunstâncias e experiências provocadas pelo *campo de possibilidades*. Foi o que aconteceu com Jair e com Francisco que, após experiências de trabalho em Sobral, passaram a vislumbrar outro tipo de inserção profissional que não a proporcionada pelos cursos que escolheram fazer na universidade. O primeiro trabalha como estagiário no Fórum de Sobral e o segundo como ascensorista no Hospital Regional Norte.

Eu quero terminar sociologia e fazer outra faculdade e quero passar num concurso também do Estado, mas não é do Estado pra ser professor não, é pra ser técnico do judiciário. Fazer outro curso, se Deus quiser eu quero fazer Direito assim que eu terminar. E odiava Direito, por sinal, né? Mas aí quando a gente começou a trabalhar, eu comecei a trabalhar na área, passei a gostar (Jair).

E não sei se é por influência do trabalho, eu queria fazer um outro curso de Medicina. De forma do PROUNI ou qualquer jeito. A Física eu vou terminar ano que vem. Vou fazer o concurso de professor do Estado e se eu fizer o curso de medicina eu posso aproveitar, eu posso ir pra área de Física Médica. Existe também essa área na medicina. Seria uma área ideal pra mim. (Francisco).

Embora não haja espaço, neste trabalho, para expor os motivos que levaram cada um dos jovens a escolher seus respectivos cursos de graduação, é importante ressaltar que, pelo que observei não só nas entrevistas, como pela própria lida com os estudantes da UVA, as escolhas por curso são feitas de acordo com certas conveniências, como, por exemplo, a facilidade de passar devido à baixa concorrência. Os que tentam cursos considerados mais difíceis, como Direito, Enfermagem e Administração, na maioria das vezes são os que têm mais clareza em relação aos projetos de futuro. Em todos os casos, a busca de estabilidade financeira, mediante o que consideram um bom emprego, é o que os mobiliza a frequentar a universidade e, por isso, o desejo de passar em um concurso público é recorrente na fala de todos os entrevistados, mesmo para aqueles que pensam em dar continuidade aos estudos após a graduação.

Quando terminar a graduação eu pretendo na medida do possível, isso é um projeto que eu tenho entrar num mestrado ou entrar numa especialização na minha área, na área de Física. No momento vai ocorrer o concurso do Estado, tentar me efetivar logo no Estado como professor do Estado, ter de fato meu emprego e depois tentar procurar novos horizontes, fazer um

novo curso, entrar num mestrado [...] me aperfeiçoar cada vez mais, fazer outro curso e estar preparado pra o mercado de trabalho (Paulo, 23 anos, estudante de Física do município de Acaraú).

Bem, quando eu terminar a minha graduação vou pra sala de aula claro, “tô” me formando em licenciatura, vou ensinar. Agora, como eu disse, o curso superior ele abre um leque de possibilidades, vamos supor que apareça um concurso, eu passe, claro que tendo mais remuneração que ensinar eu não vou ficar ensinando, né? [...] passando em outro concurso, da polícia rodoviária federal, ou qualquer outro, confesso que eu penso dessa forma (Júlio).

Pretendo arranjar um emprego e talvez um mestrado. [...] Eu tava pretendo ir pra São Paulo também, né? Eu vou pra casa dos meus tios talvez fazer um mestrado ou especialização por lá. [...] Daqui pro final do ano eu arrumo alguma coisa pra mim. Mas eu tô pretendo fazer o concurso do Estado, talvez se passar, se não passar eu arrumo outra coisa. (Maria, 21 anos, estudante de Ciências Sociais do município de Moraújo).

O que os jovens revelam, relativamente aos seus projetos de futuro, é que a universidade é uma porta de entrada para o mercado de trabalho, não importa qual, e que sair de seus municípios para estudar em outra cidade é ampliar o campo de possibilidades na busca por uma condição de vida melhor, sobretudo para aqueles que vêm de famílias pobres. Os que mudam para Sobral e que, inicialmente estranham a vida numa cidade maior, caso de Jair, que de início só pensava em voltar para o seio da família, dependendo das experiências vividas e das conquistas alcançadas, podem alterar seu plano e desejar ficar, exatamente por perceberem que, em Sobral ou uma cidade maior, as oportunidades de inserção profissional e social são maiores, como ele afirma: “Eu não tenho mais pretensão de sair daqui não. Porque o horizonte aqui é mais amplo, né? Você tem oportunidade de ir além” (Janio).

## Considerações finais

Observando as trajetórias, os modos de vida e os projetos de futuro dos jovens aqui apresentados, podemos afirmar, assim como Melucci (apud ESTANQUES, 2011, 398), que eles são “nômades do presente”, no sentido de que têm suas biografias marcadas pela experimentação e pelos deslocamentos constantes. Correm atrás das oportunidades onde quer que elas estejam. No cenário de incertezas e imprevisibilidade onde se movem, o êxito depende muito mais da mobilidade e da procura do que da acomodação a um projeto pré-estabelecido. A mobilidade, portanto, pode ser pensada como o campo de possibilidade na realização dos projetos de futuro.

As diferenças verificadas nas origens e nos modos de vida dos universitários da UVA mostram que, como afirma Batista (2011), “existe desigualdade social tanto nas condições de acesso ao sistema educacional quanto nas condições de permanência” (p. 3).

Diante do exposto, percebe-se que a criação de vagas na educação superior sem a criação de uma política de assistência estudantil, sobretudo em regiões interioranas, obstaculiza a permanência na universidade daqueles que conseguem acessar as vagas criadas, pondo em risco a concretização dos objetivos da expansão.

## Referências

BATISTA, Neusa Chaves. O professor das licenciaturas e o direito à educação para todos. **Anais** do XXVIII Congresso da ALAS, Fronteiras abertas da América Latina, Recife-PE, 2011. Disponível em: <http://alas-sociologia.org/anais/>. Acesso em 27 de agosto de 2012.

BOURDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Tradução Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRITTO, L. P. L. et al. Conhecimento e formação nas IES periféricas: perfil do aluno “novo” da Educação Superior. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.13, n. 3, p. 777-791, nov. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/08.pdf> . Acesso: 20 de janeiro de 2011.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

CRESSWELL, T. **On the Move**: mobility in the modern western world. New York: Routledge, 2006.

CRESSWELL, T. Seis temas na produção das mobilidades. In: SIMÕES, J. A.; CARMO, R. M. do. **A produção das mobilidades**: redes, espacialidades e trajectos. Lisboa: ICS, 2009.

CARRANO, Paulo. Jovens universitários: acesso, formação, experiências e inserção profissional. In: SPÓSITO, Marília. **Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006), v. 1. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

ESTANQUES, E. Cultura estudantil, “Repúblicas” e participação cívica na Universidade de Coimbra. In: PAIS, J. M. et al. (Orgs.). **Jovens e rumos**. Lisboa: ICS, 2011.

FREITAS, I. C. M.de. O transporte universitário e a constituição da identidade estudantil. In: **Atas do VI Congresso Português de Sociologia - Mundos Sociais: saberes e práticas**. Lisboa, 2008. Disponível em: <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/348.pdf>. Acesso em: 10 de julho de 2013.

FREITAS, I. C. M.; MENEZES, Kímbelly Luisa Braga. Moradia e transporte estudantil: a experiência dos universitários da Região Norte do Ceará. **Essentia**, Sobral, a. 9, n. 2, p. 103-119, dez. 2007/maio 2008.

FREITAS, Isaurora Cláudia Martins de. “Repúblicas estudantis: a forma mais autêntica de viver o jeito universitário. In: FREITAS, N. A.; FREITAS, I. C. M. de; MOTA, F. A. (Orgs.). **Olhares sobre o Norte do Ceará**: a contribuição das Ciências Sociais. Sobral: Edições Universitárias, 2012.

GALLAND, O. **Les jeunes**. Paris: Editions Découvert, 1985.

GOLDMAN, M. Antropologia contemporânea, sociedades complexas e outras questões. **Anuário Antropológico/93**, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

GONÇALVES, S. A. Estado e Expansão do Ensino Superior Privado no Brasil: uma análise institucional dos anos de 1990. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, 2008, n. 31, p. 91-111. Disponível em:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155014216007>. Acesso em 20 de março de 2011.

GRUEL, L.; GALLAND, O.; HOUZEL, G. (Orgs.) **Les étudiants en France: histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse**. Paris: PU Rennes, 2009.

MARGULIS, M.; URRESTI, Marcelo. La Juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, Mario (Org.). **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional / Casa da Moeda, 2003.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. Classes populares no ensino superior brasileiro: desafios políticos e pedagógicos. In: BENINCÁ, Dirceu (Org.). **Universidade e suas fronteiras**. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. Desigualdade social e universidade: um exame crítico da expansão das vagas públicas no Brasil. **Anais do XXXVIII Congresso Internacional da ALAS**, Recife, UFPE, 2011.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O Acesso à Educação Superior no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 727-756, Especial - Campinas, out. 2004, p. 727-756. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 de março de 2011.

SARDI, Jaime Antonio. Estratégias de autorregulação por estudantes universitários em ambiente de exacerbação do prazer. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 00, n. 15, jun./dez. 2000.

SEVERINO, A. J. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 31, p. 73-89, 2008.

SILVA, Veruska Pereira da; CRUZ, Aracely Xavier da; AGUIRRE, Moisés Alberto Calle. Tipos de apoio social para o acesso e permanência na educação superior no Brasil. **Anais do XXVIII Congresso da ALAS, Fronteiras abertas da América Latina**, Recife-PE, 2011. Disponível em: [http://www.starlinetecnologia.com.br/alas/arquivos/alas\\_GT25\\_Veruska\\_Pereira\\_da\\_Silva.pdf](http://www.starlinetecnologia.com.br/alas/arquivos/alas_GT25_Veruska_Pereira_da_Silva.pdf). Acesso em: 12 de novembro de 2011.

ROTHEN, José Carlos Rothen, BARREYRO, Gladys Beatriz. Avaliação da Educação Superior no Segundo Governo Lula: "Provão II" ou

a reedição de velhas práticas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 21-38, jan./mar. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

URRY, John. **Mobilities**. London: Polity, 2007.

WIRTH, Louis. O urbanismo como modo de vida. In: VELHO, Otávio G. (Org.). **O fenômeno urbano**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

ZAGO, Nadir. Prolongamento da escolarização nos meios populares e as novas formas de desigualdades educacionais. IN: PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. **Sociologia da educação**: pesquisa e realidade brasileira. Petrópolis, Rj: Vozes, 2007.

# **A EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E A CRIAÇÃO NA FORMAÇÃO DO JURISTA: uma pesquisa sociopoética com jovens estudantes de Direito do Distrito Federal<sup>143\*</sup>**

Marta Gama<sup>144</sup>

José Geraldo de Sousa Júnior<sup>145</sup>

Universidade de Brasília

## **Resumo**

O presente artigo traz os resultados parciais da investigação de doutorado “Percurso em Direito e Arte em uma abordagem Sociopoética”, realizada com jovens estudantes de Direito do Distrito Federal, no período de abril de 2012 a fevereiro de 2013, com o propósito de investigar o que pode a arte na formação do jurista. A abordagem sociopoética de pesquisa, que tem a experiência artística como dispositivo disruptor, um dos seus princípios, foi o caminho metodológico empregado no curso-pesquisa, que oportunizou aos estudantes Formação em Direito e Arte e produção dos dados. O Percurso realizado sugere que a experiência artística, pela violência com que afeta as subjetividades, deslocando-as da sua zona de acomodação, promove o ato de pensar, que, no dizer de Deleuze e Guattari (2010), nada tem de ordinário, pois somente ocorre diante da brutalidade, da violência, que nos retira da opinião, da representação, da reconhecimento. É no encontro com o caos, a partir dessa violência, que somos provocados a pensar e a criar. Nesse sentido, a experiência artística revela-se um potente dispositivo na formação do jurista, porque, promovendo o ato de pensar e a ruptura com a reconhecimento, oportuniza a criação.

---

143 \* Recebido em: agosto/2013. – Aceito em: setembro/2013.

144 Possui Bacharelado em Direito pela Universidade Católica do Salvador - UCSal (1992); Mestrado em Direito, Estado e Constituição pela Universidade de Brasília (2007). Desde o ano de 2004 desenvolve pesquisa no campo de Direito e Arte. E-mail: martagamma@hotmail.com.

145 Professor Associado I da Universidade de Brasília-UnB. Ex-Reitor da Universidade de Brasília-UnB (2008-2012). Jurista, pesquisador de temas relacionados aos Direitos Humanos e cidadania, José Geraldo de Sousa Junior é um dos autores do projeto Direito Achado na Rua, grupo de pesquisa registrado no CNPq com mais de 45 pesquisadores envolvidos. E-mail: jgsousa@terra.com.br

**Palavras-chave:** jovens, arte, formação do jurista, criação de conceitos, sociopoética.

## **Artistic experience and the creation of lawyer education: a social poetic research with young Law students at Distrito Federal**

### **Abstract**

This paper presents partial results of the doctorate research “Path in Law and Art in a Sociopoetics approach” held with young law students from Distrito Federal, from April 2012 to February 2013, with the purpose of investigating “what can art in the formation of a lawyer?”. The sociopoetics approach of research – which has as one of its principles the artistic experience as a disruptor device –, was the methodological approach employed in the current research, which provided an opportunity to students a formation in Law and Arts and data production. The Path done suggests that the artistic experience – through the violence that affects the subjectivities, displacing them from their zone of accommodation – promotes the act of thinking, which in the words of Deleuze and Guattari (2010) is anything but ordinary, because only occurs when the we face brutality, violence, that takes us the opinion, the representation, the recognition. It’s in the encounter with chaos, from this violence, we are provoked to think and create. In this sense, the artistic experience proves to be a powerful device in the formation of a lawyer, because promoting the act of thinking and break with the recognition, favors the creation.

**Keywords:** youth, art, formation of a lawyer, creating concepts, sociopoetics.

### **1. O que pode a arte na formação do jurista?**

Esta indagação ecoa, reverbera e abre caminho para a trajetória da pesquisa de doutorado desenvolvida pela autora Marta Gama no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Brasília (UnB)<sup>146</sup>, sob a orientação dos professores José Geraldo de Sousa Júnior (PPGD-UnB) e Shara Jane Holanda Costa Adad (PPGE-UFPI). O que se busca-

---

146 A pesquisa de Doutorado, iniciada no ano de 2009, encontra-se na fase de finalização.

va compreender eram os infinitos de possibilidades que a arte, como dispositivo disruptor do instituído pela violência profunda com que opera, pode produzir no ensino jurídico, em suas potencialidades e seus limites.

A arte, aqui referida, não é aquela adequada à esfera da obra de arte, mas da ordem do fazer artístico, da experiência artística, que se encontrava dissolvida no cotidiano das sociedades tradicionais, integrada aos processos de produção de subjetividade, quando essa dimensão da experiência humana ainda não havia sido atribuída ao único espaço de obra de arte, a ser adorada e admirada ou de objeto de consumo (GUATTARI, 1992).

O fazer artístico é adotado como experiência, como a possibilidade de que algo nos aconteça, nos toque, nos atravesse, nos forme e nos transforme. A experiência como um encontro, uma relação com algo que se prova, que se experimenta, que apresenta sempre a dimensão da travessia e do perigo, e que requer a exposição do sujeito, a sua passividade e aceitação (LAROSSA, 2002).

Assim, o *Percurso em Direito e Arte em uma abordagem sociopoética*<sup>147</sup>, curso-pesquisa com jovens estudantes de Direito do Distrito Federal<sup>148</sup>, com o tema-gerador *A arte na formação do jurista*, aconteceu entre os meses de abril de 2012 a fevereiro de 2013. Nesse período, foram realizadas 12 oficinas. A primeira, com o propósito de negociar os termos da pesquisa, formar o gru-

---

147 A Sociopoética é uma abordagem de pesquisa ou aprendizagem que destaca os seguintes princípios: a importância do corpo como fonte do conhecimento; a importância das culturas dominadas e de resistência, das categorias e dos conceitos que elas produzem; o papel dos sujeitos pesquisados como corresponsáveis pelos conhecimentos produzidos; o papel da criatividade de tipo artístico no aprender, no conhecer e no pesquisar; a importância do sentido espiritual, humano, das formas e dos conteúdos no processo de construção dos saberes. Misturando arte e ciência, narrativas e teorias, experiências de vida e saberes acadêmicos, em uma visão problematizante, assume uma ruptura com a epistemologia moderna ao admitir que o conhecimento é produzido com todo o corpo, também por aqueles que não estão na academia, pois tem como pressuposto que todos os saberes são iguais (GAUTHIER, 1999).

148 O grupo-pesquisador era composto por oito estudantes de Direito do Distrito Federal, em distintos períodos do curso.

po-pesquisador<sup>149</sup> e definir o tema-gerador<sup>150</sup>; em seguida, foram realizadas três oficinas de produção de dados<sup>151</sup> com técnicas artísticas e sociopoéticas, desenvolvidas a partir dos conceitos de *corpo sem órgãos*<sup>152</sup> e de *corpo vibrátil*<sup>153</sup>, que apontam para o corpo como possibilidade de criação de uma zona de turbulência hiperinventiva. Buscava-se *abrir o corpo*<sup>154</sup>, utilizando o movimen-

149 Para a Sociopoética, o grupo-pesquisador é um ser coletivo que se institui no início da pesquisa, como grupo-sujeito do seu devir. Ele age na pesquisa como se fosse um único pensador, percorrido de caminhos diversos, às vezes contrários, que se encontram, tecem caminhos juntos ou divergem (GAUTHIER, 2011).

150 Para a Sociopoética, é o tema da pesquisa a ser elaborado coletivamente (GAUTHIER, 2011).

151 “[...] em nenhuma pesquisa acontece coleta de dados. Com efeito, qualquer que ela seja, a técnica utilizada induz os dados possíveis de serem encontrados.” (GAUTHIER, 2011, p. 84).

152 Deleuze e Guattari se apropriam da ideia de *um corpo sem órgãos*, de Antonin Artaud, e dão continuidade a ela com alguma ressalva: “não é uma noção, um conceito, mas antes uma prática, um conjunto de práticas.” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 9). O corpo sem órgãos (CsO) é o corpo da experiência, com suas próprias forças. É o corpo livre da interpretação e do juízo que nos impedem novos modos de vida e organizam os corpos. O CsO não se opõe aos órgãos do corpo, mas sim ao corpo organismo enquanto “organização orgânica dos órgãos.” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 21). Sem o aprisionamento em um corpo organicamente organizado, podemos nos abrir ao fluxo, ao devir, à intensidade, à experimentação de nós mesmos. Criar para si um CsO é se deixar atravessar por uma poderosa vitalidade não orgânica (DELEUZE, 1997). É evidente que também nós constituímos em um corpo organismo, mas não devemos depender dele, o que é bem diferente. Quando dependemos do organismo, estamos presos a padrões estabelecidos pela sociedade, ficamos vulneráveis a censuras, repressões, regras, interpretações e automatismos. O CsO é o oposto disso, ele não reprime os impulsos, pertence a uma conexão de desejos, a uma conjunção de fluxos; acontece por intensidades que estão associadas à vitalidade e à existência enquanto criação contínua. O CsO não é um não corpo, mas um corpo instituinte.

153 O “corpo vibrátil” é a potência que tem nosso corpo de vibrar a música do mundo, composição de afetos que toca em nós ao vivo. Nossa consistência subjetiva é feita dessa composição sensível, criando-se e recriando-se impulsionada pelos pedaços de mundo que nos afetam. O corpo vibrátil é aquele cuja especificidade é reverberar os afectos em relação aos movimentos do desejo. A cada sensação, outras ondas se sucedem, alterando a paisagem original que se conforma ao corpo. O corpo vibrátil, portanto, é aquilo que em nós é o dentro e o fora ao mesmo tempo: o dentro nada mais é do que uma combinação fugaz do fora (ROLNIK, 2006).

154 A expressão *Abrir o corpo* é do filósofo português José Gil: “[...] O corpo transforma-se num único órgão perceptivo, como já foi dito: não à maneira de um órgão sensorial, mas como corpo hipersensível às variações, ao seu tipo, à sua intensidade, às suas mais finas texturas. Corpo particularmente sensível às vibrações e aos ritmos de outros corpos.” (GIL, 2004).

to, algumas vezes até a exaustão; o toque, o contato, como formas de afastar a vigilância racional, os condicionamentos físicos e intelectuais, permitindo o fluxo das intensidades do mundo.

Entendo que o movimento proporciona uma experiência singular que atravessa cada sujeito, na qual cada corpo pode ser provocado, tocado ou vibrado de ilimitadas maneiras, ou, ainda, como um momento em que o corpo pode expressar e acolher incontáveis pensamentos, sentimentos, sensações. Como as cordas de um instrumento harmônico que produzem múltiplos sons, justamente no espaço fronteiro, não em uma corda ou em outra, mas no entre as cordas, na vibração sonora produzida entre cada corda, por vezes sons graves, ou agudos, por vezes sons longos, curtos, afinados, desafinados (ROLNIK, 2006).

Assim, privilegiaram-se as práticas corporais, que por meio de exercícios e de orientações, abrem o corpo ao fluxo de intensidades, em movimentos de desconstrução e de reconstrução do próprio corpo e da sua relação com o mundo. Trata-se do que podemos chamar de “técnicas da imanência”, que não propõem um modelo a ser seguido ou atingido comum a todos os corpos, mas, ao contrário, criam um contexto de pesquisa corporal que valoriza as experiências de seus praticantes nas suas singularidades.

