



**UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**OSMAR RUFINO BRAGA**

**AUTOBIOGRAFIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE JUVENTUDES:  
UMA REFLEXÃO SOBRE A PRODUÇÃO DA VIDA NA PERIFERIA**

**FORTALEZA - CEARÁ**

**2013**

**OSMAR RUFINO BRAGA**

**AUTOBIOGRAFIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE JUVENTUDES:  
UMA REFLEXÃO SOBRE A PRODUÇÃO DA VIDA NA PERIFERIA**

Tese apresentada ao Doutorado em Educação Brasileira do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação Brasileira. Área de concentração: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola

Orientadora: Professora Doutora Ângela Maria Bessa Linhares.

**FORTALEZA**

**2013**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**  
**Universidade Federal do Ceará**  
**Biblioteca de Ciências Humanas**

B794a Braga, Osmar Rufino.  
Autobiografização e formação de juventudes : uma reflexão sobre a produção da vida na periferia /  
Osmar Rufino Braga. – 2013.  
370 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-  
Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.

Área de Concentração: Movimentos sociais, educação popular e escola.

Orientação: Profa. Dra. Ângela Maria Bessa Linhares.

1.Jovens pobres – Educação – Pici(Fortaleza,CE). 2.Jovens pobres – Pici(Fortaleza,CE) –  
Condições sociais. 3.Periferias – Aspectos sociais – Pici(Fortaleza,CE). 4.Educação – Métodos  
biográficos. I. Título.

CDD 305.235086942098131

**OSMAR RUFINO BRAGA**

**AUTOBIOGRAFIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE JUVENTUDES:  
UMA REFLEXÃO SOBRE A PRODUÇÃO DA VIDA NA PERIFERIA**

Tese apresentada ao Doutorado em Educação Brasileira do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação Brasileira. Área de concentração: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola

Aprovado em: \_\_\_/\_\_\_/2013

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profª. Dra. Ângela Maria Bessa Linhares (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará

---

Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo  
Universidade Federal do Ceará

---

Profª. Dra. Celecina de Maria Veras Sales  
Universidade Federal do Ceará

---

Prof. Dr. Marcos Ribeiro Mesquita  
Universidade Federal de Alagoas

---

Profª. Dra. Francisca Rejane Bezerra Andrade  
Universidade Estadual do Ceará

**Resultado:**

**Fortaleza:** \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

## DEDICATÓRIA

A Deus.

Aos meus sempre e muito amados pais, Mariana e Manuel, que, apesar de não estarem mais fisicamente em nosso meio, estão sempre presentes espiritualmente. Ofereço este trabalho em sua memória, agradecendo do fundo da minha alma todo o amor, a dedicação, o cuidado e todo o investimento que em mim fizeram.

À Alessandra Masullo, minha companheira e parceira, meu amor.

Aos meus amados filhos, Josimo e Tito.

Aos meus queridos irmãos e irmãs, João Rufino, Océlio Jackson, Enilça, Enilza, Enilda, Raimundo, Juarez e Jauro.

## AGRADECIMENTOS

Aos jovens e às jovens, suas comunidades, organizações e redes do Nordeste e Norte de Minas Gerais que inspiraram a tessitura desta obra.

À ONG Diaconia, ao Coletivo de Culturas Juvenis e aos grupos Bando Oco do Mundo, Maria das Vassouras, Soltando a Voz, Coletivo Muquifo de Teatro, Subvercine, Grafiticidade, Casa da Mãe Joana e à ONG Escuta, que comigo gestaram esse trabalho.

À Alessandra Masullo, minha amada companheira, que me acompanhou, subsidiou e cuidou para que este trabalho se realizasse em toda a sua plenitude.

À CAPES e ao PROPAG que favoreceram minha sobrevivência durante o tempo de dedicação a este trabalho.

À ONG Visão Mundial e aos seus Parceiros, na qual e com os quais trabalhei durante onde anos, que abriram os primeiros caminhos de construção desta pesquisa, especialmente a Sueli Catarina, Carmilson Brito, Jamieson Simões.

Aos meus professores e professoras, de modo especial a minha orientadora, Dra. Ângela Linhares, que, não só me instruiu na empreitada deste trabalho, mas partilhou comigo meus sofrimentos, perdas, alegrias e me fortaleceu com sua força espiritual.

Aos integrantes de minhas bancas de qualificação e defesa de tese, Celecina Sales, João Figueiredo, Marcos Mesquita, Mônica Costa e Rejane Bezerra pelas críticas e sugestões.

As minhas irmãs e aos meus irmãos que tudo fizeram para que eu concluísse e defendesse este trabalho.

Aos meus filhos, pela força que me deram e a compreensão que tiveram para com as minhas ausências.

Às cunhadas e cunhados e demais familiares que emanaram boas energias e torceram para que tudo desse certo no doutorado;

À Lidiane Ramos Lima e Helen Borges pela especial colaboração.

A todos os meus amigos e amigas que sempre estiveram comigo, dando-me força e torcendo por mim nos momentos difíceis e alegres durante o percurso de construção desta obra, principalmente Mathieu, Martilene, José e Sália pela presença cotidiana de carinho, risos e sambas.

Aos colegas de turma, que comigo partilharam e discutiram ideias, sugestões e atividades acadêmicas.

“Nosso modo de tomar parte nos gemidos da  
criação consiste em inscrever nossa esperança  
numa leitura atenta e numa ação inovadora”

Paul Ricoeur

## RESUMO

Este trabalho trata de uma reflexão sobre autobiografização e formação de juventudes na periferia da cidade de Fortaleza (CE) e visa analisar e refletir sobre os processos (auto) formativos de produção de si vividos nos grupos juvenis e sobre a produção da vida pessoal e coletiva no contexto da periferia. Parte, pois, do contexto socioespacial em que vivem os jovens e as jovens co-pesquisadores e co-pesquisadoras da pesquisa, abordando a condição juvenil, trazendo à tona o imaginário social contemporâneo e o campo das juventudes populares, destacando as significações sociais em torno desses segmentos no mundo atual. Essas reflexões apoiam-se em estudos de Henri Lefebvre, José de Souza Martins, Ana Fani Carlos, J. Habermas, Hannah Arendt, Karl Mannheim, Pierre Bourdieu, Giuseppe Cocco, Machado Pais, Juarez Dayrell, Antonio Negri, dentre outros e outras. É resultado de uma pesquisa qualitativa com base epistemológica no campo da educação, com fundamentação nos elementos teórico-metodológicos da Pesquisa-ação e da Biografização, acionando um dispositivo de pesquisa autobiográfica, nomeado de “Museu das Juventudes: construção e movimento”. Três instrumentos deste dispositivo são utilizados para produzir e analisar os dados da pesquisa: os “Círculos de Contação de Si”, as “Cenas Fulgores” e o “Projeto-futuro”. O trabalho parte das histórias de vida dos jovens e das jovens integrantes de grupos artístico-culturais que atuam no Pici, locus da pesquisa: Bando Oco do Mundo, Maria das Vassouras, Soltando a Voz, Coletivo Muquifo de Teatro, Subvercine, Grafiticidade, Casa da Mãe Joana e a ONG Escuta. Todos esses grupos estão organizados em torno do Coletivo de Culturas Juvenis (CCJ-Fortaleza), articulação que agrega os referidos grupos e tem o apoio técnico e político da ONG Diaconia, instituição também integrante da pesquisa. Autores como Jorge Larossa, Michel Foucault, Delory-Momberger, Christine Josso, Jacques Ardoino, Martín-Barbero, Jean Piaget, Edgar Morin, Maria Sposito, dentre outros e outras, foram fundamentais nesta parte da pesquisa. Os processos (auto) formativos juvenis na periferia também são analisados a partir de cenas fulgores, recurso cênico utilizado para trazer à tona dimensões do vivido juvenil, favorecendo reflexões de aspectos da subjetividade dos sujeitos, donde o corpo é considerado como material biográfico. As cenas fulgores favoreceram uma abordagem da condição juvenil com recorte de gênero. O construto utilizado na produção de dados culmina com a construção dos projetos-futuro, instrumental a partir do qual os sujeitos constroem ações que apontam para a continuidade de sua (auto) formação, considerando o conceito de formabilidade. Pretende-se que os achados da pesquisa contribuam para pensar os processos de formação no campo formal, não-formal e informal na periferia na área da educação, podendo também serem úteis, como *corpus* de conhecimento, para a sociologia da juventude.

**Palavras-chave:** biografização, juventude, formação de jovens, histórias de vida, periferia.



## ABSTRACT

This work is a reflection about autobiographization and youth formation on the outskirts of Fortaleza (CE). The research aims to analyse and reflect on self production (auto) formative processes lived by youth groups and it is about the personal and collective life production in the context of the suburbs. Therefore, it comes from the sociospatial context where live the young people, co-researchers of this work, dealing with the youth condition, and showing the contemporaneous social imaginary and the popular youth field, highlighting the social signification around these segments in the world today. These reflections rely on studies of Henri Lefebvre, José de Souza Martins, Ana Fani Carlos, J. Habermas, Hannah Arendt, Karl Mannheim, Pierre Bourdieu, Giuseppe Cocco, Machado Pais, Juarez Dayrell, Antonio Negri, among others. The work is a result of a qualitative research on epistemological base in education field, with groundwork in theoretical-methodological elements of the research-action and of the biographization, activating a device of autobiographical research, created by the author, named of “youth museum”: construction and movement. Three instruments of this device are used to produce and analyse the research data: the “self-telling stories”, “the bright scenes”, and the “future-project”. The work starts with the life stories of young people components of artistic-cultural groups that act in Pici, place of the research: “Bando Oco do Mundo”, “Maria das Vassouras”, “Soltando a Voz”, “Coletivo Muquifo de Teatro”, “Subvercine”, “Grafiticidade”, “Casa da Mãe Joana” and the “Escuta” NGO. All these groups are organized around the “Coletivo de Culturas Juvenis” (CCJ – Fortaleza), articulation that joins the mentioned groups and has the technical and political support of Diaconia NGO, institution also component of the research. Authors as Jorge Larossa, Michel Foucault, Delory-Momberger, Christine Josso, Jacques Ardoino, Martin-Barbero, Jean Piaget, Edgar Morin, Maria Sposito, among others, were essential to this part of the research. The youth (auto) formative processes in the suburbs are also analysed from “bright scenes”, scenic resource used to come to surface dimensions of the youth lived, facilitating reflections of the aspects of the subjectivity of the subjects where the body is considered biographical material. The bright scenes favored a youth condition approach with gender cutting. The construct used in the data production culminates with the construction of the future-projects, instrument from which the subjects build actions that points to a continuity of their (auto) formation, considering the concept of formability. It intends that the research findings contribute to think the formation processes in the formal, non-formal and informal field in the suburbs in the education area. it can also be useful as corpus of knowledge to the youth sociology.

**KEY-WORDS:** Biographization, youth, youth formation, life stories, suburbs.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Festa de São Benedito da Casa de Forno .....	30
Figura 2	Manifestação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Santa Rita .....	31
Figura 3	Celebração Comunitária.....	32
Figura 4	Passeata de reivindicação pública de Santa Rita .....	34
Figura 5	Greve dos Professores de Santa Rita .....	34
Figura 6	Encontro de Fundação do PT .....	34
Figura 7	Manifestação de agricultores e agricultoras de Santa Rita .....	36
Figura 8	Reconstrução das casas da Comunidade Sítio Novo .....	36
Figura 9	Comício da 1ª. candidatura popular de Santa Rita .....	37
Figura 10	Seminário de elaboração do plano popular de governo do PT .....	38
Figura 11	Assembleia dos lavradores de Santa Rita .....	40
Figura 12	Tambor de Crioula de Rosário (MA) .....	41
Figura 13	Cisterna de Placas .....	44
Figura 14	Seminário de Diaconia sobre Participação Política .....	50
Figura 15	II Fórum Social Nordeste em Salvador (BA) .....	51
Figura 16	Oficina da Formação Sociopolítica em Fortaleza (CE) .....	54
Figura 17	Encontro de Jovens da Formação Sociopolítica do Vale do Jequitinhonha (MG) .....	54
Figura 18	Caderno da Formação Sociopolítica .....	55
Figura 19	Encontro da ErêRede em Maranguape – CE .....	55
Figura 20	Encontro de Jovens da Formação Sociopolítica em Salvador-BA .....	56
Figura 21	Encontro de Intercâmbio da Formação Sociopolítica em Maceió-AL.....	57
Figura 22	Encontro de planejamento da Caravana de Comunicação e Juventudes .....	58
Figura 23	Encontro com grupos que atuam ao modo de rede: ESCUTA, Soltando a	61

	Voz, Coletivo Muquifo em Fortaleza-CE.....	
Figura 24	Logomarca da REAJAN .....	62
Figura 25	Arte de Pichador de Horizontes e outros grafiteiros no Pici .....	165
Figura 26	Cena fulgor de Captadora de Sonhos.....	266

**LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1</b>	Roteiro de Construção do Projeto-futuro (1)	110
<b>Quadro 2</b>	Roteiro de Construção do Projeto-futuro (2)	111
<b>Quadro 3 -</b>	Roteiro de Construção do Projeto-futuro (3)	112
<b>Quadro 4</b>	Roteiro da Sistematização	113
<b>Quadro 5</b>	Grupo-sujeito da Pesquisa (1)	135
<b>Quadro 6</b>	Grupo-sujeito da Pesquisa (2)	136
<b>Quadro 7</b>	Grupo-sujeito da Pesquisa (3)	137
<b>Quadro 8</b>	Banco Oco do Mundo	137
<b>Quadro 9</b>	Casa da Mãe Joana	137
<b>Quadro 10</b>	Coletivo Muquifo de Teatro	138
<b>Quadro 11</b>	Espaço Cultural Frei Tito	138
<b>Quadro 12</b>	Grafiticidade	138
<b>Quadro 13</b>	Maria das Vassouras	139
<b>Quadro 14</b>	Soltando a Voz	139
<b>Quadro 15</b>	Subvercine	139
<b>Quadro 16</b>	Dimensões vivenciais-experienciais do Ser Humano	187
<b>Quadro 17</b>	Projeto-futuro (ideia/concepção/feição)	282
<b>Quadro 18</b>	Projeto-futuro (referências pessoais e institucionais)	289
<b>Quadro 19</b>	Projeto-futuro (referências teóricas)	290
<b>Quadro 20</b>	Relação Projeto-futuro e Grupos	299
<b>Quadro 21</b>	Relação Projeto-futuro e Comunidade	300
<b>Quadro 22</b>	Relação Projeto-futuro e CCJ-Fortaleza	301

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ACR	Animação dos Cristãos no Meio Rural
ACEC	Associação dos Cegos do Estado do Ceará
ADECE	Agência de Desenvolvimento do Estado do Ceará
AL	Alagoas
AMOCAP	Associação de Moradores do Planalto do Pici
AMORA	Associação de Organizadores Sociais e Serviços
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior
ANEPS	Articulação Nacional de Movimentos e Práticas em Educação Popular e Saúde
BA	Bahia
BRICS	Brasil, Rússia, Índia e China
CAGEP	Cadastro Geral de Empregos e Desemprego
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CCJ-Fortaleza	Coletivo de Culturas Juvenis de Fortaleza
CEARAH Periferia	Centro de Estudos, Articulação e Referência sobre Assentamentos Humanos
CE	Ceará
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
COVIO	Laboratório de Estudos da Conflitualidade e Violência
CPT	Comissão Pastoral da Terra
ESCUTA	Espaço Cultural Frei Tito de Alencar
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FONAPRECE	Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis

FUNCI	Fundação da Criança e da Família Cidadã
G20	Grupo dos 20
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDT	Instituto do Desenvolvimento e Trabalho
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia do Estado do Ceará
IPREDE	Instituto de Promoção e Nutrição e do Desenvolvimento Humano
ITERMA	Instituto de Terras do Maranhão
LABVIDA	Laboratório de Direitos Humanos, Cidadania e Ética
LDB	Leis de Diretrizes e Base da Educação Brasileira
LAESER	Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais das Relações Raciais
LEV	Laboratório de Estudos da Violência
LV	Linha da Vida
JUFRA	Juventude Franciscana
JUJA	Jovens Unidos do João Arruda
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Cultura
MG	Minas Gerais
MT	Ministério do Trabalho
NACE	Núcleo das Africanidades Cearenses
NEABs	Núcleo de Estudos Afrobrasileiros
NEO	Núcleo de Estudos Organizacionais

NUCOM	Núcleo de Psicologia Comunitária
NEPOCS	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Organizações, Cultura e Sociedade
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não-governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OU	Observação Universitária
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDA	Programa de Desenvolvimento de Área
PE	Pernambuco
PEA	População Economicamente Ativa
PED/RMF	Pesquisa de Emprego e Desemprego na Região Metropolitana de Fortaleza
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PI	Piauí
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
REAJAN	Rede de Articulação do Jangurussu e Ancuri
REPROTAI	Rede de Protagonistas em Ação de Itapagipe
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SUS	Sistema Único de Saúde
TEA	Teatro do Encantamento e da Ancestralidade

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	20
<b>2 OS CAMINHOS DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA</b> .....	33
<b>2.1 A trajetória formativa do autor</b> .....	33
<i>2.1.1 Aprendendo a fé e a luta na escola do povo: a experiência pastoral no chão da vida das Comunidades Eclesiais de Base</i> .....	35
<i>2.1.2 Fazendo-se educador popular: educação popular, formação e pedagogia social como opção de vida</i> .....	40
<i>2.1.3 Água e cultura para o Semiárido Nordestino: os aprendizados da convivência e da educação contextualizada</i> .....	55
<i>2.1.4 Caindo na teia das redes juvenis: a artesanaria do trabalho social com as juventudes do campo e da cidade</i> .....	61
<b>2.2 OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA</b> .....	76
<i>2.2.1 A Pesquisa-ação: explicitando a escolha, os movimentos exploratórios e o dispositivo de pesquisa</i> .....	77
<i>2.2.1.1 A escolha: sentir-se implicado</i> .....	77
<i>2.2.1.2 Os movimentos exploratórios da pesquisa: o projeto “Formação Sociopolítica: capacitando agentes multiplicadores” e a “Caravana de Comunicação e Juventudes</i> .....	78
<i>2.2.1.2.1 A formação sociopolítica: tecendo a ação em rede para a incidência política</i> .....	70
<i>2.2.1.2.2 Caravana de Comunicação e Juventudes”: pensando os percursos juvenis</i> .....	83
<i>2.2.2 O dispositivo “Museu das Juventudes: construção e movimento” e seus componentes</i> .....	88
<i>2.2.2.1 Componente 1: Perspectiva museológica da educação</i> .....	91
<i>2.2.2.2 Componente 2: “Tecnologias do Eu” e a “Experiência de Si”</i> .....	92
<i>2.2.2.3 Componente 3: Círculos de Contação de Si - espaços plurais de formação e produção de si</i> .....	95



2.2.2.4	<i>Componente 4: As cenas-fulgores - o corpo também fala</i>	99
2.2.2.5	<i>Componente 5: A abordagem multirreferencial de Jacques Ardoino</i>	103
2.2.3	<b><i>Etapas básicas da operacionalização da pesquisa</i></b>	103
2.2.3.1	<i>Etapa 1 - Negociação da pesquisa e constituição do grupo-sujeito: “objeto abordado”</i>	105
2.2.3.2	<i>Etapa 2 - Círculos de Contação de Si</i>	105
2.2.3.3	<i>Etapa 3 - “Auditório Social” - Reflexão dialógica e polifônica sobre as Narrativas de Vida</i>	107
2.2.3.4	<i>Etapa 4 - Construção do Projeto-futuro</i>	108
2.2.3.5	<i>Etapa 5 - Sistematização e Socialização (Intervenção)</i>	112
3	<b>A CONDIÇÃO JUVENIL E O IMAGINÁRIO SOCIAL DOS JOVENS E DAS JOVENS DA PERIFERIA</b>	115
3.1	<b><i>Locus da pesquisa: a periferia</i></b>	115
3.2	<b><i>O Pici: corredores estreitos, casas tortas, caminhos de lama, cirandas de vida e poesia</i></b>	117
3.3	<b><i>“A periferia é uma cidade ou é...?”: pensando a periferia, o urbano e a cidade</i></b>	119
3.4	<b><i>A condição juvenil e o imaginário social dos jovens e das jovens do Pici</i></b>	133
3.4.1	<b><i>O conceito de Imaginário Social</i></b>	141
3.4.2	<b><i>O conceito de condição juvenil</i></b>	142
3.4.3	<b><i>O que é ser da periferia?</i></b>	144
3.4.4	<b><i>O viver e a potência da periferia</i></b>	148
3.4.5	<b><i>O “trampo”: o trabalho como um “não-lugar”?</i></b>	157
3.4.6	<b><i>A moratória social na periferia: tempo livre, gestão de si e “desocupação”</i></b>	166
3.4.7	<b><i>Condição juvenil e periferia: situação e lugares polifônicos</i></b>	170
4	<b>OS CÍRCULOS DE CONTAÇÃO DE SI: HISTÓRIAS DE VIDA, VOZES SINGUALARES E PLURAIS DA PERIFERIA</b>	176
4.1	<b><i>Negociação e composição do grupo-sujeito ou grupo co-pesquisador</i></b>	176
4.2	<b><i>Linha da vida: mapeando os percursos de vida e formação</i></b>	184
4.3	<b><i>Narrativas de vida: vozes singulares e plurais da periferia</i></b>	186
4.3.1	<b><i>Dimensão parental: as vivências e experiências juvenis no âmbito parental</i></b>	187

<i>4.3.2 Dimensão cognitivo-experiencial: os jovens, as jovens e suas vivências e experiências no âmbito da educação (formal e não formal)</i> .....	202
<i>4.3.3 Dimensão coletiva: a inserção e a participação sociopolítico-cultural dos jovens e das jovens</i> .....	225
<i>4.3.4 Dimensão estético-expressiva: o contato, as vivências/experiências com o sensível, a espiritualidade</i> .....	246
<b>5 “CENAS FULGORES”: GESTUS DOS CORPOS JUVENIS</b> .....	255
<b>5.1 Primeira cena fulgor: “corro, socorro, só corro...”</b> .....	256
<b>5.2 Segunda cena fulgor: “o meu autorretrato”</b> .....	264
<b>6 PROJETO-FUTURO: DA FIGURAÇÃO DE SI AOS POSSÍVEIS NA PERIFERIA</b> .....	279
<b>6.1 Algumas constatações: as “concepções” dos possíveis na periferia</b> .....	281
<b>6.2 Afirmação, reconhecimento e visibilização (pública) da pertença étnica negra</b> .....	284
<b>6.3 A “bioteca” dos jovens, das jovens e dos grupos</b> .....	288
<b>6.4 Projetos-futuro e a realização de si</b> .....	293
<b>6.5 Projetos-futuro e a dimensão comunitária</b> .....	298
<b>6.6 Projetos-futuro e a relação com a universidade</b> .....	303
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	308
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	331
<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DO ENCONTRO DE MOBILIZAÇÃO E SENSIBILIZAÇÃO DOS JOVENS E DAS JOVENS PARA A PESQUISA (02/10/2010)</b> .....	360
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DA PRIMEIRA OFICINA DE PRODUÇÃO DE DADOS (17 a 19/11/2010)</b> .....	361
<b>APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DA LINHA DA VIDA</b> .....	362
<b>APÊNDICE D - ROTEIRO DA SEGUNDA OFICINA DE PRODUÇÃO DE DADOS (15 a 17/07/2011)</b> .....	363
<b>APÊNDICE E - ROTEIRO PARA ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE ALGUMAS HISTÓRIAS DE VIDA (1)</b> .....	364
<b>APÊNDICE F - ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ANÁLISE E REFLEXÕES SOBRE AS HISTÓRIAS DE VIDA (2)</b> .....	365

<b>APÊNDICE G - ROTEIRO PARA SISTEMATIZAÇÃO DOS ELEMENTOS DE DESTAQUE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO A PARTIR DAS HISTÓRIAS DE VIDA .....</b>	<b>366</b>
<b>APÊNDICE H - ROTEIRO DA TERCEIRA OFICINA DE PRODUÇÃO DE DADOS (20 a 21/08/2011) .....</b>	<b>367</b>
<b>APÊNDICE I - ROTEIRO PARA A REFLEXÃO SOBRE AS CENAS FULGORES .....</b>	<b>368</b>
<b>APÊNDICE J - ROTEIRO DA QUARTA OFICINA DE PRODUÇÃO DE DADOS .....</b>	<b>369</b>
<b>APÊNDICE L - TABELA DE CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....</b>	<b>370</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Com a presente pesquisa, coloco-me em um bonito e desafiante movimento: o de estudar os processos (auto) formativos e os saberes produzidos no âmbito dos grupos de juventudes<sup>1</sup> da periferia, visando desvendar seus sentidos e significados na produção dos sujeitos juvenis populares. Trata-se de desvendar e de capturar caminhos, possibilidades, que são tecidos nas vivências e participações formativas dos jovens e das jovens engajados nesses espaços coletivos, considerando que a formação constitui-se em um processo permeado de contradições que, a um só tempo, pode produzir adaptação e resistência frente aos conteúdos transmitidos socialmente. Segundo Adorno (1971), na Teoria de La Seudocultura, no capitalismo, a formação pode converter-se em pseudoformação, pois torna-se meramente adaptativa e instrumental, neutralizando a resistência individual diante dos apelos maquínicos do sistema, levando a pessoa ao declínio humano e sociopolítico.

É um movimento pesquisante, cuja dimensão investigativa convida o pesquisador a conceber e a vivenciar a pesquisa como uma ação imbricada na vida, ou seja, ancorada no tecer da produção de si e do outro, em relação. Quero dizer com isso que, ao estudar os processos de formação voltados para a produção do outro (sujeito), a presente pesquisa move-me em direção aos meus próprios percursos formativos, colocando-me diante das referências teóricas, humanas, éticas, políticas, culturais e espirituais que foram fundamentais (e ainda são) na produção de mim mesmo, como pessoa, educador e agora como pesquisador.

Com esta afirmação, de modo bem introdutório, já delinheiro um princípio fundamental que vivenciarei nesta pesquisa: pesquisar com o corpo todo, referenciando-me tanto no movimento cotidiano da vida, que se tece como pulsão, para além da apreensão intelectual do mundo, pois o próprio ato de conhecer é uma expressão dessa pulsão desejante (GAUTHIER, 2005), como no diálogo com os teóricos que escolhi como meus interlocutores no trabalho investigativo (ARENDETT, 1987, 1989, 2001, 2007; BARBIER, 2007; DELORY-MOMBERGER, 2007, 2008, 2010; DELEUZE & GUATTARI, 1991, 1992, 1995, 1998, 2002; DAYRELL, 2000, 2001, 2002, 2007, 2009; DE MASI, 2001; FOUCAULT, 1971, 1979, 1988, 1990, 1998, 2005; FREIRE, 1979, 1982, 1987, 2000; JOSSO, 2004, 2007, 2010, 2012;

---

<sup>1</sup>Utilizarei o termo *juventudes* sempre no plural, por entender que os grupos e organizações juvenis, os quais me refiro neste projeto, são formadas por múltiplos sujeitos, cujas origens, histórias, trajetórias, condição sociocultural e atuação sociopolítica também são diversas. Isso indica que essa categoria é plural e complexa, o que explicarei mais adiante.