Foram empregadas as técnicas da Escultura<sup>155</sup>, do Pa-

---

155 Para a produção de dados com técnica da escultura foi empregado o seguinte roteiro: 1) alongamento e aquecimento do corpo; 2. deitar no chão de olhos vendados e realizar os seguintes movimentos: esfregar-se de um lado e de outro no chão imaginando que o chão está cheio de tintas coloridas. Em seguida, abrir braços e pernas, sentindo-se expandir para cima e para baixo. Flexionar as pernas juntando-as ao tronco até ficar em posição fetal, permanecer por alguns minutos nessa posição. Lentamente sair da posição fetal até ficar de pé. Ainda vendado, imaginar que o corpo é um pincel e com ele pintar todo o ambiente, utilizando os três níveis de movimento: baixo, médio, alto. Usar o corpo todo: braços, mãos, pernas, tronco, cabeça, cabelo, cintura, etc. 3) balé das mãos: formar subgrupos, sentar no chão, tocar o outro apenas com as pontinhas dos dedos; 4) sentado no chão e vendado, cada subgrupo receberá um monte de argila e um copo com água e deverá seguir os seguintes movimentos: pegar/sentir a argila; fazer uma bola; fazê-la em pedaços; depois juntar tudo, dar forma ao pedaço de argila, criar uma escultura. Concluída essa fase, as vendas são retiradas e cada subgrupo deve dar um título à sua criação. Em seguida, é realizada a exposição de todas as esculturas e os subgrupos as relacionam com o tema-gerador. Foram produzidas as seguintes esculturas: O Fauno; Homo juris sem olhos e Sentido coletivo.

rangolé<sup>156</sup> e dos Sentidos<sup>157</sup> da arte na formação do jurista. Em seguida à produção, todos os dados foram reunidos em uma exposição artística com o propósito de que o grupo-pesquisador

---

156 A técnica do Parangolé foi criada a partir da obra Parangolés, do artista plástico brasileiro Hélio Oiticica, que são “capas, estandartes, bandeiras para serem vestidas ou carregadas pelo participante”. A técnica foi elaborada com duas etapas. Na primeira, após o alongamento e o aquecimento, os estudantes escolheram um pedaço de tecido e o customizaram criando o Retalho da arte na formação do jurista; na segunda etapa, todos os retalhos foram reunidos para criar o Parangolé da arte na formação do jurista. A criação coletiva somente efetou-se com a dança ritualística de cada um dos jovens com Parangolé.

157 A técnica dos sentidos foi elaborada a partir do trabalho desenvolvido pela artista brasileira Lygia Clark, nos anos 1970-1978, com a proposição “Estruturação do Self” e também na proposição “Penetráveis” de Hélio Oiticica. Da “Estruturação do Self” foram tomados os “Objetos Relacionais”: Objeto de ar e pedra: saco de rede contendo em seu interior um saco plástico inflado (objeto de ar) e uma pedra oval; Objeto leve: almofada de tecido recheada de bolinhas de isopor; Objeto leve-pesado: almofada de tecido com costura no meio separando-a em duas partes sendo uma delas recheada com areia e a outra com bolinhas de isopor; Objeto leve-áspero: meia-calça feminina com bolinhas de isopor amarradas numa das pernas e na outra uma escova de cabelo de cerdas duras; Agua-viva: objeto feito de manta acrílica costura com varias linhas, recheada de bolinhas de isopor e com uma franja no final; Objeto de água: saco plástico contendo água; Objeto pesado-pesado: almofada de tecido com uma costura no meio separando-a em duas partes sendo uma delas recheada com areia e a outra com pedras; Tubo de plástico: tubo de plástico por onde o ar é soprado no corpo do participante; Baba antropofágica: novelos de linhas mergulhados na água e desenrolados sobre o corpo do participante; Saco de plástico cheio de agua gelada; Tecido de seda; Lixa fina de parede; Luva de esfoliação corporal; Tecido com franja; Luva de polir automóvel. Da proposição “Penetráveis” foram utilizadas as Caixas das Sensações: Úmido-mole: caixa de papelão contendo areia úmificada; Seco-duro: caixa de papelão contendo pequenas pedras; Seco-quebradiço: folhas secas espalhadas pelo piso; Molhado-morno: caixa de papelão forrada com plástico contendo água; Piso de tecido de algodão felpudo e macio; Plástico bolha. Foi realizado o seguinte roteiro: 1) alongamento; 2) brincar de condutor/conduzido: um estudante é vendado e conduzido pelo espaço por outro estudante sem vendas, após algum tempo os papéis são trocados; 3) vendar todos os jovens estudantes e introduzi-los um a um na sala. Conduzidos pelas mãos das facilitadoras cada estudante “atravessou” as “Caixas de Sensações”. Em seguida, era deitado e os “Objetos Relacionais” passados, esfregados, deixados repousar aleatoriamente nos seus corpos, por cerca de cinquenta minutos. Ao final os jovens estudantes fizeram seus relatos orais relacionando a experiência vivida e a arte na formação do jurista.

os analisasse. Após esse momento, os pesquisadores oficiais<sup>158</sup> realizaram a análise dos dados; inicialmente identificando-os e separando-os por categorias e, em seguida, executando a sua transversalização. Então, foram elaborados textos literários com o objetivo de submeter ao grupo-pesquisador a síntese disjuntiva dos resultados dessas análises, na etapa da pesquisa denominada de contra-análise, fundamental para que os copesquisadores confrontem seus pensamentos com as análises do pesquisador oficial, de modo que se retifiquem, se reexaminem e se tornem mais precisas suas reflexões. O estudo filosófico, última etapa da pesquisa, é o momento de fazer o atravessamento do pensamento do grupo-pesquisador com o saberes acadêmicos, de modo a se constituir um campo polifônico apto a produzir uma construção filosófica. Pretende ser um espaço onde possa ocorrer a produção de sentidos, de acontecimentos ou de conceitos e, ao mesmo tempo, de subjetividade.

As técnicas sociopoéticas provocaram a produção de uma quantidade abundante de dados; exuberantes em sua beleza, naquilo que dizem e silenciam; exibem zonas de obscuridade e, como que num ato de *malandragem*, um convite à brincadeira, ao abandono sem a preocupação com as exigências acadêmicas: a força de Dionísio. O cipoal de ideias a tensionar, animar e emprenhar confetos<sup>159</sup>, problemas<sup>160</sup> e personagens conceitu-

---

158 Para a Sociopoética a pesquisa é uma obra realizada em coletivo pelos pesquisadores-oficiais, que facilitam as oficinas de produção de dados, realizam a sistematização dos resultados das análises, escrevem o relatório de pesquisa e o grupo-pesquisador ou copesquisadores (GAUTHIER, 2011).

159 O grupo-pesquisador cria três tipos de produção intelectual: problemas, confetos e os personagens conceituais. “Os conceitos criados na Sociopoética são sempre perpassados de afetos, resultado das intensidades que percorrem os corpos e da fusão entre arte e filosofia. São, portanto, um misto de emoção, razão, sensação, intuição, não consciente. [...] Assumindo a originalidade de sempre mexer com o racional e o afeto, criamos a palavra “confeto” para nomear essas misturas íntimas de conceito e afeto que o grupo-pesquisador vai criando. [...] Dessa forma, os confetos são mais do que enunciados intelectuais, são a expressão de experiências coletivas que implicam o corpo sensível, portanto, uma forma potente de pensamento que não se limita à razão.” (ADAD; PETIT, 2009, p. 5).

160 O problema filosófico “[...] enquanto criação do pensamento, nada tem a ver com uma interrogação”. DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 166). Ele é uma dificuldade para o pensamento, toma a forma de contradição ou paradoxo em todos os casos, de conflito no pensamento.

ais<sup>161</sup>, formando rizomas. Desse complexo emaranhado, foram cartografadas três linhas do pensamento do grupo: o ensino jurídico; a arte na formação do jurista e o corpo do jurista. Neste artigo, serão apresentados alguns dos confetos, personagens conceituais e problemas presentes na segunda linha do pensamento do grupo: a arte na formação do jurista.

## **2. Arte na formação do jurista: uma linha-pensamento do grupo-pesquisador**

Para fazer o atravessamento dos saberes do grupo-pesquisador com os saberes acadêmicos, busca-se um solo, em uma tentativa de territorialização do tema-gerador da pesquisa: “arte na formação do jurista”. Então, uma dificuldade: o tema-gerador remete à interface da arte com a formação do jurista. Conexão ainda pouco problematizada na produção acadêmica nacional.

Em Luis Alberto Warat, são encontrados os primeiros movimentos para a composição do campo de atravessamento entre Direito e Arte, que vão proporcionar a instauração dos planos de

---

161 A criação de conceitos se dá a partir da instauração do plano de imanência e da invenção de personagens conceituais. Os personagens conceituais operam os movimentos que descrevem o plano de imanência do autor, e intervêm na criação dos seus conceitos, inspiram conceitos originais. Eles têm o papel de manifestar os territórios, desterritorializações e resterritorializações absolutas do pensamento. “O personagem conceitual não é o representante do filósofo, é mesmo o contrário: o filósofo é somente o invólucro de seu principal personagem conceitual e de todos os outros, que são os intercessores, os verdadeiros sujeitos de sua filosofia. Os personagens conceituais são os ‘heterônimos’ do filósofo, e o nome do filósofo, o simples pseudônimo de seus personagens. [...] O personagem conceitual nada tem a ver com uma personificação abstrata, um símbolo ou uma alegoria, pois ele vive, ele insiste. E o destino do filósofo é de transformar-se em seu ou seus personagens conceituais, ao mesmo tempo em que estes personagens se tornam, eles mesmos, coisa diferente do que são historicamente, mitologicamente ou comumente.” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 78-79).

imanência<sup>162</sup> e de composição<sup>163</sup>, de onde serão criados personagens conceituais, confetos, problemas sobre Arte na formação do jurista pelo grupo-pesquisador. A primeira entrada nessa composição é a obra *Derecho al derecho*<sup>164</sup>, publicada no ano de 1970, na cidade de Buenos Aires, uma coletânea de textos de autoria de Warat e Ricardo Entelman, em que a assunção da linguagem artística para abordar temas jurídicos revela a tentativa de subversão da linguagem e do pensamento jurídico; a busca de romper com o imobilismo, com os lugares de conforto que incitam à reprodução incansável de verdades pré-fabricadas, para produzir o novo.

A capa do livro anuncia a tentativa de demarcar um horizonte crítico, transdisciplinar, complexo, recortado pela arte, que seria traçado por Warat em obras posteriores: em um fundo branco, o título em letras negras, o debuxo de três cabeças de homens de perfil, ênfase no crânio. Uma obra de arte surrealista, cujos apelos e sentidos permanecem abertos em face do título da obra. A apresentação por si já seria de grande subversão no mundo editorial jurídico, diante dos modelos das publicações naquele momento, e que ainda vigoram atualmente. Contudo, era apenas um anúncio. Seguindo-se aos agradecimentos, há a transcrição de um verso do Alcorão, mais uma peça do quebra-cabeça que não iria se ajustar ao todo ou o anúncio da utilização

---

162 Para Deleuze e Guattari, a filosofia tem por função a instauração de planos de imanência e a criação de conceitos. A instauração do plano de imanência é fundamental para a criação filosófica, pois ele é o solo e ao mesmo tempo horizonte da produção de conceitos (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Um conceito “[...] não pode ser completamente entendido fora do plano que lhe dá consistência e vida própria, apesar de que se deve ter cuidado para não confundi-lo com o próprio plano. O conceito não existe fora dele, embora não possa ser distinto dele. O conceito é como um raio que corta o céu cinzento; o raio não é o céu, mas também não existe fora desse mesmo céu. Na verdade um não pode ser visto sem o outro, ainda que sejam distintos um do outro.” (SCHOPKE, 2004, p.139).

163 O que define o pensamento “[...] as três grandes formas do pensamento a arte, a filosofia e a ciência, é sempre o enfrentar o caos, traçar um plano, esboçar um plano sobre o caos. [...] A arte quer criar um finito que restitua o infinito: traça um plano de composição que carrega por sua vez monumentos ou sensações compostas.” (DELEUZE; GUATTARI 2010, p. 233). O plano de composição é o solo de criação da obra de arte.

164 WARAT, Luis Alberto; ENTELMAN, Ricardo. **Derecho al derecho**. Buenos Aires, 1970.

das metáforas<sup>165</sup>, um recurso que esse autor passaria a usar de forma recorrente quando buscava produzir rupturas no instituído e, tantas outras vezes, abordar o absurdo não somente da condição humana, mas, sobretudo, do mundo jurídico.

Nas *Palabras liminares*, os autores advertem os leitores dos desvios dos lugares comuns cometidos. Afirmam uma trajetória que apela ao poético, ao sensível, como forma de ver o mundo e de produzir uma quebra perceptiva no modo tradicional de abordagem do Direito. As linguagens acadêmica e jurídica foram abandonadas dando lugar à expressão poética, ao conto e à crônica, incorporados como linguagem emotiva, porém não menos qualificada que aquela reconhecida como científica. Também estão presentes os apelos ao humor e ao fantástico como possibilidades disruptoras.

Em *Derecho al derecho*, Warat não formula conceitos da “arte na formação do jurista”, apenas coloca essa obra como uma perturbação na linguagem jurídica, uma ruptura no horizonte que tenta conter o caos, fazendo passar um pouco do caos livre e tempestuoso, pautando o movimento infinito que possibilita o absurdo e a invenção (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Aqui é clara a referência que fazem Deleuze e Guattari à imagem produzida pelo poeta D. H. Lawrence, ao descrever o fazer do poeta,

[...] os homens não deixam de fabricar um guarda-sol que os abriga, por baixo do qual traçam um firmamento e escrevem suas convenções, opiniões; mas o poeta, o artista abre uma fenda no guarda-sol, rasga até o firmamento, para fazer passar um pouco do caos livre e tempestuoso e enquadrar numa luz brusca, uma visão que aparece através da fenda, primavera de Wordsworth ou maçã de Cézanne, silhueta de Macbeth ou de Ahab. [...] Será preciso sempre outros artistas para fazer outras fendas, operar as necessárias destruições, talvez cada vez maiores, e restituir assim, a seus predecessores, a incomunicável novidade que não mais se podia ver. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 239-240).

---

165 Warat assume as metáforas como instrumentos hábeis para a produção de estranhamentos, provocações, sempre na pretensão de instigar o conhecimento posto e estabelecido.

Nesse plano, o grupo-pesquisador cria o confeto *Parangolé-quebra-de-padrão-quebra-de-paradigmas* que é o enfrentamento, a despadronização, pois a arte na formação do jurista está aí para mostrar, para chocar, é o oposto, o caminho do confronto. A arte na formação é quebra de paradigma, porque a arte não trabalha com as coisas só de uma forma, senão com todas as formas e possibilidades. (Grupo-pesquisador).

Vestir o jurista com o Parangolé é uma quebra completa de paradigmas, a quebra com a ordem estabelecida. O Parangolé quebrando a ordem, a ordem fica evidente. Ele é o oposto, revela como as coisas são, mostra a evidencia da ordem castradora e, é justamente mostrando o jeito que as coisas são, mas necessariamente não precisam ser, que ele é libertador. (Grupo-pesquisador). Assim, o Parangolé traz ideia de liberdade justamente porque você percebe o quanto não é livre. É no momento em que o Parangolé permite ver a presença de uma ordem explícita que fica aparente como algo artificial e construído, o estudante passa a compreender aquilo como algo que está lhe conformando sem a sua participação, esse pode ser um momento de abertura para que ele se imponha como o protagonista na sua formação. (Grupo-pesquisador).

[...] permite ver a presença de uma ordem explícita que fica aparente como algo artificial e construído, o estudante passa a compreender aquilo como algo que está lhe conformando sem a sua participação, esse pode ser um momento de abertura para que ele se imponha como o protagonista na sua formação. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. ???)

O Parangolé incomoda e a formação também pode vir a incomodar. Porque a gente está acostumado com a formação tradicional que segue a linha daqueles que detêm o poder, mas acho que esse poder pode ser subvertido. Dessa forma, o Parangolé, tal qual o guerreiro nômade, afirma sua singularidade contra todos os meios de apoderação e captura do Estado. Ele jamais poderia ter as mesmas relações que um sedentário em qualquer âmbito da vida, visto que ele vive todas as coisas em relações ao devir. (Grupo-pesquisador). Nada mais natural para

um nômade – homem de espírito aventureiro, incansável nos seus objetivos e implacável quando o assunto é a defesa do seu próprio modo de vida –, do que tomar o devir como o verdadeiro “destino” para a sua existência incerta. Afinal, o guerreiro não obedece a ninguém; ele desconhece as exigências do Estado e a sua moral é a do bando. Duas existências diferentes: a do homem de Estado e a do guerreiro (DELEUZE; GUATTARI, 2007).

Prosseguindo na investida proposta, a obra *A ciência jurídica e seus dois maridos*, publicada no ano de 1985<sup>166</sup>, é outra camada que vai se sobrepor para a constituição dos planos de imanência e de composição. Nela, outro movimento é realizado, dessa feita mais radical, de inscrição da arte no pensamento jurídico e, agora, também, no ensino, por meio da tentativa de fazer atravessá-los pelos aportes teóricos da Teoria da Carnava- lização, de Mikhail Bakhtin<sup>167</sup>, prolongando “[...] o olhar da carna- valização como experiência marginal e cosmovisão do mundo, que permitisse a reconciliação do homem com suas paixões.” (WARAT, 2004, p. 149).

É no ambiente da ambivalência carnavalesca, quando a vida é desviada *da sua ordem habitual, em um certo sentido*

---

166 WARAT, Luis Alberto. **A ciência jurídica e seus dois maridos**. Santa Cruz do Sul-RS: Gráfica Universitária Apesc, 1985. Sobre o título da sua obra e a referência aos personagens do romance *Dona Flor e seus dois maridos* de Jorge Amado, diz Warat: “A Jorge Amado devo o título deste livro e a Cortázar a liberdade de usurpá-lo sem culpa [...]” (2004, p. 61).

167 Mikhail Bakhtin parte da análise do carnaval, como fenômeno próprio das manifestações populares, para elucidar a sua influência na literatura e, assim, criar a sua Teoria da Carnava- lização Literária e os conceitos de Carnava- lização e de Literatura Carnava- lizada. Para ele, o carnaval não é um fenômeno literário, mas uma forma de espetáculo compartilhado por todos os participantes, de caráter ritual, muito complexa, variada que, sob base carnavalesca geral, apresenta diversas matizes e variedades dependentes da diferença de épocas, povos e festejos particulares. O carnaval criou toda uma linguagem de formas concreto-sensoriais simbólicas, entre grandes e complexas ações de massas e gestos carnavalescos. Essa linguagem exprime de forma diversificada uma cosmovisão carnavalesca, que penetra em todas as suas formas, que não pode ser traduzida com o menor grau de plenitude e adequação para a linguagem verbal, mas é susceptível de certa transposição para a linguagem da literatura, por caráter concretamente sensorial das imagens artísticas. É essa transposição do carnaval para a linguagem da literatura que ele vai chamar literatura carna- valizada (BAKHTIN, 1997; 2002).

*un monde à l'envers*, que o romance de Jorge Amado<sup>168</sup>, tomado como inspiração por Warat, tem o seu eclipse. Em meio aos festejos carnavalescos emerge o ponto de onde o curso da narrativa será desviado. Mas o povoamento do carnaval e seus devires, em ambas as obras, não se estancam por aí, fazendo crer que não se trata de simples coincidência. Os personagens do romance, também presentes na obra waratiana, sua polifonia, seu dialogismo e sua intertextualidade, juntamente com a fantástica narrativa amadiana, prolongam a ambivalência carnavalesca para além do momento do carnaval.

No universo amadiano, construído no romance *Dona Flor e seus dois maridos*, a Bahia da década de 1940 é descrita como lugar enraizado de magia, religiosidades e uma culinária exótica; um conjunto de casarios barrocos perdidos no tempo recorta a linha do horizonte que se debruça no mar e nos convida a perder-nos por suas ruas, sem receio de qualquer temporalidade. Nesse cenário, Dona Flor, mulher exuberante que derrama erotismo, conhecedora dos segredos da alquimia dos sabores e dos prazeres, casada com Vadinho, homem “solto, preguiçoso, cara-de-pau, jogador, perdulário, provedor de desejos e fantasias ardentes”, vê a chegada da viuvez prematura em pleno carnaval.

Vadinho mostrara-lhe “o sentido erótico da vida, transformando-a em um algo lúdico”, pois com ele “tudo poderia ser misturado, ambíguo, ele e a rua, a irresponsabilidade, a malandragem, o jogo, a incerteza” (WARAT, 2004, p. 68). Autêntico “filósofo do subsolo, o primeiro marido de Flor encontra a possibilidade de desejar” e a sua morte na festa dionisíaca afirma a encarnação desse deus. Theodoro Madureira, o segundo marido de Flor, é a antítese do primeiro, homem “meticuloso, insosso, dono de uma cultura sem surpresas, um homem que nunca sai de suas gavetas, tedioso, que pede permissão e hora para amar, exteriorizador contido dos seus desejos, dono de uma intrigante mania cartesiana de etiquetar tudo.” (WARAT, 2004, p. 68).

As personagens de Jorge Amado, tragadas por Warat e por ele colocadas em tensão, seguindo as leis da ambivalência carnavalesca, fazem surgir Dionísio e Apolo, os dois deuses gregos da

---

168 AMADO, Jorge. *Dona Flor e seus dois maridos*: história moral e de amor. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

arte. A tensão é criativa e criadora e interpela-nos desde sempre acerca das energias encarnadas por esses deuses e a sua presença mundana. *Novamente a referência não é à toa, ainda que tenha sido ao acaso, isso porque o grupo-pesquisador, durante o Percurso, inventa o personagem conceitual Fauno:*

Homem-bode, criatura dionisiaca, ligada à terra e aos instintos mais primordiais, vontade e pulsão, é a busca de atravessar o racional e o animal. Ele é o exercício da vontade de viver, o agir corporal, que nos convida à dissolução, à entrega, ao encontro com o coletivo. O *Fauno* produz e é produzido, anti e obra-de-arte é em sua natureza um ato de puro de criação. Ele é tão livre que sua própria existência é um ato de rebeldia. O *Fauno* é efêmero, tem movimento, está inacabado porque sempre recomeçando e o próximo passo é sempre desconhecido. Ele nos tira da nossa zona de conforto, então neste momento podemos começar a viver uma vida autêntica. O *Fauno* não convive em sociedade, mas vive em bandos, nomadizando. (Grupo-pesquisador).

Difícil não perceber no personagem conceitual o devir-dionisiaco, como aquele que opera rumo à dissolução, sendo Dionísio identificado como o deus do êxtase, da música, da dança; não aparência e racionalidade, e sim instinto, paixão, sentimentos selvagens, embriaguez, loucura, caos, desmesura, fúria sexual, vitalidade, alegria de viver; não princípio de individuação, mas “saída de si mesmo”, abolição da subjetividade, sentimento místico de unidade, fusão do homem com a natureza e com os demais homens.

O caráter dionisiaco do personagem *Fauno* agencia na Formação comunicando o movimento infinito de dissolução e de criação, sua marca, seu devir; movimento que falta à *Formação tradicional do Direito*, porque “não importa o quanto os estudantes estejam infelizes, ela não muda”. Assim, o devir-dissolução-movimento-dionisiaco emprenha o confeto *Formação-efêmera-que-tem-movimento-inacabada-porque-sempre-recomeçando-cujo-próximo-passo-é-sempre-desconhecido*:

Que é uma formação que tem movimento, não é linear, deixa-se atravessar por muitos saberes, por isso o movimento. É uma formação inacabada, sempre recomeçando, porque reflexiva. Uma formação que está aberta para se reconstruir a partir do que está sendo feito agora. É uma formação cujo conhecimento sabe-se precário, provisório. Porque os conteúdos são aprendidos, mas sabe-se que o importante é construir condições para pensar, articular conceitos, muito mais do que aprender os conteúdos. Por isso, é uma *Formação-efêmera-que-tem-movimento-inacabada-porque-sempre-recomeçando-cujo-próximo-passo-é-sempre-desconhecidos*, porque o conhecimento sempre está sendo reconstruindo. (Grupo-pesquisador).

Para o grupo-pesquisador, o devir-dionisíaco estaria em tensão em face do devir-apolíneo carregado pela *Formação tradicional* do jurista, constituindo um paradoxo: “O *Fauno na formação do jurista* carrega uma contradição porque a formação é a criação de regras, de códigos, tem a dimensão apolínea”. O devir-apolíneo, encarnando o deus grego Apolo, associado à luminosidade, à racionalidade, à sabedoria, à busca pela perfeição da forma. É pela presença do apolíneo na natureza que cada coisa possui um contorno específico, distinguindo-se de todas as outras. Por isso, Nietzsche identifica Apolo como o deus do princípio de individuação, princípio pelo qual, “nos sentimos indivíduos colocados em um ponto preciso do espaço e do tempo” (NIETZSCHE, 1992, p. 7). A arte apolínea seria, então, um impulso de ordenação do “caos da vida”, uma justificação estético-racional originada na perplexidade diante da natureza, do devir e do absurdo da existência.

Essa tensão levaria ao esvaziamento do devir-dionisíaco: “Assim, o sentido do *Fauno* vai se esvaziando na formação atual”. Diante da tensão das forças e do esvaziamento do dionisíaco, o grupo-pesquisador pondera: “O desafio não é libertar o *Fauno* ou encarcerá-lo, mas articular Apolo e Dionísio, porque os dois fazem parte da experiência humana”. E concluem: “Reclamamos a articulação de Dionísio e Apolo, porque levar qualquer um dos

dois ao extremo o resultado é o mesmo, a falta de alteridade. A formação deve abarcar as duas coisas e muito mais”.

A articulação entre as forças de Apolo e Dioniso já foi apontada por Nietzsche (1992), que acreditava que o desenvolvimento da arte estava ligado à duplicidade do dionisíaco e do apolíneo. O mundo grego teria encontrado uma síntese entre estas duas tendências. Nesse momento de integração entre Apolo e Dioniso, o primeiro transforma um fenômeno natural (o dionisíaco) em fenômeno estético; isto é, o dionisíaco puro, bárbaro, torna-se arte na união com Apolo. Se o dionisíaco puro é aniquilador da vida, se só a arte torna possível uma experiência dionisíaca, não pode haver dionisíaco sem apolíneo. A visão trágica do mundo é um equilíbrio entre ilusão e verdade.

O *Fauno*, agora afetado pelo devir-apolíneo, investe em um tronco-de-árvore, suporte para variações e intensidades; tronco-de-árvore-vivo-cheio-de-bichos, uma base sólida, mas cheia de movimento:

*O Fauno tronco-de-árvore-vivo-cheio-de-bichos-coru-  
jas-pousadas* na formação do jurista ao mesmo tempo em que é um tronco, portanto estático, está cheio de coisas em movimento, coisas vivas. O tronco é um suporte para várias outras formas de vida. Juntos são uma coisa viva, dinâmica, se mexendo, uma força da vida muito livre, solta, um fluxo muito leve de vida. Apesar de crescer a partir da base sólida, é um tronco indefinido, não tem uma forma específica, o que abre muitas possibilidades. (Grupo-pesquisador).

Na trama Apolo-Dionísio, a *Formação-Fauno-tronco-de-árvores-vivo-cheio-de-bichos-coru-  
jas-pousadas* está “além da pura racionalidade, é a incorporação de outras dimensões do ser humano”, pois:

É uma formação que abriga tudo, todas as possibilidades, é o lugar onde tudo é válido, onde não existe a distinção entre racional e irracional, animal e humano. Uma formação que se constitui de acordo e a partir das experiências, das vivências de cada um, sendo muito mais um processo de orientação

para o encontro com esses desejos. Uma formação sem forma, totalmente livre, parece um problema, porque talvez tenha o risco de assim não se formar uma base sólida. (Grupo-pesquisador).

*Retomando o fio de instauração dos nossos planos de imanência e de composição, observa-se que Warat, devorando os apostes da carnavalização, cria o conceito de “Epistemologia Carnavalizada”, a sua proposta é carnavalizar a Epistemologia que significa reconhecer que as verdades propostas pelas ciências sociais são explicações assustadas, respostas omissas, conceitos mutilados que provocam práticas mutiladoras, montagens insensíveis, questões sem desejos, hipóteses deserotizadas, convicções sem futuro. Para Warat, carnavalizar as ciências sociais “[...] é deslocar uma herança, subverter o ideal de uma ciência rigorosa e objetiva, estabelecer o caráter imaginário das verdades e compreender que, através do “gênero” científico, nunca poderá efetivar-se a crítica à sociedade e reconciliar-se o homem com seus desejos.” (2004, p. 164).*

Como estratégia para realizar a compreensão do devir incerto das verdades, o autor propõe a substituição dos discursos tradicionais, que falam verdades, pela poética. A epistemologia carnavalizada substitui o método pela cartografia, a hierarquização e verticalidade dos saberes pelo rizoma, as identidades pelos devires. Admitindo que a arte é o espaço de ruptura com o instituído, despedaçando as suas certezas, trazendo novidade, ele aposta na carnavalização como inscrição da experiência artística no conhecimento e no ensino jurídico (WARAT, 2004).

As ideias presentes na carnavalização são projetadas no ensino jurídico com o intento de tentar “[...] tornar visível o envelhecimento de certas versões sobre a produção do saber jurídico e social, assim como suas práticas de ensino” (2004, p. 139). Trata-se de contestar o instituído, por meio do poético, propondo a invenção de um plano diferencial. A cosmovisão carnavalesca do mundo é a efetivação de mecanismos de redescoberta da efemeridade do conhecimento, que agencia a busca pela sua constante criação, assim é criado o conceito de Didática ou Pedagogia carnavalizada.

A opção pelo inesperado, pela criação, é agenciada pela experiência que conduz para essa travessia rumo ao desconhecido, pois precisamos “[...] ter a experiência do ourives para tentar permanecer sempre no inesperado e para conviver com os desejos que enfrentam com força a razão que os queria explicar.” (2004, p. 157). Nesse espaço, rejeita-se o predomínio da racionalidade científica, dissolvem-se “discretamente os padrões assertivos através do desenvolvimento de formas poéticas que vão nos revelar o sentido da experiência como coisa viva.” (2004, p. 172).

A experiência, então, é admitida como o lugar do encontro com os territórios desconhecidos e da invenção. Mas a experiência, tal qual referida, não é algo vulgar ou sorrateiro. Ao contrário do que se pensa, a experiência não é o que se passa, não é o que acontece. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos atravessa, o que nos marca. Podemos observar que, a cada dia, se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. O mundo atual é caracterizado pela pobreza de experiências, pois nunca se passaram tantas coisas, sendo a experiência cada vez mais rara. E o que impede a experiência é o excesso de informação, a opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho; a resistência ao desconhecido, a dificuldade de entrega, a impossibilidade de arriscar-se (LAROSSA, 2002).

A experiência requer do sujeito sempre uma exposição, uma abertura, com tudo que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso, é incapaz da experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se expõe. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. E, expondo-se, não receia a fragilidade, não receia a falibilidade, na verdade elas o constituem. Experimentar, assim, pode ser entendido como deixar-se atravessar, deixar-se vencer, deixar-se alcançar, ao contrário de atravessar, vencer, alcançar.

Criar o Retalho da arte na formação do jurista para, em seguida, compor coletivamente o *Parangolé* efetuado no ato de vesti-lo e com o ele inventar uma dança, significou para o grupo

-pesquisador uma experiência que envolveu o arriscar-se, o entregar-se, o compartilhar, a criação. Nesse sentido, para o grupo -pesquisador o Parangolé “não é a obra de arte, não é a roupa, é a fusão com aquele que dança” e é no momento da experiência que o Parangolé ganha significado, ganha vida: “No Parangolé o corpo não é apenas o suporte da obra, ele faz parte da obra. A obra é o Parangolé e o corpo é o que dá vida ao Parangolé”.

O ritual de vestir-se com o *Parangolé* e com ele dançar, momento em que o seu significado é inventado conjuntamente, autêntico acontecimento, convoca o corpo ao movimento, à saída da imobilidade, do repouso que se encontrava em séculos de descrença. A molequeira do *Parangolé* investe na ruptura dos padrões admitidos, na gramática legitimada para o corpo:

O uso do corpo tem um manual do que pode e o que não pode. Com o *Parangolé*, estes limites se perderam. Havia o que a roupa permitia fazer e também a sensação de que não era somente o seu corpo, não era só você, era você e todo mundo. Não era só a dança, não era só o Parangolé. Eu consegui sentir a gente se unindo com o mundo. Foi um acontecimento. Não é que de repente pode tudo, inclusive porque algumas pessoas não conseguiram se sentir livres para fazer o que queriam, para dançar e criar. Pensando nesta experiência, a formação, eu diria que o corpo do jurista que experimenta a arte na sua formação pode, se não dissolver os limites, levá-los mais além, repensando os códigos que lhes foram impostos. (Grupo-pesquisador).

Vestir o *Parangolé* “permite fazer coisas para as quais você tem potencial, mas não faz. A gente só faz ou se sente à vontade para fazer porque está vestido com ele, como uma roupa de super-herói”. O *Parangolé* “dá possibilidade de ser coisas que eu sou, mas não me sinto livre para ser.” Ele traz para o corpo do jurista liberdade para que cada um faça o que está dentro de si. “Eu senti o poder no meu corpo quando vesti o Parangolé”. Então, é o *Parangolé-potência* porque “quando o veste, você sente que tem possibilidades. Ele possibilita que os seus poderes fluam. Ele te dá possibilidades de viver os seus poderes; você

já tem os poderes, não é o Parangolé que te dá poderes, ele te empodera dos seus próprios poderes”.

O *Parangolé* potencializa os corpos dos jovens estudantes, que, ao vesti-lo e ao dançar com ele, permitem-se viver os seus próprios poderes, realizar as suas potencialidades, aquilo que podem. Maravilhosa alquimia que efetua as potencialidades, pois “efetivar algo de sua potência é sempre bom”, já que “a tristeza é quando estou separado de uma potência da qual eu me achava capaz, estando certo ou errado”. E, então, é dado a pensar: “Eu poderia ter feito aquilo, mas as circunstâncias não permitiram etc. Daí decorre a tristeza.” (DELEUZE, 1988, p. 54). Impedir “alguém de fazer o que ele pode, é impedir que este alguém efetue a sua potência.” (DELEUZE, 1988, p. 55). Daí o confeto *Retalho arte-intervenção-no-natural na formação do jurista* “é prestar atenção no potencial das pessoas, entendendo o que elas já têm de incrível para não acabar com aquilo, não tolhê-lo, aumentá-lo e incentivá-lo, reforçando e dando sentido a um potencial que já existe”.

O *Parangolé*, convocando o corpo ao movimento, produz deslocamentos que chamam a conhecer o mundo como campo de forças; invita a sensação operada pela sensibilidade em seu exercício intensivo e engendrada no encontro entre o corpo como carne percorrido por ondas nervosas e as forças do mundo que o afetam. O corpo vibrátil, de que fala Rolnik (2004):

Eu não tenho sensações somente com os objetos que foram passados no meu corpo, mas com o meu corpo todo de uma maneira geral, seja um abraço, ou outro contato. As sensações que a gente tem com o corpo nos afetam. A experiência do tato mexeu comigo, porque quando a gente pensa no tato, pensa só nas mãos, só que o tato está no corpo inteiro, coisa que a gente não consegue explorar. Até quando os objetos eram passados no meu corpo, apesar de serem objetos comuns – um lenço passando no seu corpo, você já sentiu um dia – a sensação foi diferente. (Grupo-pesquisador).

A experiência encarnada em cada corpo, atualizada em cada movimento, encontra ressonância no confeto *Parangolé-*

*singularização* que “permite a singularização, porque cada um dançou no seu ritmo, do jeito que quis, apesar de estar cumprindo o que deveria cumprir, mas permitiu que cada um se expressasse, por isso nos sentimos pertencendo”. Essa experiência não é vivida somente por aquele que dança com Parangolé, ela é vivida por todos que compartilham o momento, porque, mesmo quando “não estou vestindo/dançando com o Parangolé, quando é o outro que está no movimento, faço parte/participo do acontecimento”. É um acontecimento construído no entre, no entrenós:

Foi muito envolvente ver outra pessoa se expressar vestindo o Parangolé, foi um momento de admiração. Se você se move junto não observa, não vivencia, vira uma experiência à parte, mas quando está observando o outro, compartilha e sente como a pessoa. Todo mundo se envolveu com o que o outro estava fazendo e não conseguiu dançar ao mesmo tempo. (Grupo-pesquisador).

Envolvidos na sedução de ser/vestir o Parangolé, o Grupo deixou-se afetar<sup>169</sup> por diversas sensações: “Eu gostei de vestir o Parangolé, me senti diferente, tribal, perto do chão, apegada mais ao mundo, parte do mundo, conectada diretamente. Foi como criar uma tradição, um ritual”. O sentido de pertencimento, de criação de um ritual, de fusão com a natureza aproxima-se da embriaguez da magia dionisíaca de que fala Nietzsche:

Sob a magia do dionisíaco torna a selar-se não apenas o laço de pessoa a pessoa, mas também a natureza alheada, inamistosa ou subjugada volta a celebrar a festa de reconciliação com seu filho perdido, o homem. Espontaneamente oferece a terra as suas dádivas e pacificamente se achegam as feras da montanha e do deserto. O carro de Dionísio está coberto de flores e

---

169 O termo “afeto” está sendo usado aqui e também em outras partes com um sentido espinosista, ou seja, no sentido das “afecções”, como sinônimo de paixão. Todo corpo, todo existente tem o poder de afetar e de ser afetado por outros corpos ou seres. Um afeto é uma “paixão da alma”, que tanto pode ser alegre (caso aumente nossa potencia de agir) quanto pode ser triste (caso diminua o nosso poder de ação) (SPINOSA, 2011).

grinaldas: sob o jugo avançam o tigre e a pantera. [...] Agora, graças ao evangelho universal, cada qual se sente não só unificado, conciliado, fundido com o seu próximo, mas um só [...]. Cantando e dançando, manifesta-se o homem como membro de uma comunidade superior: ele desaprendeu a andar e a falar, e está a ponto de, dançando, sair voando pelos ares. Assim como agora os animais falam e a terra dá leite e mel, do interior do homem também soa algo de sobrenatural: ele se sente como um deus, ele próprio caminha agora tão extasiado e enlevado, como vira em sonho os deuses caminharem. O homem não é mais artista, tornou-se obra de arte: a força artística de toda a natureza, para a deliciosa satisfação do Uno-primordial, revela-se aqui sob o frêmito da embriaguez. (NIETZSCHE, 1992, p. 31).

A magia dionisíaca, agenciada na embriaguez dos cantos ditirâmicos, do erotismo desenfreado, do entorpecimento do corpo com o álcool, importa dissolução das formas conhecidas, que invoca o movimento da criação. O par dissolução/criação novamente interpela a formação do jurista e se entrelaça, há profusão de movimento:

*A Formação-movimento* é uma formação que incomoda e por isso transforma. Como o Parangolé, ela *afeta* não somente as pessoas que estão vendo, mas também as pessoas que vestem e dançam. Ela permite a criação de um espaço onde as pessoas não se sentem ridículas ou inapropriadas quando se arriscam diante do novo. (Grupo-pesquisador).

O “movimento que falta à *Formação tradicional do Direito*” afirma o grupo-pesquisador, “é experienciado com o Parangolé e empresta diversas possibilidades à formação”. Na *Formação-movimento*, os afetos levam à criação de um espaço onde é possível se arriscar, onde é possível viver a experiência, favorecendo a constituição do sujeito da experiência. E o vestir/investir o Parangolé, que impregna a formação de movimento, pelo efeito da cosmovisão carnavalesca, também opera a sua descontinuidade.

Do mesmo modo que o Parangolé se atualiza a cada vez, a *Formação-desalinhavada-partilhada-inexata*, firme na experiência, “só existe quando experimentada, não tem uma forma fixa, pré-determinada, vai depender de quem veste e como dança, vai depender do corpo de cada um”. A *Formação-desalinhavada-partilhada-inexata* “valoriza o que cada um é, o que cada um tem, mas só funciona quando posta no coletivo; cada um com a sua singularidade e as diferenças, criando algo novo”. É uma formação “que valoriza o que é imprevisível”. Assim, nessa formação, “não existe uma fórmula, o que leva à criação”.

A formação é investida de criação, um contínuo movimento, uma rejeição às forças que impelem à estagnação, à conservação, à reprodução, pois criar é estar sempre efetivando novas possibilidades de vida. Para o grupo-pesquisador, a “criação passa sempre pelo processo de destruição”, pelo processo de violência, que

não tem um sentido necessariamente negativo. Depende também o que chamamos de violência, qualquer modificação na realidade é um ato de violência, porque você está reduzindo as possibilidades no momento em que você age. Existiam várias possibilidades que poderiam acontecer, mas não aconteceram porque você agiu. A formação é um ato de violência, mesmo que seja para depois abrir possibilidades, você está reduzido em um momento inicial. (Grupo-pesquisador).

O criar é a vontade de vir-a-ser, dar uma forma e, no criar, está o destruir (NIETZSCHE, 2012). Sem a destruição, não há processo criador, que mantém a vida, a sua força. Força que, ao se voltar sobre si mesma, vai além de si, para novamente voltar a si mesma e retomar o processo criador, uma ação contínua, um fluxo de vida incessante. Criar é fazer da realidade devir, isto é, aos olhos daquele que cria não há mundo já realizado ao qual é preciso se integrar, mas mundo sempre por ser criado. Não há começo, nem ponto final; tudo está ainda por se fazer. Tudo está em mudança, tudo está sujeito às leis da destruição. Criar não é buscar um lugar ao sol, mas inventar um sol próprio (NIETZSCHE, 2001).

A criação ocorre não porque falte algo à existência, não é a vontade insatisfeita e teimosa que leva à prática do ato de violência, de destruição de algo que já é perfeito, que é caro ao criador. O que leva à destruição é uma necessidade imperiosa de criação, porque não há vida sem criação:

No momento de produzir o retalho, não tinha ideia do que queria fazer, só não queria acabar com o movimento que o tecido já tinha, tanto que achei um anel, mas não coloquei porque era pesado. Uma coisa pesada que limitaria o tecido, queria alguma coisa que mostrasse o movimento, o mantivesse, que não fosse uma interferência, pois o tecido era massa, não precisava fazer nada. O legal não era o formato, nem o desenho, era o movimento, uma coisa que eu não tinha como mudar sem estragar. Eu não tinha como melhorar, era perfeito, mas eu tinha que fazer alguma coisa, eu era obrigado a deixar minha marca nele e cometer o ato de violência de limitá-lo, aí eu tentei respeitar, não colocar nada pesado, e colocar algo que seguisse o seu movimento. (Grupo-pesquisador).

*Formação-desalinhavada-partilhada-inexata*, perturbada pelo par criação/ destruição, incessante processo de criação, “afeta as pessoas de diferentes maneiras, da mesma forma que a arte”. A arte é percebida pelo grupo-pesquisador como o dispositivo que afeta o corpo, fazendo-o vibrar, sair das zonas de conforto e segurança, produzindo sons que destoam do que é conhecido.

*Arte-na-formação do jurista* “é uma carga emocional, não é uma coisa ruim, é como se fosse uma dor, uma dor boa de quando a gente faz exercício e sente o corpo, sente os músculos, sente porque mexeu. Senão não sentia nada”. *Arte-na-formação do jurista* é o poder de afetar os corpos, de retirá-los da acomodação, de fazê-los sentir novamente.

*Arte-na-formação-elefante-cachoeira-para-cá-estômago-órgão-cavidade do jurista* “é uma formação que vai mais no íntimo, que mexe com os afetos. É uma formação que traz do íntimo para o exterior, que faz sangrar”. É uma *Formação-arte* “como expressão do dentro para o fora”. É uma *Formação-arte*

que expõe, deixa visível o que tem dentro de você. Essa exposição do estômago, das vísceras, é a exposição do que temos de humano e nos *constitui na tragédia e na dor*. Pois,

A arte como expressão da subjetividade nasce dos seus afetos, em relação ao mundo. Da maneira como você percebe o mundo e você reage a isso, é de onde você tira a vontade, o impulso inicial da criação artística. E no saber acadêmico você tenta depurar isso. Eu acho que isso influencia a maneira como trabalhamos, porque nossos afetos influenciam o nosso trabalho. As afetações positivas ou não movem a gente para que possamos pensar e até mesmo nos implicarmos com algum tema. A questão da violência doméstica, para mim, é algo que me afeta por conta de situações que vivi no contexto familiar. Isso para mim é positivo. (Grupo-pesquisador).