LÈFÉBVRE, 1972, 1973, 1980, 1983, 1986, 1994, 1999, 2000, 2001, 2004, 2008; PIAGET, 1918, 1967, 1992, 1997, 1998, 2002; SPOSITO, 1992, 1993, 1996, 1997, 2000, 2002, 2003, 2008, 2009; dentre outros autores e outras autoras).

Minha motivação maior para realizar a empreitada desta pesquisa nasce, pois, dentro do contexto de um trabalho com juventudes, a partir do ano de 2005, quando ainda trabalhava na ONG Visão Mundial<sup>2</sup>, instituição da qual fui funcionário durante nove anos, de 2001 a 2010. Da mesma forma, a inspiração desta pesquisa brota do trabalho como voluntário na ONG Diaconia<sup>3</sup>, donde conheci e convivi com os grupos juvenis do Pici, Jangurussu e Bom Jardim, periferias da cidade de Fortaleza.

Como trabalhador da Visão Mundial e voluntário de Diaconia tomei contato e contribuí com a formação de grupos juvenis que passaram a atuar ao *modo de redes sociais*, ocasião em que coordenei o Projeto “Formação Sociopolítica Cidadã: capacitando agentes multiplicadores<sup>4</sup>”, desenvolvido nos estados do Ceará (Fortaleza), Minas Gerais (Vale do Jequitinhonha) e Bahia (Salvador), culminando na organização de uma rede chamada “ErêRede”, constituída por grupos e jovens dos estados acima citados. Através desse projeto, conheci a Rede dos Protagonistas em Ação de Itapagipe – REPROTAI, em Salvador (Bahia), cujos jovens e adolescentes também participaram das atividades formativas desenvolvidas.

Além disso, a relação com os jovens e suas questões, favoreceram, através de trabalhos e parcerias com outras instituições, minha inserção junto a grupos e redes juvenis da periferia de Fortaleza, principalmente da região do Jangurussu, Pici e Bom Jardim. No Jangurussu, estreitei os laços de trabalho com a Rede de Articulação do Jangurussu e Ancuri (REAJAN), da qual fui co-fundador, de modo especial com os jovens e as jovens que atuam neste espaço de articulação, principalmente no Núcleo de Juventudes. Alguns jovens dessas regiões participaram do projeto de formação sociopolítica, acima referido.

Uma das estratégias desses grupos e redes é o trabalho de formação, de caráter multidimensional, cuja natureza, significados, importância e impactos merecem ser

---

<sup>2</sup>Organização não-governamental cristã e humanitária e de desenvolvimento, criada em 1950 e presente aproximadamente em 100 países. Trabalha no Brasil com o enfrentamento da pobreza e da exclusão social através de uma metodologia chamada PDA – Programa de Desenvolvimento de Área - em parceria com organizações de base comunitária, com a qual estabelece um convênio e oferece apoio financeiro e técnico.

<sup>3</sup> É uma organização social brasileira, sem fins lucrativos e de inspiração cristã, que tem como missão trabalhar para a efetivação de políticas públicas de promoção e defesa de direitos, priorizando populações de baixa renda para a transformação da sociedade. Sua fundação data de 1967 e sua atuação hoje se dá prioritariamente na região Nordeste, nos estados de Pernambuco, Rio Grande do Norte e Ceará.

<sup>4</sup>Tratou-se de um projeto de formação humana e sociopolítica apoiado pela ONG Visão Mundial, desenvolvido nos estados do Ceará (neste, em parceria com a ONG Diaconia), Bahia e Minas Gerais, do qual participaram 80 jovens e educadores (as).

sistematizados e analisados, uma vez que são reflexos diretos dos saberes produzidos pelos jovens e pelas jovens inseridos e inseridas nestes processos educativos. Minha inquietação, pois, materializa-se nesta questão: *que processos formativos de produção de si e do outro são vividos nos grupos juvenis e como é pensada a produção da vida pessoal e coletiva no contexto da periferia?*

Assim, indagar e conhecer os processos formativos juvenis, no contexto dos territórios onde se desenvolvem e onde os jovens e as jovens empreendem a produção de si mesmos, implica uma problematização da formação que hoje é direcionada às juventudes populares, formação tomada aqui enquanto instrumento de construção, afirmação de identidades, singularidades e resistências, bem como meio ou estratégia socializadora e integradora dos segmentos juvenis populares ao sistema social vigente, com seus dispositivos maquínicos de cooptação e alienação voltados para a inserção no mercado.

No caso da presente pesquisa, priorizarei o seguinte campo empírico, que constitui assim o *locus* deste trabalho, a saber: o Coletivo de Culturas Juvenis (CCJ-Fortaleza)<sup>5</sup>, em torno do qual atuam ao modo de rede a ONG Escuta (Espaço Cultural Frei Tito de Alencar) e os grupos Bando Oco do Mundo, Maria das Vassouras, Soltando a Voz, Coletivo Muquifo de Teatro, Subvercine, Grafiticidade e Casa da Mãe Joana. Os jovens e as jovens que integram esses grupos moram e/ou atuam no bairro Pici, periferia da cidade de Fortaleza (CE), cuja população residente é de 42.494 pessoas, das quais 4.380 (10,30%) estão na faixa de 15 a 19 anos e 15.169 na faixa etária de 20 a 39. Segundo dados da “Pesquisa Perfil do Município de Fortaleza: Mapa da Extrema Pobreza” (2012), do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Estado do Ceará (IPECE), o Pici é o sexto bairro da capital em condições de extrema pobreza.

No fazer pesquisante deste trabalho, junto aos grupos juvenis e às instituições acima mencionadas, importa saber como concebem, pensam e organizam a formação para as juventudes da periferia; como produzem a si mesmos e a si mesmas a partir de suas histórias de vida, visto que o que se diz sobre de si mesmo e de si mesma institui o sujeito que se é, ou seja, numa aproximação do que diz Foucault (2008, p. 65) em Arqueologia do Saber, quando afirma que a palavra institui a coisa, isto é, se a linguagem se coloca em movimento pelos discursos, então, são esses discursos que instituem os objetos de que falam; é a discursivização, o *falar sobre* que constitui o “referente”. Assim, o autor não procede a sua

---

<sup>5</sup> O Coletivo de Culturas Juvenis recebe apoio financeiro, técnico e político-pedagógico da ONG Diaconia.

análise partindo apenas do sujeito ou do objeto porque, para ele, esses elementos não existem a priori. Eles só vão existir a partir do momento em que forem constituídos por uma prática dentro de uma sociedade.

Desse modo, o discurso que se faz sobre a formação e sobre os sujeitos juvenis populares é que os institui. Daí ser importante, nesta pesquisa, fazer uma espécie de cartografia do trabalho vivo que se expressa nas concepções, práticas e formas discursivas, através das quais se instituem a formação e os sujeitos juvenis populares, analisando como são concebidos e desenvolvidos os processos formativos construídos pelos grupos juvenis e pelas instituições governamentais e não-governamentais. Nesse mapeamento discursivo das práticas e concepções é possível evidenciar os interesses, as diferenciações e estratégias a eles subjacentes, sempre tendo presente como esses processos e seus agenciamentos interferem na produção dos sujeitos juvenis populares e o que esses sujeitos fazem com os saberes, bem como com as apropriações que acessam frente a uma totalidade e institucionalidade que os homogeneiza, aliena e coopta para o mercado. Enfim, poder-se-ia perguntar: essa formação é para a vida ou para o mercado? Como ver contradições e superar os binarismos das visões sobre esses processos formativos para poder vê-los em suas matizes e complexidades?

Observo que o objetivo-motor da formação juvenil, no caso dos grupos, redes, organizações não-governamentais, organizações governamentais, é a participação sociocultural, política e econômica dos segmentos juvenis populares, é a socialização<sup>6</sup> desses segmentos para o mundo social ou para projetos específicos, ora demandados pelo sistema social dominante, ora por instituições que têm interesses na inclusão social desses segmentos. Nesse sentido, estratégias de *socialização política*<sup>7</sup> têm sido postas em operação visando preparar os jovens e as jovens, em tempos de uma suposta apatia, aversão e indiferença ao

---

<sup>6</sup>“Socialização” diz respeito aos processos de aquisição de habilidades e atitudes que credenciam determinado sujeito ao exercício ulterior de uma função ou atividade (JAHODA, 1996).

<sup>7</sup>Estudo de Castro (2009) mostra a atualidade da noção de *socialização política* a partir de problemas que são levantados hoje sobre as relações entre Juventude e Política. No trabalho intitulado “Juventude e socialização política: atualizando o debate”, a autora examina criticamente o conceito de socialização política, tal como aparece nos estudos seminais sobre essa temática, onde faz referência a Dawson e Prewitt (1969); Easton e Dennis (1969); Greenstein (1965); Hess e Torney (1967); Hyman (1959) e também aqueles mais recentes, alguns oriundos da Psicologia, outros da Sociologia e da Ciência Política, que têm, de modo geral, se fundamentado em um modo específico de articular juventude à política, qual seja, pela via de um processo propedêutico, onde a juventude é considerada como uma etapa preparatória para a vida política plena na idade adulta e, nesse sentido, pressupõe-se uma teoria da subjetividade juvenil como ainda não pronta para o exercício pleno da vida cívica, ou ainda no processo de desenvolver capacidades e atitudes que podem favorecer a experiência democrática ulterior. Castro (2009) defende que o conceito de socialização política ilumina justamente o processo de preparação dos jovens frente a assumir e exercer a atividade política conforme os modos convencionais e estabelecidos pelas gerações anteriores (DEKKER, 1996; FENDRICH e TURNER, 1989; NIEMI e HEPBURN, 1995).

político ou à participação política, para assumirem seu lugar enquanto cidadãos e cidadãs, conscientes de seus direitos e deveres políticos. Interessa à presente pesquisa conhecer criticamente como se dão esses processos de socialização política, em que são pautados, como consideram a contribuição juvenil.

Esses processos de socialização são acompanhados da implementação de estratégias de construção de subjetividades juvenis voltadas para o alcance do referido objetivo – a participação e a autonomia. Sendo assim, faz-se necessário conhecer que tipos de subjetividades juvenis que estão sendo construídas nesses espaços, que intencionalidades revelam, dentre outras questões a serem observadas e analisadas na pesquisa.

Como se pode verificar, a presente pesquisa pretende articular três grandes temas: juventudes, autobiografização e periferia, tendo como objeto os processos (auto) formativos responsáveis pela produção dos sujeitos juvenis populares.

Defendo que o tema é pertinente, na medida em que, nas últimas décadas, até a metade dos anos 1990, do século XX, os estudos em torno do tema Juventude, segundo Sposito (2002), se situavam no terreno dos comportamentos éticos e culturais; do desemprego e da entrada dos jovens na vida ativa. Especificamente, no que se refere aos processos formativos dos jovens e líderes juvenis engajados nas organizações, movimentos e grupos sociais organizados, a metodologia e os conteúdos eram centrados, quase que exclusivamente, na formação da consciência e da identidade de classe, na apropriação das ideologias socialistas e comunistas, nas estratégias de tomada do Estado e do poder. Portanto, a dimensão priorizada era a dimensão política, secundarizando-se ou não se dando a devida atenção as outras dimensões de construção das identidades e subjetividades juvenis.

Esses processos formativos inscrevem-se no campo da educação ao longo da vida<sup>8</sup> e da educação nomeada por Gohn (1999) como não-formal, ou seja, aquelas atividades e processos formativos estruturados e desenvolvidos nos meios não-escolares (ONGs, projetos sociais, associações e movimentos sociais), de maneira a favorecer a participação social, política e cultural dos jovens e das jovens, empobrecidos e empobrecidas, na coletividade. A formação (não-formal e informal) dos segmentos juvenis empobrecidos, em grande medida, se dá na ação e por meio de atividades específicas, onde os sujeitos participam de ações pedagógicas marcadas pela criatividade cultural, a ludicidade, a vivência intersubjetiva e

---

<sup>8</sup> É aquela educação que se processa no curso da vida pelas histórias de vida. Ela é definida como “uma pesquisa e uma construção de sentido a partir de fatos temporais vividos” e inscreve essa prática no campo de uma reflexão que vê nos próprios percursos da vida um movimento de autoformação (PINEAU e JOBERT, 1989).



estudos de temas ligados as suas demandas afetivas, sociais, culturais, artísticas e profissionais, bem como pela troca de saberes, experiências e intervenções no espaço público.

Observa-se que, no que tange aos processos e experiências formativas que se situam no campo não-formal e informal, a revisão de literatura indica a escassez de estudos, pois estes estão centrados nas experiências identificadas a partir da representação formulada pelos atores diretamente envolvidos. Como campo de estudo e pesquisa, a interface dos temas juventudes e formação (não-escolar) ainda merece ser explorada (SPÓSITO, 2000).

A literatura (BÉLISLE, 2001; DELORS, 1996; ESCOT, 1999; GOHN, 1999; NARANG, 1992, TORRES, 1990) tem informado que as experiências e as práticas formativas não-escolares, voltadas para os segmentos juvenis empobrecidos, fazem parte de ações alternativas direcionadas a esses públicos cujo objetivo é a integração e socialização dos mesmos na sociedade. Inclusive, muitas organizações e movimentos referem-se a esses públicos como *jovens vulnerabilizados*, embora existam diversos outros movimentos e organizações cujas ações não se orientam pelo paradigma da vulnerabilidade<sup>9</sup>.

No campo da educação, o tema tem sido abordado, conforme estudos de Sposito<sup>10</sup> (2002, 2009), de forma bastante diversificada, onde as perspectivas priorizadas são as seguintes: trabalho e educação (ensino fundamental e médio) que ocupa 20,6% dos temas; aspectos psicossociais de adolescentes e jovens (19,6%); as relações entre os jovens com a escolaridade (subdividido em juventude e escola; jovem, mundo do trabalho e escola; jovens universitários) ocuparam 47,5% dos assuntos tratados; adolescentes em processos de exclusão social, tema recente em pesquisa educacional, cobriu 16,5% da produção discente sobre Juventude; enquanto o tema “jovens e participação política” teve fraca presença nos estudos educacionais sobre Juventude, sendo responsável por apenas 5,9% das produções.

Nesses delineamentos iniciais, demarco minha compreensão do termo *Juventude*, fazendo referência às aproximações conceituais compartilhadas por vários autores (SPOSITO,

---

<sup>9</sup> É importante ressaltar que existe uma parcela significativa de organizações e movimentos que superou o paradigma da vulnerabilidade, onde a condição juvenil e as ações, projetos e programas voltados para as juventudes empobrecidas são sempre associados à questão social (vulnerabilidade, risco e violência). Essa parcela de atores sociais, além de questionar esse paradigma, busca fortalecer a perspectiva que toma os jovens e as jovens empobrecidos como sujeitos de direitos, reforçando os espaços de visibilidade da condição juvenil moderna, incluindo sua diversidade. Trata-se assim de uma perspectiva comunitária e emancipatória das juventudes pobres.

<sup>10</sup> Trata-se do estudo “Juventude e escolarização (1980-1998) / Coordenação: Marília Pontes Sposito. – Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002”, que apresenta os resultados do primeiro balanço sobre o tema Juventude no interior da área da Educação, realizado por um grupo de pesquisadores de várias instituições. Há outro trabalho mais recente, onde a autora apresenta o estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira nas áreas de Educação, Ciências Sociais e Serviço Social. Esse trabalho foi publicado em 2009 pela Editora Argvmentvm.

1996 e 1997; ABRAMO, 1997; MELUCCI, 1996; GROPPPO, 2000; MATOS, 2001), que defendem que a *juventude* deve ser percebida “enquanto um assumir-se culturalmente, independente da faixa etária, diante de contextos diferenciados, e de um tempo de improvisações e provisoriedade” (MATOS, 2001).

Assim, compartilho da ideia de que conceituar juventude (esta categoria plural e complexa) não é uma tarefa fácil e sua definição depende dos interesses de quem maneja esse conceito e de quem trabalha com esse segmento. Acredito que o contexto social, econômico, histórico e cultural contribui e é determinante na compreensão do conceito de juventude e na relação que com ela se estabelece. Prefiro, pois, tomar o termo *juventude* no plural: *juventudes*.

Nesse sentido, mesmo ciente de que existem marcos legais no país que definem como população jovem as pessoas na idade de 15 a 29 anos - como o Estatuto da Juventude - ou na idade de 15 a 24 anos – como a Organização Mundial de Saúde – não tomarei de forma rígida essas delimitações etárias, optando por pensar as juventudes como fenômeno multidimensional, caracterizado por fatores diversos relativos à geração, à educação, ao trabalho, à cultura, à comunicação, à participação e à exclusão do consumo, entre outros.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/2011), a população jovem brasileira, compreendida na faixa dos 15 a 24 anos, é de 33 milhões de pessoas – 16,8% da população total do país, que é de 195,2 milhões de pessoas. Essa população aumenta quando tomamos como jovens as pessoas na idade de 15 a 29 anos, chegando a um total de 51,3 milhões de pessoas, segundo os dados do IBGE/2010.

No estado do Ceará, o número de jovens na idade de 15 a 29 anos, segundo o IBGE/2010, é de 1.754.567 pessoas. Em Fortaleza, cenário da presente pesquisa, esse número chega a 718.619 jovens.

O tema desta pesquisa se insere em um contexto no qual as juventudes no Brasil, no Ceará e, de modo especial, em Fortaleza, vivem uma situação de empobrecimento e exclusão social, fenômenos que se expressam pelo analfabetismo, desemprego, pela violência e pelo etnocídio, bem como pelo baixo acesso às tecnologias de comunicação e informação. Estamos, pois, falando das juventudes pobres de nosso país, do estado do Ceará e de Fortaleza.

Essa realidade de exclusão social e de empobrecimento das juventudes pode ser percebida quando dirigimos nosso olhar para as estatísticas oficiais, considerando

principalmente os jovens de 15 a 24 anos. No Brasil, as pessoas dessa faixa etária que não sabem ler e escrever chegam a 9,6% da população, ou seja, a 851.062 jovens (IBGE/2010). No Ceará, para a população com 15 anos ou mais de idade, tem-se que das 6,2 milhões de pessoas nessa faixa etária, 5,08 milhões são consideradas alfabetizadas, o que corresponde a uma proporção de 81,2%. Nesse mesmo grupo etário, os não alfabetizados chegam a 18,8%, totalizando em 1.176.638 pessoas. Além disso, a pobreza atinge 51% da população do estado, sendo que os segmentos juvenis, na faixa etária de 15 a 17 e de 18 a 24 anos, apresentam taxas de pobreza de 61,1% e 47,7%, respectivamente (IPECE/2010) <sup>11</sup>.

Como a pesquisa se tece numa periferia de Fortaleza, já mencionado anteriormente, convém lembrar como se expressa a exclusão e o empobrecimento na população juvenil desta cidade, começando pela escolaridade, donde constatamos que a taxa de analfabetismo é de 10,1% da população residente de 15 a 29 anos (71.861 jovens); do total de pessoas que frequentavam a escola em 2010 (783.911), 34% eram desta faixa etária, 55% não frequentavam, mas já haviam frequentado, e 1,69% nunca frequentou a escola (IBGE/2010) <sup>12</sup>. No que se refere ao mercado de trabalho, de acordo com os dados da Pesquisa de Emprego e Desemprego na Região Metropolitana de Fortaleza (PED-RMF), no mês de fevereiro de 2010, o desemprego cresceu entre os jovens de 18 a 24 anos (de 18,8% para 20,3%), enquanto entre as pessoas de 25 a 39 anos, manteve-se relativamente estável (ao passar de 8,2% para 8,0%), reforçando, portanto, a ideia de que o segmento mais jovem é o que apresenta maior dificuldade para inserção no mercado de trabalho. No que se refere à renda familiar, tem-se que, segundo os dados do PNAD/2009, 48% dos jovens na faixa etária de 15 a 24 anos, que vivem na região metropolitana de Fortaleza, pertencem a famílias com renda per capita de até meio salário mínimo. No que tange à realidade da violência, constatamos um quadro bastante desesperador para os segmentos juvenis pobres, visto que, segundo a pesquisa Mapa da Criminalidade e da Violência em Fortaleza (2009), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), 63% das vítimas de homicídio são jovens, do sexo masculino, todos entre 15 e 29 anos, portanto, jovens solteiros, em idade produtiva, negros e com baixa renda e escolaridade, fato que coloca em xeque as políticas públicas voltadas para esta população, bem como questiona a ação do Estado e da Sociedade relativa à mudança da condição juvenil na capital.

Outro âmbito reflexivo que nos auxilia a contextualizar os estudos desta pesquisa é a

---

<sup>11</sup> Com base no Censo Demográfico do IBGE/2010.

<sup>12</sup> A Pesquisa Retratos da Fortaleza Jovem (2008), da Prefeitura de Fortaleza, informa que 0,7% dos jovens têm ensino fundamental completo; 25,7% o ensino médio completo; e 1,8% dos jovens, o ensino superior completo.

entrada das juventudes na pauta política e social do Brasil, que se deu graças ao processo de redemocratização do país, decorrente das mobilizações e lutas sociais das décadas de 70 e 80 (século XX); à criação de mecanismos institucionais de diálogo entre o Estado e a Sociedade Civil organizada, oportunizando a discussão e elaboração de políticas públicas; às lutas juvenis que, através de suas redes e organizações, enfrentam o debate acerca de sua criminalização e estigmatização social, protagonizadas pela mídia e pelos setores elitistas da sociedade.

Considero o conceito e a constituição das redes sociais no Brasil, principalmente de juventudes, capaz de esclarecer muito do movimento de minha pesquisa. Observo que, no Brasil, existe uma diversidade de redes: de ONGs, temáticas, técnicas e de movimentos. O conceito de redes sociais que aqui me refiro, conecta-se, dialoga e parte das concepções defendidas pelos movimentos sociais e populares, cujos pressupostos envolvem: a construção de uma nova utopia de democracia, em que as relações políticas seriam horizontalizadas e em que haveria maior reconhecimento e respeito à diversidade cultural e pluralismo ideológico; a aposta na possibilidade de articular, conectar o local ou específico com o global ou com os interesses mais gerais de uma cidade, estado, região (SCHERER-WARREM, 1999).

É nessa medida que os grupos juvenis e suas articulações, a exemplo do Coletivo de Culturas Juvenis, se constituiriam em espaços de articulação, que reúnem os mais variados tipos de grupos juvenis pertencentes às diferentes organizações e/ou projetos sociais; nelas se trabalham diversas temáticas, como: diversidade sexual, cidadania, espiritualidade, arte e cultura, etnia, políticas públicas, participação política, dentre outras. Nesses espaços, os jovens e as jovens trafegam, confrontam e afirmam múltiplas faces e dimensões: a condição juvenil, estilos de vida, pertencimento geográfico-territorial-cultural-político, condição de classe, sexualidade e poder, ética e espiritualidade.

É neste contexto, aqui esboçado, que direcionarei o meu olhar para as teias, os elos, os fluxos, as articulações criadas, favorecidas e movidas pela formação multidimensional dos jovens e das jovens na periferia, imersos nas tramas sociais e políticas e nos processos integrativos e conflitivos de seus territórios. É neste movimento de apreensão que devo conhecer a natureza e os significados dos saberes produzidos dentro desses espaços plurais; devo capturar como os grupos e redes sociais oportunizam a construção de sujeitos multidimensionais, conectados com suas próprias vidas, suas realidades e contextos, com a sociedade e com o mundo; devo estar atento aqui se propõem ou não novas formas de pensar

a educação nos movimentos sociais.

Como mencionei no início desta parte, concebo a pesquisa como algo imbricado na vida, pois o ato de pesquisar que defendo neste trabalho, não é apenas analítico, explicativo, comparativo, mas um ato de engajamento social e expressão criadora, um movimento de olhar o objeto “de dentro pra fora e de fora pra dentro, a toda hora e a todo o momento<sup>13</sup>”.

O ato de olhar e pensar sobre algo é um movimento de ida e volta, como afirmam Deleuze e Guattari (1992, p. 54): “o pensamento é um movimento infinito de ida e volta porque ele não vai na direção de uma destinação sem já retornar sobre si, a agulha sendo também pólo”.

Com isso quero dizer que o próprio caminho de construção do objeto da pesquisa, que procuro explicitar no *Capítulo 2* deste trabalho, é um movimento de olhar para dentro de si mesmo, para a trajetória formativa do autor e identificar os caminhos discursivos, práticos e teórico-metodológicos de construção da pesquisa. Parto do princípio de que o objeto da pesquisa deve ser concebido como algo, uma experiência em latência, em potência dentro da pessoa, ou seja, no corpo, na história e na vida do autor, porque “o corpo de cada um de nós é uma forma de vida, que por ter uma história [...] e raízes ancestrais ainda atuantes, vivas, irradiantes, sabe muitas coisas – algumas claras, outras escuras e outras claras-escuras” (GAUTHIER, 1999, p. 23). Fazemos então, neste primeiro capítulo, uma incursão em torno dos caminhos percorridos pelo pesquisador e pelo grupo-sujeito na construção da pesquisa, este último assumido também como grupo co-pesquisador no presente trabalho, num movimento de construção coletiva, no qual vamos nos percebendo como produtores e produtoras de nós mesmos e de nós mesmas, fazedores e fazedoras de cultura no *mundo-de-vida*<sup>14</sup>, ao mesmo tempo em que tecemos saberes diversos e singulares, desterritorializando-nos e reterritorializando-nos em tessituras coletivas. Neste capítulo, trago à tona ainda, começando por minha narrativa de vida enquanto autor deste trabalho, onde compartilho meus percursos e os percursos que classifico como exploratórios, o contexto, as razões e os elementos teóricos metodológicos adotados no trabalho, constituindo-se nos caminhos de construção da pesquisa.

No *Capítulo 3*, delinco com maior precisão o campo empírico da presente pesquisa, ao mesmo tempo em que abordo a condição juvenil na periferia – a vida juvenil com seu

---

<sup>13</sup>Verso da música Serra do Luar, de Walter Franco (1978).

<sup>14</sup> Tomo este termo aqui no sentido de Habermas (1989), isto é, como um estoque de crenças, critérios, valores, definições compartilhados pelos jovens e pelas jovens em seu cotidiano e em suas relações.

contexto, sonhos, tramas, dificuldades, relações, conflitos e conquistas. Usando o instrumental da pesquisa autobiográfica, as narrativas de vida dos jovens e das jovens, apresento e reflito sobre o imaginário social contemporâneo e o campo das juventudes populares. Desse modo, faço uma caracterização geral do campo empírico, constituído pelos grupos juvenis já referidos, formando o grupo-sujeito da pesquisa. Por grupo-sujeito, compreendo o que Guattari e Rolnik (1986) conceituam: os grupos que, por meio de processos de autonomização, vão buscar o lugar de seus desejos.