Para o grupo-pesquisador, a violência produzida pela experiência artística toca os corpos, fazendo com que eles saiam da sua imobilidade, recobrando o movimento que tende ao infinito, que *“move a gente para que possamos pensar”*. O *“pensamento só consegue pensar sob a ação de forças que o violentam”* (DELEUZE, 1976, p. 51). Uma violência original, de uma estranheza, a única a poder tirar o pensamento de seu estupor natural. Tanto quanto só há pensamento suscitado, coagido com mais forte razão, é absolutamente necessário que ele nasça, por arrombamento, do fortuito no mundo. O que é primeiro no pensamento é o arrombamento, a violência. Não contemos com o pensamento para fundar a necessidade relativa do que ele pensa; contemos, ao contrário, *“com a contingência de um encontro com aquilo que força a pensar, a fim de elevar e instalar a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar.”* (DELEUZE, 2009, p. 230).

Pensar não é um ato involuntário e banal, mas algo que pressupõe uma relação imediata como o *“fora”*, entendido aqui como um campo intensivo que se desloca a uma velocidade infinita. O *“fora”* funciona como uma máquina abstrata que emite singularidade e envolve o momento infinito do pensamento (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Não sendo o ato de pensar uma

tendência natural, mas o efeito de uma força externa que nos violenta, retirando a razão de sua função recognitiva, tem-se que o ato de recognição não é pensamento. O pensamento é apenas “reconhecimento” quando está submetido e regulado pelos princípios da representação, que subordina a diferença à identidade. O modelo de recognição se define “pelo exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o mesmo: é o mesmo objeto que pode ser visto, tocado, lembrado, imaginado, concebido.” (DELEUZE, 2009, p. 221).

Há uma clara distinção entre pensar e reconhecer, entre o pensamento e ato de recognição. A recognição está no centro da filosofia platônica, pois, para Platão, conhecer “é relembrar”, é “reconhecer”; ele, o reconhecível, o reconhecido, inspirando conformidades. O pensamento é apenas “reconhecimento” quando está submetido e regulado pelos princípios da representação. A representação, no sentido clássico, é a imagem semelhante de um objeto concreto, ela só nos permite ver as coisas de forma parcial e nunca absoluta. Significa conter a semelhança da coisa a ser conhecida. O conhecimento representativo é prisioneiro da generalidade e, por essa razão, não nos permite conhecer aquilo que um objeto tem de único e, por conseguinte, de inexprimível. A representação não pode apreender o que há de diferente em cada um de nós, o que há de singular em cada objeto (SCHOPKE, 2004).

O problema da representação mobilizou Deleuze e aparece em várias de suas obras sob a forma de distinção entre duas imagens do pensamento: uma imagem definida como moral, representativa, dogmática; outra, nomeada de nova imagem do pensamento ou pensamento sem imagem. A imagem dogmática do pensamento pode ser reconhecida partindo-se de quatro postulados básicos. O primeiro postulado é o que o pensamento se exerce “naturalmente”, como unidade de todas as outras faculdades, consideradas seus modos. Tem uma boa natureza e uma boa vontade. Goza de uma natureza que tende para a verdade, considerada um universal abstrato. A verdade absoluta é buscada e amada pelo pensador, sujeito de “boa vontade” e de princípios indiscutíveis. O segundo postulado diz-nos que o bom senso e o senso comum apresentam o pensamento como uma

potência compartilhada por todos os homens de modo natural. O terceiro postulado presume que existem forças avessas ou estranhas ao pensamento, que acabam por impedir o seu perfeito e natural funcionamento. Essas forças advindas do corpo, das paixões ou de qualquer interesse sensível, desviam o pensamento de seu objetivo específico, fazendo-o tomar o falso pelo verdadeiro. O erro é visto como o efeito dessas forças que atuam sobre o pensamento, restando ao filósofo o exercício de uma prática ascética de “insensibilização”, de mortificação do corpo. O quarto postulado supõe que necessitamos de um método que nos leve a pensar verdadeiramente, que nos dirija retamente ao conhecimento pleno da verdade. Só um método rigoroso pode conjurar definitivamente o “erro”. Somente por meio desse método, experimentaremos a certeza de que, independentemente de momento e lugar, somos capazes de penetrar no domínio do que “vale em todos os tempos e em todos os lugares.” (DELEUZE 1976; 2009).

O pensamento, submetido à imagem dogmática, torna-se um puro ato recognitivo – uma faculdade reconhecadora do mundo e de seus valores; torna-se enfadonho, puramente formal e conceitual, impedindo o exercício de sua natureza criativa e absolutamente insubordinada. O pensamento, “em vez de ameaçador, inventivo e criador, torna-se melancolicamente um “re-conhecedor” dos valores vigentes, um espectador distanciado da vida – sem forças para produzir novos modos de existência.” (SCHOPKE, 2004, p. 28).

Confundir pensar com reconhecer, representar, ou mesmo com o simples raciocinar é negar o poder demolidor do pensamento e de sua principal capacidade, que é a de produzir, criar novos mundos e novas maneiras de ser e de sentir. Se o pensamento estiver submetido e regulado pelos princípios da representação, “a atividade mais fecunda do pensamento está paralisada, sua natureza está reprimida: o seu poder de criar, de pensar e de produzir sua própria diferença.” (SCHOPKE, 2004, p. 24). Sem a ação demolidora do pensamento, somos prisioneiros dos valores vigentes e dos poderes estabelecidos, e nada mais fazemos do que confirmar a nossa escravidão. O seu poder de liberar ou mesmo de produzir a diferença está direta-

mente ligado ao rompimento com a representação. Além disso, só parece ser legítimo falar de “poder de criação”, em “atividade plástica do pensamento”, quando esse assume toda a sua potência: a criação (SCHOPKE, 2004).

Assumir toda a potência do pensamento significa romper com um determinado estado de coisas, significa atingir a máxima força criadora, capaz de produzir algo de original num mundo que persegue, como ideal, a igualdade e a semelhança. A originalidade de um pensamento deve ser medida pela qualidade e intensidade de seus afetos e pela força de conexão entre as suas ideias. “O pensamento como atividade criadora, reinventa a existência e não se submete aos valores preestabelecidos. Ele os recria para si, produzindo uma nova apreciação das coisas e do mundo.” (SCHOPKE, 2004, p. 28).

Fazer do pensamento um “modo de existência”, uma “máquina de guerra nômade, cujo desafio é permanecer livre de modelos da representação” (SCHOPKE, 2004, p. 29), é torná-lo afirmação da diferença, afirmação da nossa própria diferença. Como no confeto *Formação-arte*, o importante “é se ver e se sentir, sair da situação de anestesia, parar de repetir o que está fazendo”. É “a chance de levar uma vida autêntica, fazer algo que seja de fato o exercício da sua vontade, não continuar seguindo a vida como uma correnteza que te leva, da mesma forma que as outras pessoas”.

Com uma *Formação-arte* assim, diz o grupo-pesquisador, “talvez encarássemos todas as dimensões das possibilidades humanas, dos afetos, as possibilidades da experiência”, porque “pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que se está fazendo – o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e que são mais exigentes que ela.” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 133). E “nenhuma criação existe sem experiência” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 152).

*Formação-arte*, da mesma maneira que o *Parangolé*, “é um espaço do que pode ser construído e não do que nos é dado, porque no Direito tudo é dado. É muito raro um momento de construção e o *Parangolé* é construção”. Aqui é importante a referência que o grupo faz à *Formação tradicional* como no modelo cognitivo, no qual “são ensinados conceitos já definidos e

fechados”, dados como prontos e acabados; nela os estudantes recebem os conceitos jurídicos como imutáveis e têm interdita a sua capacidade inventiva, cuja consequência é a impossibilidade de “repensar os conceitos que já conhece”, de “articulá-los de uma maneira diferente de que você aprendeu”. Fechado “nas suas possibilidades de se relacionar com os conceitos”, o estudante “não consegue perceber que os conceitos que existem são de um jeito, mas não precisam continuar sendo assim, até mesmo porque nem sempre foram assim e provavelmente não continuarão sendo”.

Dizem que na *Formação tradicional* “tudo está conceituado. Somos cobrados a conhecer os conceitos que já existem e nunca duvidar dos mesmos. Não há espaço para a dúvida, não existe espaço para a incerteza, que é o espaço de liberdade de criação”. A incerteza é “o momento em que você percebe que não sabe e tem que criar”. Desse modo, na *Formação tradicional* “existe dificuldade para criar, porque para criar, para ter ideias novas, ressignificar conceitos, é preciso ter experiências novas”.

Em contrapartida à *Formação tradicional*, fixada na reconhecimento, *Formação-arte* “mostra que a gente pode criar”. *Formação-arte* é, assim, uma possibilidade de criação do no mundo jurídico. É uma possibilidade de redefinição dos contornos já presentes no campo jurídico, de interpelá-los, desconstruí-los.

As afetações provocadas pela experiência artística são possibilidades, são aberturas para a criação, já que promovem rupturas, descontinuidades. Então, o confeto *Arte na Formação buraco-no-meio-estável*:

O buraco pode não ser uma falta, ele pode compor a coisa. Os buracos não são da arte, ela pode abrir buracos ou revelar aqueles que já existem como espaços de possibilidades. O importante da arte é que ela te afete, que ela não fique alheia a você, então é abrir um espaço, um buraco. (Grupo-pesquisador).

Contudo, é necessário que se considere: “É difícil criar”. As dificuldades “no processo de criação surgem do embate com a novidade, já que, ainda que se conheçam os métodos e as matérias, quando temos que atuar é sempre uma novidade”. Para

o grupo-pesquisador, “a dificuldade que a gente tem para inovar na arte é a mesma que a gente tem no Direito só que aqui [no percurso] a gente consegue arriscar, pois a arte possibilita arriscar, uma coisa que, no Direito, como tem outras pessoas e é mais concreto, eu não tenho essa oportunidade”. A arte permite essa abertura para o risco, “para a saída da zona de conforto, e no Direito isso tem repercussões importantes, porque devemos nos arriscar para compreendê-lo melhor, seus limites e suas potencialidades”.

Com a arte você se arrisca muito mais, porque quando você está em um processo criativo, talvez você vai se dá um caminho que ninguém trilhou antes e a maneira como as pessoas vão julgar aquilo pode ser negativo ou com muita resistência. Uma abertura ao risco, pois você está aberto para sentir alguma coisa e não gostar, porque pode ser agradável ou não, mas você está disposto a assumir o risco. (Grupo-pesquisador).

Contudo, “lidar com a arte pode abrir para outras experiências, repensar os conceitos que você usa para trabalhar, mas isso não quer dizer que a abertura vai acontecer. Existem artistas conservadores”. Com efeito, “nem todo pensador é nômade e muito menos ainda é verdadeira a ideia de que todo artista é um subversivo em potencial. Muitas vezes a arte e a filosofia serviram ao aparelho de Estado.” (VASCONCELOS, 2010). O *Sentido coletivo* da arte na formação do jurista:

É um lago seco. É a arte que não é emancipadora, que se rendeu ao mercado e à reprodução. É a submissão porque estamos sempre cercados de regras, de repetição e a arte-resistência vai ficando sem espaço, vai secando. Às vezes a gente não consegue criticar porque não tem espaço. Os espaços da crítica também são reservados, para pertencer precisa se legitimar, porque existe um controle também. (Grupo-pesquisador).

Um fluxo atravessa o plano de composição, afetando o pensar do grupo-pesquisador que agora sofre uma dobra, compõe outra camada, realizando um movimento de aproximação

do Parangolé e a representação. Assim, o confeto *Parangolé-contexto-representação* que “não é uma roupa, não é uma toga”, é uma ideia, que pode ser representada por uma roupa, que leva a uma forma de agir:

É um contexto, porque no tribunal você está no contexto, veste a toga, então se permite agir como um juiz. Aqui você se permitiu agir como uma pessoa que veste o Parangolé, da mesma forma você se veste como um palhaço e age como um palhaço, você se veste como um homem, como uma mulher, você tem vários contextos e você age de formas diferentes. O Parangolé da arte na formação do jurista é um teatro, cada um com um papel diferente: o réu, o juiz, o professor, ou seja, você veste um personagem e age como um personagem, pois está preso a uma forma de agir, uma forma de se comportar, da mesma forma que a roupa de super-herói está presa a atuação do super-herói e a roupa do juiz está presa à atuação do juiz. Se me visto para representar um personagem, aquele contexto de estar vestido daquela forma traz o texto de agir como o personagem. A roupa nunca vem sozinha, a gente sempre se impregna, pega alguma coisa da roupa. (Grupo-pesquisador).

Para o grupo-pesquisador, “a toga como o *Parangolé* é uma roupa de profissão, uma representação”. Apesar de o Parangolé na formação do jurista “levar a uma atitude de liberdade e a toga levar à atuação do jurista, as duas roupas levam a uma forma de agir, um significado de *representação* e de *ação*”. O *Parangolé-toga na formação do jurista* é uma representação porque:

quando ele veste interpreta, porque o cara vestido de toga pode não ser juiz ou promotor, nem trabalhar no poder judiciário, mas naquele espaço, se ele está vestido de toga, você atribui uma autoridade a ele e ele sente a autoridade. A toga é fórum e o juiz pode até se sentir investido, se sentir com poder, mas não se sente livre ou feliz vestindo a toga, porque não foi uma opção pela toga, foi uma opção por uma coisa que felizmen-

te ou infelizmente, ou conseqüentemente veio com a toga. (Grupo-pesquisador).

Dessa perspectiva, o *Parangolé* “na formação tem limites”; os limites impostos pela representação, o que já é conhecido, aquilo que nos fora dado, o mesmo-desde-sempre, cujo enredo é conhecido e previsível. Resta interdita a velocidade do pensamento que enseja o encontro com o caos e a criação.

Uma linha de fuga corta esse horizonte traçando: “O *Parangolé* na formação do jurista não é a roupa que o jurista veste, porque é o *Parangolé* da arte”:

É uma roupa, mas não pode ser comparada com uma toga, porque o *Parangolé* da arte na formação do jurista é o sentido oposto da toga; porque não fomos obrigados a usar o *Parangolé*, cada um construiu o seu Retalho, criamos o *Parangolé* juntos e todo mundo concordou com o que foi criado. A gente construiu o *Parangolé*, a gente usou porque quis e se sentiu bem usando. Então, em termos de ideia, a toga e o *Parangolé* são diferentes. A toga e o *Parangolé* são diferentes, porque a vestimenta padrão, a toga do juiz, são roupas impostas, o juiz não construiu a toga, não se identificou, não fez a roupa, mas ele é obrigado a usar. (Grupo-pesquisador).

A tensão criadora é reativada sobre um solo que ameaçava ressecar-se nas regularidades da representação, nas suas armadilhas, tornado estéril as possibilidades de produção da diferença, da criação de outros possíveis para a formação do jurista. Porque pensar “a formação como arte é vê-la como um processo cujo resultado é desconhecido, inusitado”. É tornar possível o pensamento, que deve efetuar-se como uma verdadeira “máquina de guerra”, sendo capaz de produzir uma existência singular, um “modo de existir” ético e estético para lá das práticas sociais vigentes. Em outras palavras, são modos de vida inspirando maneiras de pensar e modos de pensar inspirando maneiras de viver o novo, novas formas de existência. Afinal, de que valeria o pensamento se ele não arrastasse consigo a vida, se não a transformasse, se não a recriasse continuamente?

### 3. Pensar é sempre seguir a linha de fuga do voo da bruxa<sup>170</sup>

Os jovens estudantes de Direito deixaram-se afetar pelas intensidades do mundo, se permitiram dançar os fluxos desenfreados que tudo estranha, rompe, interrompe, dilacera. Entregando-se à experiência artística e à sua violência, viram-se no campo de enfrentamento do trágico, compreendido como a tensão persistente entre a permanência e a transformação, ou, metaforicamente, a vida e a morte. Uma tensão produtiva num mundo que se apresenta pacífico e desproblematizado, repleto de certezas e de conceitos fechados em si mesmo.

O pensamento atizado percorreu milhas, deslizou nas superfícies, alçando o voo da bruxa, rumo à velocidade infinita do caos. Desterritorializado, seguiu no rumo da criação, reinventou-se, tornou-se outros. “É que não pensamos sem nos tornamos outra coisa, algo que não pensa, um bicho, um vegetal, uma molécula, uma partícula, que retornam sobre o pensamento e o relançam.” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 53). A força de invenção presente nos confetos, personagens conceituais e problemas nos dão conta dos infinitos de possibilidades da arte na formação do jurista.

A vida como vontade criadora, como potência de invenção de si e do mundo. Essa é uma das possibilidades da experiência artística na formação do jurista, libertar os corpos dos lenitivos infantis, da subjetivação imobilizadora, rumo à criação de um corpo que vibra à produção do novo.

#### Referências

ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydée. Ideias sobre confetos e o diferencial da sociopoética. **Entrelugares**. Revista de Sociopoética e abordagens afins, v. 1, n. 2, mar./ago. 2009. Disponível em: <<http://www.entrelugares.ufc.br/phocadownload/sandraeshara-artigos.pdf>>. Acessado em: 2 mai. 2010.

AMADO, Jorge. **Dona Flor e seus dois maridos**: história moral e de amor. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

---

170 DELEUZE, Giles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010, p. 53.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1997.

\_\_\_\_\_. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec/ UnB, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Tradução Ruth Joffily Dias e Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

\_\_\_\_\_. **Crítica e clínica**. Tradução Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. 28 de Novembro de 1974 – Como criar para si um Corpo Sem Órgãos. In: \_\_\_\_\_. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 3. Tradução Aurélio Guerra Neto *et al.* São Paulo: Editora 34, 2007a. p. 9-29.

\_\_\_\_\_. 12.1227 – Tratado da nomadologia: a máquina de guerra. In: \_\_\_\_\_. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 5. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 2007b. p. 11-110.

\_\_\_\_\_. **O que é a filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

\_\_\_\_\_. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Munoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

GAUTHIER, Jacques. **Sociopoética: encontro entre a arte, ciência e democracia na pesquisa em ciências humanas e sociais enfermagem e educação**. Rio de Janeiro: Editora Escola Anna Nery/UFRJ, 1999.

\_\_\_\_\_. **O oco do vento: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais**. Curitiba: Editora CRV, 2012.

GIL, José. Abrir o corpo. In: FONSECA, Tânia Mara Galil; ENGELMAN, Selda (Orgs.). **Corpo, arte e clínica**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 13-28.

GUATTARI, Felix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. Tradução Pergentino Stefano Pivatto. Petrópolis: Vozes, 1997.

NIETZSHCE, Friedrich. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo**. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

\_\_\_\_\_. **A gaia ciência**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. **Fragmentos póstumos 1887-1889**. Volume VII. São Paulo: Editora Forense Universitária, 2012.

ROLNIK, Suely. “Fale com ele” ou como tratar um corpo em coma. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; ENGELMAN, Selda. (Orgs.). **Corpo, arte e clínica**. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2004. p. 231-238.

\_\_\_\_\_. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2006.

SCHOPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença**: Gilles Deleuze, o pensador nômade. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Edusp, 2004.

SPINOSA, Benedictus de. **Ética**. Tradução Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

WARAT, Luis Alberto; ENTELMAN, Ricardo. **Derecho al derecho**. Buenos Aires, 1970.

\_\_\_\_\_. **Territórios desconhecidos**: a procura surrealista pelos lugares do abandono do sentido e da reconstrução da subjetividade. v. I. Coordenadores: Orides Mezzaroba, Arno Dal Ri Júnior, Aires José Rover et al. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

VASCONCELOS, Jorge. A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não filosofia. **Educ. Soc.** Campinas. v. 26, n. 93, p. 1217-1227, set./dez. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000400007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000400007&script=sci_arttext)>. Acessado em: 3 jan. 2010.

## **“HOJE SEU AMOR, AMANHÃ O MUNDO”: discursos tímidos sobre jovens pesquisadores<sup>171\*</sup>**

Cristiano Bedin da Costa<sup>172</sup>

Univates

### **Resumo**

O trabalho com jovens investigadores e seus trabalhos de pesquisa em graduação. O discurso enquanto força tímida, errante e contrária ao monopólio do sentido, ao tédio de sua imobilidade e à arrogância majoritária capaz de subjugar-la e mantê-la sob a custódia sisuda dos funcionários da verdade. O jovem pesquisador como aquele cujos movimentos, escolhas e recusas configuram-se como estratégias de resistência ao peso e à ordem do estabelecido. A sugestão de uma prática investigativa não ocupada em formatar, e sim situar-se e conectar-se àquilo que incessantemente escapa, mapeia e torna sensíveis as forças constituintes do novo em cada operação de aprendizagem, ensino e vida.

**Palavras-chave:** juventudes, pesquisa acadêmica, ensino, criação.

### **“Today your love, tomorrow the world”: shy discourses about young researchers**

### **Abstract**

The work with young researches and their research jobs in graduation. The discourse as a timid force, errant and contrary to the monopoly of meaning, the tedium of their immobility and the majority arrogance able to subdue it and keep it in the custody of officials of truth. The young research as one whose movements, choices and refusals appear as strategies of resistance to the weight and order of established. The suggestion of an investigative practice not busy with working on a format, but be within and be connected to what ceaselessly escapes, plots and

---

171 \* Recebido em: agosto/2013. – Acesso em: setembro/2013.

172 Docente dos cursos de Graduação em Psicologia, Pedagogia e Licenciaturas no Centro Universitário UNIVATES. E-mail: seuchico@yahoo.com.br.

turns sensitive the forces that constitute the new at each operation of learning, teaching and life.

**Keywords:** youths, academic research, teaching, criation

### O argumento

Neste país onde as coisas se fazem por obrigação ou fanfarronada,  
gostamos das ocupações livres, das tarefas sem importância,  
dos simulacros que nada adiantam.

Julio Cortázar, *Estranhas ocupações*.

And such ideas cause a spark that will set a blaze  
and leave the embers red until the end of days.

Chuck Ragan, *For broken ears*.

We wanna say, we gonna tell ya  
About the young idea  
And if it don't work, at least we said we've tried.

The Jam, *In the city*.