No *Capítulo 4*, “Os círculos de contação de si: histórias de vida, vozes singulares e plurais da periferia”, explícito como foi constituído o grupo-sujeito da pesquisa e, a partir das histórias de vida, considerando as dimensões familiar, cognitiva, coletiva, estético-expressiva e laboral, procuro reflexionar os aspectos que dizem respeito à participação, à subjetividade e autonomização juvenis. Nos Círculos de Contação de Si busco perceber como se dá a produção da vida; como os jovens e as jovens se pensam e se percebem como sujeitos políticos e culturais em um contexto de assujeitamento e eliminação das juventudes da periferia; como concebem a cidadania e incidem no espaço público e nas políticas públicas em um contexto que se tem nomeado uma “nova forma” de política e de sociedade contemporânea, neoliberal, caracterizada pela cultura do individualismo, da competitividade, privação e privatização da vida. É preciso deslindar como os jovens e as jovens lidam com a complexidade presente nas relações sociais de pertencimento, pluralismo político e com a multidimensionalidade das suas formações em curso. Neste capítulo, portanto, problematizo, demarco e discuto algumas tensões presentes nos discursos e práticas histórico-sociais construídos em torno das categorias *juventude da periferia e formação*.

“Cenas fulgores: *gestus* dos corpos juvenis da periferia” é o *Capítulo 5*, donde teço um diálogo com a produção coletiva do grupo-sujeito, gerada no momento do “Auditório Social”, um dos componentes do dispositivo da presente pesquisa. Trabalhando, então, com as “cenas fulgores”, onde os jovens apresentam e reflexionam sua vida através de sons, imagens ou *gestus*, busco perceber e analisar os sentidos e significados dos *gestus sociais* dos corpos juvenis da periferia, buscando saber o que eles revelam dos sujeitos que são, dos sujeitos que não querem ser, dos sujeitos que não podem ser e dos sujeitos que pretendem ser; o que manifestam da cultura e dos espaços onde vivem; o que desnudam, enfim, das subjetividades juvenis da periferia.

Partindo do conceito de *formabilidade* e do entendimento de que a biografização é um

processo que forma para a vida, no *Capítulo 6*, “Projeto-futuro: da figuração de si aos possíveis na periferia”, busco analisar e socializar os *projetos-futuro*, ou seja, um conjunto de ações e reflexões construídas pelo grupo-sujeito como resultado da relação que os jovens e as jovens estabeleceram e estabelecem com suas histórias de vida. Como as histórias de vida geram uma capacidade de mudança qualitativa, mudança essa que perpassa o aqui, o agora e o futuro da existência juvenil, os sujeitos elaboram um projeto no qual definem ações e movimentos que apontam para a continuidade de sua formação pessoal e coletiva.

Como o leitor e a leitora deste trabalho notarão, alguns autores e algumas autoras com quem dialogo ao longo dos capítulos desta tese pertencem a matrizes teóricas diferentes e até divergentes. Esclareço que esta é uma opção consciente do autor do trabalho. Situo esta escolha no entendimento de que, uma ou outra vertente teórica, por mais importante e completa que seja, não daria conta das questões, nuances e dimensões de meu objeto de investigação nesta tese; situo também esta escolha no interior de um movimento que, na esteira do pensamento de Severino Antonio (2009), procuro vivenciar na tessitura deste trabalho: um movimento de uma nova escuta poética da educação e da produção do conhecimento, onde a análise e a abstração, elementos do primado epistemológico da ciência, tão necessários no exercício intelectual e na produção acadêmica, não são considerados de forma absolutista, descontextualizada e distante da concretude da vida e das práticas humanas e sociais. Nesse sentido, mesmo dialogando com pensamentos divergentes entre si e “fugindo” dos agenciamentos e segmentaridades que aprisionam o pesquisador em torno de processos dualizantes e dualizadores da vida e do conhecimento, esse movimento aponta para um esforço que visa reunificar saberes, religar sujeito e objeto, ao mesmo tempo em que ousa religar as ciências entre si e estas com a história e a sociedade. Essa escolha revela também um movimento interno do autor, que, sem abrir mão de um pensamento crítico-reflexivo, engajado e de opção política clara, nos últimos anos vem revisando seus referenciais, posturas e se abrindo para o diálogo com novas abordagens, buscando inscrever em seu viver e em suas práticas educativas essa nova escuta poética e epistêmica da educação e do conhecimento. Portanto, reitero, assumo e afirmo que, ao fazer esta opção, amparo-me em um fundamento motivacional de experiências vividas, no qual como pessoa e pesquisador junto referências teóricas, lugares, vínculos e percursos, articulando-os como um tempo próprio, neste processo criador, configurando este devir-pesquisador.

Nas *Considerações Finais*, indico algumas descobertas do trabalho, frutos do presente

estudo, concebidos não apenas como resultados da pesquisa, mas como reflexões inconclusivas, as quais podem contribuir com o trabalho de formação voltado para os jovens e as jovens da periferia, no campo formal, não-formal e informal. Esses achados podem contribuir também como *corpus* de conhecimento no campo da sociologia da juventude.



## 2 OS CAMINHOS DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, busco mostrar a construção da pesquisa, focalizando uma incursão em torno dos caminhos percorridos pelo pesquisador e pelo grupo-sujeito, este último assumido também como grupo co-pesquisador no presente trabalho.

O capítulo está estruturado em duas partes: na primeira, discorro sobre minha trajetória de vida, destacando meus percursos formativos, procurando situar no espaço-tempo de minha vida este devir-pesquisador; na segunda, busco explicitar a escolha, o contexto e o dispositivo da pesquisa que adotei neste trabalho. Dizendo de outro modo, é nesta segunda parte que explico a opção pela Pesquisa-ação; discorro sobre as experiências ou movimentos que caracterizo como exploratórios, desencadeados antes da definição do objeto da pesquisa; e delinco o dispositivo de pesquisa, nomeado por mim como “Museu das Juventudes: construção e movimento”, que utilizei para produzir coletivamente os dados do presente estudo.

### 2.1 A trajetória formativa do autor

Penso e sinto que os conceitos, os princípios, os valores, as pessoas (familiares, parentes, amigos, amigas, professores, professoras, filhos, líderes, militantes, intelectuais), os filmes, os acontecimentos, as músicas, os incidentes e acidentes, os livros, os autores e as autoras, os amores, enfim, tudo que constituiu e constitui a teia de referências (éticas, morais, políticas, humanas, religiosas, sociais, culturais, artísticas, etc.) que me forjaram (e forjam) ou me edificaram (e edificam) como pessoa, educador e agora como pesquisador, de algum modo, atravessaram e atravessam a construção (diversa, complexa, plural, cambiante), neste momento, do quadro teórico fundante e instigador deste trabalho. Para tomar contato de forma aproximada com parte desses elementos, pois nunca nos apropriamos do vivido e do sentido (experimentado) completamente, enveredo pela minha *biografização*<sup>15</sup>, entendendo que a percepção e o entendimento de mim mesmo, do meu vivido, passam por representações que pressupõem uma figuração do curso de minha existência e do lugar que nela ocuparam e

---

<sup>15</sup>*Biografização* é um conceito usado por Delory-Momberger (2008, p.17), definido por ela como “uma ação permanente de *figuração de si* que se atualiza na ação do sujeito ao narrar sua história, a tal ponto que ele se confunde com esta”, ela possui referências imaginativas que se mesclam aos mundos pensados dos sujeitos biografados e que em parte constitui a verdade de si mesmo.

ocupam esses elementos, fundamentais na estruturação e significação das experiências por intermédio das quais construí e continuo construindo a história que me reporta a mim mesmo, ao fazer humano, social, histórico e formativo de minha vida nos diferentes contextos em que ela vem sendo tecida.

Amparo-me também na concepção de *experiência* apresentada por Larossa (2001, p. 2), entendida como aquilo que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma”. A partir da compreensão do referido autor, posso dizer que nem tudo constitui experiência, uma vez que nem tudo nos acontece, nos toca, nos forma e transforma. Nesse sentido, atendo-me aqui àquelas experiências que me impactaram, onde fui atravessado pelas suas dimensões educativas, as quais não só explicitam o meu processo formativo, mas atualizam em mim, pela narrativa que faço delas, os referenciais que, juntos, configuraram e configuram a esteira na qual venho tecendo minha vida, principalmente o meu percurso formativo e fazer sociopolítico.

Através da *biografização* e do conceito de *experiência*, destacados acima, acredito poder operar a interface de duas dimensões fundamentais no percurso formativo de uma pessoa – a dimensão individual e social – processo favorecido pelo dispositivo da *narrativa de vida*<sup>16</sup>, ao mesmo tempo em que vou produzindo o que Severino Antonio (2009) chama de *religação*<sup>17</sup>, isto é, assumindo uma postura voltada para a valorização do real na perspectiva do concreto, da contextualização, do vivido que cria, recria e (re) inventa o fazer humano e social na história; do vivido que religa conhecimentos científicos, as ciências entre si com a sociedade, com o cotidiano, enfim, com a vida. Assim, assumindo esse movimento de uma escuta também poética, que tudo religa, busco trazer à baila os elementos de meu percurso formativo que vem conformando, na teia de minha vida e de minha vivência intelectual, o projeto de mim mesmo e de mim com este trabalho de pesquisa, intencionando juntar os nós

---

<sup>16</sup>*Narrativa de vida*, segundo Delory-Momberger (2008, p. 37), é a forma de expressão mais imediata da biografização ou do fato biográfico; é a linguagem do fato biográfico primordial, como o discurso no qual escrevemos nossa vida.

<sup>17</sup>Trata-se de uma (nova) postura, postura essa que se materializa numa nova *escuta poética da educação e do conhecimento*, concebida por Severino Antonio como algo que precisamos aprender e incorporar à vida. Segundo o filósofo, essa nova poética – da natureza, das ciências, da humanidade – “revela-se reconhecimento da interdependência e da irmandade de todas as coisas e, assim, em muitos aspectos, constitui-se inseparável de uma nova ética, de reverência pela vida, de renovado amor pela tessitura de vozes que constituem o real. Representa, ainda, uma reeducação da sensibilidade e da inteligência e, reciprocamente, para que floresça, precisa ser alimentada por novos modos de sentir e de pensar – inclusive novas formas de raciocínio, que se acrescentam à lógica da causalidade linear, e por novos modos de ensinar e aprender, e de viver e conviver” (SEVERINO, 2009, p. 14).

que tecem o objeto e os caminhos da presente pesquisa.

Posso dizer que os movimentos formativos fortes e significativos da produção de mim mesmo sempre estiveram atrelados a experiências intensas, no sentido já assinalado neste trabalho, pois elas me afetaram e me atravessaram de tal forma que me senti como um “território de passagem”, no qual venho inscrevendo singularidades, vivências, saberes, estranhamentos e práticas sociais fundamentais na minha existencialidade. As experiências que elejo narrar, pelos vínculos maiores com esta pesquisa, situam-se em cinco áreas: pastoral-comunitária, formativa, luta pela terra, luta pela água, juventudes.

Assumo e proponho-me a fazer esta narrativa para também tomar forma de mim mesmo, elaborar e experimentar minha própria história. Entendo que com isso estarei acionando o dispositivo hermenêutico da história de minha vida, através do qual a interpretarei e procurarei situar, unir e significar os seus acontecimentos como elementos organizados no interior de uma totalidade. É como destaca Delory-Momberger (2008, p. 36) nesta passagem:

O espaço-tempo segundo o qual figuramos os limites de nossa existência é de fato aquele no qual nascem nossas histórias, ou seja, as construções segundo as quais apreendemos nossa vida. [...] Quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós a narramos. O único meio de termos acesso a nossa vida é percebermos o que vivemos por intermédio da escrita de uma história (ou de uma multiplicidade de histórias): de certo modo, só vivemos nossa vida escrevendo-a na linguagem das histórias.

Para mim, a narrativa, portanto, não constitui apenas um instrumento que utilizo agora para operar essa figuração de mim mesmo, mas como um lugar no qual acontece a história de minha vida – e é nesta história que também me situo como pesquisador.

Também não posso esconder a emoção e a angústia que me afetam neste momento. Interpelo-me: o que fiz de minha vida esses anos todos e o que essas experiências fizeram comigo? Hermeneuticamente, eu me questiono: onde e como os acontecimentos e as experiências de minha vida, tomados em sua globalidade, ganham sentido? Que sentidos são esses? Que significados apontam?

As respostas para essas e outras perguntas estão na representação que farei para mim mesmo do curso de minha vida. Advirto que não tomarei essa representação como algo cristalizado e definitivo, preferindo continuar tateando no projeto de meus devires, na busca dos sentidos e significados que as minhas experiências de vida podem vir a ter, desde que me permitam e favoreçam sempre a recomposição do curso de minha vida.

A emoção e a angústia estão associadas ao paroxismo que sinto agora e que toma a

forma de algo que não se completou, como a ausência de um sentido que não se definiu como dizível. Recordo-me de um vivido recente, um tempo onde tudo ganhava sentido e integração: os pensamentos, os símbolos, as decisões, as leituras da realidade, as ações, os cursos e transcurtos, os fluxos e refluxos, tudo de alguma forma estava envolvido numa teia e numa trama que ganhava sentido, mesmo em meio às turbulências e conflitos sociais. Havia, é certo, sentido de direção, materializado no projeto de mudanças que compartilhava com o povo<sup>18</sup> e com os animadores e animadoras da caminhada.

### ***2.1.1 Aprendendo a fé e a luta na escola do povo: a experiência pastoral no chão da vida das Comunidades Eclesiais de Base***

Vim à luz num tempo tenebroso em meu país: 1964, quando o Brasil sofre um golpe militar. Quando tomei consciência política, passei a dizer que era filho do golpe militar, havia nascido já perseguido pelos militares e impedido de expressar-me enquanto indivíduo, que não teria liberdade para crescer em paz, em autonomia e em consciência política, tornando-me assim cidadão, sujeito político.

Aos 12 anos, perco meu pai, o Manoel Felix, que foi mais feliz quando morava no campo, onde plantava, colhia, comia e dava até para comercializar o que produzia, garantindo o funcionamento de uma bodega, através da qual atendia as necessidades de alimento do povo da Serra do Mundaú, no município de Uruburetama - Ceará. Infelizmente meu pai foi vítima da política de desenvolvimento da época, que, ao provocar o êxodo para a cidade, priorizava o capital industrial. Perdendo aos poucos as escassas posses que tinha, Manuel teve que vir para a cidade e, num processo decadente, foi perdendo a saúde, ora pelo sofrimento, passando de camponês para operário, depois para trabalhador informal, ora por um câncer que, em 1976, tira-lhe a vida.

---

<sup>18</sup> Sei que o conceito de *povo* é amplo e assumiu diferentes conotações ao longo da história. O termo usado nesta parte do trabalho é o mesmo compartilhado pelos adeptos da Igreja Popular, corrente identificada com a *opção preferencial pelos pobres*, assumida pela Igreja Católica na assembleia dos bispos, padres e agentes de pastoral da América Latina, realizada na cidade de Puebla, no México, em 1979. Essa corrente pautava sua ação e reflexão na Teologia da Libertação, que defendia um discurso e uma prática sobre o *povo pobre*, entendido segundo a sistematização de Clodovis Boff (1978): “redes de comunidades, associações, movimentos populares autônomos e articulados entre si que, dentro da massa e contra o espírito de massa, vai se formando em tensão e contraposição às elites, com a vocação de transformar a todos – massa e elite – num único povo assentado sobre as mais diferentes formas de participação e de comunhão. Entre a massa informe e as elites, permeia a comunidade ou a organização popular autônoma. Ela é o grande instrumento gerador de povo. ‘Povo’, por exemplo, não existe previamente como dado histórico-social” (WANDERLEY, 2007, 31 p. 45).

Fui crescendo, estudei na escola pública e depois passei numa seleção para acessar outro tipo de escola, agora profissionalizante: o SENAI, onde concluí o ensino fundamental e saí com um certificado que me deu o título de torneiro mecânico. O sustento dos primeiros anos de estudos foi garantido por Dona Mariana<sup>19</sup>, minha mãe “Mariama”, ainda viva e mulher guerreira, filha das imburanas do sertão de Irauçuba, que dia após dia, viúva, ancorada na coragem, na alegria e na fé franciscana, lavava roupa para assegurar o sustento dos onze filhos.

Em virtude da pobreza, os primeiros anos do estudo fundamental foram acompanhados de muita dureza e dificuldade: na adolescência, me vi obrigado a trabalhar, momento em que vivenciei várias condições: vendedor de tapioca, verdureiro, ambulante, ajudante de bananeiro junto ao irmão, carregador de mercadorias no Mercado São Sebastião e catador. Queria ajudar minha mãe, e assim enfrentar os momentos de tristeza que sentia, quando me via em casa sem nada para comer, situação que me põe a recordar as angústias que vivi sozinho, chorando a falta de comida, roupa e outros bens na nossa casa alugada, lá na ruela chamada de Viena, no bairro de Antonio Bezerra, em Fortaleza.

É em meio a este estado de coisas que, desde cedo, senti-me tocado e desafiado a participar de grupos. É a partir deste momento que emerge e que descubro o valor da relação eu-tu, na perspectiva buberiana, cuja vivência seria mais tarde radicalizada. É Buber (2001, p. 41) quem diz:

[...] Ela é um ato do homem através do qual ele se faz homem e se situa no mundo.  
[...] O homem é um ente de relação que a relação lhe é essencial ou fundamento de sua existência. [...] É um ato essencial do homem, atitude de encontro entre dois parceiros na reciprocidade e na confirmação mútua.

Iniciado na vida grupal por minha mãe, integrante da Ordem Terceira Franciscana, que me levava para as reuniões e encontros deste grupo, fui assim fazendo o aprendizado do diálogo e, ora pela contemplação, ora pelo exercício da palavra e da escuta, fui me sentindo presença no mundo, confirmando o que fala o autor citado. A acolhida que vivenciava, as reflexões que escutava, a oração da qual participava, a vida de Francisco de Assis que conhecia, despertavam em mim uma atitude de abertura e doação, fortalecendo as relações que começava a construir.

Na Ordem Terceira Franciscana, aos poucos, fui tomando gosto pela vida grupal, pela

---

<sup>19</sup> Nos últimos anos desta pesquisa minha mãe adoeceu e faleceu, vítima de problemas cardíacos, deixando em mim uma enorme saudade e eternizando ainda mais sua presença em minha vida.

vida de Francisco de Assis e logo me juntei a outros adolescentes e jovens para criar a JUFRA, Juventude Franciscana. Meu engajamento social começou a ser tecido e vivido neste grupo, que passou a ter vida própria e a atuar nas comunidades do bairro Antonio Bezerra, onde morava.

Apesar da vida difícil que levava, vida essa marcada pela precariedade material, nutricional e financeira, não resolvida pela vinda de meus pais para a cidade, sempre gostei da vida coletiva e da animação que esse convívio traz, motivo pelo qual procurava construir amizades e forjar possibilidades de relação com outros jovens e adultos. Exemplo desse gosto eram as festinhas – quadrilhas e tertúlias – que procurava organizar na vizinhança com outras pessoas amigas e amigos do bairro.

Do JUFRA cheguei ao engajamento eclesial na Paróquia de Antônio Bezerra, onde passei a aprofundar as relações intergrupais, crescendo no desejo de participar da vida de grupo e da vida comunitária, ao mesmo tempo em que tomava conhecimento da vida da Igreja, de sua estrutura conflituosa, mas, também, de sua aposta político-pastoral. Vivia, na época, uma conjuntura de questionamento e avanço na Igreja Católica, que buscava caminhos de renovação, através da então Conferência de Puebla (1979), grande reunião dos bispos da América Latina, na qual discutiram questões relativas à ação da igreja na região.

Nesse contexto, a fé engajada vai ganhando importância na minha vida e a noção de Deus vai se corporificando nas experiências pessoais e coletivas, agora para além da relação intragrupal, estendendo-se para a esfera da comunidade. Vou aprendendo que a vivência da fé, portanto a experiência de Deus, é algo que tem a ver com o aprofundamento da relação eu-tu, como assinala Boff (2000, p. 147): "a experiência de Deus emerge quando se leva até as últimas raízes a relação eu-tu. Deus é percebido como o Tu absoluto, a Alteridade radical, o *Vis-a-Vis* intransponível. Acontece por uma relação de enamoramento, de comoção e não de pensamento".

Na vida comunitária, descubro o que achava ser minha vocação para o trabalho nessa área: candidato-me ao sacerdócio, influenciado pelo grupo juvenil que tinha fortes ligações com uma comunidade religiosa, a Congregação de Frades Franciscanos Capuchinhos. Por dois anos, fui seminarista capuchinho em Sobral (CE), donde pude vivenciar minha paixão pelo trabalho comunitário, envolvendo-me com as comunidades e jovens da periferia desta cidade, período de grande aprendizado no trabalho com o povo e com os jovens. Foi nesse tempo, também, que comecei a desenvolver a sensibilidade metodológica e pedagógica para o

trabalho que se nomeava comunitário. Nesta época, construía as bases de minha espiritualidade.

A experiência como seminarista foi abortada ao final dos dois anos, quando passei a não me sentir livre para aprofundar a experiência de trabalho comunitário e de fé, com as comunidades, devido à rigidez da Ordem Franciscana Capuchinha, que passou a tolher essa possibilidade, levando-me à expulsão do seminário, ocasionada por uma denúncia e perseguição política da Polícia Federal que, na época, monitorava a ação pastoral e política da igreja progressista, a qual era ligado.

Expulso da Ordem Franciscana, eu continuei a experiência em Fortaleza, através de uma comunidade de seminaristas, inseridos na periferia dessa cidade, chamada “Diáspora”, vinculada à Arquidiocese de Fortaleza. Através da Comunidade da Diáspora continuei minha inserção na esfera eclesial-comunitária, a partir do contato e da vivência com as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)<sup>20</sup>, conhecidas e concebidas como “outra forma de ser igreja”, aprofundando o conhecimento acerca da estrutura e da prática pastoral da Igreja Católica, que buscava, junto com os pobres, a libertação.

As CEBs foram para mim espaço de formação e militância da fé cristã e da luta social, porque vivenciava no coração e na vida, naquele momento histórico, a instauração das condições reais de reconstituição do tecido humano e social, num clima de solidariedade e partilha; compartilhava de um novo estilo de relacionamento entre os pobres, que começavam a se reunir, à luz da Palavra de Deus, para pensar, falar e agir. Faustino Teixeira (1987, p. 5), ao falar desse momento histórico e das possibilidades advindas das práticas das CEBs, descreve muito bem o que vivenciei no convívio e relação com as comunidades:

O relacionamento ativa um potencial que é gerador de práticas efetivas de transformação. Constrói-se comunitariamente com as CEBs o espaço de emergência de uma nova cultura e de uma nova prática das camadas populares. Um dos elementos mais significativas no histórico da experiência das CEBs é o processo de construção da identidade dos pobres. Apesar de todo o clima sombrio e adverso, as CEBs conseguiram, mediante artimanhas singulares de resistência e luta, favorecer a afirmação da cidadania dos pobres como sujeitos sociais e eclesiais. Na sua peculiar dinâmica organizacional as pequenas comunidades abriram o espaço para a irrupção da palavra e instauraram o caminho para a expressão e a “fala do desejo”.

---

<sup>20</sup>Segundo Frei Betto (1981), são *comunidades* por que reúnem pessoas que têm a mesma fé, pertencem a mesma igreja e moram na mesma região. Motivadas pela fé, essas pessoas vivem em comum-união em torno de seus problemas de sobrevivência, de moradia, de lutas por melhores condições de vida e de anseios e esperanças libertadoras. São *eclesiais*, porque congregadas na igreja, como núcleo básico de comunidades de fé. São de *base*, porque integradas por pessoas das classes populares. No Brasil, as CEBs nasceram no contexto da rica fermentação popular que marcou o início da década de 60.

Eu descobria assim que o trabalho com o povo era uma arte que precisava ser aprendida, vivenciada e desejada apaixonadamente, pois pressupunha compromisso com um outro modo de ser igreja, de ser cristão, enfim, de vivenciar a fé.

Torno-me um animador de comunidades, um agente de pastoral e aprendo um princípio estruturador do trabalho com o povo apresentado pelo mestre Paulo Freire (1987, p. 52): “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Esse era o princípio que me animava e conduzia. Articulando fé, vida e ação sociopolítica, contribuía na luta social, discutindo a vida do povo, seus problemas, suas questões e desejos à luz do Evangelho de Jesus Cristo e assim, junto com outros agentes de pastoral, eu encontrava inspiração para buscar coletivamente soluções para esses problemas. Teixeira (1987, p. 6), referindo-se ao papel sociopolítico dos animadores e agentes de pastoral das CEBs, destaca:

Eles atuam como dinamizadores e articuladores da “efervescência de emoções e ideias” que brotam da dor de um sentimento de exclusão. A partir da fala dos oprimidos, acenam “com uma perspectiva de libertação mediada pela tomada de consciência coletiva, colada na releitura dos textos e da mensagem sagrada. É o processo de reconhecimento do nós. São novas palavras de ordem, novas promessas, a perspectiva da chegada do Reino”. Trata-se de um trabalho pioneiro, sempre articulado e permeado pelo saber popular dos animadores e participantes das comunidades. Estes agentes sentem-se tocados pelo chamado da missão libertadora e facultam pedagogicamente o clima propício para a irrupção histórica dos pobres, de sua palavra e de sua ação crítica visando à solução de seus problemas.

Tornar-se animador ou agente de pastoral das CEBs implicou um aprendizado do método e da pedagogia dessas comunidades. Aprendi o método dialético “ver-julgar-agir”, um modo de olhar para a vida e para a realidade, analisá-la à luz do que nomeávamos Projeto de Deus, e atuar de maneira transformadora. Nesse método, os círculos bíblicos, reuniões sistemáticas para estudar a Bíblia, ligando-a à vida cotidiana, alimentavam a fé e a vontade de tornar real nas comunidades outra vida - uma vida nova. Esse método e o modo como vivíamos suas referências, confesso, provocaram uma reviravolta na minha maneira de ver e trabalhar, pois produziu na época uma espécie de conversão dos intelectuais ao povo, começando pelo corpo hierárquico da igreja – padres, freiras e bispos, bem como assessores e agentes de pastoral.

Vivia-se um novo olhar em direção aos oprimidos. Esse olhar, no fundo, representava a (re) descoberta do povo no seu potencial político e humano, reorientando e deixando convergir suas capacidades de construir uma nova condição para sua humanidade, em uma re-



descoberta das populações excluídas como realidade histórica e mutante. Essa re-descoberta implicou uma série de ações e movimentos em toda a América Latina – diversidade que nos alimentava em sua riqueza.