Eis o que aqui deve nos interessar: o trabalho com o estudante de graduação em meio à sua prática investigativa. Desses jovens pesquisadores, não pretendemos delimitar perfil algum, ou seja: com eles, nenhum compromisso e nenhum esforço explicativo, nenhum ânimo identitário, nenhum ideal normativo<sup>173</sup>. Textualmente, esboça-se aqui um *retrato*; mas esse retrato não é psicológico, tampouco sociológico ou estrutural (CORAZZA, 2005, p.94), e sim topográfico: oferece à leitura uma geografia a ser explorada, espécie de mapa através do qual se pode fazer a indicação de paragens, possíveis tropeços e desvios, zonas de conflito, velocidades e lentidões. Nada disso, no entanto, quer-se definitivo. Também, as marcações não são seguras, não pas-

---

173 Mesmo estudos recentes e de fôlego longo sobre valores, participação social e política dos jovens e adolescentes brasileiros, tal como o *Projeto Sonho Brasileiro* (pesquisa.osonhobrasileiro.com.br), não deixam de funcionar como testemunhos da solidão na qual o discurso jovem hoje se encontra. De certa forma, investiga-lo é comprovar sua inatualidade, sua distância característica e, talvez, constituinte. Aqui, não interessa conferir-lhe certa gregariedade, tampouco ajusta-lo a mecanismos de poder vigentes. Por via inversa, busca-se uma tripla afirmação: de sua atopia, de seu anacronismo e de sua condição amadora.

sando, por vezes, de meras possibilidades, suspeitas ou mesmo de simples *toques*. O que nelas se inscreve, por sua vez, é o jovem pesquisador em ação, em meio às divisões, aos desejos e às obrigações capazes de situá-lo, assim como quem o acompanha, ora aqui ora acolá. É como se houvesse um tabuleiro, do qual cada posição anunciada indica um lugar, um trajeto, um atalho, uma vitória, o fim da linha ou um novo começo. Juntas, tais posições não compõem um método, com sua compilação não encerrando nenhum manual de instruções sobre como operar a pesquisa (e sua orientação) durante a graduação, nem mesmo o tipo de pesquisa que nos interessa de modo mais específico: o trabalho de conclusão de curso realizado pelo graduando nos semestres finais de sua formação, e para a qual ele tem, geralmente, liberdade na escolha ou na aceitação do tema. Por via diversa, os discursos que aqui se experimentam arquitetam uma géstica: sob uma soma inesgotável de razões, motivos e circunstâncias capazes de explicar o porquê de uma ou outra preferência temática, faz-se um inventário de suplementos, de presenças *a mais* que habitam o pesquisar em questão, dos rastos sem nome e imprecisos que não buscam suscitar um objeto, um resultado, e que, também por isso, continuam inexpressos, espécie de *restos* em cada ato de expressão (AGAMBEN, 2007, p.59). Tais gestos-resíduos, aqui nomeados e dispostos segundo uma ordem *mais ou menos* insignificante (a inevitável sucessão sequencial da página plana, tecida e arranjada ao sabor dos encontros, das leituras, das memórias, das preferências rítmicas, do prazer escritural), ao não fazerem mais do que tomar de viés alguns possíveis movimentos de pesquisa, esforçam-se por garantir àqueles aos quais envolvem uma incorrigível posição à esquerda de quaisquer documentos de identidade. Nesse sentido (e esse é compromisso assumido por este que escreve), não haverá aqui nenhuma tentativa de ligar e organizar tais gestos, todos eles “em estado de ruptura mais ou menos acentuada uns com relação aos outros” (BARTHES, 2004a, p.300), sendo então absolutamente inútil o esforço de desenvolver, a partir de seu conjunto, um quadro de sintomas e estados a serem identificados no jovem pesquisador. Diante de todo afã categórico, defendamos, por escrito, um atletismo outro. Em seus *Écrits*

*timides sur le visible*, Gilbert Lascault (2008) faz referência ao que chama de força tímida, ligando a timidez à errância de um discurso que se empenha apenas em evitar o tédio de sua imobilidade. Por essa via, o que tal discursividade recusa é o monopólio do sentido, a arrogância majoritária capaz de o subjugar e o manter sob a custódia dos funcionários da verdade. Assim, se dizemos a juventude, o adolescente jovem, o estudante e sua pesquisa, seu trabalho de conclusão, suas escolhas e suas recusas em meio aos jogos textuais, institucionais e acadêmicos, nada disso interessa a não ser pelos movimentos suscitados, por aquilo que o leitor poderá, ao deparar-se com tais vedutas e lufadas de possível, apropriar-se, transformar, acrescentar, suprimir e passar adiante: até um novo jogo, até uma nova ciranda. Por tudo isso, ao modo de Roland Barthes (2003a) – de quem roubamos a fantasia de espírito e forma que aqui movimenta a escrita –, idealmente, este estudo seria uma cooperativa: “*Leitores, Orientadores, Jovens & Pesquisadores Reunidos*”. É nela, portanto, que arquitetamos a nossa própria juventude: esta, que por ora inicia. Atenemos, tal como nos é ensinado pela pedagogia crítica de Pound (2006, p.156), para o som que isso faz.

## O mundo alhures

Do jovem, invariavelmente, diz-se: ele é aquele para quem o mundo está alhures. *Ao meio do caminho* entre o livre ser infantil e a exigências da vida adulta, o hoje no qual se instalam as juventudes parece ter a dupla materialidade de um papel rascunho, mas também descarte. Barthes (2004a, p. 98-99), ao problematizar o limiar do trabalho acadêmico, já apontava para a série de divisões sofridas pelo estudante, categorias essas que acabam por definir a sua condição atópica: por ser jovem, “pertence a uma classe econômica definida por sua improdutividade”, podendo raramente encaixar-se como proprietário ou produtor, e estando, por isso, fora do intercâmbio, da exploração, socialmente “excluído de qualquer nomeação”; como intelectual, “é levado pela hierarquia dos trabalhos, é visto como participante de um luxo especulativo de que não pode, entretanto, usufruir,

pois não possui o domínio deles, quer dizer, a disponibilidade de comunicação”; enquanto pesquisador, ele “está votado à separação dos discursos: de um lado, o discurso da cientificidade (discurso da Lei), e, do outro, o discurso do desejo, ou escritura”. Bem sabemos que, ao menos em um nível institucional, o diálogo nem sempre sereno entre o desejo e o dever acaba por situar todo querer perante as exigências da norma (o livro, o planejamento, o sentido, o prazo, a ementa). No entanto, em nossas instituições, o que se pede ao jovem pesquisador nunca parece ser o seu desejo, uma vez que, tal como insiste Barthes, o que ele deve fazer não é simplesmente escrever (e não é prazer do texto aquilo que irá orientar seus movimentos), mas sim “falar (ao longo de inúmeras exposições)”, ou então “relatar (em vista de controles regulares)” o seu trabalho. Enquanto *pedido* da Lei, o trabalho não deixa de ser funcional, moroso, “movido apenas pela necessidade de prestar um exame, de obter um diploma”. Institucionalmente, o que não se concede ao estudante, é a seguinte (e imensa) felicidade: “que se tenha necessidade dele; não de sua competência ou de sua função futuras, mas de sua paixão presente.” (BARTHES, 2004a, p.100).

## O dogma

Ao fazer a defesa do “direito de não ler”, primeira de uma série de autorizações a serem concedidas ao jovem como chave para o mundo da leitura (caso se queira, de fato, que ele encontre nesse mundo algum lugar), Daniel Pennac (1993, p. 142-145) sugere que o dever de educar consiste, no fundo, no fornecer ao estudante meios de julgar livremente se ele sente ou não a “necessidade de livros”. Esforçando-se em manter o ato de leitura afastado da identificação com uma obrigação moral, Pennac, ao mesmo tempo em que aponta para a importância do encontro com os signos literários, rejeita o corolário segundo o qual todo aquele que não lê poderia ser considerado, em princípio, “como um bruto potencial ou um absoluto cretino”. A razão de tal negativa é simples: trata-se de evitar o que poderia vir a constituir uma moralidade dos livros ou da escritura de um modo geral, or-

ganizada “em função de critérios que não terão nenhum respeito por essa outra liberdade inalienável: a liberdade de criar”. Ora, bem sabemos que a liberdade de escrever não saberia mesmo se acomodar com o dever de ler, até mesmo porque o verbo ler, tal como afirma Pennac, não suporta o imperativo – aversão que, aliás, compartilha com alguns outros, tais como o amar e o sonhar (PENNAC, 1993, p.13). Para que o desejo se insinue no meu trabalho, tal como sugere Barthes (2004a, p.99), é preciso que esse trabalho me seja pedido “não por uma coletividade que pretende garantir para si o meu labor [...] e contabilizar a rentabilidade do investimento que faz em mim, mas por uma assembleia viva de leitores em que se faz ouvir o desejo do Outro (e não o controle da Lei)”. Eis por que é preciso delimitar na orientação, no ensino da pesquisa, um compromisso maior que uma simples função parenética (o “Escreva”, o “Leia” e o “Pesquise”, enquanto ordens a serem respeitadas pelo orientando, preferencialmente nos prazos estipulados), tomando-a em sua condição epistemológica: busque o que buscar, a pesquisa não deve “esquecer sua condição de linguagem” (BARTHES, 2004a, p.393), e é por isso que ela, inevitavelmente, encontrará a escritura, indo além da clareza obrigatória da fala, ou seja: haverá mesmo de ser insuficiente, crítica, produtora, frágil, ficcional, um tanto *de menos*, polissêmica. Trata-se, talvez, do compromisso histórico da pesquisa, daquilo que não poderá abrir mão: ensinar ao professor (orientador) que ele *fala* (estando, portanto, do lado da obriedade, do sentido reto, da Lei), quando mais honesto seria se *escrevesse* (e toda ideia de posições, planejamento e cientificidade estariam assim mudadas).

## Os discursos reprimidos

Para além do vaivém estabelecido entre aquele que escreve e quem o *dirige* ou *acompanha*, para onde mais? Raras são as vezes em que a pesquisa acadêmica acaba por tornar-se matéria de publicação, ou ao menos encontrar alguma reverberação em outro espaço que não aquele no qual ela é gerida. Em resumo, ela não circula; seu discurso não pode tornar-se

anônimo; sua linguagem não pode dispersar-se. O mesmo pode ser dito de quem a assina: preso à eficácia de um “resultado” e dos sentidos que o avaliam, deverá a eles, quando chegada for a hora, os louros ou os lamentos de sua fortuna.

## Dois critérios

Sabe-se que nem sempre a escolha do tema de pesquisa segue critérios de interesse do pesquisador. Por vezes, é do orientador que parte a sugestão da matéria a ser trabalhada. Nesses casos, tal como refere Umberto Eco (2003, p. 33), os critérios seguidos pelo professor são geralmente dois: indicar um assunto por ele conhecido, em meio ao qual o acompanhamento dos passos da pesquisa tenderá a ser seguro e não representará nenhum problema, ou fazer a recomendação de um tema pouco familiar, do qual gostaria de se aproximar mais. O que daí se segue, a relação que irá ser estabelecida entre as partes do jogo, parece depender diretamente da postura escolhida: ou o orientador espera confortavelmente o aluno, enquanto este percorre um caminho que jamais poderá ser efetivamente próprio, ou ambos optam por lançarem-se no traçado de um espaço novo, ainda não formatado e não pertencente a nenhum deles. Questão de honestidade: estar ou não estar ajustado; encontrar ou não encontrar a justa medida; mover-se ou evitar o *ensaio*, a modificação de si no jogo da verdade (FOUCAULT, 1990); manter-se no exterior ou deixar-se disseminar, generosamente, no exercício de uma relação e um de saber estranhos.

## O contrato

Mesmo que de natureza implícita, faz-se necessário reconhecer a persistência de um contrato determinado entre o jovem pesquisador e o professor orientador (cf. BARTHES, 2004a, p.391-292). Eis então o que cada uma das partes demanda à outra: o reconhecimento, por parte do discente, de uma função (autoridade, cumplicidade, saber, paciência) própria ao docen-

te; a esperança, por parte do orientador, de que o orientando, de alguma maneira, estenda-o, leve adiante suas ideias (ou ele próprio), e que também lhe permita honrar o contrato por ele estabelecido com a instituição e com a sociedade; a garantia de realidade das fantasias constituintes da pesquisa e de sua orientação; a condução a um bom desfecho acadêmico e a uma boa integração profissional; a confissão e a entrega dos segredos de uma técnica de pesquisa, de um método, assim como a manutenção de um papel de porta-voz de um saber, de um rigor, de um plano de pensamento; a admissão de uma cumplicidade linguística; a aceitação de uma escolha, de uma justificativa, da pertinência de um problema; a adesão a uma causa; a garantia da satisfatória produção subjetiva própria de um trabalho afetivo e imaterial (cf. HART; NEGRI, 2001). Sabemos que tais obrigações circulam, que ainda seria necessário elencar outras, e que elas não necessariamente estarão atualizadas ao mesmo tempo em uma parte ou outra, mas parece ser no reconhecimento do plural das determinações (BARTHES, 2004a, p. 393) que irá se constituir a força de uma relação acadêmica de pesquisa, justamente pela aceitação de sua condição imperfeita, inacabada, desviante: *o que nos une não cessará de estar em outra parte.*

## A géslica

Uma sensação de vida é o que se tem que conseguir.  
[...] O modelo é de carne e osso e o que tem de ser  
captado é o que emana dele.

Francis Bacon, *Entrevistas com Francis Bacon.*

Em *O império dos signos*, Barthes (2007, p. 17-18) nos dá a ver um corpo que, diante da opacidade da língua estrangeira, comunica, recebe, degusta e é degustado não através da fala, mas sim por meio de um ténue balbucio dos olhos, dos lábios, da pálpebra, da mecha, enfim, um corpo estranho que desenvolve, por si, sua própria narrativa, o seu próprio texto. Diríamos: corpo enquanto gesto, ou então em sua imagem nua (Gil, 1996), endereçado, lançado; e que desse modo encontra o seu sentido não em uma significação, mas justamente num *tocar*. Tal como

refere Agamben (2007, p.59), um gesto deve ser entendido como uma espécie de suplemento do ato, um resto inaudível de toda ação. Tomar o jovem não por aquilo que produz, pelos atos transitivos que buscam suscitar um resultado, mas sim pela atmosfera insignificante que o rodeia, faz com que talvez possamos dissipar todo discurso que sobre ele se inscreve, abolindo toda distinção entre causa e efeito, motivação e alvo, desenvolvimento e conclusão. Trata-se de aceitar um *a mais* no corpo que cala, cresce, move-se, revolta-se, fecha-se e segue, sugerindo assim uma espécie de *reserva* (ele, justamente, que não está ali), pela qual as juventudes podem tornar-se algo de efetivamente atópico, disperso, sem imagens e lugares precisos.

## O não agir

Porque o homem se esgotaria demasiado depressa,  
se em geral reagisse, então não reage: eis a lógica.

Friedrich Nietzsche, *Ecce Homo*.

Em 16 de setembro de 1979, o periódico francês *Le Monde-Dimanche* trazia em sua edição uma entrevista de Roland Barthes, intitulada “Ousemos ser preguiçosos”. No texto, posteriormente publicado em *O grão da voz* (2004b), Barthes delineia uma “filosofia da preguiça”, esboçada a partir da distinção etimológica dos termos *piger* (no latim, “lento”, já que preguiça é oriunda de *prigrita*) e *argos*, do grego *a-ergos* (sendo o preguiçoso aquele que “não trabalha”). Junto ao elogio dessa maior “franqueza” grega, Barthes atenta para o aspecto negativo da preguiça que é sugerido no latim pelo “fazer mal” as coisas, pelo agir a contragosto, satisfazendo a exigência dando-lhe uma resposta arrastada. A partir daí, ao tomar a preguiça não como um mito, mas sim enquanto dado fundamental da instituição de ensino, Barthes defende-a como um meio, para o aluno, de driblar a estrutura de constrangimento institucionalmente configurada. Ora, sabe-se que a aula comporta fatalmente uma força de repressão, expressa pelo descompasso muitas vezes evidente entre o que se quer ensinar e o que se deseja aprender, sendo que a preguiça, em tal cenário, pode ser uma resposta a uma série de compressões, “tática subjetiva para assumir-lhe o tédio,

minimizar-lhe a consciência e, de certo modo, assim, a dialetizar” (BARTHES, 2004b, p. 473). Resposta não direta, contestação não aberta (o aluno não tem meios de responder diante de uma coação), a preguiça é um revide desviado, capaz de evitar a crise ao mesmo tempo em que constitui seu valor semântico, fazendo parte do código de ensino, da língua natural do aluno. Podemos mesmo pensá-la a partir de um “não decidir”, do “estar presente” próprio dos maus alunos no fundo da classe, que não têm outro atributo a não ser estar ali: não participam, não estão excluídos, não mexem e não determinam nada. *Amontoados*, estão presentes e é tudo. Se perscrutarmos tais posturas em uma dimensão que poderíamos defender como sendo ética, escutando-as como testemunhos do desejo e da resistência do corpo em perseverar em seu próprio ritmo, o “não agir” pode ser entendido como a arquitetura de um meio cujas forças constituintes encontram-se aquém dos limiares estratificados de percepção. Como defende Deleuze (1997, p. 73), “um meio é feito de qualidades, substâncias, potências e acontecimentos”, tal como as instituições de ensino e suas matérias intensivas, seus dramas e silêncios, sendo sua exploração direta um programa de construção subjetiva, visto que é ele o que movimenta e reflete aqueles que o habitam. Longe de um elogio estéril do nada produzir, o mapeamento dessa força ligada à errância discursiva de um corpo desprovido, mesmo que momentaneamente, de qualquer papel, possibilita a problematização de nossas práticas pedagógicas atuais, de modo a não fugir da reflexão sobre o que, enquanto educadores, vivenciamos em nosso tempo (CORAZZA, 2005, p. 13). Se, como indica Foucault (1990), são as lutas contra as formas de submissão da subjetividade aquelas que hoje devem prevalecer, então o “não agir” próprio da preguiça talvez configure uma possibilidade de resistência local e verdadeiramente efetiva diante dos desígnios disciplinares. A nós, que a encontramos, cabe deixar-nos deslizar no curso desse espaço-tempo outro.

## A condição desconexa

Sabe-se que uma criança é, desde sempre e em todos os sentidos, conexão. Já era isso o que nos mostrava Manoel de Barros (2010) em suas *Memórias inventadas: no reino infantil*, trata-se de operar por comunhão, e não por comparação; de deslizar por entre um orvalho e sua aranha, uma tarde e suas garças, um pássaro e sua árvore. Uma criança: rápida por saber deslizar *entre* (DELEUZE; PARNET, 1998, p.27). Nesste sentido, falar a partir de um lugar da infância é não estar situado em termos de etapas cronológicas e compartimentos espaciais, mas sim de operações de passagem, de promenades intensivas, de reais limiares de intensidade. A criança em seu meio, *entre* as coisas (cf. DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.37): não devemos achar que é ela aquela que vai de um ponto a outro (e que deverá chegar de um ponto a outro, de uma etapa à outra do desenvolvimento), que incansavelmente está ora aqui ora lá, mas sim tomá-la enquanto direção perpendicular, movimento transversal que carrega uma coisa e outra, que rói suas margens, confunde-as e adquire velocidade. É a afirmação deste *presente da infância* (LINS, 2005, p. 1230) que torna possível o reconhecimento da criança enquanto dissidente de todo decalque para ela traçado, uma resistência contínua a toda pedagogia voltada para o futuro, a toda preparação para o depois, erigida em nome de um saber e de um fazer supostamente estáveis. Tal como refere Couto (2005, p. 18), a criança é pura potência, pura possibilidade, “o estado do menino que avança sem sustos na pele”, e a escola e a família são sempre meios a serem percorridos, o exercício de um mapa a ser traçado – onde professores e pais não pode ser descolados de seus lugares de conectores ou desconectores de zonas, de guardas de limiares (cf. DELEUZE, 1997, p. 74). Uma criança é aquela que escorre por todos os lados, que traça e percorre um espaço que não é definido pelos pontos de referências que o delimitam topologicamente, mas sim por aquilo que desses mesmos pontos escapa, pela constituição de uma zona de indeterminação onde não é possível dizer o que é de um e o que é de outro, o que é um e o que é outro. Ao apontarmos uma criança, alheios ao império da verdade e de sua entropia mortí-

fera (CORAZZA, 2010, p.151), encontramos coexistência, o que José Gil (1980, p. 29-31) denominará *continuum* dinâmico, no qual apenas artificialmente uma rede de gestos envolvidos uns nos outros pode ser separada em unidades discretas elementares, objetivas e mensuráveis. Assim, mesmo a mão que escreve não é uma parte, mas antes um nome, uma função, recorte instaurado por determinado sentido – no qual uma géstica envolve o corpo, tramando o seu tecido. Em seus movimentos, o corpo infantil é mesmo isso: articulação, não podendo ser lido de outra maneira. Trata-se, talvez, de uma espacialidade de situação, à maneira que é defendida por Merleau-Ponty (1994): diferente de um objeto, localizado e posicionado em um ponto ou outro no espaço, o corpo encontra o seu aqui em meio a suas tarefas, ou seja, pela articulação momentânea de seus elementos. Entregue a seu corpo (o corpo informe, o corpo imoral, a ser educado), a criança é, em cada um de seus movimentos, o exercício de uma afirmação, à melhor maneira nietzschiana: “Inocência, é a criança, e esquecimento; um novo começo, um novo jogo, uma roda que gira por si mesma, um movimento inicial, um sagrado dizer ‘sim’” (NIETZSCHE, 2003, p. 53). Ao resistir ao encadeamento das formas, é pelo corpo infantil, *frescum*, que se afirma o movimento da vida. O que daí se segue (diríamos: até o fim?), no entanto, parece necessariamente estar sob o signo da identidade e da sucessão, com o presente encontrando no depois o seu guia. Ora, bem sabemos que a história da institucionalização da Educação se confunde com a história das práticas disciplinares e dos dispositivos de controle sobre o corpo (cf. CORAZZA, 2005, p. 11-21), algo que Foucault (1988; 2009) tornou inegável, mostrando como a constituição de conhecimento sobre o corpo só pôde tornar-se possível a partir de um poder sobre o corpo, em uma singular junção de disciplinas militares e escolares. “Organizar o corpo para torná-lo eficientemente útil e atribuir-lhe seu devido lugar” (FUGANTI, 2009, p. 24). Escrever direito, trabalhar o traço, o punho brando, o alinhamento da postura, a carcaça rígida, em parada, um ponto e então a linha, outra vez ao ponto, fisiologia e orgânica em toda uma série de condicionamentos fazendo do corpo o lugar de inscrições diversas, o próprio palco para a representação dos valores sociais de uma época. Tal

como defende Gallo (2008, p. 81), se é verdade que existe uma função manifesta do ensino (a transmissão de novos saberes, o acesso do aluno ao mundo da cultura sistematizada e formal), é inegável que há também funções latentes, como a ideológica, ou seja, a inserção da criança no mundo da produção, pelo controle e modelagem de suas posturas através das ações mais insuspeitas. Escola, lugar da disciplina, de seu aprendizado e de seu exercício. Era sobre isso que nos advertiam Deleuze e Guattari (1995, p. 13): “A professora não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo. Ela ‘ensigna’, dá ordens, comanda”. De fato, a máquina do ensino obrigatório não deve se definir pela simples comunicação de informações, que nada mais são que o “mínimo estritamente necessário para a emissão, transmissão e observação das ordens consideradas como comandos”. Para a lei do ensino, trata-se de impor coordenadas, delimitar lugares, indicar valores e posições de sujeito. A vontade de saber, bem se sabe, é sempre vontade de permanência e fixação (cf. CORAZZA; TADEU, 2003, p. 41). Nossa vida é feita assim, tal como escrevem Deleuze e Guattari (1996, p. 62), não apenas os grandes conjuntos molares, tais como as classes, Estados e instituições, mas também as pessoas como elementos de um conjunto e os sentimentos como relacionamentos entre pessoas são segmentarizados, organizados de maneira que o movimento não perturbe ou disperse, mas, ao contrário, garanta e controle a identidade de cada instância, estando aí incluída a identidade pessoal. Ao problematizar as sociedades de controle que então percebia emergir em meio às práticas disciplinares de dominação, Deleuze (1992) já apontava para um domínio e aviações contínuas que fazem que nada possa ser efetivamente *terminado*. Modulação permanente, formação continuada, uma esvaziada pesquisa universitária, a “empresa” introduzida em todos os níveis de escolaridade. Ao pedir por “motivação”, por novos estágios, por novas práticas, novos métodos, caberá ao jovem, ainda aí, descobrir a que estará sendo levado a servir (DELEUZE, 1992, p. 226): inevitável dimensão ética de todo querer, obviamente também compreendida em nossa própria ecologia. Nesse ponto preciso, talvez a pesquisa de juventude devesse

assumir um aspecto necessariamente geológico, em que os movimentos e as problematizações não tivessem outro objetivo que não o projeto contínuo de uma nova geografia, a arquitetura de vedutas a outras paisagens, o traçado de promenades em meio a outros territórios existenciais. Operação experimental-exploratória (DELEUZE, 2006, p. 129-154), portanto: impulsionada pela curiosidade – “em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo” (FOUCAULT, 1990, p.15) –, deve assegurar tanto a obtenção do saber quanto o descaminho daquele que a pratica e por ela conhece. “Saímos de casa no fio de uma cançãozinha” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 117), cientes do ponto principal: a vida (BUKOWSKI, 2010, p. 72), o que faz que o ensino e a prática de pesquisa configurem a determinação de um *ethos* suficientemente contradisciplinar, pragmático, ensaístico, enfim, ocupado com o não pertencimento – a medida mesma de sua vitalidade (AQUINO, 2007, p. 78).

## Tático

O movimento juvenil é tático. Nele, o que tendemos censurar (quando a opção for o ataque) é aquilo que acreditamos configurar uma ineficiência de conquista, ou seja: pouco ou nenhum planejamento, nenhum objetivo em longo prazo, nenhum guia a outro ponto que não este. Ligado ao agora, tal movimento parece ter as linhas orientadas por aquilo que Nietzsche (2001), em seus escritos tardios, denominava “grande saúde”: uma vontade de mais vida que não diz respeito a um *mais além*, mas sim a um *é isto*, à descoberta do melhor lance a fazer *agora*. O que tal movimento recusa é aquilo que Deleuze (1997, p. 14) irá chamar “gorda saúde dominante”, o ideal de uma obturação inteiriça, “a pregnância plena de um mundo por demais categórico” (PELBART, 2009, p. 44), a mandíbula cheia de dentes e forte o bastante para devorar tudo aquilo que é necessário à sua liberdade. Em tal meio, o fracasso estratégico é *páthos*, o testemunho dos gestos de uma vida à esquerda dos movimentos da razão orien-

tada por imperativos morais, de uma recusa e de uma transitoriedade que são indícios de uma vitalidade distinta, na qual ser ou não ser duradouro faz pouco ou nenhuma diferença.

## A condição juvenil

O intelecto é, na grande maioria das pessoas, uma máquina pesada, escura e rangente, difícil de pôr em movimento; chamam de 'levar a coisa a sério', quando trabalham e querem pensar bem com essa máquina – oh, como lhes deve ser incômodo o pensar bem! A graciosa besta humana perde o bom humor, ao que parece, toda vez que pensa bem; ela fica 'séria'! E 'onde há riso e alegria, o pensamento nada vale': – assim diz o preconceito desta besta séria contra toda 'gaia ciência'. – Muito bem! Mostremos que é um preconceito!"  
(NIETZSCHE, 2001, p. 217).

E por acaso não estaria em nossa condição juvenil aquilo que nos faz odiar a militância dos que defendem certezas? E não seria essa condição o que nos faz preferir, em detrimento ao que comumente se entende por boa consciência política, moral ou estética, a posição instável e *digna de riso* de um sujeito impuro, que faz de um habitáculo em deriva a sua doutrina, esforçando-nos por mantermo-nos, o tanto quanto possível, distantes de qualquer relação estratificada de poder, e alegrando-nos por sermos (ora, e por que não?) mais subversivos do que propriamente revolucionários? E não será ela aquilo que também nos faz escolher como divisa o "eu decepçiono", diante da carceragem dos sentidos, dos valores, da integralização da cultura? Ora, talvez a juventude, antes de qualquer outra coisa, possa ser pensada enquanto um empenho de subtração do peso, da inércia e da opacidade próprias ao mundo (cf. CALVINO, 1990), tornado, então, passível de ser considerado sob outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e vivência. Leveza e frescor, portanto: uma jovem e gaia ciência.

## Mais com menos

Entre os anos de 1930 a 1952, H. L. Mencken, responsável pela *The American Mercury*, na época considerada a mais importante revista cultural e literária norte-americana, manteve com o escritor John Fante uma intensa troca de correspondências, mais tarde editadas e publicadas por Michel Moreau (1989). Nas cartas, destacam-se aquelas que compreendem os anos iniciais do diálogo, tempo em que Fante, então um jovem de 21 anos, mostra-se encurralado entre o desejo de se tornar um escritor e as dificuldades causadas pelo fato de não ter, segundo ele, “nenhuma experiência nem nada a dizer sobre a vida”. As respostas de Mencken, por sua vez, são precisas: nelas, mostra-se clara a impossibilidade de a escrita manter-se dependente das experiências vividas pelo escritor, uma vez que isso, para ela, implicaria um obstáculo intransponível: aquele que escreve, seja quem for e sobre o que for, não pode ter muitas experiências para contar, simplesmente porque não pode ter muitas experiências para viver. Seu convívio, desafio e compromisso são com o seu instrumento de trabalho (a máquina de escrever, para Fante), e não pode haver nada de muito emocionante nisso. Solução para tal impasse? Fazer mais com menos, ou melhor, ir além com o menos, atravessar os fatos, os limites do vivido. Escrever, segundo pode-se ler em Mencken, deve ser entendido como um ensaiar-se, e todo ensaio, tomado como um tipo singular de experimentação, implica um meio de transpor ou lançar-se fora de si (FUGANTI, 2009, p. 25), de encontrar o lado de fora dos limites do corpo e da mente como porvir inédito do movimento e do tempo, simultaneamente ao que se modifica ou devém dentro de si, estabelecendo, assim, um ritmo no qual se pode apreender aquilo que nos leva à fronteira, ao domínio das alianças e contágios que nos amplificam, nos fazem tomar distância de nós mesmos (FOUCAULT, 1990). Experimentar, escrever, ou simplesmente modificar-se: por tal perspectiva, talvez possamos fazer a sugestão de uma educação não ocupada em formatar, mas sim em situar-se e conectar-se àquilo que incessantemente escapa, mapeia e torna sensíveis as forças constituintes do novo em cada movimento de pesquisa e em cada operação de aprendizagem.

## Amador

E se tivéssemos, por fim, que reunir tal série de traços juvenis dispersos sob um nome, definindo um determinado tipo vital (CORAZZA, 2012, p. 1010), então seria o caso de encontrar, na prática investigativa que aqui nos interessa, os desígnios próprios a um ofício amador: esse, que como nos ensina Barthes (2009), não é obrigatoriamente definido por um saber menor ou por uma técnica imperfeita, mas sim por um sutil *não mostrar*, por um estilo em *não se fazer ouvir*. “o amador (aquele que pratica a pintura, a música, o esporte, a ciência, sem espírito de maestria ou competição)” (BARTHES, 2003b, p.65), é justamente aquele que não deixa de reconduzir seu gozo (que poderá, por certo, ser também o nosso por acréscimo), que ama e continua amando, mesmo não sendo um herói da criação e do desempenho. Aquém do automatismo, é ele a própria imperfeição da máquina, o inacabamento do programa (*despreocupadamente, sou aquele que não agarra, não quer agarrar*). Para lá da condição amadora estaria a interminável histeria da mostraçã, o fim do gozo puro e, conseqüentemente, o início do imaginário: o profissional artista, o respeitável pesquisador; o gozo ligado ao fazer-se ler, escutar, mostrar, ou seja, o gozo articulado ao discurso do outro sobre o meu próprio fazer. Trata-se, como insiste Barthes (2009, p. 249-250), de fazer a defesa de ofício muscular, corporal, manual (e assim, num certo sentido, muito mais sensual). Diante da prática majoritária da significação, do elogio do uso e da fruição ulterior, tal postura não é mais que um excesso *prematureo*, luxo anacrônico do gasto sem troca: *imediatamente! Eis tudo o que me faço escutar*. Eis aí, em sua juventude e crueza, a arquitetura de uma prática justa, uma vez que exata: nada para além, nenhum sobra, nenhum cheiro capaz de orientar o pesadume do sentido.

## Referências

AGAMBEN, G. **Profanações**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

AQUINO, J. **Instantâneos da escola contemporânea**. São Paulo: Papyrus, 2007.

BARROS, M. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

BARTHES, R. **Fragmentos de um discurso amoroso**. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Roland Barthes por Roland Barthes**. São Paulo: Edição Liberdade, 2003b.

\_\_\_\_\_. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

\_\_\_\_\_. **O grão da voz**. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

\_\_\_\_\_. **O império dos signos**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **O óbvio e o obtuso**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BUKOWSKI, C. **Pedaços de um caderno machado de vinho**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio**: lições americanas. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

CORAZZA, S. **Uma vida de professora**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

CORAZZA, S. (Org.). **Fantasia de escritura**: filosofia, educação, literatura. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010.

CORAZZA, S. Método Valéry-Deleuze: um drama na comédia intelectual da educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 1009-1030, set./dez. 2012.

CORAZZA, S.; TADEU, T. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COUTO, C. **Vedutismo**. Coimbra: Pé de Página Editores, 2005.

DELEUZE, G. **Conversações**: 1972-1990. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **A ilha deserta e outros textos**. São Paulo: Iluminuras, 2006.

\_\_\_\_\_. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.

\_\_\_\_\_; GUATTARI, F. **Mil platôs 3**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Mil platôs 4**. São Paulo: Editora 34, 1997.

- DELEUZE, G; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- FOUCAULT, M. História da sexualidade 1: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- \_\_\_\_\_. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.
- FUGANTI, L. Aprender. In: CORAZZA, S.; AQUINO, J. (Orgs.). **Abecedário: educação da diferença**. São Paulo: Papirus, 2009. p. 24-27.
- GALLO, S. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- HARDT, M.; NEGRI, A. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- GIL, J. **Metamorfoses do corpo**. Lisboa: Relógio d'água, 1980.
- GIL, J. **A imagem-nua e as pequenas percepções: estética e meta-fenomenologia**. Lisboa: Relógio d'água, 1996.
- LASCAULT, G. **Écrits timides sur le visible**. Paris: Le Félin, 2008.
- LINS, D. Manguê's School ou por uma pedagogia rizomática. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 93, p. 1229-1256, set./dez. 2005.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- MOREAU, Michel. **John Fante & H.L. Mencken: a personal correspondence (1930-1952)**. Santa Rosa: Black Sparrow Press, 1989.
- NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- NIETZSCHE, F. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das letras, 2001.
- PENNAC, D. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- PELBART, P. **Vida capital: ensaios de biopolítica**. São Paulo: Iluminuras, 2009.
- POUND, E. **ABC da literatura**. São Paulo: Cultrix, 2006.



## JUVENTUDES E LAZER: interações e movimento\*

Celecina de Maria Veras Sales<sup>174</sup>

Universidade Federal do Ceará

### Resumo

A presença das relações grupais no cotidiano dos jovens e a necessidade de agrupar-se podem ser verificadas em diferentes espaços, como a rua, praça, escola, igreja. Considerando a centralidade que o grupo, o corpo e o lazer têm na vida dos/as jovens, investigamos sobre o significado de lazer para os/as jovens. As questões norteadoras da pesquisa foram: Que alternativas são oferecidas como espaços de lazer para os jovens pobres do campo e cidade? Os/as jovens estariam em seu tempo livre traçando novas formas de conexões e interações? O grupo constitui para os/as jovens uma forma de lazer e de ocupar o tempo livre? Há diferenciações do lazer entre os gêneros? Os sujeitos da pesquisa foram jovens pobres, do Assentamento Rural José Lourenço, situado no município de Chorozinho-CE e jovens da cidade, estudantes da Escola Estadual de Educação Profissional Paulo Petrola, localizada no bairro Barra do Ceará, periferia de Fortaleza. Embora esta pesquisa seja qualitativa, foram aplicados questionários com o objetivo de mapear os grupos existentes na escola. Os outros procedimentos metodológicos utilizados foram: grupo de discussão, entrevistas, observação e diário de campo. Para esses/as jovens o lazer ocorre em grupo. Portanto, o lazer faz parte tanto dos desejos pessoais, como dos desejos coletivos e por isso, tem conexão com seus percursos, seus sonhos, seus corpos, seus grupos. Portanto o lazer é algo que vem associado a outras questões, pois desejar tem o sentido de construção, de *construir um conjunto*.

**Palavras-chave:** juventudes, lazer, corpo.

---

174 Recebido em: agosto/2013. – Acesso em: setembro/2013.

Pós-Doutora em Sociologia. Professora adjunta da Universidade Federal do Ceará. Tem experiência na área de Educação Popular e Sociologia Rural, com ênfase em Juventude Rural e Relações de Gênero, atuando principalmente nos seguintes temas: juventude e cultura, juventude e política, gênero, mulher e política, rural, educação popular e movimentos sociais.

E-mail: celecinavs@gmail.com

## Youths and leisure: interactions and movement.

### Abstract

The presence of group relations in the daily life of young persons as well as their need for establishing groups may be found in different areas, such as the street, the square, the school and the church. Since the group, the body and leisure time are essential in young persons' lives, we investigated the meaning of leisure for them. The questions which guided this research were: Which alternatives are offered as leisure spaces for young persons in poor rural and urban areas? In their free time, they plan new ways of connections and interactions? The group is for young persons a leisure activity and a way to occupy their free time? Are there differences in leisure related to gender? The research subjects were poor young persons who live in a rural settlement "José Lourenço", located in "Chorozinho" a town in "Ceará" state and urban young students who attend a state professional school "Paulo Petrola", located in "Barra do Ceará" district, in "Fortaleza" outskirts. Although this research is qualitative, questionnaires were applied with the objective of identifying the existing groups in the school. The other methodological procedures used were discussion groups, interviews, observation and field diary. For these young people, leisure occurs in groups. Therefore, leisure is part of both their personal and collective desires, and due to this fact, it has connection with their journeys, their dreams, their bodies, their groups. So leisure is something which is associated with other questions since to desire has the meaning of building, *building an association with others*.

**Keywords:** youth, leisure, body.

Esse trabalho destaca corpos em movimento. Jovens que produzem condições de vida coletiva e também vida para si próprio. São sujeitos que, em grupo, articulam lazer, prazer, arte e produzem significados para as novas interações, tematizam a diversidade.

Historicamente, lazer foi entendido como tempo livre. Na Grécia antiga, o tempo livre era denominado de ócio<sup>175</sup>, e essa condição era importante para tornar-se livre e feliz. O ócio era

---

175 1 A palavra "ócio" é proveniente do grego que significa skole. Para Aristóteles, o ócio era uma condição ou estado de estar livre da necessidade de trabalhar, contrapondo o ócio à ação (GUERRA FILHO, 2004).

também um processo de educação, de construção de atividade intelectual. Na idade média, em Roma o ócio consistia na busca de diversão. As atividades laborais eram consideradas secundárias e essa situação toma nova configuração com a revolução industrial, quando ocorreram mudanças significativas nas relações de trabalho e no lazer. O tempo livre passa a ser oposição ao trabalho profissional (GUERRA FILHO, 2004).

Entre as diversas definições da sociologia do lazer destacamos a de Dumazedier (1999) com base em seus quatro enfoques. O primeiro concebe o lazer como uma forma de comportamento e, portanto, pode ser encontrado em qualquer atividade, como por exemplo, desenvolver o trabalho profissional ouvindo música, os afazeres domésticos assistindo televisão, estudar e conversar na internet. No segundo enfoque, o lazer é visto em oposição ao trabalho profissional, o não trabalho; no terceiro, o lazer, além de se opor ao trabalho profissional, também exclui as obrigações doméstico-familiares; no quarto enfoque, o lazer é definido como tempo orientado para realização da pessoa, tempo em que o indivíduo se libera a seu gosto da fadiga, do tédio, divertindo-se (p. 92).

Para o nosso estudo destacamos as quatro características específicas do lazer sugerida por Dumazedier (1999): o *caráter liberatório* que resulta da livre escolha, liberação de obrigações fundamentais primárias, impostas pela família, religião, escola; o *caráter desinteressado*, quando o lazer não está fundamentalmente submetido a fim lucrativo; o *caráter hedonístico*, quando o lazer se define pela necessidade da pessoa e é marcado pela busca de satisfação; o *caráter pessoal*, quando responde às necessidades do indivíduo. A partir dessas características, o autor conclui que o *lazer mais completo* é quando oferece ao indivíduo a possibilidade de libertar-se das fadigas, do tédio cotidiano, da rotina e ter livre superação de si mesmo (p. 94-97).

Ao pensar sobre lazer e suas características é quase impossível dissociá-lo da juventude, como diz Pais (1993), “[...] pode-se mesmo dizer que quem não quiser falar de lazer deve calar-se, se sobre juventude quiser falar.” (p.132).

As características de lazer anunciadas por Dumazedier (1999) nos fazem refletir sobre como o lazer vem sendo pensado para os jovens na nossa sociedade. Podemos afirmar que é

recorrente como os espaços de lazer estão sempre articulados a espaços de cultura, arte e esporte e relacionados com a juventude. Essas conexões se justificam pelo tempo livre e tempo de diversão da juventude, e também pelo pressuposto que espaço de lazer é uma opção para ocupar o tempo livre dos jovens, ocupar mente, levar o corpo à exaustão para tirar os jovens da rua, viabilizar políticas de inclusão de jovens pobres, inclusive aqueles considerados em situação de risco social.

Os espaços de cultura, arte, esporte e lazer são apresentados como alternativa de participação, para que os/as jovens possam reagir à exclusão econômica, social e cultural. Contudo, esses espaços não atendem a demanda tanto no que se refere à quantidade quanto às necessidades e satisfação pessoal dos jovens.

Outra visão contemporânea sobre o lazer e juventude é a potencialidade de consumo que a indústria cultural e a indústria do lazer visualizam através dos/as jovens. O lazer se transforma em mercadoria, com toda uma estratégia de marketing, com suas ofertas de espaços privatizados. O corpo dos/as jovens se transforma em vitrine desse mercado que cria necessidades, como as marcas de tênis, roupas para desenvolver esportes. O mercado fabrica corpos de atletas, indumentárias para cada estilo de ser jovem, como por exemplo, a roupa de surfista, de roqueiro.

O corpo juvenil anuncia novidades, formata estilos, produz desejos e necessidades, mas também cria resistências. “O corpo em seu movimento cotidiano, através de diversas linguagens, anuncia seus desejos e sentidos. Criando cultura, cultivando projetos e sonhando horizontes proclama a vida com dignidade.” (SAMPAIO, 2009).

Qual o significado de lazer para os/as jovens? Que alternativas são oferecidas como espaços de lazer para os jovens pobres do campo e cidade? Os/as jovens estariam em seu tempo livre traçando novas formas de conexões e interações? O grupo constitui para os/as jovens uma forma de lazer e de ocupar o tempo livre? Há diferenciações do lazer entre os gêneros?

Para responder às questões que instigaram nossa pesquisa<sup>176</sup>, procuramos entender os/as jovens a partir de

---

176 Pesquisa Juventudes, Grupalidades e Lazer. Os nomes dos/as jovens investigados/as que aparecem no texto são fictícios para resguardar sua identidade.

suas falas, valorizando o discurso e a compreensão que os/as próprios/as jovens têm sobre sua realidade e sobre eles/as mesmos/as.

A pesquisa foi realizada com sujeitos jovens do campo, precisamente do Assentamento José Lourenço, situado no município de Chorozinho, sertão central da região Centro-Sul do Ceará, a 64 km de Fortaleza, e com jovens da cidade, estudantes da Escola Estadual de Educação Profissional Paulo Petrola, localizada no bairro Barra do Ceará, periferia de Fortaleza.

A Escola, lócus da pesquisa, tem ensino médio profissionalizante<sup>177</sup>, funciona em tempo integral e oferece os cursos de Enfermagem, Turismo, Informática. Sua proposta de ensino tem por objetivo articular o currículo do ensino médio com a formação para o mundo do trabalho. As atividades foram realizadas com as turmas de Informática e Turismo, com 80 estudantes.