Além do método da pedagogia das CEBs e dos círculos bíblicos, a Teologia da Libertação, nascida na segunda metade do século XX, era outra fonte inspiradora e norteadora do engajamento pastoral, pois fornecia as bases teológicas da vivência eclesial das CEBs e de sua atuação sociopolítica. Com esse acervo, aprendi a fazer da “experiência espiritual do pobre” (BOFF, 1987) a experiência com Deus. Através desses percursos descobri o sentido da “fé útil” e da “fé preciosa” de que nos fala o teólogo Leonardo Boff (1987), afirmando assim a fé como um dado antropológico radical, evitando cair-se no duplo problema que se debatia e se enfrentava na época: o confessionalismo (a redução da fé aos limites da confissão religiosa) e o secularismo alienante (distanciamento da fé em relação à ação social e política e a nossa inserção no mundo).

Da experiência da Diáspora e das CEBs, neste meu percurso formativo e de construção de mim mesmo, pus-me noutro movimento de êxodo, agora para as comunidades rurais do Maranhão. Casado, aventurei-me numa experiência com as comunidades negras e rurais maranhenses, onde dou continuidade ao trabalho pastoral numa paróquia do interior, situada no município de Santa Rita. É neste novo chão da vida comunitária que saio da esfera eclesial para vivenciar a experiência como educador popular, embora continuasse como agente de pastoral.

### ***2.1.2 Fazendo-se educador popular: educação popular, formação e pedagogia social como opção de vida***

Novos horizontes, muitos desafios: o primeiro filho (Josimo), novo chão, nova cultura para conhecer, muitos aprendizados a empreender, novas relações a construir, a vida sustentar. Foram esses os desafios enfrentados por mim e minha família quando aventuramo-nos e escolhemos o Maranhão para viver uma experiência de formação e inserção sociopolítica durante doze anos, iniciada em 1986.

Santa Rita, um município rural de 30 mil habitantes, marcado ainda por relações escravocratas, coronelismo e clientelismo político, com uma estrutura agrária dominada pelos criadores de búfalo, foi o *locus* dessa experiência, território de luta e resistência dos pequenos

agricultores e pequenas agricultoras, na sua maioria, negros e negras, com os quais eu me vinculava.

Nesse território, entrei em contato com minha *ancestralidade*<sup>21</sup>, estreitei a relação com a educação popular e a pedagogia sociocomunitária, que passaram a ser assumidas não só como método e práticas de trabalho, mas como opção política e de vida. Em Santa Rita, ainda, vivenciei de maneira nova a radicalidade da fé, em meio à luta pela terra, o compromisso político com os pobres, erguendo-se mais uma vez no contexto de meu aprendizado do trabalho popular.

Entrar em contato com a ancestralidade implicou uma "semiótica do encantamento", de que fala Oliveira (2007), um processo que remete a um olhar e sentir a vida e a cultura a partir das interações, singularidades, transcendências, símbolos, da estética da vida das comunidades negras. Implicou um pensar a partir das relações, das ligações e das trocas de experiências; experiências que, na visão de Oliveira (2007, p. 257) são *sígnicas*, materiais, linguísticas, dentre outras dimensões. O referido autor define ancestralidade como uma "categoria de relação, ligação, inclusão, que inclui tudo que passou e acontece; [...] é um território sobre o qual se dão as trocas de experiências [...], é uma categoria diversa".

A aproximação e a convivência com os pequenos agricultores negros e agricultoras negras, bem como a vivência com as questões agrárias, permitiram que eu apreendesse o que chamo de uma "ecologia do trabalho popular", ou seja, uma maneira de relacionar e sustentar o trabalho popular, articulando três pólos: as pessoas, tomadas em sua relação com a terra e com a vida comunitária; a terra e suas riquezas; e o trabalho popular, tomado nas dimensões pedagógica, estética, cultural e política.

Durante doze anos, vivi *devires* (DELEUZE & GUATTARI, 2002) diversos imbricados nessa "ecologia do trabalho popular", devires esses por mim assim chamados: "devir-foice", "devir- enxada", "devir-machado" e o "devir-tambores". Todos esses devires ligados à mística, à luta pela terra e ao trabalho popular. Assim nomeio, porque, na linha do pensamento dos autores citados acima, entrar no campo do devir é estar sempre compondo em nossos corpos algo de inusitado a partir do encontro com o outro, embarcando constantemente

---

<sup>21</sup>Segundo Eduardo Oliveira (2007, p. 271), a *ancestralidade* "é uma categoria que está profundamente vinculada ao mundo do território africano. É uma categoria sapiencial que brota do solo e, telúrica que é, se embebece da seiva que corre na forma cultural africana: a terra. Já Cunha (1997) explica que *ancestralidade*, na perspectiva da cosmovisão africana, remete à origem ancestral da comunidade e das pessoas. A *ancestralidade*, explica o autor, diz respeito a comunicação entre dois mundos: o visível e o invisível, ela rege todas as estruturas dinâmicas da sociedade, pois ela é um princípio histórico, incorpora as regras da vida material e social.

em possíveis linhas de fuga desterritorializantes. Entre indivíduos supostamente identificáveis e fechados em si mesmos, o que existe é uma composição de afetos, uma mistura de corpos.

Explicito esses devires porque de algum modo me remetem ao meu trajeto formativo, vivido coletivamente com os agricultores e as agricultoras maranhenses, comunidades e grupos da época; remetem aos afetos que me atravessaram na composição com os afetos de outros e de outras, numa relação de transformação mútua. Esses devires não constituem etapas lineares, são linhas que perpassam umas pelas outras, revelando mapas, leituras de espaços-tempos e momentos históricos de grande efervescência política e social em minha trajetória formativa.

Os devires, que seguem abaixo, me fazem pensar nos devires vividos pelos jovens e pelas jovens de hoje. Que afetos e desejos lhes atravessam? O que compõem a partir de seus corpos, de sua presença no mundo? Que desterritorializações operam? Que passagens, ascensões e quedas, variações contínuas de potência vivenciam em seus diferentes estados e condições? São muitas as indagações. Por hora, atenho-me as minhas.

### **“Devir-foice”**

Era hora de preparar a terra. Brocar, derrubar, encoivarar, destocar... Era preciso abrir os caminhos. Esse devir remeteu-me a agenciamentos<sup>22</sup> e a processos de desterritorialização, porque implicava desbravar novos afetos, compor novos caminhos, seguir novas veredas, permitir-se inundar por (novos) rios humanos, enfim, deixar-se atravessar por novas multiplicidades. Para tornar mais evidente o sentido atribuído a este devir, cito Guattari e Rolnik (1986, p. 323):

[...] desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e 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 com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia, com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais.

---

<sup>22</sup>Na acepção deleuze-guattariana (1995), diz-se está em presença de um agenciamento todas as vezes em que pudermos identificar e descrever o acoplamento de um conjunto de relações materiais e de um regime de signos correspondente que se referem aos nossos desejos, afetos, ações, paixões, comportamentos, enfim, pensamentos, desejos e ações que nos põem em movimentos, tanto de construção como de desconstrução de realidades objetivas e subjetivas.

O *devir-foice* consistiu em uma inserção, um desterritorializar-se para uma transculturalização, provida de empréstimos de parte a parte, onde as culturas não são absorvidas pelos extratos culturais hegemônicos. Na realidade, eu não cansava de conhecer o povo maranhense: seus costumes, crenças, modos de vida, sua relação com a terra, consigo mesmo, com a comunidade de vivos e os chamados mortos. Portanto, reitero, foi um longo caminho que implicou uma desterritorialização.

Ao vivenciar este *devir-foice*, como nomeio, entrava em contato novamente com minha própria ancestralidade, o que representou uma (re) apropriação de saberes e de experiências vividas pelos antepassados africanos e afrodescendentes, meus e das populações com as quais eu convivía no Maranhão. A vida comunitária parecia tornar mais visível o que se desvelava como estrutura quilombola, aos meus olhos, onde tudo se partilhava e as relações se resolviam presencialmente e coletivamente, desde a decisão sobre a entrada de animais no cercado ao quefazer coletivo da casa de farinha, lugar de trabalho e festa também, onde crianças, jovens e adultos compartilhavam a vida comum. O ritual do preparo da farinha, a maniva, que precisava ser descascada e ficar de molho para preparar a moagem e cozimento; a divisão circular do trabalho, onde todos e todas sentavam-se em torno do forno e da moedeira de madeira, tudo ali atualizava a memória em suas andanças, o cotidiano se tecia como história e cultura. À noite, no período dos festejos, como o do São Benedito da Casa de Forno, o povo celebrava a colheita, cantava ladainhas e cantigas, soltava fogos e dançavam o tambor de crioula.

Figura 1- Festa de São Benedito da Casa de Forno



Fonte: Arquivo do Autor

Além do aprendizado cultural, o *devir-foice* favoreceu o conhecimento da realidade social e política, marcada pelo controle do poder econômico pelos donos de terras, de búfalos e seus comerciantes. Os grupos, na sua maioria, eram vinculados às oligarquias locais - o

Estado, materializado no poder público municipal, sempre sendo controlado pelos grupos de famílias que se revezavam de tempos em tempos no poder, fato possível em virtude dos currais eleitorais que manipulavam. Esses grupos eram ligados a lideranças políticas estaduais e nacionais, como é comum na política nacional.

Da mesma forma, através desse devir, eu e minha então companheira Evilazia, abrimos os caminhos de conhecimento acerca das organizações locais, aquelas ligadas às comunidades com as quais trabalhávamos na tentativa de reinventar conjuntamente a paróquia, o sindicato e as associações, todas estas instâncias assediadas pelos políticos locais. Os partidos existentes eram os tradicionais e controlados por cabos eleitorais e chefes políticos em âmbito estadual e regional. Do ponto de vista das comunidades, chamava-nos a atenção o trabalho da ACR – Animação dos Cristãos no Meio Rural, um movimento formado por agricultores e agricultoras que desenvolvia o trabalho popular desde os anos 70 no município, ligado à Pastoral Social. Impressionava-nos o modo como a ACR articulava a vivência da espiritualidade ao mundo de vida de agricultores e agricultoras pobres que eram.

Figura 2 - Manifestação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais



Fonte: Arquivo do Autor

O *devir-foice* permitiu-me conhecer também a geografia e as riquezas dos territórios, sempre controlados pelas oligarquias locais e criadores de búfalo, embora os agricultores e agricultoras, pela teimosia e resistência, criassem suas linhas de fuga, por meio das quais procuravam tecer outras possibilidades e outra relação com a terra.

A grande riqueza dessa região são os campos naturais, conhecidos como “Baixada Maranhense”, na época controlados pelos criadores de búfalos. Inclusive, uma das grandes lutas travadas pelos moradores dos campos da Baixada Maranhense foi a luta contra a criação de búfalos, luta essa que ganhou as tribunas da Câmara de Vereadores de Santa Rita e da Assembleia Legislativa do Maranhão, sem falar nas dezenas de reuniões e ocupações do

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e Instituto de Terras do Maranhão (ITERMA).

Aos poucos, nas trocas de saberes e na construção coletiva, tecendo as bases do método do trabalho popular, ia também apreendendo o jeito das comunidades discutirem e apropriarem-se de sua realidade, ou seja, de como construíam novas possibilidades, intensidades, fugas e enfrentamentos. Nesse movimento, o trabalho popular se erguia e ganhava força. Constatávamos que a experiência vivida pode levar à recusa e ao questionamento da consciência imposta, sendo importante para desvelar situações de dominação (THOMPSON, 1981).

Figura 3 - Celebração Comunitária



Fonte: Arquivo do Autor

O canto religioso e as músicas populares, de autoria dos próprios agricultores e agricultoras, representavam uma riqueza de produção muito importante. Além de seu valor intrínseco como arte popular, era mediação cultural fundamental na mobilização das comunidades, na apropriação crítica e construção da realidade, como podemos ver nos versos:

Eu sou mulher, seu doutor, o que é que é/ Eu sou mulher de Santa Rita, eu sou mulher/ Pra quebrar coco, eu sou mulher/ Pra ir pra roça, eu sou mulher/ E na sociedade, por que eu não sou mulher?/ Pra fazer comida, eu sou mulher/ Pra cuidar dos filhos, eu sou mulher/ E na política, por que eu não sou mulher? (DORACI – líder comunitária e sindical, artista popular de Santa Rita - MA)

Vai ficar na memória, tanta história bonita, toda luta e glória do povo cristão de Santa Rita. (NENGO – líder comunitário e artista popular de Santa Rita - MA);

As comunidades discutiam sua realidade cantando, do mesmo modo que, cantando, explicitavam sua fé, esperanças e se animavam para as lutas. Confirmávamos o que Frei Gorgen (1997, p. 284), um dirigente da Comissão Pastoral da Terra, destaca quando se refere à força da religiosidade e o significado do canto popular na vida daqueles que "buscam uma

terra prometida": [...] nas narrativas bíblicas os sem-terras se veem, como num espelho, como um novo povo de Deus em busca da 'terra prometida', acompanhados de perto pela força divina” (GÖRGEN, 1997, p. 284). Dessa forma, a vivência da religiosidade encontra-se ligada à vida e à luta pela terra.

Os primeiros anos no Maranhão, portanto, consistiram na descoberta da realidade social, criação de vínculos com as comunidades e com líderes comunitários, apropriação da cultura local, partilha e formação das bases do trabalho popular. A paróquia de Santa Rita, sem padre e sem estrutura na época em que lá chegamos, aos poucos foi criando dinamicidade a partir da animação e articulação do trabalho popular. O salão paroquial, onde morava com minha família, agora já com dois filhos (Josimo e Tito), ganhava vida ao acolher a presença de homens e mulheres que vinham de vários cantos de Santa Rita, para se reunir, vivenciar sua esperança e construir novas formas de lidar com sua realidade.

O *devir-foice* implicou, pois, um processo de desterritorialização.

### “Devir-enxada”

Reterritorialização<sup>23</sup>. Isto foi o que vivi como *devir-enxada*. Um movimento que implicou a constituição de novas territorialidades<sup>24</sup>: no ser, no pensar, no sentir, no fazer e no celebrar; um movimento de juntar afetos, desejos, processos, aprendizados, escolhas, relações, etc., a partir de novos agenciamentos. Para Deleuze e Guattari (1995, p. 7), “um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões”. Assim, defino o *devir-enxada*, a experientiação de agenciamentos que se materializam em conexões de linhas e componentes diversos que se entrecruzam e produzem (novas) realidades – novos espaços do real.

No *devir-enxada*, vivenciei diversos processos de pensamentos, desejos e quefazeres, enfim, territorialidades que me conectavam, produziam proximidades cada vez mais fortes e amplas com as comunidades, fortalecendo a dimensão organizativa, capacitadora e

---

<sup>23</sup>Reterritorialização é entendido como um conceito próximo à acepção de Little (1994), isto é, como um processo de realocação no espaço, espaço para além da dimensão geográfica; espaço subjetivo, social, espaço histórico, espaço como um novo pensar, sentir, fazer e celebrar.

<sup>24</sup>Territorialidade, na acepção de Guattari e Rolnik (1986, p.323), é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ela é o conjunto dos projetos e das representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos.

mobilizadora de sua caminhada. “Puxar para perto de si”, eis o movimento básico da enxada. A metáfora do *devir-enxada* apontava para as comunidades "puxando" para perto de si os afetos, os saberes, as esperanças e os instrumentos (o sindicato, a paróquia e mais adiante, o partido - o PT dos anos 1980), que, naquele tempo, eram vistos como fundamentais para suas lutas e projetos coletivos de si.

Nesse devir, partilhei o trânsito, vivido pelas comunidades, que se corporificava na saída da esfera paroquial para a esfera sindical, e depois, em direção à vivência partidária. Este trajeto e essas conexões evidenciavam o movimento de mobilização e organização que vivíamos e que não era isento de problemas. Os frutos da vivência, nesse *devir-enxada*, nutriram-se do fortalecimento da organização comunitária e do poder popular, bem como da apropriação e tematização dos principais problemas percebidos pelas comunidades, como as baixas condições de vida e de trabalho dos agricultores e agricultoras (saúde, educação, falta de estradas para escoar a produção, falta de apoio à produção, corrupção, controle das terras pelos criadores de búfalo, dentre outros problemas), agravados pelo descaso do poder local para com a população.

Figura 4 – Passeata de reivindicação pela saúde pública de Santa Rita



Fonte: Arquivo do Autor

Figura 5 - Greve dos Professores de Santa Rita



Fonte: Arquivo do Autor



Constatei, nesse período, a crescente organização dos jovens rurais, da pastoral da mulher e as esperanças advindas da fundação do PT, fatos marcantes vividos pelas comunidades. O trabalho popular crescia em poder de organização e mobilização, bem como a consciência política quanto à realidade de opressão vivida pelos agricultores e agricultoras familiares.

Figura 6 - Encontro de Fundação do PT de Santa Rita



Fonte: Arquivo do Autor

Cresci e amadureci nos afetos, nos desejos coletivos, no saber popular e nas metodologias do trabalho comunitário. O método Ver-Julgar-Agir-Celebrar era usado nas reuniões, encontros e assembleias e, por meio, dele as comunidades exercitavam as leituras de suas realidades, definindo ações sobre os problemas e conflitos detectados.

O contato com a Educação Popular, através dos cursos centralizados e descentralizados para educadores e dirigentes sindicais do Nordeste, promovidos pela Escola de Formação Quilombo dos Palmares (Recife-PE), foram fundamentais para ampliar a visão sobre a realidade maranhense e nordestina, bem como a realidade do capitalismo no campo, levando-nos a aprofundar o compromisso com a transformação social e fortalecer a organização das comunidades.

A vivência do *devir-encxada*, também proporcionou meu engajamento na Comissão Pastoral da Terra e na Cáritas Regional Maranhão, duas organizações ligadas à Pastoral Social da Igreja Católica, responsáveis pela ação social e política da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), junto aos agricultores e agricultoras.

**“Devir-machado”**

O *devoir-machado* é o devir que me remete às *máquinas de guerra*<sup>25</sup>, uma expressão de Deleuze e Guattari (1998) que, neste caso, tem o sentido de ocupar os espaços, não só territoriais, mas sociais, subjetivos, formativos e políticos. A expressão remete aos conflitos criados pelos sujeitos que buscam construir novas possibilidades, numa ação inventiva que mobiliza suas potências, através das quais tecem espaços, linhas de movimentos e conexões em contraposição ao espaço repartido, métrico, do Estado e das elites.

Esse devir é marcado pelo enfrentamento e participação em vários conflitos agrários no Estado do Maranhão, o que me permitiu aprender muito da luta pela terra e da mística subjacente a ela. O grande destaque nesse período é para a luta contra os criadores de búfalos e pelo acesso à terra. Um desses conflitos, que aconteceu na Comunidade Sítio Novo, em Santa Rita, culminou com o assassinato de uma liderança do movimento na época – Antonio Português – e levou à perseguição aos agricultores e agricultoras, os quais empreenderam uma luta de resistência contra o latifúndio, sendo estes expulsos, por três vezes, de sua terra.

Figura 7- Manifestação de agricultores e agricultoras de Santa Rita



Fonte: Arquivo do Autor

A luta na Comunidade Sítio Novo, depois de mobilizar e ganhar outros espaços – Assembleia Legislativa, Governo do Estado e a imprensa nacional - foi finalmente vitoriosa. Muitas outras lutas foram empreendidas no município, fazendo crescer a organização social e política das comunidades. Sentia e participava da construção de movimentos, onde os agricultores e agricultoras acionavam e colocavam em evidência suas *máquinas de guerra*,

<sup>25</sup> Deleuze e Guattari (2002, p. 109) consideram que a máquina de guerra (“espaços lisos rebeldes e hostis ao Estado”), em sua essência, ou seja, não submetida ao Estado, tem por objeto não a guerra, mas o traçado de uma linha de fuga criadora, a composição de um espaço liso (aberto) e o movimento dos homens nesse espaço, ainda que isto a leve à guerra contra o Estado. Segundo os autores, tal máquina é invenção dos nômades (daqueles que pensam e atuam fora das categorias universais do pensamento clássico, o Todo e o Sujeito) “Mas, conforme sua essência, não são os nômades que possuem o segredo: um movimento artístico, científico, ‘ideológico’, pode ser uma máquina de guerra potencial, uma linha de fuga criadora, um espaço liso de deslocamento [...]”

isto é, suas linhas de fuga, seus instrumentos, estratégias de sobrevivência, solidariedade; seus dispositivos de poder (força e capacidade de mobilização, saberes, artes, cantos, etc.), poder entendido na linha do que fala Foucault (1979, p. 175), algo que "não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação, [...] uma relação de forças".

Figura 8- Reconstrução das casas em Sítio Novo - Santa Rita



Fonte: Arquivo do Autor

O período desse devir foi o mais tenebroso, pois vivíamos sob ameaças e em constante conflito com os latifundiários da região, que se uniram para perseguir e ameaçar de morte os líderes e apoiadores da causa da terra. Padre Osvaldo, uma dessas lideranças na época, sofreu atentados e ameaças durante todo esse período. A disputa pela terra traduzia-se assim na luta pela construção do lugar dos agricultores e agricultoras no mundo social, no espaço público. Daí essa luta por um lugar no mundo constituir-se em uma luta política.

Ação política e conflito social andavam juntos, porque, como assinala Arendt (2001, p.192), a política é fundada sobre um terreno *agonístico*, supõe o enfrentamento e o confronto da classe adversária, que se opõe, neste caso, aos interesses dos agricultores e das agricultoras; porque havia antagonismos entre os interesses destes, que lutavam pela permanência na terra e pelo direito de nela trabalhar, e os interesses dos latifundiários e criadores de búfalos. Na relação entre essas duas forças, havia uma disputa hegemônica pelo poder, não só da terra, mas pelo poder político, o que foi vivenciado pelos agricultores e pelas agricultoras na esfera da política.

Três campanhas eleitorais representaram, na luta popular de Santa Rita, desafios e empecilhos a vencer, pois, do ponto de vista político, as forças locais e estaduais estavam juntas para derrotar o movimento dos agricultores e agricultoras, forte e valente em meio a tantas lutas travadas. As duas primeiras campanhas, com candidatos saídos do seio das

comunidades, foram derrotadas, embora vitoriosas do ponto de vista da organização popular, ficando em terceira posição pela primeira vez na história política do município.

Figura 9 - Comício da 1ª candidatura popular à prefeitura de Santa Rita



Fonte: Arquivo do Autor

Os agricultores e as agricultoras, pela primeira vez na história de Santa Rita, tinham uma mensagem coletiva, uma leitura do mundo a compartilhar com a cidade e outra concepção da máquina pública. Enfim, parte dos moradores de Santa Rita passou a ter um projeto de cidade, discutido e construído com a participação efetiva de muitas comunidades. Esse *acontecimento*, interpretado aqui na esteira do pensamento de Quéré (2005), revelava-se como um *tornar-se*, um devir portador de sentidos que, ao ser gestado pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo, manifestava possibilidades e diferentes potencialidades no campo de um poder que se poderia chamar de popular, ou, na acepção de Negri (2002, p. 21 a 22), um *poder constituinte*:

Uma força disruptiva e que toma para si o tempo e o espaço fazendo-os de uma forma singular, desmedida; o poder constituinte é aquela força que rompe com o passado instituído de forma violenta e radical; o tempo é acelerado em direção ao vazio do porvir; o futuro não se curva ao passado e o presente está voltado ao futuro a partir de um processo de ruptura com o instituído até então.

Esse poder instaurava *possíveis futuros* (QUÉRÉ, 2002, p. 64), isto é, aquilo que era suscetível de vir a se tornar experienciável pelos sujeitos e em sua vida. Era assim um acontecimento onde o povo, movido pela alegria, pelo canto popular que desnudava a realidade de opressão, pelo processo de formação política levado a cabo pelas próprias comunidades, afetava-se e afetava a cidade, fazendo emergir naquele tempo histórico e naquele espaço um “poder de abertura e fecho, de iniciação e de esclarecimento, de revelação e de interpelação” (QUÉRÉ, 2005, p. 60).

Era assim que a luta pela terra transformava-se em luta pela democratização do poder e da política, ato fundador de liberdade e de reconhecimento.

Figura 10 - Seminário Elaboração do Plano Popular de Governo



Fonte: Arquivo do Autor

Falei de duas eleições. A terceira eleição, por sua vez, foi vitoriosa, representando uma grande conquista popular, embora tenha havido discordâncias quanto ao projeto de aliança a ser empreendida na época, cujo apoio foi dado com reticências por parte das lideranças do partido. A campanha, porém, foi um processo de grande aprendizado político e de consciência cívica. O município nunca havia visto uma campanha tão educativa e mobilizadora do ponto de vista político. Esta eleição, sem sombra de dúvida, foi um indicador do nível de organização e luta que as comunidades alcançaram, pautado no trabalho de base, na comunicação popular, na reflexão crítica, na criatividade cultural das comunidades e na força mobilizadora. Essa força teve grande expressão estadual quando, na eleição presidencial de 1989, Lula candidata-se pela primeira vez para presidente do Brasil.

Um tronco espinhoso e muito pesado caiu sobre essa experiência, que comprometeu a viabilização do projeto popular de governo, pois o aliado do PT, assumido como vice na chapa popular, traiu a proposta e debandou-se contra o projeto, conseguindo forjar situações difíceis de resolver, o que culminou com a cassação do candidato majoritário ligado aos trabalhadores e trabalhadoras, embora na eleição seguinte este mesmo candidato tenha sido eleito com o voto popular, numa aliança também questionável.

Aqui senti claramente os limites de nossa democracia e seu caráter institucional, incapazes de levar adiante e de radicalizar um projeto popular de governo, pautado na autonomia e na transformação social. Os limites se expressam principalmente no binômio autonomia-institucionalização, limites esses que expõem as fragilidades e as dificuldades da ação dos movimentos sociais, que, quando na relação com Estado, inevitável no

desenvolvimento das lutas, acaba retirando-lhes a capacidade autônoma e transformadora.

### “Devir-tambor”

Esse devir me conecta com todas as minhas alegrias, prazeres, festas, descobertas, bênçãos, providências, presentes, desejos advindos da relação com os agricultores e agricultores, com a natureza e com todas as entidades espirituais que me assistiram e acompanharam em minhas andanças pelo Maranhão. Nomeio *devir-tambor* porque o tambor<sup>26</sup>, na cosmovisão africana, revela a arte de conectar-se com a Mãe Terra e com nosso eu interior, sintonizando nosso coração ao coração dela, e de viajar ao mundo do invisível, constatando nossa ancestralidade e todos os reinos da natureza. O tambor está associado à direção Sul, ao elemento terra, às criaturas de quatro patas, ao arquétipo do curador e a qualidade da cura. Através dele podemos receber informações, inspirações e entendimentos.