Embora tenhamos optado por uma pesquisa qualitativa, aplicamos noventa questionários na escola, os quais foram respondidos por 66% de jovens do sexo feminino e 34% do sexo masculino. Nossa pretensão foi mapear os grupos existentes na escola e obter dados para aprofundarmos no decorrer da pesquisa. Os demais procedimentos metodológicos utilizados foram grupo de discussão, entrevistas, observação e diário de campo.

## O que é lazer?

As atividades de lazer são sempre pensadas para os jovens, como forma de ocupar o tempo livre dos jovens, mas nem sempre se traduzem em escolhas prazerosas. Mas o que é lazer?

O lazer se define positivamente no tocante às necessidades da pessoa, mesmo quando esta as realiza dentro de um grupo de sua escolha. Na quase totalidade das pesquisas empíricas, o lazer é marcado pela busca de um estado de satisfação, tomado como um fim em si. (DUMAZEDIER, 1999, p. 95).

---

177 O formato de ensino profissionalizante adotado nesta escola foi uma adaptação do modelo implantado em Pernambuco, foi iniciado no Ceará em 2008 pelo Governo Estadual inicialmente em 25 escolas.

Para os/as jovens investigados/as a concepção de lazer não contradiz o conceito de Dumazedier, pois o lazer está associado ao estado de satisfação, de descontração, prazer, alegria, momentos em que eles não necessitam cumprir uma obrigação.

Assim, porque é um momento de descontrair né, é fora da sala de aula. A gente não tando dentro da sala direto, a gente tando fora, já é um momento de descontração. (João, 2º ano de Informática, 17 anos).

A diversão? É aquela sensação de prazer, aquela adrenalina que você sente quando tá treinando. Pra mim quando eu to treinando ali , tô me sentindo muito feliz. (Lucas, jovem do Assentamento, 7ª série, 17 anos).

Pra mim lazer é uma forma de se expressar, de expressar o que a gente tá sentindo, porque a dança é uma expressão corporal. (Amália, 2º ano de Turismo, 17 anos).

Lazer é ficar alegre, gostar do que tá fazendo. Quando eu vou pra escola! Que eu vou mais as amigas, aí eu me divirto mais. Vão tudo apertada dentro do carro, aí começa a gritar. (Ana, jovem do Assentamento, 8ª série, 14 anos).

O lazer para esses/as jovens tem o sentido de ter liberdade de expressão, poder gritar, por exemplo, e principalmente estar entre amigos/as. O transporte escolar que leva os/as jovens do Assentamento para escola, embora seja uma Kombi em condições precárias e carregue um número de estudantes maior que sua capacidade, causa satisfação e divertimento.

Dependendo da situação, o lazer pode acontecer em um meio de transporte, na escola, em uma quadra, em casa, em espaço virtual.

O que eu considero que é lazer? O esporte, essa parte de esporte isso é pra mim, né? E pras outras pessoas da informática, passar horas e horas na frente do computador. Com certeza é lazer. (José, 2º ano de Informática, 17 anos).

O esporte e a dança são as atividades de lazer mais citadas pelos/as jovens do campo e da cidade e não necessariamente são times ou grupos formalizados, mas são momentos de encontro, de exercitar o corpo.

Break é nossa maior diversão. Nós acha tão divertido o break, que nós só se dedica a ele. Quando tem um rachinha ali nós vamo. Mas é pouco. (Lucas, jovem do Assentamento, 7ª série, 17 anos).

Eu danço funk mais as meninas mesmo! Funk... ou qualquer tipo de dança mesmo! (Ana, jovem do Assentamento, 8ª serie, 14 anos).

A gente bota o som e vai dançar funk. Aqui em casa mesmo, a gente fica... liga o som aqui dentro e vai dançar na área. Eu e as minhas duas primas. Mas é muito bom, porque assim a gente tira todo o estresse do... da semana toda, que a gente passa a semana trabalhando. Final de semana a gente sai pra... pra se divertir, a gente tira todo o estresse da semana quando a gente passa semana trabalhando. (Julia, jovem do Assentamento, 1º ano do ensino médio, 15 anos).

Várias práticas esportivas, né, que é legal, tanto futsal, como vôlei e outras coisas. (Fernando, 2º ano de informática, 17 anos).

Para os/as jovens pesquisados/as do campo e da cidade, lazer está relacionado com tempo livre, pois os/as mesmos/as consideram que o excesso de aulas, horas de estudos ou, no caso do campo, associar trabalho e estudo requer ter também momentos de mais liberdade e desobrigação.

Até porque ficar o dia todo estudando. É dez horas por dia, nove aulas. Só tem o horário de almoço que a gente acaba estudando também. Chega em casa a noite, estuda mais um pouco. Aí só tem o final de semana mesmo pra se divertir. Aí é... mais lazer. (José, 2º ano de Informática, 17 anos).

A escola, a família, as políticas públicas querem ocupar, controlar e vigiar o tempo livre dos/as jovens. A disciplina, segundo Foucault (2001) é uma técnica que fabrica indivíduos úteis, no caso da escola profissionalizante, as nove horas que os/as jovens estudantes passam diariamente na escola, com seus horários e regras, é uma forma de aumentar a produção de saber e de atingir as metas de ingresso na universidade proposta pelo Estado à direção da escola.

Além da juventude, a gente precisa de lazer, porque a gente é muito focado aqui no colégio pra entrar na faculdade e a gente tem estágio também. A gente precisa de lazer pra realmente desestressar de tudo que eles colocam aí pra cima da gente. (Emílio, 2º ano de Informática, 17 anos).

O fato de os jovens permanecerem em dois turnos na escola justifica as constantes reclamações sobre a falta de tempo livre. Eles sentem-se sobrecarregados pelas exigências e regras impostas pela escola; por isso, resignificam os espaços e momentos de sociabilidade no horário do almoço, nos intervalos, nas aulas de educação física. Isso nos faz refletir e questionar sobre o papel da escola na vida dos jovens do campo e da cidade e também como a escola vê os/as jovens.

A escola impõe regras, de uma forma que acabamos achando que a escola manda na gente. Nós já tentamos falar mais não somos ouvidos! Queremos jogos na quadra, uma internet de qualidade. A escola não nos dá liberdade com medo de fazermos alguma coisa. Trata a gente como criança! (Paula, 2º ano de Turismo, 17anos).

Podemos perceber que a Escola se preocupa com o processo de ensino aprendizagem, com a transmissão de saberes institucionalizado. Entretanto, como diz Damasceno (2001), a escola não reconhece o saber, a cultura, a experiência dos alunos, não reconhece que os/as alunos/as trazem para a escola um projeto, mesmo que restrito. “A escola é parte do projeto dos alunos.” (p. 23).

No assentamento, esse sentimento de falta de liberdade e aceitação dos grupos também é evidenciado pelos jovens. Os/as participantes do break sentem-se injustiçados pelos adultos, pela associação do assentamento, pela direção da escola por discriminarem sua dança, seu estilo.

Nós passemos uma temporada treinando lá na escola, só que não deixaram mais não. Tem que ter um ofício, lá no Choró (sede do município) tem que ter um ofício de autorização do colégio, aí num deixaram mais não. Era dia de sábado e domingo. Nem aqui dentro (Assentamento), nós se reunimo, fomos lá nas irmãs ali do outro lado, pedimo menos um cantozinho lá detrás daquele balcão pra nós ensaiar menos no final de semana, mas, num deram também não. [...] eles vê nós de outro jeito. Pensa outras coisas, que você é vagabundo. Pensa que o break, leva a gente pro outro caminho, o mau caminho. (Lucas jovem do Assentamento, 7ª série, 17 anos).

A disciplina que se encontra na escola e também no assentamento tem a função de adestrar e controlar o comportamento e as atividades dos/as jovens. Embora os/as jovens resistam e criem formas de lazer nesses espaços que fogem as normas estabelecidas, o sistema disciplinar responde a essas rebeldias com punições que servem como corretivo; foi o que ocorreu com o grupo de break no assentamento depois de uma transgressão de um dos jovens do grupo, e, mesmo depois que o jovem transgressor saiu do assentamento, o grupo permanece sob avaliação. Isso porque a penalidade nas instituições disciplinares, segundo Foucault (2001) *compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui*.

Os mecanismos de punição trazem um discurso de prevenção, que, em geral, está relacionado com a proteção contra as drogas ou a regulação da sexualidade. A disciplina e as normas estão voltadas à manutenção da ordem e ao controle dos corpos, que diferem conforme gênero.

## Gênero, corpo e lazer

A discussão sobre a centralidade do corpo na sociedade atual merece destaque principalmente nos estudos da juventude. Na Grécia Antiga, “o corpo dos jovens está no centro das preocupações da cidade. Quer se trate de treinamento, de regime alimentar ou de aptidão para a vida coletiva, a cidade cuida do mundo juvenil como se cuidasse de seu próprio coração.” (SCHNAPP, 1996, p. 31). Para os cretenses, os bens mais importantes da sociedade eram classificados na seguinte ordem: saúde, beleza, exercícios físicos e riqueza; para os espartanos, a caça era fator importante da vida cívica. Nesse sentido, qualidades individuais e coletivas, treinamentos e iniciações em corrida e caça fazia parte do sistema educativo daquela época (SCHNAPP, 1996).

Na visão de Platão (1987), o homem é concebido como corpo e alma. Quando a alma se une ao corpo, a mesma se degrada, se acorrenta, se aprisiona ao corpo. O corpo consigna servidão e obediência, e a alma comando e senhorio; o corpo “equipara-se ao que é humano, mortal, multiforme, desprovido de inteligência, ao que está sujeito a decompor-se, ao que jamais permanece idêntico” (p. 84); ao contrário, “a alma se assemelha ao que é divino, imortal, dotada de capacidade de pensar, ao que tem uma forma única, ao que é indissolúvel e possui sempre do mesmo modo identidade” (ibidem).

O controle disciplinar dos corpos vem desde a época clássica, quando houve a descoberta do corpo como objeto de poder: “[...] encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam.” (FOUCAULT, 1987, p.125).

Na modernidade, diz Le Breton (2006), já não se opõem corpo e alma, mas homem e corpo, como se o corpo fosse dissociado do homem. Segundo o autor, nos anos 1960 surge um novo imaginário sobre o corpo, resultante de mudanças culturais geradas pelo movimento feminista e outros movimentos culturais, artísticos e juvenis. Contudo, por trás da ideia de corpo livre há o controle da liberdade (LE BRETON, 2006). Esse paradoxo

possibilita pessoas e grupos a ter experimentações, subverter tentativas de controle e, ao mesmo tempo, limita, uniformiza, cria rótulos, impõe padrões estéticos, como por exemplo, a aparência jovem, que tornou-se um valor em nossa sociedade. Esse cenário que molda e subverte nos leva a concordar com Le Breton (2006), quando o autor afirma que o corpo é lugar do contato com o mundo, o corpo é a marca do indivíduo, o corpo estabelece a relação sujeito e sociedade.

A compreensão de corpo nesse estudo parte de algumas noções que devem nortear a pesquisa. Primeiro, constatamos que existem diversas abordagens no estudo do corpo e ressaltamos a complexidade que envolve o tema; segundo, o corpo extrapola o biológico e, terceiro, o corpo é produto do contexto social (LE BRETON, 2006).

Nessa perspectiva, o corpo produz cultura e é significado pela cultura. Por isso mesmo, ao longo da história, o corpo sofre influências advindas de mudanças de hábitos, do estilo de vida, das inovações tecnológicas.

De acordo com as mais diversas imposições culturais, nós os construímos de modo a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos, morais, dos grupos a que pertencemos. As imposições de saúde, vigor, vitalidade, juventude, beleza, força são distintamente significadas, nas mais variadas culturas e são também, nas distintas culturas, diferentemente atribuídas aos corpos de homens ou de mulheres. (LOURO, 2001, p.15).

Essas imposições culturais sobre o corpo geram linguagens corporais, e, principalmente em grupos formados por jovens, observamos que a linguagem corporal tem o sentido de pertencimento e identificação.

No que se refere ao gênero e a sexualidade, percebemos que as imposições da escola, da família e da religião estabelecem uma linguagem corporal baseada em demarcações do masculino e feminino que essencializam as identidades de gênero, fazendo-se acreditar que há uma concordância entre gênero, sexualidade e corpo (BENTO, 2006). Entretanto, constatamos que os avanços científicos têm incentivado a subversão

do corpo por meio da modificação e reconstrução do corpo e da transgressão de fronteiras sexuais e de gênero, como por exemplo, as cirurgias plásticas, a cirurgia de mudança de sexo.

Essas questões tão atuais sobre juventude, corpo, gênero e sexualidade tecem a realidade dos/as jovens, aguçam nossa curiosidade e trazem reflexões que nos levam à pergunta de Espinosa retomada por Deleuze: O que pode o corpo?

Essa pergunta reafirma nosso interesse em entender a linguagem corporal da juventude e suas conexões com as atividades de lazer dos/as jovens. Como pensar o lazer como satisfação, atividade prazerosa, descontração, com as restrições que o envolve? Afinal, lazer tem hora, local, idade, classe, cor e sexo?

Embora, na contemporaneidade, a cultura juvenil seja globalizada, o lazer de jovens pobre do campo e da cidade é restrito à sua condição econômica e social. Ou seja, cada tipo de música, de dança, de esporte é direcionado a um perfil de jovem. Com relação a gênero ocorre o mesmo: as famílias e a escola, definem um tipo de lazer mais apropriado a homens ou mulheres.

Como todo menino gosta de jogar futebol, né, eu não sou diferente, mas assim, é, há também uma grande amizade com os colegas de futsal e também é a prática esportiva é bem importante, né, aí acaba, como é que eu posso dizer, é, nos ajudando de todas as formas. (Fernando, 2º ano de Informática, 17 anos).

É porque assim, sai só os rapazes, entendeu?! As moças ficam em casa. Então assim, se meus irmãos quando eles vão sair, eles dizem assim, 'eu vou pra tal canto', e se eu disser assim, 'eu vou contigo', aí eles dizem assim, 'não. Se outras meninas fossem eu até poderia te levar, mas como vai só você de mulher, eu não te levo'. Então pra mim, pra a gente sair é assim, se for uma turma de menino com uma turma de menina, então a gente vai tudo junto, e se for só eu e seis meninos, eu já fico em casa e deixo pra eles irem só, só com os amiguinhos deles. (Júlia, jovem do Assentamento, 1º ano do ensino médio, 15 anos).

De mulher tem só minha irmã mesmo, por enquanto. É por no break a mulher é mais difícil de pegar, mas ela começou a ensaiar sozinha, mas agora ela tá treinando mais nós. (Lucas, jovem do Assentamento, 7ª série, 17 anos).

A divisão do lazer por sexo é naturalizado, principalmente com relação às práticas esportivas, porque o gosto é direcionado de acordo com o sexo e tudo que foge à regra torna o/a jovem diferente. As falas mostram como as jovens ainda são tuteladas pelos irmãos, embora isso apareça sob o disfarce de “cuidado” e “proteção”. É que permanece a concepção de fragilidade do corpo feminino, de corpo submisso, domesticado ou corpo silenciado como diz Perrot (2003).

A pesquisa nos leva a refletir sobre como as atividades de lazer dos/as jovens, danças e esporte, estão intimamente articuladas, tendo no centro o corpo e suas potencialidades. Interessante pensar que são também essas atividades que são propostas pelas políticas públicas, pelas escolas para jovens pobres com a preocupação de disciplinamento dos corpos. “As técnicas de disciplina corporal são assujeitadoras porque criam não apenas corpos padronizados, mas também subjetividades controladas” (MISKOLCI, 2006, p. 682). Contudo, o esporte, a dança são também formas de os jovens libertarem seus corpos na busca descontração, prazer e emoção.

Na família, a disciplina do corpo é operada pelo sistema de gênero que, por meio da educação diferenciada, determina lazer de meninos e lazer de meninas. Essa visão cristã do corpo e da sexualidade permanece enraizada mesmo entre jovens e isso pode ser demonstrado quando os/as jovens falam sobre a orientação sexual dos/as colegas. Percebemos que existe um avanço no que se refere ao respeito ao outro/a, mas em muitos momentos escorregam ao reproduzirem preconceitos incorporados em sua experiência cotidiana em diversos espaços de socialização.

A gente não tem preconceito, né. Com rosa, tipo assim, os homens que tem preconceito são os que têm essas besteiras. A gente não, é rosa, é roxo, é amarelo. E as meninas gostam da gente também por causa disso, a gente usa as coisas que elas tem. Tu viu meu cader-

no? Meu caderno é Jolie, o do R. é da Pucca, num tem nada a ver. (João, 2º ano de Informática, 17 anos).

Time A é o time da informática mesmo, porque aqui no colégio no intersalas, eu criei esse time B pela seguinte razão. No segundo ano de Enfermagem, não tem meninos pra jogar, são três meninos que tem lá e a gente queria representar eles, eles nunca tiveram ninguém que representasse eles. Elas, né? No caso (risos). A gente fez o time pra representar elas. Aí temos até hoje. Segundo ano de Enfermagem. Só que a gente, na verdade, é da informática. (Erasmus, 2º ano de Informática, 17 anos).

A reprodução de conceitos e preconceitos sobre gênero reafirma imagens expressas na mídia e os discursos e saberes produzidos sobre a sexualidade; isso significa a dificuldade que os/as jovens têm em romper com as normas no que diz respeito ao gênero binário, ou de entender o corpo como *lugar de registro da história, espaço de resistência* (FOUCAULT, 2001)

## **Grupos e espaços de lazer**

Na cidade a rua foi, durante muitos anos, o lugar de brincadeiras e jogos, mas hoje a rua se transformou em lugar de perigo. Aos/as jovens urbanos resta a cultura-mercadoria que coloca à venda oportunidades de lazer, mas somente tem acesso aqueles que podem comprar.

Nos assentamentos rurais, os espaços de lazer são muito restritos; os jovens tem que criar seus próprios dispositivos para suprir suas necessidades de lazer, e essa falta tem se constituído em uma motivação para saída do campo.

As principais atividades de lazer mencionadas pelos jovens do Assentamento estudado foram: participar do grupo de break, jogar futebol, conversar com os amigos, dançar e ir à feira do Triângulo (distrito localizado na BR). Essa feira acontece todas as sextas-feiras à noite no triangulo, que fica cerca de um

quilômetro do assentamento. Na feira os jovens passeiam, namoram, *ficam* e consomem produtos como DVD, Cd.

Mas quais os espaços de lazer dos jovens pesquisados?

Na feira a gente vai passear, vai encontrar os amigos da gente, amigas, a gente sai pra passear, é... por exemplo, tem uma nova novidade na feira, então agente compra....por exemplo, eu comprei uma ligui-nha dessa, então lá na feira tem novas novidades... (Júlia, jovem do Assentamento, 1º ano do ensino médio, 15 anos).

A gente vai à praia, vai ao shopping, vai pra igreja, fazemos reuniões na casa de colegas, assistimos filme e tal, várias coisas. (João, 2º ano de Informática, 17 anos).

Fora da escola é pra gente assistir cinema e mais pra, por exemplo, cinema; é... que nós temos que estudar pra pensar no futuro, que nós falamos ontem, que nós somos muito ligados pra questão cultural. (Pedro, 2º ano de Turismo, 16 anos).

A escolha dos espaços de lazer além da satisfação, do encontro, tem também uma articulação com o consumo, com a aquisição de *capital cultural* (BOURDIEU, 1989).

As pesquisas sobre juventude demonstram a necessidade de espaços de lazer, de sociabilidade, onde os jovens possam criar suas linguagens, seus registros de comunicação, para sair do isolamento e enfrentar sua realidade.

Um espaço para reunir, trocar experiências é importante porque é no grupo que muitos jovens procuram apoio. Uma das formas mais recentes de encontro e comunicação dos grupos e associações é o ciberespaço, uma maneira de romper as fronteiras da sua comunidade, da sua cidade.

O grupo mudou minha vida pra melhor. Tanto pelo lado futebolístico da historia como pelo lado da amizade, né. Eu conheci novas pessoas, pessoas sinceras, amigos que tá ai, quando a gente precisa eles ajudam e tal. Não é só aqueles amigos que tão ai quando eu tô

com alguma coisa boa, são uns amigos que quando tá na fase pior da vida eles chegam junto, conversam, tal. (João, 2º ano de Informática, 17 anos).

No mapeamento dos grupos na escola profissionalizante constatamos que 50% dos/as jovens participam de grupos. Dentre os citados, por ordem decrescente, temos: grupo religioso, em seguida grupo de jovens, grupo de esporte, grupo musical, grupo de teatro e outros grupos (dança, grêmio estudantil e grupo de estudo).

No Assentamento, durante o trabalho de campo, identificamos uma banda, um grupo de break, um time de futebol masculino e um feminino. Um dado importante é que tanto a banda como o break têm na sua composição somente uma jovem em cada um deles e elas são irmãs dos líderes do grupo. Isso indica que determinados grupos são vistos como espaço masculino. Além desses grupos, existem o grupo de liturgia da igreja evangélica e da igreja católica e os grupos de amigos.

Os dados da pesquisa corroboram os demais estudos, indicando que os grupos juvenis e o lazer são temas centrais no cotidiano dos jovens. No entanto, as instituições relegam outras formas de aprendizagem que também são importantes para a formação humana, como os momentos de lazer e os grupos. Segundo Dayrell (2005), o grupo significa também um espaço para aprendizagem de crescimento pessoal, um dos poucos espaços coletivos em que há aprendizagem de relações de confiança coletiva.

Os meninos que jogam bola andam juntos, os que dançam swingueira, os emos, os mais estudiosos, os menos interessados são grupos de pessoas que andam juntos com o mesmo objetivo, esses grupos a gente vê muito aqui na escola. Alguns grupos têm conflitos, como os meninos que jogam bola não se familiarizam com os meninos da swingueira. As turmas são grupos, a turma do turismo é um grupo, a turma de informática, outro. (Carlos, 2º ano de Informática, 17 anos).

A noção do que é um grupo e sua importância é muito presente tanto na fala dos jovens da cidade como do campo. O gru-

po é um espaço coletivo onde podem construir juntos; por isso mesmo, alguns jovens da escola demonstraram insatisfação ao falar sobre a falta de permissão da coordenação em ceder o espaço da escola para realização de eventos. Embora a escola normatize o tempo e espaço dos/as jovens, mesmo assim, eles/as expressam que gostam da escola e sobretudo de algumas atividades como o recreio, as aulas de educação física e que gostam de conversar com os amigos. Na escola, a sociabilidade está muito presente nos momentos livres, como intervalos entre as aulas, o horário do almoço. Ao estudarmos sobre a sociabilidade da juventude não podemos deixar de considerar como o lazer, a arte e o esporte são operados de forma coletiva e também como são elementos fundamentais na vida dos jovens.