Figura 11- Assembléia de Lavradores de Santa Rita



Fonte: Arquivo do Autor

Toda essa experiência de fé, inserção e engajamento popular na realidade social e na vida comunitária do povo maranhense, de modo especial em Santa Rita, foi então marcada pelo *devir-tambor*, um devir que me remete à alma, à identidade e à ancestralidade do povo maranhense e à minha própria ancestralidade, que no emaranhado religioso da vivência católica me fazia mergulhar na minha afrodescendência, no inconsciente da minha história negra, sobretudo ao seu modo de festejar e viver a vida. Foram muitas as alegrias, as festas da “Juçara”, do “Bumba-meu-boi”, os festejos da “Santa”; as contações de histórias ao redor das fogueiras; foram muitos os “tambores de crioula”; as assembleias populares, nas quais as

<sup>26</sup>Dialoguei aqui com o texto “Ancestralidade, tambor e uma história”, publicado no sítio [www.raizcultura.com.br](http://www.raizcultura.com.br) (2008), acessado por mim em 19/02/2011.



comunidades reuniam 300, 400 ou 500 pessoas num encontro para refletir a fé e a caminhada, encontros sustentados pela solidariedade, pela partilha de produtos da terra e pela celebração da vida. Ao mesmo tempo em que vivíamos plenamente a circularidade, a oralidade e ancestralidade, princípios básicos da cosmovisão africana, vivíamos e experienciávamos também o princípio das primeiras comunidades cristãs perseguidas pelo poder romano da época de Jesus Cristo: “eles tinham tudo em comum e repartiam seus bens com alegria”. Era gostoso e envolvente participar da roda de tambor, as mulheres compartilhando uma “punga”, um encontro frente a frente, onde uma mulher dava uma “barrigada” na outra, enquanto os homens tocavam tambores e repartiam a cachaça.

Figura 12- Tambor de Crioula de Rosário – MA



Fonte: Org. do I Encontro de Tambores de Crioula de Rosário

Situo nesse devir também minha história e luta para chegar à universidade: estudar para colocar o conhecimento a serviço da transformação social. Foi com esta ideia e intenção que, em meio a tantas lutas, sofrimentos, conquistas e alegrias, eu entrei na Universidade Federal do Maranhão para fazer o Curso de Pedagogia, o que também me levou a residir na capital São Luís, a partir de onde passei a acompanhar as lutas no âmbito estadual e regional, naquele período como funcionário da Cáritas Brasileira Regional do Maranhão. Com muita peleja, procurava articular duas pontes: a que me ligava ao povo e a que me unia à busca pelo conhecimento. Apesar do esforço, tive dificuldades para conciliar e acabei impedido de concluir o curso. Era chegada a hora de voltar para o Ceará.

As místicas - da luta pela terra, do trabalho popular, da convivência partilhada, das conquistas celebradas, da boniteza da relação com a vida, presentes em minha espiritualidade são o grande fruto do *devir-tambor*, devir cuja vivência continuei buscando a cada experiência, após a saída do Maranhão, em 1998, quando retorno ao Ceará com minha

família. Nesse devir também situo o nascimento de meus dois filhos, fruto da relação com Evilázia, minha primeira esposa. O primeiro filho, maranhense, chamado de Josimo, em homenagem a um mártir da luta pela terra nesse estado, Padre Josimo Tavares; o segundo, Tito, cearense, em memória a Frei Tito de Alencar, assassinado na época da ditadura militar. Toda essa rica e inesquecível experiência foi vivida e compartilhada com essa família, missão assumida com compromisso, fé e muita esperança.

### ***2.1.3 Água e cultura para o Semiárido Nordestino: os aprendizados da convivência e da educação contextualizada***

Minha biografização atualiza-se também no vivido e experienciado com a volta para o Ceará, quando, pelos idos do ano de 1998, depois de alguns meses à procura de emprego, ancorei profissionalmente na Cáritas Brasileira Regional do Ceará, onde passo a trabalhar no "Programa de Convivência com o Semiárido", engajando-me inicialmente na Coordenação do Fórum Cearense pela Vida do Semiárido. Através desse fórum descobro esse território, sua beleza, encantos e potenciais, deixando-me invadir pelas diversas experiências educativas e produtivas, desenvolvidas pelas comunidades sertanejas, que de alguma forma me mantinham perto de tudo que eu vivi em Santa Rita.

Pouco tempo depois, não conseguindo a vaga para dar continuidade ao curso superior iniciado no Maranhão, (re) fiz o vestibular na Universidade Estadual Vale do Acaraú e cursei Pedagogia, tendo concluído o curso após dois anos em regime especial.

No trabalho junto às comunidades do semiárido, logo me apaixonei pela riqueza das práticas e experiências que eu acompanhava, o que me instigou, poucos meses depois, a estudá-las. Participo então da seleção ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC) e sou admitido com o projeto "Experiências de convivência com o Semiárido: adjutórios para (re) pensar a educação do campo". Essa conquista foi marcante em minha vida, numa família pobre, de onze irmãos, sendo o primeiro filho a chegar nesse nível do ensino superior. Fui a motivação e a força necessária para outros três irmãos se aventurarem na busca da graduação, o que aconteceu com Jackson, Enilça e João.

Na verdade, o encanto pelo semiárido e pelos seus povos, está relacionado a sua descoberta, pois, mais que acompanhar experiências, fui aprendendo a perceber o sertão com



outro olhar, ao mesmo tempo em que desconstruía a visão equivocada que o tomava exclusivamente como um território

[...] de solo, gado e homem castigados pela seca; lugar de sol causticante, ventos bíblicos, calmarias pesadas e noites frias, cortado por veredas e árvores retorcidas em desespero; caminhos empoeirados, ornados de caatingas e solos rachados; ambiente de lagoas mortas e rochas ancestrais (BRAGA, 2005, p. 11 e 12).

Era assim uma visão desoladora, fragmentada e desmemoriada, que desconsiderava o semiárido como espaço de reprodução da vida, de socialização e produção de cultura. Era uma visão que exaltava e acentuava os estereótipos do homem e da mulher sertanejos, em função de sua capacidade de resistência no enfrentamento das adversidades da vida, relacionadas ao clima, mais especificamente à seca, vista como fatalidade ambiental.

Fui então apreendendo o semiárido brasileiro como um celeiro de muitas e ricas experiências, tanto formais como não formais, berço dos mais variados projetos, processos e práticas educativas, assentadas na noção da convivência com os ecossistemas desse território; projetos, processos e práticas que evidenciam e afirmam, ainda hoje, identidades e potencialidades sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais, que dão centralidade ao sujeito humano em sua potência.

Descobrimo a riqueza do sertão, percebia que ela era voltada principalmente para a agropecuária familiar e a agroecologia, como: apicultura, caprinocultura, casas de sementes, manejo da caatinga, manejo agroflorestal, cisternas de placas, barragens subterrâneas e outras. Via, contudo, que esse olhar demandava processos de formação voltados para a organização e articulação social e política dos agricultores e agricultoras nos âmbitos local, municipal, estadual, regional e nacional. Aos poucos, essas experiências foram modificando minha visão equivocada e ideologicamente instituída pelas elites agrárias, historicamente detentoras do poder político e econômico na região, de que o Semiárido é o *locus* da seca, da fome, da miséria e do atraso.

Aprendi o que nos ensinaram Paulo Freire (1987) e Bakhtin (1997): ninguém deve pretender educar os outros para sua libertação, pensando-se sozinho, visto que este processo é coletivo, é feito em comunhão. O conhecer e o educar são processos compartilhados, marcados, portanto, pela polifonia, polirritmia e pela dialogia. Eu via, em meio a aprendizados de vida no sertão, que todos esses processos e vivências, que também constatava em meus estudos, se davam em torno da noção de *convivência* e capturavam a ideia de que aprender seria estar implicado, contextualizando a matéria vida, tão fina, como dizia o poeta

Caetano Veloso<sup>27</sup>. A convivência, entendida como um “*estar juntos*” que nos move numa dimensão existencial, em que somos descobertos em nossas incompletudes, coloca-nos na busca do outro como complemento dos nossos desejos, ideias e ações nos espaços de relacionamentos (PIMENTEL, 2000).

Junto com os sertanejos e as sertanejas, no trabalho de “fazer água” no sertão através da construção das “cisternas de placas” nas comunidades rurais, vivi e apreendi a educação como uma prática transformadora dos seres e do mundo, e que só ocorre quando esses mundos se encontram; quando esses seres, sempre diferentes e complexos, entram em interação, ou seja, se contextualizam numa história, numa trama social, num projeto existencial. Aí, os saberes se descobrem e são partilhados, os seres entram em interação e se validam, as experiências constroem sentidos e transformam as realidades pessoais e sociais – somos cultura.

Figura 13- Cisterna de Placas



Fonte: Arquivo do Autor

A experiência de retorno ao Ceará foi intensa, porque tudo estava ecorrelacionado e imbrincado numa eco-práxis (FIGUEIREDO,2004): minha vida pessoal, familiar e a inserção no semiárido. Tudo misturado: rupturas, sofrimentos e reconstrução da vida. Rupturas, porque teria que reconstruir a vida depois do fim de um relacionamento intenso de vinte anos, sustentado no lema “unidos na luta, unidos no amor”. Sofrimento porque tinha agora que aprender a lidar, pelo menos por certo tempo, e assim o foi, com a dor, a separação e a solidão. Tive que aprender, nesse período de “coração distante”, mergulhado nas recordações, feridas e dores, que a solidão não era uma doença, mas uma conquista, pois, como Foucault

---

<sup>27</sup> Trecho da música Cajuína, de Caetano Veloso (1979).

(1971) bem ensina, “todo fenômeno é um signo, um sintoma que encontra sentido numa força atual”. Como dizia Delory-Momberger (2008, p.109), o conceito de educação ao longo (ao largo) da vida tende, desse modo, a fazer a vida inteira, em seu desenrolar temporal e na diversidade de seus aspectos e de seus domínios, um verdadeiro “meio educativo”, um sistema de “eco-formação”.

Havia, assim, uma razão sensível que precisava ser afirmada, para que eu pudesse reaprender o sentido da (nova) vida e aceitar o que se poderia ver ou ter como verdade naquele momento que implicava escolher o que levar comigo.

Maturana (1998), quando discorria sobre o sentido do amor e da convivência, temas pulsantes da minha vida naquele período, dizia que “o amor é a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como legítimo outro na convivência. Portanto, amar é abrir um espaço de interações recorrentes com o outro, no qual sua presença é legítima, sem exigências” (MATURANA, 1998, p. 67). Foi aí que percebi mais claramente que o amor é uma energia, uma emoção e uma força que carrega o rosto dos que trazemos em nós e é o fundamento do mundo social.

Posso dizer que os achados da pesquisa do mestrado em educação, a relação com a água e a cultura do semiárido, entrelaçados às transformações de minha vida naquele momento, ganharam importância não só intelectual-acadêmica, uma vez que relacionados ao meu objeto de estudo, mas tiveram relevância vital e profissional, pelas seguintes razões:

- De fato, pesquisei com o corpo e a vida toda, porque sentia e vivia minhas escolhas humanas, sociais, políticas e minha própria história, em interação com meus amigos, amigas e com as comunidades com as quais trabalhava;
- A discussão e o conceito em torno da convivência me chamaram a atenção para uma nova postura e abordagem frente à vida e à educação, ou seja, superando as dualidades tradicionais: indivíduo x sociedade, natureza x cultura, razão x emoção, objetivo x subjetivo, que sempre caracterizou o pensamento ocidental, constituindo-se em uma de suas premissas e limites;
- Aprendi que o ser humano precisa ser compreendido não apenas como um ser racional, concepção que construiu e estruturou a visão tradicional de educação e que podemos operar com uma forma mais totalizadora da razão;
- Descobri que a tradição sociológica do conflito não pode explicar toda a dinâmica social e política, o que nos desafia a tomar o fenômeno educativo a

partir do parâmetro do emocional, do sentimento coletivo, do imaginário social e da memória coletiva. Isso implica a necessidade de uma reforma do pensamento, que considere e trabalhe com a cultura (como requisito essencial), a perspectiva da complexidade, o trabalho como uma mediação fundamental no projeto político-pedagógico; considere a revisão da cidadania do campo, que passa pela redescoberta e revalorização desse espaço e do semiárido; que priorize a dimensão espiritual (não como algo ligada exclusivamente à religião), mas como espaço, energia e emoção que impulsionam o desenvolvimento intelectual, emocional, moral e social das pessoas e comunidades; que dê ênfase e importância à afetividade nas relações educativas; dentre outros aspectos;

- Percebi que o ambiente onde se vive deve ser conhecido e reconhecido em suas relações, complexidades, interdependências e complementaridades, bem como espaço educativo privilegiado de ensino-aprendizagem;
- Constatei que a educação deve ser entendida como um processo experiencial, convivial e de forma sociocultural, que se faz e refaz na convivência, no diálogo e na aceitação mútua do outro, da outra, como legítimo outro e outra.

Todos esses percursos de descobertas, de algum modo trouxeram à tona, em minha vida formativa, várias questões, muitas das quais assumem o movimento de um “dar-se conta” que tem a ver com as referências humanas, sociais e político-ideológicas que até então alimentavam e sustentavam minhas escolhas e minha visão de mundo. Na esteira desse “dar-se conta”, fui me percebendo dentro de um redemoinho de mudanças, pois parecia que muitas coisas que me animavam e faziam sentido na luta social e que ganhavam significado no contexto de minhas opções, vivências e ações, haviam sofrido deslocamentos e trazido instabilidades, abalando meus referenciais.

Dava-me conta que vivia um processo de destituição de referências fundamentais, referências que, até o início dos anos 1990 (século XX), eram patentes e sustentavam a possibilidade de outro modelo social e político, e a própria luta social: sentia que vivia o fim dos grandes projetos de transformação social ou das utopias que embalavam a luta e a organização popular (queda do referencial socialista e comunista). Sentia que as grandes narrativas já não encontravam eco social ou adesão - o evangelho e o socialismo eram aviltados; observava a ênfase demasiada no cotidiano e no imediato, acompanhada de certa

prisão ao que era específico, ao particular ou ao individualizado. Percebia a predominância de uma racionalidade instrumental, em que se valorizava mais os instrumentos, as técnicas e os métodos do que as pessoas, suas capacidades e habilidades de ação. Assistia ao desmoronamento das organizações que historicamente sustentavam os possíveis, em meio a contradições severas, como sindicatos, associações, partidos políticos, igrejas, principalmente a católica a qual eu era ligado; eu percebia em minha própria carne a valorização absoluta do corpo com foco em uma estética da sensualidade e erotização do fetiche, do simulacro e do artificialismo, o que me levava a uma reconfiguração de mundo, a construção de uma beleza que eu não tinha e não queria ter.

Via com preocupação o crescimento e a força das organizações não-governamentais (ONGs) e a institucionalização dos movimentos sociais, dentre outros aspectos.

Além do Curso do Mestrado da UFC, da atuação na Cáritas, à frente da Coordenação do Fórum Cearense pela Vida do Semiárido, vivenciei nesse tempo, experiências no campo da docência, tendo sido professor do “Projeto Reconquistar”, uma experiência diferenciada de ensino formal desenvolvida pela Associação Santo Dias, no bairro Parque Santa Maria e adjacências, na região da Grande Messejana, voltada para a educação de jovens e adultos. Já na Universidade Estadual Vale do Acaraú, passei a lecionar a disciplina “Metodologia Científica”; fui coordenador e professor da Faculdade de Ciências do Estado do Ceará (instituição particular) e docente do Instituto Social de Estudos Contemporâneos (ISEC), no qual lecionei “Introdução à Sociologia”.

Todo esse conjunto de experiências e mudanças me afetaram e ainda me afetam, fazendo-me sentir em trânsito para o indizível, para o que derrapa entre ideias, sentimentos e projetos. Sentia e ainda sinto, em parte, que vivia uma situação estrutural caracterizada pela “modernidade líquida” de que fala Zygmunt Bauman (2001), situação que esse autor chama de “esgarçamento do tecido social”, que atinge a todos os campos da vida (vida pública, privada, relacionamentos humanos, mundo do trabalho, estado e instituições sociais), materializado no que nomeia como *liquefação* - de acordo com essa metáfora, a concretude dos sólidos, firmes e inabaláveis, derrete-se irreversivelmente, tomando, paradoxalmente, a amorfabilidade do estado líquido.

Vivia também o tempo da “sexualidade plástica”, analisada por Giddens (1993) na obra “A transformação da Intimidade”, onde o autor estuda e analisa as transformações das relações sociais intersubjetivas, debruçando-se sobre as experiências relacionais, sexuais e

amorosas, portanto, sobre os comportamentos intersubjetivos quotidianos. Vivia como se eu estivesse em um duplo, em duas épocas ao mesmo tempo, caracterizadas por um conjunto de transfigurações e empréstimos no campo das relações, da sexualidade, da política, do econômico, do social, cultural e do espiritual.

Essa revoada de experiências, mudanças, questões, dúvidas e inseguranças foram efervescentes nesse período e acompanharam minha trajetória num processo auto-reflexivo e crítico de constantes estranhamentos, produzindo conflitos e embates internos e externos, que se expressavam na academia, no trabalho e em minhas relações. Foi um tempo de crise, revisão, sofrimentos e (re) descobertas, fechamento e início de novos ciclos profissionais com a saída da Cáritas e a chegada na Visão Mundial, fim do primeiro casamento de 20 anos e início de um novo, intenso e forte relacionamento, término do mestrado. Novas escutas, novas tematizações. Novo tempo.

#### ***2.1.4 Caindo na teia das redes juvenis: a artesanaria do trabalho social com as juventudes do campo e da cidade***

É 2001, vida nova, novos desafios, novas possibilidades...

Entro agora numa quarta e intensa experiência, nesse caminho cheio de recortes e vivências, mas integrado, plural e complexo, do meu vivido, que compõe a biografização de minha vida, principalmente de meu percurso formativo, no qual situo e compartilho os caminhos de minhas autorias e que, de algum modo, articulam-se e ganham sentido na construção do objeto da presente pesquisa.

Nesse movimento pulsante, vou assim atualizando minhas memórias e minha vida, vivenciando um movimento, ligado à consciência, de que fala Henri Bergson (2006), onde vou (re) construindo a ponte entre o passado e o futuro, em um movimento que tem como função prever, recordar e decidir. Como se percebe, essa memória não é apenas pessoal-autobiográfica, ela se apóia na memória histórico-coletiva, ao trazer os quadros sociais da memória e os sujeitos que avalizam nossas lembranças em uma espécie de auditório social que trazemos em nós. Vejamos como Halbwachs (1990, p. 55) nos mostra o entrelaçamento da memória autobiográfica e da memória histórica:

Seria o caso, então, de distinguir duas memórias, que chamaríamos, se o quisermos, a uma interior ou interna, a outra exterior; ou então a uma memória pessoal, a outra memória social. Diríamos mais exatamente ainda: memória autobiográfica e

memória histórica. A primeira se apóia na segunda, pois toda história de nossa vida faz parte da história em geral. Mas a segunda seria bem mais ampla do que a primeira.

Percebendo-me inscrito em uma memória autobiográfica e histórica, que vai conferindo uma unidade entre sentido e prática, que na modernidade se esgarça, agarro-me, neste momento da pesquisa, à inspiração e à certeza que aponta Halbwachs (1990, p. 7), de que não estou só, "porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade enorme de pessoas que não se confundem", também no que afirma Gonzaguinha (1982) ao dizer que "toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas e é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá".

Remeto-me assim à teia na qual me deixo envolver e enrolar, por seus fios e caminhos, que me conduzem às redes sociais juvenis<sup>28</sup>, onde reconstruo não só uma história já em curso, mas assumo um devir que é memória e força criadora. Vejo atuar em mim, uma artesanaria de aprendizados e saberes tecidos com os jovens e as jovens do campo e da cidade, principalmente da região Nordeste do Brasil e do Vale do Jequitinhonha, região norte do Estado de Minas Gerais.

Nesse novo percurso, agora trabalhando na Visão Mundial, atuando com comunidades urbanas e rurais, inscrevo minha história nos movimentos coletivos, retomando minha autobiografia e trajetória formativa, em seu universo plural, como agente de pastoral, educador popular, assessor e coordenador de projetos sociais, pesquisador e professor. Nesse novo lugar de minha vida vivencio a experiência de mim mesmo com um novo casamento, nova relação com meus filhos. Se antes a juventude fervilhava em mim no pulsar da minha

---

<sup>28</sup>O conceito de redes foi incorporado pelas Ciências Sociais desde a década de 1940 e vêm, atualmente, constituindo-se "[...] num paradigma de análise bastante usado, porém com significados diversos" (SCHERER-WARREN, 1999, p. 21). Giongo (2003), em um de seus estudos, apresenta um breve histórico que explicita momentos sequenciais da construção do conceito de rede dentro das Ciências Sociais. Ao buscar sua definição de rede social, a autora, em primeira instância, refere que "[...] na administração pública o termo 'rede' foi, em um primeiro momento, utilizado para designar uma cadeia de serviços, com vínculos hierárquicos, que eram concebidos a partir de uma relação de dependência" (GIONGO, 2003, p. 14). Posteriormente, esse conceito adquiriu um significado de interconexão entre "agentes, serviços, mercadorias, organizações, movimentos sociais, comunidades", assumindo a noção de "atendimento em rede", que realiza ações em parceria através das suas unidades operacionais, as quais são independentes, mas interligadas com relação ao processo, aos objetivos e aos princípios que compartilham, que se traduzem em vínculos horizontais que interconectam: agentes, serviços, produtos e os diversos tipos de organizações. "Essa perspectiva ultrapassa a noção, presente no senso comum e na burocracia do Estado, 'de cadeia de serviços similares, subordinados em geral, a uma organização que exerce a gestão de forma centrada na hierarquia'" (BAPTISTA, 2003, p. 58). No momento em que se associou o adjetivo social à rede, ela passou a "[...] especificar um campo de significado" (GIONGO, 2003, p. 15). Nas Ciências Sociais, Giongo destaca o estudo do Antropólogo John Barnes, considerado o criador do termo "rede social", que foi utilizado, pela primeira vez, em 1954, "[...] em um estudo de Antropologia Social sobre os papéis sociais de uma comunidade norueguesa de 4.600 pessoas" (GIONGO, 2003, p. 15).

própria idade e de minhas vivências nela contidas, agora a juventude toma conta de mim de outra forma. Observo-me envolvido em dois movimentos: o da individuação, que possui figurações ficcionais e concretas (DELORY-MOMBERGER, 2008) e o movimento que se faz como um "cair na rede", em uma busca de desejos de retorno ao que acenava para o uno e o múltiplo.

Figura 14- Seminário Diaconia sobre Participação Política



Fonte: Arquivo do Autor

Dizendo de outro modo, vivo assim, no contexto desse percurso, em duplo movimento: o primeiro evidencia a vontade, a necessidade e a exigência de investir em mim mesmo, de cuidar e administrar as minhas lógicas, os meus interesses, desejos, de cultivar minha singularidade de maneira eficiente e melhor, etc., como algo que visa regular e ajustar minha conduta, numa perspectiva que Delory-Momberger (2008) chama "cultura heróica do sujeito". O segundo põe em cena o desejo, a necessidade pulsante de retornar ao coletivo, à comunidade dos que creem, dos que se identificam, enfim dos que querem ficar na roda, no círculo da luta coletiva, que tudo pode e que tudo é capaz de fazer. Como se observa, não é um movimento para um lado só, é para ambas as direções e é esse contexto que marca o caminhar desse novo percurso.

Situo esses dois deslocamentos no contexto de mudanças a que me referi no ponto anterior deste trabalho, porque, ao me envolver com a ONG Visão Mundial e com os grupos e organizações juvenis, percebi e senti que essa realidade se fazia presente no contexto da vida e da atuação dessa instituição e desses segmentos sociais. E essa realidade se apresenta muitas vezes como uma tensão entre o individualismo e o coletivismo. Lembro-me então das reflexões de Martin Buber (2008, p. 123), quando, chamando de *falsa alternativa, dualismo falacioso*, refere-se à relação entre o individualismo e o coletivismo. Para este autor, é ilusória a alternativa entre o individualismo e o coletivismo, são construtos fictícios, pois, para ele, a



realidade não é o indivíduo, mas a coletividade, a comunidade, “o grande todo social ao qual o homem pertence”. Para Buber, não se pode considerar o indivíduo de outro modo senão na sociedade, no seu contexto; não se pode realmente viver de outro modo senão na sociedade e através dela. É na sociedade, na comunidade, segundo o autor, que o ser humano se torna pessoa; é na relação EU-TU que o indivíduo se torna pessoa. É esse tornar-se pessoa que institui o coletivo, a sociedade, e com eles divide e aceita responsabilidades por sua própria pessoa.

Os espaços desse vivido, onde se estendem e se alastram essas redes, são a periferia da cidade de Fortaleza, as ONGs Diaconia (cujo trabalho passei a acompanhar mais de perto a partir da relação com minha atual esposa, funcionária desta ONG) e Visão Mundial, nas cidades do Nordeste e do norte do estado de Minas Gerais, com as quais passo a trabalhar como funcionário. Essa rede vai se materializar mais tarde na relação e no trabalho com os jovens e as jovens da periferia e do campo dos estados do Ceará, cujas atividades se desenvolvem em Fortaleza; na Bahia, principalmente em Salvador; e em Minas Gerais, com os jovens e as jovens de algumas cidades do Vale do Jequitinhonha.

Figura 15 - II Fórum Social Nordestino, em Salvador -BA.



Fonte: Arquivo do Autor

Nesses espaços, principalmente na Visão Mundial, vivi e assumi lugares diversos, sempre me apresentando e me inserindo como educador popular, portando, pautando o pensar e o fazer na práxis pedagógica freireana, implicando sempre a dialogicidade; a troca e problematização de saberes; a postura crítica e reflexiva; o planejamento, avaliação, monitoramento e sistematização participativos; a relação e a prática social dos movimentos e comunidades como ponto de partida e de chegada; horizontalidade na relação educador-comunidades-organizações-grupos; abordagem multidimensional no pensar e no fazer;

celebração, festa, alegria e ludicidade.

Depois dos primeiros anos atuando como "assessor" ou "técnico" na Visão Mundial, senti muito fortemente, na própria dinâmica institucional que eu vivia – e também em muitas práticas sociais – que cada setor, grupo ou segmento, ao mesmo tempo que buscava aprofundar, quase que freneticamente o reconhecimento de si mesmo no outro, capitulava a mística empresarial do tornar-se empreendedor de suas próprias vidas. Constatava nesse meu movimento reflexivo, a clivagem entre o meu desejo e a imposição que advinha de uma cultura social e político-institucional própria das sociedades pós-modernas cujas consequências são

a separação do ator e do sistema, que se traduz na diluição e no apagamento da noção de papel social, e a necessidade dos indivíduos construírem, por si mesmos, o sentido de sua atividade social. [...]. Mais do que relações de integração e de identificação, a atividade social do indivíduo pós-moderno é regida por relações temporárias e reversíveis de *inclusão* em subsistemas aos quais ele tem acesso, segundo os setores de sua vida que deles dependem. O indivíduo tornou-se o *homem plural* descrito por Bernad Lehire (1998): ele não é mais o representante de um grupo e da lógica social inerente a esse grupo, mas o produto complexo de experiências socializadoras múltiplas (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 75).

Essa realidade, que me interpelava e me trazia conflitos quase que sistematicamente, implicou um movimento de busca e construção de propostas que enfrentassem essa imposição cultural e política, capaz de me permitir não me entregar à nova ordem institucional, pautada essencialmente na lógica da pseudocompetência e da gestão de qualidade, que atribui valor não à história pessoal e à trajetória profissional nas quais o sujeito articula saberes teóricos e saberes experienciais, mas fixa-se na capacidade de desenvolver fragmentos de ações avaliadas em parâmetros exclusivamente de sucesso quantificáveis.

Assim, sentia e vivia na pele, no âmbito também das ONGs, portanto do trabalho social, as mudanças na organização e flexibilização do trabalho e da produção; sentia que minha história e trajetória pessoal, com seus acúmulos teórico-metodológicos, políticos, pedagógicos e minha espiritualidade, nesse contexto, já não eram interessantes nem se constituíam como elementos importantes para a instituição. O que contava para as instituições que assim tomavam o trabalho do assessor ou educador social era, em grande medida, a competência e a capacidade para elaborar projetos e funcionar dentro da lógica empresarial que se travestia agora de tecnologia social. Desse modo, o projeto (e suas atividades), no dizer Boltanski & Chiapello (1999), é a ocasião e pretexto da conexão entre as pessoas.

Trafegava, ora na rede interna da instituição, ora nas redes externas, tentando superar processos de trabalho maquínicos; tentava visualizar no trabalho que eu fazia, uma

estruturação mais humana da atividade produtiva, ainda que materializada basicamente por meio de projetos. Como, pois, construir sentido e significado profissional para o meu fazer social e pedagógico, fortalecendo minhas memórias, princípios e crenças, construídas ao longo de toda a minha vida afirmando o coletivo, a comunidade, o fazer junto na perspectiva da transformação social, horizonte de liberdade, justiça e fraternidade? Essa questão passou então a orientar meu fazer profissional, social e pedagógico, dentro e fora da instituição, constituindo-se como elemento motivador e catalisador de meus discursos, propostas e ações.

Inspirado, alimentado e apoiado por profissionais na instituição com quem dividia minhas inquietações e conflitos, mas principalmente por minha companheira, Alessandra, apresento uma proposta de trabalho ampla, para além de atividades pontuais, estruturada nos princípios da práxis pedagógica freireana: diagnóstico participativo da ação social (conhecimento crítico da realidade), construção coletiva de projetos político-pedagógicos, tanto no âmbito interno (do setor no qual trabalhava) como externo (das entidades parceiras da Visão Mundial e grupos populares) e formação humana e sociopolítica.

Figura 16 - Oficina de Formação Sociopolítica em Fortaleza-CE



Fonte: Arquivo do Autor

É no contexto da apresentação e implementação dessa proposta, que nasce o trabalho de formação humana e sociopolítica com os grupos juvenis e educadores (as). O trabalho toma corpo e se viabiliza em torno do Projeto "Formação Sociopolítica Cidadã: capacitando agentes multiplicadores". Esse projeto é direcionado para o todo o nordeste, mas por falta de recursos, desenvolveu-se junto a apenas oitenta jovens, como também a educadores e educadoras de Fortaleza (CE), Salvador (BA) e Vale do Jequitinhonha (MG). Tinha como objetivos: contribuir para a instrumentalização dos sujeitos na compreensão e análise da realidade sociopolítica local e global; qualificar teórica, metodológica e pedagogicamente a

ação educativa e sociopolítica dos sujeitos; favorecer o conhecimento e a apropriação teórico-prática dos mecanismos de participação e intervenção nos espaços e nas políticas públicas; fortalecer e vivenciar uma espiritualidade engajada e reflexiva, ao lado do compromisso social; e organizar o trabalho sociopolítico através da constituição de uma Rede de Agentes Multiplicadores. O sonho, que ia se tornando realidade, mesmo dentro de limites severos, desenvolvia-se através de oficinas vivenciais e continuadas, organizadas em módulos temáticos, cujos temas percorriam as bases de um pensamento social emancipador, como mostra o quadro a seguir:

**Quadro 1 - Núcleos Formativos e Temas**

Núcleos Formativos	Módulos Temáticos *
<p>Núcleo Fortaleza (CE)</p> <p>Núcleo Salvador (BA)</p> <p>Núcleo Vale do Jequitinhonha (MG)</p> <p>80 participantes</p>	<p><b>Módulo I:</b> História, Organização Política do Brasil e Realidade Nacional.</p> <p><b>Módulo II:</b> Fundamentos políticos e filosóficos da ação social.</p> <p><b>Módulo III:</b> Tendências, metodologias e instrumentos do trabalho político-pedagógico.</p> <p><b>Módulo IV:</b> Participação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas.</p> <p><b>Módulo V:</b> Orçamento Público e Controle Social</p> <p><b>Módulo VI:</b> Fé e Compromisso Político</p> <p><b>Módulo VII:</b> Protagonismo Juvenil</p> <p><b>Encontro Final:</b> Formação da ErêRede</p>

Fonte: Elaboração do Autor

\* Observação: cada módulo temático teve uma carga horária de 20 horas-aula. Os módulos foram facilitados por educadores e educadoras, identificados com a estratégia formativa adotada.

Figura 17- Encontro de Jovens da Formação Sociopolítica do Vale do Jequitinhonha



Fonte: Arquivo do Autor

Na verdade alinhávamos diversos eixos discursivos, tais como: movimentos sociais e protagonismo juvenil; depois, em um recorte histórico, buscávamos a história política brasileira, por um lado, e, por outro, os fundamentos políticos e filosóficos da ação social.

Aprofundando as práticas sociais, víamos as tendências, as metodologias e instrumentos do trabalho político-pedagógico, chegando a estudar o controle social e o orçamento público. A espiritualidade era trabalhada como fé, mas uma fé que se erguia também como compromisso político. Por fim, avaliava-se as ações juvenis das redes sociais e seu adentramento feito por meio do que se chamava, a esse tempo, rede de multiplicadores.

Figura 18- Caderno de Formação



Fonte: Arquivo do Autor

A metodologia<sup>29</sup> do projeto Formação Sociopolítica Cidadã, nas redes juvenis,

<sup>29</sup> As atividades consistiram na realização de oficinas participativas, em módulos temáticos, para a construção coletiva dos projetos político-pedagógicos das unidades de trabalho da Visão Mundial; na realização de intercâmbios, na realização de uma Conferência Interestadual de Juventude, na produção de material formativo; na Sistematização de práticas e comunicação social.

articulava quatro dimensões: a do ser, na qual os jovens e as jovens vivenciavam os temas e questões de maneira intersubjetiva e eram desafiados a estabelecer relações afetivas e sociais. A do pensar crítico, onde os jovens e as jovens buscavam desenvolver o raciocínio crítico e a pesquisa dos temas e questões de suas realidades. A do agir comunicativo, em que os participantes e as participantes, ao estudarem e debaterem os temas, deveriam pensá-los e prepará-los para desenvolvê-los junto a suas comunidades e grupos, fazendo intervenções precisas. A do festejar, dimensão vivida através da arte e da cultura.

Figura 19- Encontro da ErêRede em Maranguape- CE



Fonte: Arquivo do Autor

Esse trabalho centrado em redes juvenis, que alcançava dar conta de uma matriz metodológica calcada em reflexões contextualizadas, desencadeou e articulou várias outras atividades implementadas e assumidas pelos jovens e pelas jovens, em parceria com algumas organizações (Diaconia, Associação Santo Dias, Conselho Nova Vida, IntegraSol, em Fortaleza; e algumas outras em Salvador, MG, RN, PE). Aqui, gostaria de frisar a ideia de permanência e de ação continuada, educativa, que se dava em vários planos: no plano inter-grupos dentro de cada rede social; no plano que organiza os intercâmbios entre redes; e no sentido da intervenção política nas realidades das comunidades e cidades. Havia também o que se poderia chamar de leitura sistemática da experiência em processo, que comportava a sistematização de todas as ações feitas por todos os participantes das redes sociais, ainda com níveis de participação variáveis; e, também, dava-se relevo à produção de material formativo em um processo de comunicação social contínuo.

---

Figura 20 - Encontro de Jovens da Formação Sociopolítica em Salvador –BA



Fonte: Arquivo do Autor

Nesse contexto de intenso trabalho junto aos jovens e às jovens, bem como junto às comunidades e redes, dispus-me a voltar para a academia, agora para enfrentar o Curso de Doutorado em Educação, depois de duas tentativas, uma das quais na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a outra na Universidade Federal do Ceará (UFC), sendo aprovado nesta última com o tema da presente pesquisa. Queria estudar as redes sociais de juventude, de modo especial a formação que se tece nesses espaços, seus sentidos e significados, adentrar e compreender esse "mosaico de possibilidades", em que na verdade eu estava inteiro, como venho de expor.

Figura 21 - Encontro de Intercâmbio da Formação Sociopolítica em Maceió-AL



Fonte: Arquivo do Autor

Sentia que muita coisa havia mudado em mim: agora eu tecia uma concepção de juventudes que traçava singularidades em sua maneira de se envolver e tratar as questões sociais e políticas sem descuidar de seus processos de subjetivação. E destacava, nesse conjunto, uma categoria importante: a do jovem como sujeito coletivo. Reflexionava sobre



como dar conta da ambiguidade em que me movia no trabalho com as ONGs sem deixar de lidar com o princípio esperança, quando no cotidiano junto às *culturas juvenis*<sup>30</sup>, em especial quando me defrontava com quadros de pobreza, desigualdades e exclusão.

Tomando minha própria trajetória formativa e política como referência, inquietava-me e ainda me inquieta perceber o trabalho e a ação governamental e não-governamental, formal e não-formal com os jovens e as jovens no Brasil, principalmente no Nordeste, desligados de uma perspectiva crítica e transformadora, embora destacando a juventude como um segmento importante do ponto de vista de seu papel protagônico e político.

Figura 22 - Encontro de Planejamento da Caravana de Comunicação e Juventudes



Fonte: Arquivo do Autor

Interrogava o valor de práticas que conhecia e que desenvolviam determinados projetos formativos e de profissionalização de jovens, vinculados às agências governamentais e não-governamentais. Em especial, quando pautados no discurso do protagonismo juvenil e do empoderamento e, cujos interesses, grosso modo, estavam voltados para atender a demandas do mercado. Por outro lado, fui ficando estarecido com as ampliadas cifras de jovens assassinados, que se multiplicavam a cada ano, revelando um contexto contraditório, que ora ressalta a importância e o papel das juventudes para o desenvolvimento do país, direcionando a elas programas e políticas públicas, fato que ganha força nos anos de 1990, ora rende-se à lógica da globalização e da naturalização da exclusão.

Eu via, quase em surdina (mas, nem tanto), que se passava a tomar as juventudes como

---

<sup>30</sup> As *culturas juvenis* estão ligadas à importância e à nova forma de visibilidade das juventudes, sobretudo a partir de 1990, onde a dimensão simbólica e expressiva tem sido cada vez mais utilizada como forma de comunicação, expressas nos comportamentos e atitudes pelos quais os jovens e as jovens se posicionam diante de si mesmos e da sociedade (DAYRELL, 2007). Defendi, em artigo onde analiso esse tema à luz da filosofia da práxis de Vázquez (2007), que o conceito de *culturas juvenis* precisa ser tomado dentro de sua condição histórica, situacional e relacional, como defende Arce (1999), o que nos leva a inferir que não se pode definir as características dos jovens sem considerar o “não-jovem” e seu campo de interrelações.



uma ameaça social. Inclusive eu me apercebia de como o Estado se rendia às forças do mercado, que tentava efetivar mecanismos legais capazes de favorecer um verdadeiro etnocídio, como é o caso do projeto de redução da maioria penal.

Fui percebendo e me dando conta de que essa realidade e condição juvenil tinham e têm lugar, cor, sexo e classe social. Que juventude é essa? Tratam-se das juventudes das classes populares nordestinas e das que moram em sua maioria nas periferias das cidades brasileiras; das que, em número cada vez menor, vivem no campo; são pobres, negros e negras em grande medida, desempregados e desempregadas, com pouco ou sem estudo escolar nenhum, expostos e expostas aos altos graus de violência, discriminações sociais de vários tipos e sem horizontes de futuro; são jovens que vivem sistematicamente o medo de sobrar, o medo de morrer. Há algum tempo atrás, eram os filhos mais novos que iam ao cemitério fazer o funeral de seus pais; na contemporaneidade são os idosos que fazem o funeral de seus filhos jovens. Nesse universo em que eu me sentia sujeito de práticas sociais novas, via instalar-se nos jovens e nas jovens, cada vez mais, o medo de sentirem-se desconectados e desconectadas em um mundo de globalitarismo, na acepção de Milton Santos (2000). Sabe-se, contudo, que, com a mesma força com que se deflagra a sujeição, se desenvolve processos emancipatórios.

Minha pesquisa nasce, pois, ancorada nessa história coletiva que também é a minha. E traz um conjunto de questionamentos, dúvidas, preocupações e contradições, que se podem articular como teórico-práticas. Trago em mim uma história que já se erguia como reflexão e análise; devo agora, buscar na Pesquisa-ação, como metodologia desta pesquisa, a qual será destrinchada mais adiante, aproximações que me permitem continuar no campo das práticas onde me movo, mas que solicitam estranhamentos para que eu possa realizar suspensões críticas e analíticas.

Além desses atravessamentos, observo que o tema da juventude tem apresentado um importante crescimento e destaque tanto no âmbito das Ciências Sociais, como no âmbito da Educação (SPOSITO, 2009), crescimento este da repercussão e relevância das juventudes nas sociedades contemporâneas, seja por sua relação com a cultura, (PERALVA, 1997), seja por sua participação no mercado de consumo (KEHL, 2004), pela associação dos jovens com a violência e o narcotráfico (SOARES, 2004), pelas dificuldades de acesso ao mundo do trabalho (POCHMANN, 2004), pela suposta apatia política da juventude (ABRAMO, 1997) ou pela preocupação com as políticas públicas relacionadas à juventude (SPOSITO, 2007),

entre outros tantos temas importantes.

Portanto, meu olhar e meu fazer pesquisante, neste trabalho, além de voltar-se para o tema das juventudes das classes populares, consideradas em suas condições, formas de organização e em suas atuações, tem como questão central a formação<sup>31</sup> que se tece no interior dos grupos juvenis, oferecida formalmente por agentes não-governamentais. Entendo que a formação, na sociedade contemporânea, constitui a mediação ou o instrumento fundamental através do qual os diferentes sujeitos e atores sociais convocam as gerações mais jovens para as tarefas coletivas de seu tempo.

O problema fica grave quando a lógica do capital atravessa de modo globalizado as instâncias objetivas e, mesmo, coloniza subjetividades, incutindo nos jovens e nas jovens suas concepções reificadas e formas de participação social padronizadas, calculadas e definidas ideologicamente como em linha de montagem. É a formação que opera o engajamento e a implicação do sujeito capaz de transformar realidades. Um engajamento ou implicação que pode assumir um caráter de adaptação ou de inserção no mundo (FREIRE, 1996), como também pode assumir a posição de objeto ou de sujeito na história.

Desse modo, a formação configura-se em um processo permeado de contradições que é, a um só tempo, adaptação e resistência frente aos conteúdos transmitidos socialmente, e que, segundo Adorno (1971), na Teoria de La Seudocultura, numa sociedade capitalista, podem se converter numa pseudoformação, pois torna-se meramente adaptativa e instrumental, obstacularizando uma noção de razão mais ampla e emancipadora, potente para resistir aos apelos ideológicos do capital que conduzem ao declínio do sujeito.

Aqui posso dizer que, no itinerário desta pesquisa, há uma confluência de devires, visto que, ao tematizar e problematizar a formação juvenil nas redes sociais, vivo e revivo seus significados em meu próprio itinerário formativo. Inspiro-me, contudo, em um emblemático significado atribuído por Larossa (2002, p. 51) ao termo *formação*, quando este assinala uma implicação de *Bildung* à um subgênero de novela (novela de formação):

[...] um subgênero narrativo que tem seu modelo em Wilhelm Meister, de Goethe, e que se apresenta como o relato exemplar do processo pelo qual um indivíduo

---

<sup>31</sup>O termo formação, segundo Costa (2004), é tributário do século XVIII e que diz respeito à ideia de *Bildung*, palavra de origem alemã para a qual não temos tradução, em nosso idioma, capaz de apresentar a riqueza de seu conteúdo semântico. De todo modo, ele envolve três importantes aspectos, na visão de Bárbara Freitag (1994, p. 12-13): pode significar “a concretização de uma imagem ou moldagem de um personagem segundo um ideal; tem a conotação de construção de caráter de uma pessoa, representando uma noção indispensável à teoria moral e psicológica”; o termo pode apontar para “busca de um objetivo social e comunitário, a ser posto em prática por todos e cada um”.

singular, em geral um homem jovem, de boa família, terminados os seus estudos, abandona sua própria casa junto com o destino que lhe está previsto e viaja até si mesmo, até seu próprio ser, em um itinerário cheio de experiências, em uma viagem de formação que reproduz o modelo da escola da vida ou da escola do mundo. Essa viagem é, também e ao mesmo tempo, uma viagem interior de auto-descobrimto, de autodeterminação e de auto-realização.

O estudo da presente pesquisa priorizou, pois, o seguinte campo empírico, que constitui assim o *locus* deste trabalho, reitero: Bando Oco do Mundo, Maria das Vassouras, Soltando a Voz, Coletivo Muquifo de Teatro, Subvercine, Grafiticidade, Casa da Mãe Joana e a ONG Escuta. Todos esses grupos estão organizados em torno do Coletivo de Culturas Juvenis (CCJ-Fortaleza), articulação que agrega os referidos grupos e tem o apoio técnico, político e financeiro da ONG Diaconia, instituição também integrante da pesquisa.

A pesquisa visa analisar e refletir sobre os processos (auto) formativos de produção de si vividos nos grupos juvenis e sobre a produção da vida pessoal e coletiva no contexto da periferia. No total, o campo empírico da pesquisa envolve 18 jovens, entre homens e mulheres, na faixa etária de 19 a 35 anos. A maioria dos sujeitos mora ou está ligada e atua nos movimentos e grupos culturais no Pici, bairro da periferia de Fortaleza, produzindo música, teatro e comunicação numa perspectiva popular e alternativa.

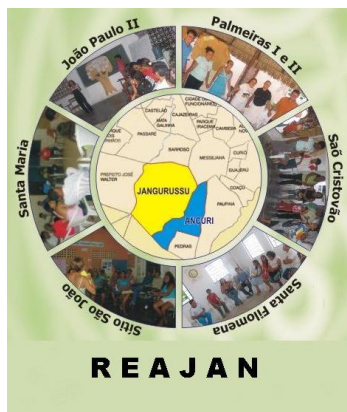
Figura 23- Encontro com grupos que atuam ao modo de rede no CCJ Fortaleza



Fonte: Arquivo CCJ-Fortaleza

O desafio é, pois, "cair nas redes", ou seja, deixar-se envolver em seus fios e nós, em suas tramas e ações, entendendo-as como espaço social no qual os sujeitos constroem seus modos de agir, seus limites e potencialidades. Nesse "cair nas redes", devo buscar compreender e analisar as concepções, práticas e formas discursivas através das quais as redes instituem a formação de sujeitos juvenis das classes populares, objetivando analisar como são concebidos e desenvolvidos os processos formativos construídos pelos grupos e redes juvenis, processos esses fomentados pelas instituições governamentais e não-governamentais.

Figura 24- Logomarca da Rede de Articulação do Jangurussu e Ancuri – REAJAN



Fonte: Arquivo ONG Diaconia

É certo que nesse trajeto devo evidenciar os interesses, as diferenciações e estratégias subjacentes a estes processos formativos nos diversos grupos juvenis organizados no Coletivo de Culturas Juvenis, a articulação que os agrega, sempre tendo presente que os percursos singulares desse grupo-sujeito e seus agenciamentos interferem na produção de cada um dos jovens e das jovens.

É importante buscar, ainda - nesse quadro das culturas juvenis populares, em sua formação - o que esses sujeitos fazem com os saberes e apropriações que acessam frente a uma totalidade que os homogeneiza, aliena e coopta para uma lógica de mercado<sup>32</sup> que os assujeita e avilta. Enfim, devo perceber como estas lógicas se confrontam – a da emancipação e da capitulação à lógica de mercado. Isso implica operar processos de desterritorialização dos projetos e ações formativas, equivalendo a desconstruí-las, desmanchá-las ou desfazê-las em suas territorialidades e fixidez, desmontando suas lógicas e significações, tais como se encontram instituídas.

É válido adentrarmos no universo de percepções destes processos, projetos e ações formativas, buscando flagrar o que existe de anômalo, de fugidio, inusitado, intensivo, que aponta para outras lógicas e direções, bem como outras significações.

Como se percebe, esta pesquisa se inscreve no campo das investigações qualitativas, com a intenção de produzir interpretações não acerca dos conteúdos apreendidos, mas dos processos, discursos, experiências e práticas vivenciados pelos sujeitos em suas relações

<sup>32</sup> Aqui comungo com Feliz Guattari (1986) que defende que a formação dos indivíduos nas sociedades desenvolvidas, entendida como um verdadeiro processo de encodificação, implica que esses, em suas maneiras de pensar, agir e sentir (ou seja, em suas formas de experimentar a realidade, a si mesmos e a outrem) se submetem a um processo de “tradutibilização” em face do conjunto de sistemas semióticos mobilizados pela axiomática capitalista.

sociais, a partir sempre da inserção nas redes sociais onde se inserem os grupos juvenis. Convém destacar uma premissa: toda pesquisa é incompleta, limitada, pois é um recorte da realidade mais ampla e complexa que ousamos tocar.

## 2.2 OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

O tema da pesquisa e os elementos em torno dos quais vou refletir e discorrer colocam-me diante do grande desafio de tomar “emprestado do mundo externo seu modo de observar (olhar e perceber), em vez de projetar o meu olhar sobre o mundo” (GOETHE apud KAPLAN, 2005, p. 28). Isto demandará de mim um olhar que nasce não da mente, mas da “natureza da coisa observada”. A partir dessa compreensão, o olhar que assumo nesta pesquisa, ganha outro significado e perspectiva, que explico através deste pensamento:

Compreender algo não é a mesma coisa que explicar algo, embora freqüentemente os dois conceitos sejam confundidos. O compreender está na direção do explicar. A explicação toma forma quando substituímos uma coisa por outra coisa [...]. A explicação tende a ser reducionista, da mesma forma como fenômenos diversos são reduzidos a (explicados em termos de) um grupo específico de fenômenos [...]. Nessa forma de explicação dizemos que alguma coisa é, na verdade, uma instância de outra coisa diferente. Compreender, por outro lado, é a experiência de enxergar a coisa como ela é em sua totalidade, enxergá-la inserida no contexto ao qual pertence [...]. Compreender é holístico, enquanto o explicar é analítico (BORTORFT, 1996 apud KAPLAN, 2005, p. 43)

O ato de pesquisar que defendo neste trabalho, portanto, não se reduz ao âmbito analítico, explicativo, comparativo, é um ato também de expressão criadora, um movimento complexo que captura o objeto “de dentro pra fora e de fora pra dentro, a toda hora e a todo o momento<sup>33</sup>”

O ato de olhar e pensar sobre algo é um movimento de ida e volta, como afirmam Deleuze e Guattari (1992: p. 54): “o pensamento é um movimento infinito de ida e volta porque ele não vai na direção de uma destinação sem já retornar sobre si, a agulha sendo também pólo”.

Esse caminhar de ida e volta, num movimento elucidativo e instituinte dos caminhos teórico-metodológicos desta pesquisa, foi feito mesmo de um tecer – ora individual, ora coletivo (com os grupos juvenis) - no qual fui pensando o fazer (teórico, político-pedagógico,

<sup>33</sup> Trecho da música Serra do Luar, de Walter Franco (1978).

artístico-cultural) e procurando compreender o que ia pensando, numa “escuta-ação”relacional e sempre reflexiva.

É esta perspectiva que fundamenta o que demonstrarei nesta parte da presente tese: a escolha da Pesquisa-ação e os caminhos teórico-metodológicos de construção da pesquisa.

### ***2.2.1 A Pesquisa-ação: explicitando a escolha, os movimentos exploratórios e o dispositivo de pesquisa***

#### *2.2.1.1 A escolha: sentir-se implicado*

Como vou explicitar e justificar mais adiante, optei pela Pesquisa-ação por causa de seu duplo objetivo: “transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações” (HUDSON & SEIBEL, 1998, p. 13), objetivos esses que demarcam uma perspectiva existencial, uma vez que interpelam sobre o lugar do ser humano na natureza e sobre a ação organizada para dar-lhe sentido; perguntam pela implicação do pesquisador na sociedade, e, de maneira específica, com o objeto e o campo que investiga.

Antecipo aqui que estou profundamente vinculado ao objeto que estudei na presente pesquisa, em virtude do trabalho que venho fazendo com os grupos e redes de juventudes, o que me leva a assinalar, portanto, o caráter de intervenção desta pesquisa. Este fato, em primeira mão, reforça e justifica a escolha pela Pesquisa-Ação. Reitero, não só porque estou vinculado aos grupos e redes juvenis pelo trabalho que venho realizando nos últimos anos com eles, mas porque me sinto implicado emocional, social, política e culturalmente na causa popular da luta por mudança no mundo. E esse implicar-se existencialmente com o fazer social, cultural, político e pedagógico não está separado, melhor afirmando, nunca esteve separado do meu processo autoformativo e intelectual. Portanto, não está separado agora nesta pesquisa. Vi-me e senti-me assim profundamente implicado com este estudo, entendendo, como afirma Barbier (2007, p. 70), que:

Nada se pode conhecer do que nos interessa sem que sejamos parte integrante, “actantes” na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional.

Nesse sentido, o modo como compreendo e assumo este devir pesquisador tem uma

estreita relação tanto com a Pesquisa-ação Existencial como com a Pesquisa-ação Integral, conceituadas por Barbier (2007). Em relação à primeira, o referido autor a define como um “modelo aberto da pesquisa-ação que se organiza em torno de dois eixos: a implicação e o distanciamento, o mundo e os outros. Ela situa-se, então, no lado da mais intensa implicação” (BARBIER, 2007, p. 74); o autor afirma ainda:

ela favorece bastante o imaginário criador, a afetividade, a escuta das minorias em situação problemática, a complexidade humana admitida, o tempo da maturação e o instante da descoberta [...]. Ela se abre para outra coisa sem ser a ciência: a arte, a poesia, a filosofia, as dimensões espirituais e multiculturais da vida (BARBIER, 2007, p. 73).