O grupo pressupõe interações, identificações entre as pessoas, embora as formas de afiliações e contatos se diferenciem. “Não haveria sociedade se não existissem afiliações sociais entre as pessoas, quer na forma de grupos, associações, organizações ou agregados sociais” (PAIS, 2008, p.208).

O grupo também tem suas contradições. Segundo Dayrell (2007), “os grupos se constituem como um espaço de trocas subjetivas, mas também palco de competições e conflitos.” (p.201).

A necessidade de agrupar-se faz parte do cotidiano dos/as jovens, na sua aparência, seus gestos e comportamento. No grupo, os jovens afetam e são afetados(as) por seus pares; o grupo é uma forma de compor-se, de formar novas relações ou de decompô-las e também de rebelar-se contra as imposições culturais.

Considerando a importância que o grupo tem na vida dos/as jovens, nossa pesquisa voltou-se para conhecer os espaços de sociabilidade e formação. Mesmo constatando, mediante pesquisas desenvolvidas com jovens rurais e urbanos, a importância do grupo, é também interessante questionar como os/as jovens e seus agrupamentos reagem diante da crise do *comum*. A concepção do comum se apoia em Negri (2003) que considera que “o comum é sempre construído por um reconhecimento do outro, por uma relação com o outro que se desenvolve nessa realidade” (NEGRI, 2003, p. 258).

Para nos ajudar a entender essas relações entre os grupos de jovens, buscamos o apoio teórico de Simmel (1983), quando afirma que a sociedade é movida de interações entre os indivíduos, surgindo essa interação a partir de objetivos e finalidades em comum, em uma relação de convívio um com o outro. Essa interação com outro, que passa de uma forma individual para o coletivo, é denominada sociação. A sociabilidade é uma forma de sociação, a forma mais livre de viver a vida, livre de todos os conteúdos. Mesmos em encontros por objetivos definidos e específicos, existe a socialização e o prazer de estar uns com os outros, reunidos. A forma como esse processo de sociação se desenvolve passa a ser a sociabilidade, que ocorre quando os indivíduos passam a interagir, surgindo essa interação sempre a partir de determinados impulsos ou da busca de certas finalidades.

A fome, o amor, o trabalho, a religiosidade, a técnica, as funções ou os resultados da inteligência não são, em seu sentimento imediato, por si sós, sociais. São fatores da sociação apenas quando transformam a mera agregação isolada dos indivíduos em determinadas formas de estar com o outro e de ser para o outro que pertencem ao conceito geral de interação. (SIMMEL, 1983, p. 166).

Podemos perceber, na nossa relação com os jovens do assentamento e da escola, que o grupo é um espaço de amizade, aprendizagem, de lazer, onde juntos os/as jovens exercitam seu corpo e sua mente.

Pra mim o grupo é só felicidade mesmo a vantagem que tem, de se divertir né, momento de lazer, tirar os pensamentos mau, não se envolver em coisa errada. (Lucas, jovem do Assentamento, 7ª série, 17 anos).

Passa tempo mesmo, é onde eu saio dos meus problemas, quando não tenho nada pra fazer, eu não gosto muito de jogar bola, boto música pra rolar ai agente dança. (Francisco, jovem do Assentamento, 9ª série, 16 anos).

A pesquisa demonstra a importância dos grupos na vida dos jovens. O grupo torna-se lugar de apoio, de expressão cultural, religiosa e política. Outro fator importante para os jovens é que a solidariedade do grupo não está separada da busca pessoal e das necessidades afetivas e comunicacionais dos membros na sua existência cotidiana (MELUCCI, 1997).

Essa dinâmica assim descrita demonstra como os/as jovens têm capacidade de produzir arte, cooperação, e como eles/as percebem a potência do coletivo e de cada um. Mesmo na contramão do capital cultural, os grupos de break, as bandas, o grupo de teatro conseguem fazer circular sua arte, com sua linguagem, sua inventividade expressa pelo seu corpo em movimento.

Os/as jovens reafirmam o sentido de pertencimento, o caráter cooperativo no interior da escola, do assentamento e suas formas próprias de comunicação.

O grupo é espaço privilegiado de apropriação de linguagens textuais e corporais, de uma estética e de um conjunto de símbolos que permite criar personagens. Estas expressões artísticas e simbólicas são manifestações da diversidade que constitui os grupos culturais juvenis.

Mesmo nos grupos de jovens e grupos religiosos os/as jovens encontram o lado lúdico dos encontros, das reuniões através das músicas, das brincadeiras, e isso pode se expandir para outras expressões artísticas, culturais e políticas.

Podemos constatar nas entrevistas e nos grupos de discussão que os eventos religiosos não se resumem à contemplação, porque existem outros registros, outras mobilidades táticas que possibilitam recriar formas de comunicação e sociabilidade, embora reconheçamos que, nos grupos religiosos, muitas vezes, os jovens reafirmam crenças, valores, reproduzem discursos prontos.

Nos grupos artísticos e culturais, nos grupos de amigos, nos grupos esportivos emergem singularidades que podem ser orientadas para construção de novos processos, maneiras de perceber o outro, o mundo, recusando o estilo de vida impostos a eles e elas. Interiorizam valores independentes dos registros ditados pelos meios de comunicação, pelo consumo. Recusam

e, ao mesmo tempo, estabelecem outra forma de apropriação da cultura, do lazer, da arte.

Os jovens têm muitos desejos, mais a sociedade acaba reprimindo. A escola tem os padrões e os alunos são obrigados a respeitar. (Uma jovem do curso de turismo, 15 anos).

Nosso grêmio é só representativo, pois tudo que queremos passa pela coordenação, e geralmente ela não aceita! Você é aluno e eu sou a coordenadora. Tentaram fazer uma festa de rallowen, mais a coordenadora só permitiu, se fosse a tarde e todos fardados! Os alunos também não aceitaram. (Um jovem do curso de informática, 17 anos).

Observamos que o grupo interfere no consumo, no lazer e contribui com a construção e apropriação do social, da cidadania e do senso crítico, na forma de perceber a realidade.

Na sociedade que vivemos hoje, vivemos um consumismo mais que exagerado, não estamos consumindo coisas para nossa sobrevivência, a gente chega numa loja e quer comprar sem precisar. (Isabel, 2º ano de Informática, 16 anos).

Geralmente é em grupo que os jovens se apropriam da rua, do bairro, do assentamento, da cidade. É também em grupo que resignificam e recriam os espaços e transformam em diversão, moldam seus corpos a uma identidade grupal.

O lazer, as novas tecnologias de comunicação e o consumo estão bastante associados ao modo de vida dos jovens. Para exemplificar, constatamos que o espaço de lazer que os jovens da escola mais frequentam para se divertir (48,8%) é o Shopping Center. A relação que os jovens estabelecem entre si no interior da escola pode ser percebida pela formação dos grupos de amigos, pelo grupo de teatro e também se estende para fora da escola, porque, segundo os próprios jovens, depois de passarem o dia juntos, no caminho de casa eles se comunicam pelo celular, pelas redes sociais e, nos fins de semana, saem em

grupo para divertir-se e consumir juntos, o que demonstra que o grupo interfere no lazer e no consumo dos jovens.

O jovem do assentamento que iniciou o grupo de Break nos relatou que, com o surgimento do grupo, ele passou a estabelecer com a dança uma relação quase de existência. Na sua fala ficou explícito o quanto o satisfaz praticar Break; é algo que o renova todos os dias, o faz feliz, é o domínio do próprio corpo, a potência do corpo. Segundo ele, a dança trouxe mudanças para a sua vida.

Meu sonho é dançar, é ser professor, é ensinar um bocado de gente, ser conhecido. (Lucas, jovem do Assentamento, 7ª série, 17 anos).

Percebemos que o presente e o futuro de alguns jovens estão atrelados à dança, como uma paixão que surge à primeira vista e que cresce com o tempo, com a experiência, sendo aquilo que lhe dá sentido para viver e sonhar. Vale ressaltar que é em meio ao grupo, isto é, de outros jovens com gostos parecidos com o seu, que ele vem construindo sua história, vem desenhando seu caminho, projetando seus sonhos. É o grupo que o faz acreditar na possibilidade de transformação e resistência.

Entretanto, os/as adultos/as desconfiam dos/as jovens, principalmente quando estão em grupo. No Assentamento estudado, ao conversarmos com um dos líderes, ele colocou que a associação sente a necessidade de colocar uma pessoa para acompanhar o grupo de Break, como se os/as jovens precisassem sempre de um adulto por perto para vigiar. Essa posição da liderança do Assentamento nos traz a reflexão de Pais (2003) quando ressalta que a juventude tem sido considerada social e historicamente como uma fase marcada por instabilidade associada a determinados problemas sociais, como delinquência, drogas, violência, desemprego, problemas com a escola e a família.

Para os/as jovens do Break, o grupo de dança é também o grupo de amigos, fora dos ensaios eles conversam, assistem filmes, saem juntos para ir às festas, à feira ou simplesmente passeiam juntos. Segundo Sales (2001), “as organizações simbolizam, para o jovem, um encontro, espaços de construção de

um devir, onde podem agir, falar, lutar, produzir e suscitar eventos culturais e sociais.” (p. 27).

O grupo é também espaço de formação e aprendizagem, quando juntos aprendem a dançar, a cantar, a compor as músicas, a dialogar com o grupo, protestar e reivindicar direitos.

## Considerações finais

A relevância que o corpo exerce sobre o lazer, a sociabilidade juvenil e sobre a educação pode ser constatada nos dois campos estudados, a escola urbana e o assentamento rural; entretanto, é também o corpo um dos dispositivos que diferenciam e hierarquizam os jovens no que se refere a gênero, sexualidade, raça/etnia.

Na pesquisa constatamos que o corpo é a conexão entre os/as jovens e seus pares, seu grupo, é expressão de sentimentos, de arte, de protesto. Enquanto a sociedade, a escola, a família, a religião classificam, controlam, disciplinam e fazem a diferença dos corpos, os/as jovens por sua vez se rebelam e, através do corpo, produzem linguagens, gestos, percepções, rompem fronteiras identitárias do corpo (gênero, sexualidade), criam táticas de interação, de comunicação virtual.

Percebemos que as sociabilidades dos/as jovens e seus grupos estão em muitos casos associados à escola, o que nos leva a pensar que a escola, além de constituir um espaço de sociabilidade, também propicia interações e acesso a diversos espaços. No caso específico dos/as jovens do campo, a escola e mesmo o trajeto no transporte escolar produzem experiência e lazer.

Uma ferramenta de lazer e sociabilidade dos jovens são as redes sociais. Para os/as jovens o espaço virtual é em determinados momentos associado ao estado de satisfação, de descontração, prazer, quando utilizado para manter relacionamento, conhecer novas pessoas, descobrir coisas novas. Através das redes conciliam o cumprimento de uma obrigação (atividades escolares, aula de informática), com momentos de descontração (acesso ao *facebook*). As redes tornam-se espaço de expressar sentimentos, arte, ideias sobre os mais diversos assuntos

sociais, políticos, afetivos; expõem suas vidas, seus relacionamentos, sua orientação sexual, suas habilidades, assumem visibilidades e se fazem ouvidos e vistos.

Observamos também que, mesmo dispondo de poucos espaços de lazer, tanto no assentamento rural, como na escola da cidade, os/as jovens criam novos espaços e até mesmo reinventam espaços antes não explorados, como o quintal da casa de um dos jovens que o grupo de break utiliza para ensaiar.

No decorrer da pesquisa os jovens mostram, em suas narrativas, que o lazer é um espaço/tempo para o desenvolvimento de relações de sociabilidade, de troca de experiências e de vivências, por meio das quais os jovens procuram estruturar novas formas de identidades individuais e coletivas.

Para esses/as jovens o lazer ocorre em grupo. Portanto, o lazer faz parte tanto dos desejos pessoais, como dos desejos coletivos e, por isso, tem conexão com seus percursos, seus sonhos, seus corpos, seus grupos. Como diz Deleuze (1998), nunca se deseja algo sozinho, o desejo é sempre em um conjunto; portanto, o lazer é algo que vem associado a outras questões, pois desejar tem o sentido de construção, de *construir um conjunto*.

## Referências

- BOURDIEU, Pierre. **O poder Simbólico**. São Paulo: Difel, 1989.
- DAMASCENO, Maria Nobre et al. (Orgs.) **Trajetórias da juventude**. Fortaleza: LCR, 2001.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100, oct. 2007.
- \_\_\_\_\_. Juventude, grupos culturais e sociabilidade. **Revista de Estudos Sobre Juventude**, Rio de Janeiro, 2005.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro, Editora 34, 1998.
- DUMAZEDIER, Joffre. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva: SESC, 1999.

BENTO, Berenice. A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transsexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. Os Anormais: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GUERRA FILHO, Raulito Ramos. Reflexões sobre o tempo livre, o lazer e o antilazer. **Revista Partes**, a, IV, n. 48, ago. 2004.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

LOURO, Guaracira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guaracira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte-MG: Autentica. 2001.

MISKOLCI, Richard. Corpos elétricos: do assujeitamento à estética da existência. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 3, set./dez. 2006.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação – ANPED**. Juventude e contemporaneidade, n. 5 e n. 6, maio/dez. 1997.

NEGRI, Antonio. **Cinco lições sobre o Império**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003.

PAIS, José Machado. Culturas de Grupo. In: LAGES, Mario Ferreira e MATOS, Artur Teodoro. (Orgs.). **Recursos de interculturalidade**: contextos e dinâmicas. Lisboa, Alto-Comissário para a Imigração e Diálogo Culturas, 2008. p. 207-255.

\_\_\_\_\_. Aventuras, desventuras e amores na ilha de Santa Maria dos Açores. **Análise Social**, XXVIII (123-124), p. 1011-1041, 1993.

\_\_\_\_\_. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003.

PLATÃO. **Fédon**. 4. ed. Tradução Jorge Paleikat e João Cruz Costa. São Paulo: Abril Cultural, 1987. (Coleção Pensadores).

PERROT, Michelle. Os silêncios do corpo da mulher. In: MATOS, Maria Izilda e SOIHET, Rachel. (Orgs.). **O corpo feminino em debate**. São Paulo: UNESP, 2003.

SALES, Celecina de Maria Veras. Juventude, espaços de formação e modos de vida. **Revista ETD**, Campinas: UNICAMP, 2010.

\_\_\_\_\_. Juventude, política e relações de gênero: o jovem enquanto sujeito político. In: AMARAL, Célia C. Gurgel; SALES, Celecina de M. Veras e outras (Orgs.). **Múltiplas trajetórias**. Fortaleza: REDOR/NE-GIF-UFC, 2001.

SAMPAIO. Tânia M. Vieira. Saúde e Religião: binômio desafiado pela epidemia do HIV/AIDS. **Revista Religião e Saúde**, a. 4, n. 16, jun. 2009. Disponível em:

[http://www.koinonia.org.br/tpdigital/detalhes.asp?cod\\_artigo=316&-cod\\_boletim=17&tipo=Artigos](http://www.koinonia.org.br/tpdigital/detalhes.asp?cod_artigo=316&-cod_boletim=17&tipo=Artigos)

SIMMEL, Georg. **Sociologia**. São Paulo: Ática. 1983. p. 165-172.



**LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**  
**REVISTA SEMESTRAL DO PROGRAMA DE PÓS-**  
**GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPI**

**Instruções para o envio de trabalhos**

**Normas para colaborações**

1. Linguagens, Educação e Sociedade -ISSN –1518-0743 – é a Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Publica, preferencialmente, resultados de pesquisas originais ou revisões bibliográficas desenvolvidas por autor(es) brasileiros e estrangeiros sobre Educação.
2. Linguagens, Educação e Sociedade aceita para publicação textos escritos em português, inglês, italiano, francês ou em espanhol.
3. Os artigos recebidos são apreciados por especialistas na área (pareceristas ad hoc) e/ou pelo Conselho Editorial, mantendo-se em sigilo a autoria dos textos.
4. A apresentação de artigos deve seguir o disposto na NBR 6022 da ABNT e possuir a seguinte estrutura: título, autoria (nome do autor, vinculação institucional, qualificação, e-mail etc); resumo, palavras-chave, abstract, keywords; texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e elementos pós-textuais: referências, apêndices e anexos. Referências e citações devem seguir as normas específicas da ABNT, em vigor.
5. O resumo (250 palavras aproximadamente) deve sintetizar o tema, o(s) objetivo(s), o problema, referências teóricas, a metodologia, resultado(s) e as conclusões do artigo.
6. Os artigos devem ser encaminhados ao editor, em

três vias impressas e em CD-ROM (sem identificação de autoria), em versão recente do programa Word for Windows, fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5. O texto deve conter entre 18 e 25 páginas, no caso de artigos; 1 página, no caso de resumos de dissertações e teses; até 8 páginas para resenhas, incluindo referências e notas; e até 10 páginas para entrevistas;

7. Na identificação do(s) autor(es), em folha à parte, deverá constar o título do trabalho, o(s) nome(s) completo(s) do(s) autor(es), titulação, vinculação institucional, endereços residencial e profissional, e-mail e, quando for o caso, apoio e colaborações;
8. Para citações, organizações e referências, os colaboradores devem observar as normas em vigor da ABNT. No caso de citações diretas recomenda-se a utilização do sistema autor, data e página e nas indiretas o sistema autor-data. As citações de até três linhas devem ser incorporadas ao parágrafo e entre aspas. As citações superiores a três linhas devem ser apresentadas em parágrafo específico, recuadas 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 11 e espaçamento simples entre linhas.
9. Referências citadas no texto devem ser listadas em item específico e no final do trabalho, em ordem alfabética, segundo as normas da ABNT/ NBR 6023, em vigor.

### **Exemplos:**

#### **a) Livro (um só autor):**

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

MENDES SOBRINHO, J. A. de C. Ensino de ciências naturais na escola normal: aspectos históricos. Teresina: Ed. UFPI, 2002.

**b) Livro (até três autores):**

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. O método científico nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

**c) Livros (mais de três autores):**

RICHARDSON, R. J. et al. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

**d) Capítulo de livro:**

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

**e) Artigo de periódico:**

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina - PI, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

**f) Artigo de jornais:**

GOIS, A.; Constantino. L. No Rio, instituições cortam professores. Folha de S. Paulo, São Paulo, 22 jan. 2006. Cotidiano, caderno 3, p. C 3.

**g) Artigo de periódico (eletrônico):**

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina - PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Disponível em <<http://www.ufpi.br/mestrededuc/Revista.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2005.

### **h) Decreto e Leis:**

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

### **i) Dissertações e teses:**

BRITO, A. E. Saberes da prática docente alfabetizadora: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer. 2003. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

### **j) Trabalho publicado em eventos científicos:**

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Entre propostas uma proposta pra o ensino de didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, VIII, 1996, Florianópolis. Anais .... Florianópolis: EDUFSC, 1998. p. 49.

10. A responsabilidade por erros gramaticais é exclusivamente do(s) autor(es), constituindo-se em critério básico para a publicação.
11. O conteúdo de cada texto é de inteira responsabilidade de seu(s) respectivo(s) autor(es).
12. Os textos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.
13. O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar o artigo ao qual foram solicitadas ressalvas, caso essas ressalvas não atendam às solicitações feitas pelos árbitros.
14. A aceitação de texto para publicação implica na transferência de direitos autorais para a Revista.

15. Endereço para envio de textos:

**Linguagens, Educação e Sociedade**

Universidade Federal do Piauí

Centro de Ciências da Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Campus Universitário “Ministro Petrônio Portella”

Ininga - Teresina – Piauí

CEP: 64.049.550

E-mail: [revistales.ppged@ufpi.edu.br](mailto:revistales.ppged@ufpi.edu.br)

Web: <<http://www.ufpi.br>>

Versão eletrônica:

< <http://www.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1766>>





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
“PROF. MARIANO DA SILVA NETO”  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED

## Formulário de permuta

A Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) está apresentando o Número \_\_\_\_\_, da Revista “Linguagens, Educação, Sociedade” e solicita o preenchimento dos dados a seguir relacionados:

### Identificação Institucional

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ - Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

### Contatos

Telefones: \_\_\_\_\_ Fax: \_\_\_\_\_

Home-page: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

( ) Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como doação (sujeito a análise e confirmação).

( ) Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como permuta.

Em caso positivo, indicar, a seguir: título, área e periodicidade da revista a ser permutada.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Representante Institucional

Encaminhar este formulário devidamente preenchido para o endereço a seguir:

## REVISTA LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Universidade Federal do Piauí

Centro de Ciências da Educação “Prof. Mariano da Silva Neto”

Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGED

Campus Universitário “Ministro Petrônio Portella” - Ininga

CEP 64.049.550

Teresina – Piauí

Fones: (086) 3237-1214 / 3215-5820 - Fax: (086) 3237-1277

E-mail: [revistales.ppged@ufpi.edu.br](mailto:revistales.ppged@ufpi.edu.br)

Web: <<http://www.ufpi.br>>

Versão eletrônica: < <http://www.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1766>>

### Ficha de Assinatura

Nome: .....

Instituição: .....

Endereço: .....

Complemento: .....

Cidade: ..... CEP: ..... - ..... UF: .....

Telefone: ..... Fax: .....

E-Mail: .....

Professor: ( ) Educação Básica ( ) Educação Superior

( ) Outros: .....

Assinatura a partir de 2006 (4 números) – R\$ 60,00 – Brasil

Número avulso – R\$ 20,00 – Brasil

Forma de Pagamento - manter contacto pelo E-mail:

[revistales.ppged@ufpi.edu.br](mailto:revistales.ppged@ufpi.edu.br)



Diagramação, Impressão e Acabamento:



Rua Fagundes Varela, 967  
Cep 19802 150 • Assis • SP  
Fone: (18) 3322-5775  
Fone/Fax: (18) 3324-3614  
vendas@graficatriunfal.com.br  
www.graficatriunfal.com.br