A Pesquisa-ação Integral, outra modalidade de pesquisa com a qual este trabalho tem estreita afinidade, é definida por Barbier (2007) na perspectiva de André Morin (1992, p. 21), que a define como a pesquisa que visa

A uma mudança pela transformação recíproca da ação e do discurso, de uma ação individual em uma prática coletiva eficaz e instigadora, e de um discurso espontâneo em um diálogo esclarecido e até mesmo engajado [...].

Acredito, pela escolha que fiz, que esta modalidade de pesquisa, além de obrigar o pesquisador a implicar-se, isto é, perceber-se implicado pela estrutura social na qual está inserido, junto ao jogo de desejos e interesses de outros (BARBIER, 2007), favoreceu-me a adoção do propósito de contribuir na transformação dos grupos e redes juvenis como movimentos críticos que, na inteireza de suas articulações e interações, pensam, problematizam e reformulam práticas e processos, tendo em vista a formação e a emancipação multidimensional. Da mesma forma, esse referencial de pesquisa convida o pesquisador a acatar conscientemente três condições fundamentais inerentes a ele: o estudo é desencadeado a partir de determinada prática social susceptível de melhoria; é realizado levando-se em consideração a espiral de planejamento, ação, observação, reflexão, nova ação; é desenvolvido, preferencialmente, de forma colaborativa (IBIAPINA, 2008).

#### *2.2.1.2 Os movimentos exploratórios da pesquisa: o projeto “Formação sociopolítico – capacitando agentes multiplicadores” e a “Caravana de Comunicação e Juventudes”*

A questão central que me moveu e instigou o presente estudo é a seguinte: *que processos formativos de produção de si, do outro, são vividos nos grupos juvenis e como é*

*pensada a produção da vida pessoal e coletiva no contexto da periferia?*

Em minha trajetória pessoal e social mais recente, narrada na primeira seção deste capítulo, bem como na tessitura desta produção, vou me dando conta da produção de mim mesmo no espaço-tempo de minhas lutas, buscas e de meus aprendizados. Da mesma forma, percebo e vou me dando conta que a questão que me move neste estudo está ligada aos processos que precederam sua definição e escolha. Ela faz parte de uma teia que conecta diferentes pontos, lugares, pessoas, interpelações e temas na trama social vivida com os grupos e redes juvenis do Nordeste e norte de Minas Gerais, e, de modo especial, de Fortaleza, no Ceará. Vou assim atestando, neste movimento de “cair nas redes”, que “somos possuídos por coisas que nos ultrapassam e que irão além de nós, mas, de certo modo, somos capazes de possuí-las” (MORIN, 1998, p. 31).

Considero que os caminhos teórico-metodológicos desta pesquisa começam a ser gestados em um contexto marcado por dois movimentos ou processos muito vivos de construção coletiva, os quais classifico como movimentos exploratórios da presente pesquisa: o projeto “Formação Sociopolítica Cidadã: capacitando agentes multiplicadores”, já mencionado anteriormente e melhor detalhado nesta seção; e a “Caravana de Comunicação e Juventudes”. Esses processos e experiências, mediados por minha contribuição teórica, social, político-pedagógica e metodológica, envolveram e envolvem parte dos grupos juvenis que integrou ou integra este trabalho, formando o grupo-sujeito da pesquisa, que comigo assume o desafio dessa tecelagem epistemológica e interventiva.

Os dois processos foram vividos quando ainda trabalhava na ONG Visão Mundial (na qual permaneci contratado até julho de 2010) e na ONG Diaconia (na qual ainda hoje permaneço como colaborador voluntário), entre os anos de 2007 a 2009, período este que antecede minha preparação e entrada no Curso de Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, o que acontece no segundo semestre de 2009, quando apresento como objeto de pesquisa o tema da formação e das redes sociais juvenis.

Ambas as experiências me permitiram entrar em contato mais diretamente com o universo e a condição juvenil, tanto do campo como das periferias das cidades nordestinas. Desde então, propus-me a estudar a condição juvenil com forte ênfase na formação e no tema das redes sociais.

Pela importância que tiveram em minha vida profissional, intelectual e no fortalecimento do compromisso social com os segmentos das classes populares, considero



essas experiências, no contexto da presente pesquisa, como movimentos exploratórios, os quais apresentarei agora, destacando os elementos teórico-metodológicos que contribuíram com a construção dos caminhos desta pesquisa.

#### 2.2.1.2.1 A formação sociopolítica: tecendo a ação em rede para a incidência política

Às vezes, é a realidade social que, na sua complexidade, crueldade, vazios e possibilidades, nos interpela e nos faz perceber o quanto estamos longe de uma potência, na perspectiva de Spinoza, capaz de mudar a vida social e construir uma nova relação com o mundo. Para Spinoza (2007), um verdadeiro problema é aquele cuja solução é sempre uma invenção. A realidade social, portanto, com sua carga de problemas e fenômenos, nos desafia a enfrentá-la pela potência e a força da invenção; é ela a grande “porta de entrada” para a incidência consciente no mundo. É nessa perspectiva que, como já me referi anteriormente, nasce o Projeto “Formação sociopolítica cidadã: capacitando agentes multiplicadores”, no contexto de atuação da ONG Visão Mundial em Fortaleza - CE, Salvador-BA, Vale do Jequitinhonha - MG, e no caso de Fortaleza, também no contexto de atuação da ONG Diaconia, que desde o início foi co-autora deste projeto. A proposta é gestada a partir de uma leitura coletiva da realidade nordestina, proporcionada pela realização de um Diagnóstico Participativo (DP) nas cidades onde o Projeto se desenvolveria. Tratou-se de fazer o que nos ensina Freire (1987, p. 96) através de sua proposta de educação problematizadora da realidade: conhecer a realidade numa “visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos e as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada”.

Esta busca por uma leitura coletiva totalizadora e totalizante da realidade permitiu-nos detectar que o trabalho educativo desenvolvido junto às comunidades e aos segmentos juvenis carecia de maior embasamento sociopolítico e pedagógico; verificamos que as atividades realizadas pelos referidos sujeitos nem sempre sintonizavam com os objetivos políticos da ONG Visão Mundial, traduzidos em seu projeto político centrado no Desenvolvimento Transformador<sup>34</sup>, impactando a vida das crianças, adolescentes, jovens, famílias e

---

<sup>34</sup>O Desenvolvimento Transformador é um processo e são as ações através dos quais crianças, famílias e comunidades se movem em direção à plenitude da vida com dignidade, justiça, paz e esperança, como a Bíblia descreve o Reino de Deus. A abordagem da Visão Mundial com relação ao desenvolvimento transformador é centrada em Cristo, focada na criança, baseada na comunidade, baseada em valores, sustentável e holística. Com

comunidades com as quais trabalhava; detectamos também que nem sempre as ações educativas realizadas extrapolavam as dimensões internas aos próprios projetos; nem sempre atingiam processos políticos mais amplos e deixavam a desejar quanto à inserção em dinâmicas de intervenção nas políticas públicas. Íamos assim penetrando as práticas e as situações dos sujeitos, captando e pensando a própria condição de existir, nos descobrindo em “situação” (FREIRE, 1987).

Nesse Diagnóstico Participativo, detectamos também que, apesar da existência do trabalho com adolescentes e jovens, era necessário articular, organizar e investir de maneira mais contundente no empoderamento<sup>35</sup>, principalmente de adolescentes e jovens. O Diagnóstico Participativo apontou ainda a necessidade de uma maior politização da ação dos projetos, visando a oferecer aos protagonistas dessa ação maior embasamento e instrumentalização técnica, política e pedagógica de forma a contribuir para que a ONG Visão Mundial e seus Parceiros (associações e entidades de base comunitária) melhorassem sua intervenção efetiva nos processos sociais e políticos locais, principalmente nos processos de desenvolvimento local e intervenção nas políticas públicas. E no caso da ONG Diaconia, essa politização intencionava fortalecer a ação dos grupos juvenis parceiros da instituição nas regiões onde atua. Este processo nos revelou quão importante é a investigação coletiva da realidade, onde vivenciamos o duplo movimento de que nos fala Freire (1987, p. 102): o movimento da *imersão*, situação em que nos encontrávamos; e o movimento da *emersão*, onde os sujeitos emergem capacitados para se inserirem na realidade desvelada. É aqui que conhecemos e lidamos com a principal característica da *emersão*: a consciência política. Com estas características, vemos que o próprio desvendar a realidade é um processo profundamente pedagógico e que *toda autêntica formação se faz investigação no pensar*. O depoimento a

---

este processo e com as ações que desenvolve na sociedade, principalmente junto às Unidades Operacionais, Parceiros e Comunidades, Visão Mundial Brasil busca: facilitar o bem-estar de crianças; o empoderamento das crianças; relacionamentos transformados; facilitar comunidades; a transformação de sistemas e a transformação de doadores e parceiros.

<sup>35</sup>Segundo Antunes *et al.* (2002), a noção de empoderamento começa a ser utilizada na década dos anos de 1970, com os movimentos sociais e, posteriormente, passa a permear as práticas das ONGs. Nos últimos anos, o conceito e a abordagem foram gradualmente apropriados pelas agências de cooperação e organizações financeiras multilaterais (como o Banco Mundial). Nesta apropriação, o conceito e a abordagem sofreram um processo de despolitização – ou pasteurização – ao serem enfatizadas suas dimensões instrumental e metodológica. Assim, junto com conceitos como *capital social* e *capacidades*, o conceito de empoderamento passa a ser um termo em disputa no campo ideológico do *desenvolvimento*. Com o tempo, porém, o termo foi associado à luta pelos direitos. O empoderamento dos pobres e das comunidades viria a ocorrer pela conquista plena dos direitos de cidadania. Ou seja, da capacidade de um ator, individual ou coletivo, usar seus recursos econômicos, sociais, políticos e culturais para atuar com responsabilidade no espaço público na defesa de seus direitos, influenciando as ações do Estado na distribuição dos serviços e recursos públicos.

seguir é ilustrativo do que representou este processo para os participantes:

Muito rico, muito profundo, se considerarmos o volume da produção coletiva que temos aí. Quer dizer, fruto desse processo de construção coletiva. Essa oficina me ajuda a afirmar a crença de que a gente pode fazer milagres do ponto de vista do trabalho; a gente pode fazer melhor, se qualificar, ser mais competente, enfim ser mais comprometido, mais gracioso, mais bonito naquilo que a gente faz através dessa via: a construção coletiva [...]. Eu saio muito entusiasmado e com muita crença de que é possível a gente avançar e sermos bem melhores do que somos, porque isso está dentro da gente; está faltando é a gente despertar algumas energias que estão adormecidas dentro da gente [...]. De fato, conseguimos atingir as nossas expectativas (PARTICIPANTE DO DP-FORTALEZA).

Ainda na esteira de Freire (1987), o processo de desvendamento da realidade traz, além da *emersão*, uma maior clareza quanto à consciência histórica, como assinala este participante:

É uma proposta que vai fazer com que a gente tenha mais clara a nossa atuação, o que a gente está fazendo aqui mesmo, qual é a nossa, o que a gente tem que fazer, qual o caminho que a gente vai seguir. Estou saindo daqui com um rumo (PARTICIPANTE DO DP-FORTALEZA).

Essa consciência se materializa na *inserção* no mundo social que, segundo o autor citado, é um estado maior que a *emersão* e resulta da conscientização da situação.

O Projeto, que envolveu um total de 80 pessoas, em sua maioria jovens, integrantes das ações da Visão Mundial e de Diaconia, culminou com a formação de uma articulação de jovens chamada “ErêRede”, com atuação nas referidas cidades.

O trabalho junto aos jovens e às jovens no referido Projeto foi me instigando a pensar sobre as diferentes formas através das quais esses segmentos juvenis são socializados do ponto de vista da política; da mesma forma, foi me fazendo perceber as concepções de formação subjacentes a esses processos de socialização. Fui me dando conta de que esses processos de socialização são pautados pela relação sujeito-objeto, ou seja, como os jovens e as jovens, através da socialização política, constroem sua subjetividade e incidem ou não na realidade social. A observação-participante, a escuta-sensível e as vivências neste projeto foram trazendo à tona indagações, dúvidas e questões que precisavam ser aprofundadas num estudo mais completo. Por exemplo: o que é esse processo de socialização no contexto da periferia? Como os jovens e as jovens (re) descobrem a política a partir da formação? O que é a formação? O que media a relação entre os processos de subjetivação e socialização política?

Apesar de não ter respostas para estas e outras interpelações e dúvidas, os sujeitos envolvidos sinalizavam aspectos que me revelavam a importância do estudo que nucleia esta

pesquisa que envolve essas e outras questões ligadas à formação e à participação política das juventudes populares, ao mesmo tempo em que expressavam suas descobertas e apropriações que incluem processos de subjetivação, como evidenciam essas manifestações:

O desenvolvimento de uma consciência mais crítica das coisas, do senso político e da atuação na sociedade... Passei a enxergar a política como algo que é essencial para a vida em sociedade e não como algo sem interesse. Descobri a importância e a força da juventude e que eu e meus colegas do PDA podemos reivindicar e lutar pelos nossos objetivos (ISABELA – LONTRA-MG).

A manifestação desta jovem nos faz pensar sobre o mundo da participação política dos jovens e das jovens deste nosso tempo, considerada por muitos como alheia e distante das questões sociais que desafiam nosso século, de modo especial desafiam a sociedade brasileira em tempos neoliberais e de extermínios das juventudes empobrecidas. Remete-nos, por exemplo, ao pensamento de Hannah Arendt, ao seu entendimento da política para além das questões de gestão ou administração pública. A autora entende a política como algo ligado às ideias de *liberdade*, de *espaço público*, de *palavra* e de *discurso* (ARENDR, 1987). Para esta autora, a política refere-se ao amplo relacionar-se com o mundo; a pensar, falar e agir livremente no espaço público.

Da mesma forma, percebo pela ação desde projeto, que a formação pode desencadear o desvendamento da própria subjetividade juvenil, suas potências e suas capacidades e habilidades no fazer social e político-pedagógico, como bem demonstra a fala desta jovem:

São vários os impactos do projeto em minha vida: o reconhecimento da própria identidade; o poder de transformar a realidade do jovem; aumento do senso crítico; maior facilidade para realizar palestras, oficinas com os jovens; participação nos diversos espaços da comunidade; o aumento da minha autoestima, pois sei que eu estou fazendo algo que gosto e que é meu papel principal (ROSILENE – Ponto dos Volantes -Vale do Jequitinhonha-MG).

Posso afirmar que as experiências vividas através deste Projeto foram fundamentais para meu estudo no doutorado, trazendo à baila uma categoria fundante de minha pesquisa: a *formação juvenil*. A partir dela poderei pensar e analisar várias outras como *socialização* e *participação política*, tendo presente o contexto e a organização das organizações juvenis.

#### 2.2.1.2.2 “Caravana de Comunicação e Juventudes”: pensando os percursos juvenis

Creio que meu projeto de pesquisa nasce também no interior de uma ação impactante,

não só para os jovens e as jovens que a construíram e dela participaram, mas para minha formação política, artística, cultural e pedagógica, sem falar em meu crescimento pessoal – humano e afetivo. Esta ação foi tão rica e intensa, afetiva e pedagogicamente, que me arrebatou a um devir nomeado por mim de *devir-caravana*, dada a sua importância subjetiva para um pesquisador implicado.

O *devir-caravana* remete-me aos percursos e movimentos cambiantes, tortuosos, conflitivos, desterritorializantes, alegres e tristes, intensos, de busca e produção da vida; remete-me às tramas sociais e às ações coletivas, vividas com as comunidades, os jovens, as jovens no âmbito de minha trajetória de vida, de formação e de militância sociopolítica e cultural, de modo especial na tessitura desta pesquisa. O *devir-caravana* é um movimento sistemático de *êxodo*, um entrar e sair de si mesmo em busca do outro e da outra e do mundo, ora me organizando, ora me desorganizando; é um modo de estar e me inserir no mundo da vida, provocando deslocamentos diversos e mobilizações internas e externas em busca de um lugar que, quase sempre, é um não-lugar; o *devir-caravana* é chegada, parada e saída; é caminho aprendente e aprendizagem itinerante; é festejo, é canto em encanto, é celebração. Este conceito nasce a partir de um dar-se conta, quando, nos anos de 2008, ajudei a organizar e participei ativamente da *Caravana de Comunicação e Juventudes*, mobilização social que envolveu seis estados do Nordeste, organizado por grupos, redes juvenis e ONGs populares desta região, que ganhou as estradas nordestinas rumo ao Fórum Social Mundial/2009, em Belém - PA, parando e fazendo intervenções em vários municípios ao longo da viagem. Nas paradas, mergulhamos na vida das comunidades e dos grupos juvenis das cidades e com elas trocamos saberes e experiências.

Aqueles momentos me remeteram a minha própria vida e trajetória, carregadas de caravanas diversas: da saída da casa de minha mãe para as comunidades do bairro onde morava, quando me iniciei na vida comunitária e no trabalho social; da casa de minha mãe para a inserção na periferia do bairro João Paulo II e Jangurussu (década de 80); da periferia de Fortaleza para o campo – as comunidades rurais do Maranhão com as quais convivi e trabalhei durante 12 anos; do Maranhão de volta para o Ceará e para o Nordeste, trabalhando com as comunidades, grupos e redes juvenis. Desde então, junto com os jovens e com as jovens de Fortaleza e de outras cidades nordestinas, nunca mais parei de fazer caravana, tornou-se um *devir* que tomou conta de minha vida, atravessando de modo impactante esta pesquisa, mas de modo geral os processos formativos aos quais estou ligado.

A experiência da Caravana trouxe para a pesquisa-ação que ora contextualizo, a ideia ou a categoria *percurso juvenis*. Ela é uma categoria que possui um caráter de devir, consoante a dimensão crítica e utópica, dimensão que configura uma elaboração que está atravessada e transversalizada por percursos e narrativas - minhas, dos jovens e das jovens, co-pesquisadores e co-pesquisadoras deste trabalho. Como veremos, as histórias de vida e as cenas fulgores se inscrevem em percursos singulares, diversos e plurais, não sem sofrimentos e dores; são travessias marcantes, desterritorializantes e reterritorializantes. *É neles, nos percursos de vida, que se encontram e se relacionam o biográfico, o formativo e o político no mundo. É nos percursos de vida que se dá a figuração de si – a biografização no entender de Delory-Momberger (2008) – processo que se atualiza na ação dos sujeitos ao narrar e compartilhar suas histórias.*

Na Caravana, uma questão que me instigou, e que, de certo modo, inspirou a pergunta de minha pesquisa, foi a seguinte: *como os jovens e as jovens se perceberam e que representações sociais foram construindo de si mesmos/mesmas no percurso de sua inserção sociopolítica e cultural no contexto da Caravana de Comunicação e Juventudes?* Ela foi inspiradora porque me desafiou a pensar, no domínio do processo de figuração de si e da organização juvenil em rede - portanto, no âmbito da biografização - sobre a seguinte indagação: *que processos formativos de produção de si e do outro e da outra são vividos nos grupos juvenis e como é pensada a produção da vida pessoal e coletiva no contexto da periferia?*

No âmbito da Caravana, procurei refletir sobre a primeira questão, fazendo uma “caravana” pelos percursos dos jovens e das jovens na sua experiência de inserção sociopolítica e cultural. Nessa “viagem”, procurei observar e, na medida do possível, registrar as percepções, os discursos, as expressões, as linguagens, as reflexões, as atitudes manifestadas pelos jovens e pelas jovens, buscando identificar as representações sociais que os caravaneiros e as caravaneiras fizeram em sua trajetória de inserção sociopolítica e cultural proporcionada pela Caravana; procurei observar como os jovens e as jovens iam tematizando suas questões, conflitos, descobertas e intervenções nas realidades nas quais se inseriram e onde interagiram com outros sujeitos. Para fazer este trabalho, tomei como referência alguns autores e autoras, de modo particular os conceitos de *representação social*<sup>36</sup> de Jovchelovitch

---

<sup>36</sup> Para Jovchelovich (2000) as representações sociais são uma estratégia desenvolvida por atores sociais para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um individualizante. Para a autora, as representações são uma mediação social e envolve a comunicação e a

(2000); dialoguei com Deleuze e Guattari (1991), e Sodré (1999), autores que me ajudaram a entender a relação entre o individual e o comum, entre a singularidade e a pluralidade nas relações sociais e nas ações coletivas criadas e estabelecidas na e pela Caravana; a teoria dialógica de Paulo Freire, com a qual busquei refletir sobre o fazer pedagógico, político e cultural, assumido pelos jovens e pelas jovens, no processo de tematização das questões juvenis e comunitárias; e a visão do chileno Humberto Maturana (2002), que iluminou a reflexão e o entendimento sobre o significado e o aprendizado da convivência na diversidade, questão sempre trazida à tona pelos jovens e pelas jovens em suas vivências.

Para sinalizar a importância e a centralidade da Caravana para minha pesquisa, faço referência de forma abreviada a duas reflexões construídas nesta fase do estudo sobre esta experiência: neste projeto, procuramos investigar como os jovens e as jovens se perceberam e sentiram a própria experiência de sair, de percorrer outros mundos sociais e culturais. Duas dimensões nos chamaram a atenção nessa experiência de “êxodo”, que, no contexto da Caravana, assumiu um caráter educativo: a da desterritorialização/reterritorialização, e a da convivência.

A saída de casa, do bairro e da comunidade de origem, na verdade, não representou apenas um passeio por outros mundos rurais e urbanos. Representou uma dupla experiência, mesmo que temporária, de desterritorialização e de reterritorialização. Na primeira (desterritorialização), os jovens e as jovens vivenciaram a saída de seus ambientes, onde construíram, afirmaram relações sociais e deram significação as suas identidades; onde suspenderam sua segurança (psicológica) e se abriram para construir e afirmar outras relações sociais, afetivas e político-culturais, de certa forma buscando construir outros territórios para si (no sentido cultural e psicológico). Guattari e Deleuze (1991, p. 66), fazendo referência a processos como estes, ressaltam:

[...] É necessário ver como cada um, em qualquer idade, nas menores coisas, como nas maiores provações, procura um território para si, suporta e carrega desterritorializações, e se reterritorializa quase sobre qualquer coisa, lembrança, fetiche ou sonho.

Foi muito interessante observar os jovens e as jovens buscando um “chão” interno e externo (um território) para pisar, construir segurança na sua inserção sociopolítica e cultural em outros territórios, processo que não se deu sem conflitos e contradições, embora

---

interação social, onde o indivíduo consegue descobrir e construir um novo mundo de significados.

profundamente educativo. Nessa aventura, é que os jovens e as jovens vivenciaram a produção si na relação com os outros e com as comunidades.

Outra questão observada e analisada foi a da convivência. Vimos que a convivência, construída e vivenciada pelos jovens e pelas jovens da Caravana, aproxima-se da visão defendida por Maturana (2001, p. 29), em que afirma que a convivência é “viver com o outro como legítimo outro”, isto é, “ao conviver com o outro, (este) se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço da convivência”.

Percebemos que o aprendizado da convivência se materializou no “saber trabalhar em grupo, (no) conhecer as formas de participação de cada indivíduo e (no) conviver com toda uma diversidade” (RICARDO, jovem caravaneiro). Esse processo se deu de forma intensiva e foi decisivo na construção e afirmação das identidades construídas nos percursos vividos pelos jovens e pelas jovens, na experiência de inserção sociopolítica e cultural nos territórios por onde passaram.

O aprendizado da convivência na diversidade foi fundamental na construção/afirmação das pessoas, de seus desejos, de sua subjetividade e dos grupos. O aprendizado da convivência contribuiu na viabilização da participação das pessoas, na sua inserção e comprometimento, fortalecendo suas singularidades e a pluralidade instituída – o grupo de caravaneiros e caravaneiras.

No trânsito da busca e da construção da convivência, foi bonito perceber a explosão da subjetividade, como expressiu essa jovem, integrante da Caravana:

Preciso aumentar o brilho do meu olhar, fazer meu coração inundar de tanto reivindicar, desejar que o mundo pare nesse instante, nesse momento delirante, que vale mais, muito mais (CELENE – jovem caravaneira).

Vimos, então, nos percursos vividos pelos jovens e pelas jovens, muitas passagens onde faziam circular suas singularidades, enquanto pessoas, e a pluralidade, enquanto grupo. A articulação entre essas singularidades (indivíduos/pessoas) e a pluralidade (grupos) produziu uma totalidade integradora, como assinala este jovem:

Conseguimos nos integrar com extrema facilidade. Acredito que isso se deve ao fato de todos já terem um nível de engajamento nas comunidades de origem e pela vontade de atuar (HÉLIO, jovem caravaneiro).

Essas e outras reflexões fortaleceram e fortalecem em mim o desejo de continuar



fazendo “caravana” pelo mundo – pessoal, coletivo e social. Daí o conceito de *devir-caravana* e este devir é solo desta pesquisa-ação. E este devir passa por esta pesquisa-ação desde este movimento exploratório, enquanto um dos percursos que passo a trilhar, acompanhado por aqueles e por aquelas que estão junto comigo neste significativo e importante estudo. Sinto que todos e todas estão implicados e implicadas comigo neste trabalho.

### 2.2.2 O dispositivo “Museu das Juventudes: construção e movimento” e seus componentes

Para falar do Museu das Juventudes: construção e movimento como o dispositivo da presente pesquisa é necessário destacar três aspectos: o que entendo por dispositivo e qual sua natureza; o que abarca a questão de como este dispositivo nasceu; e quais seus componentes e dinâmicas.

Etimologicamente, **dispositivo** vem do termo latino *dispositus* e *disponere* que quer dizer *dispor* ou *colocar*. Então dispositivo remete-nos à ideia de dar movimento a algo, fazer algo disparar, colocar funcionalidade em algo, colocar algo de forma organizada.

No contexto da presente pesquisa, defino dispositivo como um sistema organizado que auxilia o pesquisador a desencadear um processo ou movimento de construção e produção de ideias, de dados objetivos e subjetivos, bem como de refletir o sentido e os significados dos mesmos. E para se construir e se produzir algo é necessário imprimir processos criativos de captura, organização e reflexão de ideias, discursos, opiniões e gestos. A presente definição aproxima-se da definição apresentada por Giorgio Agamben (2007, p. 31), que concebe dispositivo como “tudo o que tem, de uma maneira ou de outra, a capacidade de capturar, de orientar, de determinar, de interceptar, de modelar, de controlar e de assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos”.

O dispositivo de pesquisa Museu das juventudes: construção e movimento nasce, inicialmente, da necessidade e do interesse em buscar uma forma de se pensar o trabalho de formação com e para os jovens e as jovens das periferias de Fortaleza no contexto da ação social da ONG Diaconia, da qual sou colaborador voluntário, de modo especial no contexto de trabalho do Coletivo de Culturas Juvenis (CCJ-Fortaleza), articulação de jovens e grupos juvenis do Pici e do Jangurussu, todos ligados ao mundo da arte e da cultura.

No processo de construção do Museu das juventudes: construção e movimento percebemos que as periferias são celeiros de ricas e interessantes experiências artístico-

culturais; os jovens e as jovens possuem vivências e saberes que precisavam ser visibilizados e socializados, e que constituíam um patrimônio e um capital cultural<sup>37</sup> local, visto que era forte o trabalho de resgate e atualização das culturas populares<sup>38</sup>; vimos também que as experiências apresentavam grande potencial socioeducativo. Foi então que conhecemos e exploramos a abordagem educativa da museologia e passamos a utilizá-la no trabalho com o dispositivo de pesquisa, uma vez que ela ia ao encontro do movimento cultural existente nesses bairros e da produção local de iniciativas no campo da música, do teatro, da arte circense e da literatura popular. Portanto, o dispositivo é criado para favorecer processos de visibilização das culturas juvenis das periferias e do fazer cultural dos grupos e redes locais.

No movimento de relação com essas experiências, conheci a abordagem autobiográfica, cujos autores e cujas autoras tomei contato numa das disciplinas do doutorado, a disciplina “Seminário de Tese”, ministrada pela professora Ângela Linhares. É assim que entro em contato com as narrativas de vida, dispositivo das pesquisas autobiográficas. Descobri em minhas leituras e estudos que a pesquisa autobiográfica ou narrativa<sup>39</sup> (DELORY-MOMBERGER, 2010; BRITO, 2007; OLINDA, 2010; BUENO, 2002; BUENO *et al.*, 2006; CHENÉ, 1988; FERRAROTTI, 1988; GALVÃO, 2005; JOSSO, 2007; 2004; PINEAU, 2006; REIS, 2008; SOUZA, 2006a, 2006b, etc.) configura-se em um direcionamento teórico-metodológico a partir do qual vem se implementando um método de investigação e formação a um só tempo, bastante rico e interessante no campo das ciências sociais e humanas. Nesse sentido, as histórias de vida, biografias, autobiografias e narrativas individuais e coletivas vem sendo utilizadas na pesquisa em educação enquanto processo de produção de conhecimento relativo à escola e ao ensino, à formação, ao trabalho docente e

---

<sup>37</sup> Utilizo o termo *capital cultural* no sentido defendido por Bourdieu (1998, p. 28), ou seja, como o *conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de interreconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis.*

<sup>38</sup> Sei que o conceito de *cultura popular* é de difícil definição, dada a polissemia dos termos que o compõe, como lembra Cucho (1999). Eu tomo o conceito aqui pensando no conjunto de saberes e práticas (presentes e em potência) dos grupos sociais populares – destaco entre esses grupos, as culturas juvenis da periferia - que se expressa numa visão de mundo alternativa, contestatária e de resistência à dominação social, econômica, política e cultural das elites. Incluo nesse conjunto todas as diferentes criações e expressões culturais dos grupos populares juvenis, especialmente as ligadas à música, à arte circense, ao teatro e à literatura popular.

<sup>39</sup> Delory-Momberger (2008), em seus estudos sobre autobiografia ou narrativas, explica que é nos meados do século XVII, à margem ou no seio das igrejas instituídas, que se forja a narrativa autobiográfica moderna. Tanto o catolicismo como o protestantismo pregavam o retorno a uma fé mais simples e mais íntima, e um aprofundamento da relação pessoal com Deus. Segundo a referida autora, é neste contexto que as escritas de dimensão pessoal (diários íntimos, narrativas de conversão, correspondência espiritual) aparecem como instrumentos do exercício e do controle da fé.

demais aspectos relacionados ao fenômeno educacional. O estado da arte mostra que não se trata apenas de uma tendência contemporânea, mas de um campo que, ao longo das últimas três décadas, desenvolveu uma teorização e um estatuto epistemológico próprio, tornando-se um método científico autônomo e reconhecido no meio acadêmico.

Portanto, as *histórias de vida* serão adotadas como um dos componentes do dispositivo Museu das Juventudes: construção e movimento, as quais serão trabalhadas através de um instrumental que nomearei mais adiante neste trabalho.

Percebi que o próprio processo de criação e utilização coletiva do dispositivo Museu das Juventudes desvelou a natureza de minha participação na pesquisa-ação, considerando que, conforme Barbier (2007, p. 81), a participação do pesquisador é algo que precisa ser bem entendido, pois ela deve ser assumida como um “engajamento pessoal aberto para a atividade humana, visando à autonomia, e extraída das relações de dependência em que prevalece o diálogo nas relações de cooperação e de colaboração”. Essa participação visa “uma espiral de revisões para a ação e o pensamento, o qual não exclui as zonas esmaecidas, ligadas à criatividade coletiva. Ela se manifesta na ação e no discurso” (BARBIER, 2007, p.81).

Também confirmei, com a vivência da construção do dispositivo Museu das Juventudes, que a criação, a proposição dialogada e a negociação coletiva com os jovens e as jovens são elementos intrinsecamente ligados ao espírito da pesquisa-ação, entendida por Barbier (2007, p. 117) como uma *abordagem em espiral*. Falando deste espírito da pesquisa-ação, ele afirma que “todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação”, e completa defendendo:

Assim, na ação, o pesquisador passa a repassar seu olhar sobre o “objeto”, isto é, sobre o que vai em direção ao fim de um processo realizando uma ação de mudança permanente. Seu objeto constantemente lhe escapa, arrastado pelo fluxo da vida. Ele o examina continuamente, implicando-se sem querer retê-lo. O pesquisador em pesquisa-ação é um controlador dos processos. Ele os conduz a bom termo, assinalando-os com precisão, e, às vezes, transformando-os em modelos (BARBIER, 2008, p. 118)

Faço essa afirmação por entender que, devido a uma instância programática e *nomotética* (MORIN, 1993) das metodologias em educação, muitas vezes ela não considera as singularidades e quer resolver, de antemão, as dificuldades estabelecendo procedimentos rígidos e deterministas. Concordo assim com Morin (1993, p. 335) quando defende que

o método pode modificar seu rumo em função das informações recebidas e dos acontecimentos imprevisíveis. Pertence ao domínio da paradigmatologia, isto é, dos

princípios que vão governar o espírito quando este vai abordar um problema de conhecimento.

E foi assim o processo de criação coletiva do dispositivo Museu das Juventudes, processo que favoreceu uma implicação coletiva com a pesquisa, uma relação mais aberta com a produção (coletiva) do saber, produção essa mais preocupada com o movimento de construção – com o “sentir metodológico” – do que com o resultado.

Posso dizer então que o dispositivo Museu das juventudes: construção e movimento, gesta-se nesse contexto dialógico e teve seu *locus* na ONG Diaconia e nas periferias da cidade de Fortaleza. Com este dispositivo, cujos componentes teóricos detalharei a seguir, viso proporcionar às juventudes um movimento de compreensão de seus mundos simbólicos (versões de mundos pessoais e coletivos) e também um espaço de leitura dos grupos e redes sociais aos quais se vinculam, em uma perspectiva de formação.

#### 2.2.2.1 Componente 1: *Perspectiva museológica da educação*

A perspectiva museológica da educação parte da compreensão de uma nova abordagem sobre a Museologia, o *processo museológico* e a *concepção de patrimônio cultural*. É necessário compreender esses conceitos para adentrarmos na importância dessa perspectiva para o presente dispositivo.

A nova visão de museologia entende *museu* não só como “um local onde se guarda coisas antigas” (organizado segundo a tríade *edifício/coleção/público*), onde o *patrimônio cultural* é considerado como aquilo que é reconhecido como herdado de gerações passadas, aquilo que é construído como referencial identitário e mesmo aquilo que é construído para suportar (ser suporte de) uma memória (BARÃO, 2001), mas como um lugar de poética, ou seja, do fazer e um fazer que agrupa saberes diversos, tal como a bricolagem (CABRAL, 2002); como fórum, lugar de encontro, espaço de debate, um lugar em que as coisas se produzam e não apenas o já produzido é comunicado” (CABRAL, 2002). Nessa perspectiva, concordamos com Santos (2001), quando afirma que o fazer museológico é compreendido como um processo caracterizado pela aplicação das ações de **pesquisa, preservação e comunicação**. Nesse sentido, o patrimônio cultural é compreendido como a relação do ser humano com o meio, ou seja, o real, na sua totalidade material, imaterial, natural e cultural, em suas dimensões de tempo e de espaço (SANTOS, 2001). Portanto, os bens culturais não estão restritos somente a saberes, objetos, identidades e memórias herdadas ou circunscritas

ao passado, mas também ao movimento do cotidiano, aos bens dinâmicos, em transformação em uma comunidade ou na vida de um grupo, a partir de uma nova tríade: território/patrimônio/população.

A partir dessa perspectiva, o dispositivo Museu das Juventudes: construção e movimento, implica em um conjunto de ações e processos voltados para o mapeamento, a pesquisa e comunicação do cotidiano, das relações, dos saberes, dos fazeres, das versões/expressões de mundo pessoal e coletivo e dos movimentos próprios das culturas juvenis dos grupos populares, qualificados enquanto patrimônio cultural, imersos nos diferentes territórios. À luz dessa perspectiva, Museu das Juventudes é lugar, movimento, encontro e comunicação das culturas juvenis populares, é processo socioeducativo, é espaço propício à difusão e reflexão acerca dos percursos, trajetórias, devires, das memórias das lutas e resistências das juventudes nas suas múltiplas linguagens e em contextos sociais e históricos diversos.

Para o Museu das Juventudes, a perspectiva museológica da educação é componente fundamental, visto que os jovens e as jovens que formam o grupo-sujeito da pesquisa, como veremos, têm suas trajetórias formativas marcadas pela inserção na arte e na cultura. Nesse sentido, penso como Dayrell (2001), a produção e as práticas culturais para os jovens e as jovens, de modo especial das periferias brasileiras, são sinais de novos espaços, novos tempos e de novas formas de sua produção/formação como atores sociais. O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens e as jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Nesse sentido, pensar as culturas juvenis da periferia a partir desta pesquisa e tomando-as como patrimônio cultural em construção e movimento, enfatizando sua dimensão educativa, creio ser extremamente importante e fundamental para se analisar a produção da vida juvenil na cidade, principalmente nas periferias urbanas.

#### 2.2.2.2 Componente 2: “Tecnologias do Eu” e a “Experiência de Si”

O dispositivo Museu das Juventudes tem forte assento nos processos subjetivos, não na perspectiva de uma redução à psicologização (o psíquico tomado redutoramente), mas no que se refere aos processos e práticas que são mobilizados e acessados pelos segmentos juvenis na construção de si e de seus projetos de vida – pessoal e coletiva. Importa para o

Museu das Juventudes os conceitos de “tecnologias do eu” e “experiência de si”, trabalhados em Michel Foucault (1990) e Jorge Larossa (1994), respectivamente.

Foucault (1990, p. 48), define “tecnologias do eu” como processos que

permitem aos indivíduos efetuar por seus próprios meios um certo número de operações sobre seus próprios corpos, suas próprias almas, seus próprios pensamentos, sua própria conduta e o fazem de modo que se transformam a si mesmos, modificando-se para alcançar certo grau de perfeição, felicidade, pureza ou poder.

Já Larossa (1994, p. 8) fala de “experiência de si” como

aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece a seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas.

Partiremos para a construção de nossa perspectiva com estes dois autores quando falam do processo de transformação de indivíduo para sujeito, processo este que envolve a mobilização de vários dispositivos ligados a uma ética da existência, chamados por Foucault (1984) de “artes da existência”, “tecnologias do eu”, “técnicas de si”.

Tratam-se de práticas reflexivas e voluntárias através das quais as pessoas fixam sua conduta, se transformam e modificam seu singular e fazem de sua vida uma obra que contém valores estéticos, respondendo a critérios de estilo. Ora, se esses “mecanismos” são responsáveis pela constituição das pessoas, de suas versões/expressões de mundo, de suas opções e projetos de vida, interessa ao Museu das Juventudes facilitar processos, ações e situações que tragam à tona esses “mecanismos”, principalmente aqueles que são mobilizados pelos diferentes segmentos juvenis na constituição de si, e que se tornam elementos motivadores e norteadores de suas condutas e opções pessoais e coletivas. Interessa ao Museu das Juventudes conhecer aquelas “tecnologias de si” apropriadas pelos setores dominantes e muitas vezes usadas para manipular a existência juvenil, visto que as experiências de si, segundo Larossa (1994, p. 8), são

o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado.

Da mesma forma, é importante o conceito de *experiência* defendido por Larossa (2001). Para este autor *experiência* é aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca;

como um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova; é a passagem da existência, é travessia, é viagem; fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança, que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma; é deixar-nos abordar em nós mesmos pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso.

Ora, para tornar-se sujeito dessa experiência, no sentido de ser “território”, “passagem”, “estrada” dessa experiência, requer-se uma postura pedagógica, que é também um modo de ser perante a própria existência: requer pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LAROSSA, 2001). Podemos dizer, na perspectiva larossiana, que o saber que deriva, que é parido dessa experiência (existencial) é, na verdade, o que dá sentido à própria existência, é o que instrui e guia a própria vida, que nos possibilita conhecer e dialogar com nossa singularidade, com nossa constituição ou existencialidade pessoal e coletiva. Esse saber é uma experiência onde se assenta um jeito de viver (uma ética) e uma maneira de expressar esse viver (uma estética, um estilo).

Esses conceitos e compreensões implicam, para a perspectiva do Museu das Juventudes, o assumir de uma postura e uma pedagogia que seja capaz de desencadear, facilitar processos, ações e situações que identifiquem, sistematizem e trabalhem as experiências educativas/formativas dos segmentos juvenis e dos saberes a eles inerentes que de fato tenham significado e sentido para esses sujeitos, para seus projetos pessoais e coletivos. Esses processos, ações e situações não podem ser ligados ou presos ao movimento do instituído (âmbito do controle, do enquadramento, da cooptação e manipulação). Devem ser pensados a partir do instituinte (âmbito da criatividade, da liberdade criadora, da intuição, da ousadia, etc.), embora essa contraditoriedade esteja muito presente nos atos educativos.

Larossa (1994) já observava as problematizações através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as práticas a partir das quais essas problematizações se formam. Ou seja, a experiência

pode ser analisada em sua constituição histórica, em sua singularidade e em sua contingência, a partir de uma arqueologia das problematizações e de uma pedagogia das práticas de si. E o que aparece agora como "peculiar", como histórico e contingente, não são já apenas as ideias e os

comportamentos, mas o ser mesmo do sujeito, a ontologia mesma do eu ou da pessoa humana na qual nos reconhecemos no que somos (LAROSSA, 1994, p. 8).

As “tecnologias do eu” e a “experiência de si”, como abordagens com os segmentos juvenis, da forma como as compreendo, implicam pensar as histórias de vida dos jovens e das jovens da periferia, suas ações, seu fazer cultural, suas experiências, não à luz de teorias deterministas, mas buscando fluxos de transformação. Partindo não pelo caminho exclusivo de um único aspecto do ser e da sua história social, tal como o da análise do comportamento, ou o das ideologias, mas abrindo-se à complexidade dos construtos.

Assim, importa para o Museu das Juventudes incorporar uma postura pedagógica e teórico-metodológica na pesquisa não tomando como ponto de partida as concepções, hoje dominantes, que definem a natureza humana, determinando-as, enquadrando-as previamente, como algumas concepções que tomam os jovens e as jovens da periferia como problemas sociais e concebem a juventude como uma categoria redutoramente circunscrita a idade, a uma passagem para a vida adulta, dentre outras percepções das juventudes das classes populares (SPOSITO, 1997, 2002).

É importante para o Museu das Juventudes problematizar as ideias vigentes sobre a autonomia, autodeterminação, empreendedorismo individual, propagadas e direcionadas aos jovens pobres das periferias urbanas pela mídia e por muitas instituições voltadas para a assistência social a esses segmentos. No meu entender, essas problematizações devem considerar as condições históricas de formação e produção dos sujeitos, abrindo diálogo para vários campos de conhecimento. Assim, deve-se não considerar as práticas e as culturas juvenis de forma apenas economicista e a-critica (como mandam o mercado e a mídia). Ou seja, deve-se pensar os devires juvenis como espaços de oportunidades favoráveis para o desenvolvimento da autoconsciência, da autonomia ou da autodeterminação das juventudes populares, aspectos fundantes de uma perspectiva de formação.

### *2.2.2.3 Componente 3: Círculos de Contação de Si – espaços plurais de formação e produção de si*

Outro componente fundamental do dispositivo do Museu das Juventudes são os Círculos de Contação de Si (CCS), instrumental criado como espaços de vivência pessoal e coletiva, onde nos deixamos invadir por uma postura pedagógica amorosa e experiencial, em que, juntos e juntas, compomos, enredamos ou entrelaçamos as histórias de nossas vidas, tomadas sempre como movimentos complexos e plurais de formação e produção de si



mesmos e de si mesmas. É, pois, através dos Círculos de Contação de Si que operamos as histórias de vida e os processos de figuração de si.

Aqui, busco inspiração e ancoragem teórica no conceito da *biografização*, trabalhado por Delory-Momberger (2008), que o compreende como uma ação de *figuração de si* que se atualiza na ação do sujeito ao narrar sua história. Do mesmo modo, inspiro-me no conceito de *histórias de vida* como um processo de transformação de si, apresentado por Marie-christine Josso (2007), uma vez que os sujeitos trabalham as questões da identidade, expressões de sua existencialidade, através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas e narradas, colocando em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade das identidades ao longo da vida.

Através desses conceitos, o Museu das Juventudes adota as histórias de vida como um instrumento para operar os processos de figuração de si, considerando que o ser humano apropria-se de sua vida e de si mesmo por meio de histórias.

O processo de figuração de si implica, pois,

Abordar o conhecimento de si mesmo pelo viés das transformações do ser – sujeito vivente e conhecente no tempo de uma vida, através das atividades, dos contextos de vida, dos encontros, acontecimentos de sua vida pessoal e social e das situações que ele considera formadoras e muitas vezes fundadoras [...] (JOSSO, 2007, p. 420).

Através desse movimento de figuração de si, o Museu das Juventudes concebe a formação pelas histórias de vida como um conjunto complexo de elementos que envolvem, de um lado, as trajetórias dos sujeitos juvenis, marcadas, como afirma Josso (2007), pela tensão entre heranças sucessivas e novas construções, e do outro, os posicionamentos frente a si mesmos e aos outros; frente aos valores, estratégias e comportamentos que rejeitam na sociedade e aqueles valores, estratégias e comportamentos que almejam para si no percurso educativo de suas vidas.

Delory-Momberger diz:

É a narrativa que confere papéis aos *personagens* de nossas vidas, que define posições e valores entre eles; é a narrativa que constrói, entre circunstâncias, os acontecimentos, as ações, as *relações* de causa, de meio, de finalidade; que polariza as linhas de nossos enredos entre um começo e um fim e os leva para sua conclusão [...]. É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma *história* a nossa vida: *não fazemos a narrativa porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida* (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 37).

Portanto, o Museu das Juventudes utiliza os Círculos de Contação Si por acreditar, como Delory-Momberger (2010), Marie-Christine Josso (2004, 2007), Pineau (2006), Dominicé (1990) e outros, que as histórias de vida, a narração de si pode levar a um projeto emancipado de si, visto que, ao favorecer aos segmentos juvenis processos e ações dirigidos à narração de si, propondo a esses sujeitos a apropriação de suas histórias, de suas experiências, do vivido, os jovens e as jovens tornam-se autores e autoras de sua formação. Acredito que as experiências de narração de si, que os jovens e as jovens fazem e farão através do Museu das Juventudes, podem contribuir para que esses sujeitos encontrem em si mesmo e no coletivo, ao qual estão vinculados e vinculadas, os motivos e a força para se (a) firmar, agir e interagir no mundo social, no mundo do trabalho e na sociedade. Nesse sentido, podemos dizer que a biografização possui uma estreita relação com os processos educativos e formativos, relação essa que está garantida no Museu das Juventudes. Os processos (auto) biográficos a serem favorecidos pelo Museu das Juventudes estarão a serviço dos processos formativos, visto que os segundos são intrínsecos aos primeiros; eles são, como afirma Josso (2004), um “processo de caminhar para si”, que se caracteriza

[...] como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural. (JOSSO, 2004, p. 59).

Vemos assim, com a autora citada, que as narrativas ou histórias de vida têm um propósito fundamental, que é o de dar vez e voz à pessoa-sujeito do trabalho autobiográfico e, desse modo, oportunizar-lhe aprender, crescer e se desenvolver a partir de suas experiências pessoais, sociais, profissionais, enfim, de suas experiências formativas. E os Círculos de Contação de Si têm exatamente este propósito enquanto instrumental: favorecer um *autorretrato dinâmico* da vida dos sujeitos, ou seja, uma figuração em movimento das diferentes identidades que orientaram e orientam o caminhar dos jovens e das jovens da periferia, suas escolhas ativas e passivas, seus imaginários e suas projeções, considerando a vida em suas dimensões tangíveis e intangíveis. Acredito que é nesse movimento que os jovens e as jovens podem ir tomando consciência – no sentido freireano, ou seja, desvelando-se como sujeito social, histórico e político, e desvelando a realidade, tomada em suas dimensões de temporalidade – de seus posicionamentos ao longo de seus percursos de vida.

Essa tomada de consciência de que falo não se trata apenas de um conhecimento puro de si, mas sim de um

[...] tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade. Transformar a vida socioculturalmente programada, numa obra inédita a construir, guiada por um aumento de lucidez [...] (JOSSO, 2012, p. 22).

Creio assim que as histórias de vida, como processos de formação e produção de si, operadas nos Círculos de Contação de Si, fazem emergir na vida dos sujeitos - transformados em autores e autoras de si pelas narrativas – aquelas “tecnologias do eu” que, na perspectiva de Foucault (1990), referem-se às operações que cada um e cada uma efetua sobre seus próprios corpos, suas próprias almas, seus próprios pensamentos, sua própria conduta e o fazem de modo que se transformam a si mesmos, modificando-se para alcançar certo grau de perfeição, felicidade, pureza ou poder. Nesse movimento, os sujeitos tomam consciência das condições impostas, dos limites, das dificuldades, dos conflitos e também têm acesso às possibilidades de fugas e de desterritorializações de uma realidade que os oprime e lhes reserva lugares sociais de acordo com os interesses do sistema social dominante; as pessoas mobilizam poderes, saberes e formas pelas quais se constroem como sujeitos (FOUCAULT, 1998); põem em evidência a busca de um saber-viver em sabedoria que se desenvolve em torno de cinco eixos: busca de atenção consciente, busca de sentido, busca de felicidade, busca de si e de nós, busca de conhecimento (JOSSO, 2012).

Como, na prática, trabalhar essas buscas? Nos Círculos de Contação de Si, criei um recurso que nomeamos de Projeto-futuro, no qual os jovens discutem, sistematizam e materializam individual e coletivamente em um projeto aqueles desejos, sonhos ou buscas que, mediados por temporalidades (curtas, médias e longas), gostariam de ver concretizados ou gostariam de ver realizados em suas vidas. O Projeto-futuro serve apenas como instrumental aberto para que os jovens e as jovens organizem as ideias e propostas que têm a ver com um projeto de si.

Creio que este momento do Projeto-futuro procura responder a uma pergunta central no trabalho com as histórias de vida, as quais se situam, no nosso caso, no contexto da formação juvenil: quais os objetivos formativos das histórias de vida? Perguntando de outro

modo: por que trabalhamos com as histórias de vida no contexto da formação de jovens da periferia?

No contexto em que utilizamos o dispositivo Museu das Juventudes, de modo especial o instrumental Projeto-futuro, tinha clareza que as histórias de vida - a reflexão e a análise sobre o vivido, o vivido nas experiências de si – precisavam ir além da dimensão reflexiva, visto que, as narrativas dos jovens e das jovens, nas suas diferentes explicitações e expressões, já apontavam para um projeto de si, que o concebemos como uma narrativa escrita, onde os sujeitos expressam, numa dimensão de tempo e espaço, suas necessidades, sonhos e desejos, realizações, intimamente ligados ao seu processo de formação ou a continuidade de sua vida, que é um caminhar em formação.

Vi que isso dialoga com o que pensa Delory-Momberger (2008, p. 99), quando fala de *formabilidade*, “uma capacidade de mudança qualitativa pessoal e profissional, engendrada por uma ação reflexiva com sua história, considerada como um processo de formação”. Embora esta autora pense as histórias de vida e os projetos de si a partir do trabalho com professores, sua linha de reflexão foi importante para lidar com o caráter prospectivo presente no trabalho com as histórias de vida dos jovens e das jovens da periferia. Entendi que precisávamos criar um instrumento para compreender o espaço de formabilidade construído com as histórias de vida. E esse instrumento é o que estamos chamando de Projeto-futuro, consistindo numa etapa após os Círculos Contação de Si, em que os jovens e as jovens discutem seus projetos pessoais, sociais e coletivos, tomando-os sempre dialeticamente, articulando as dimensões do presente, passado e futuro.

Em um contexto mais amplo, penso que os Projetos-futuro dos jovens e das jovens da periferia podem ser tomados como referência para pensar as ações formativas apoiadas pela sociedade civil organizada e pelo poder público, superando os cursos de capacitação que nada têm a ver com os projetos de si dos jovens e das jovens da periferia.

#### *2.2.2.4 Componente 4: As cenas-fulgores – o corpo também fala*

Na relação e nas vivências com os jovens, com as jovens, com os grupos e redes juvenis e com as comunidades das periferias de Fortaleza, pude constatar que esses territórios são mais que espaços caracterizados por uma urbanização patológica, como defende José de

Souza Martins (2004). Eles são lugares de criação<sup>40</sup>, porque suas memórias, heranças e práticas culturais favorecem intervenções que atualizam, não apenas pelo resgate que fazem de aspectos históricos e identitários da cultura popular, mas pela potência que têm as periferias como lugares de riquezas interculturais, lugares esses que juntam e acolhem povos de diferentes territórios com histórias pessoais, sociais, óticas, costumes, crenças, interpretações, religiosidades e formas de lidar com a terra, muito diferentes e plurais. A descoberta dessas potencialidades no mundo (plural) das periferias é que, segundo vários estudiosos, estariam constituindo esses territórios em grandes fenômenos socioculturais na contemporaneidade, com destaque para suas estéticas, sua inserção mercadológica e o alto poder agregador que possuem, como assinalam Hollanda (2004) e Vianna (2006).

Há autores como Magnani (2006), por exemplo, que afirmam que essa nova posição das periferias no cenário cultural brasileiro se deve ao papel desempenhado pelos artistas ligados ao hip hop, a partir dos anos de 1990, cuja produção cultural e engajamento político, produziram, coletivamente, discursos sobre a periferia a partir de interpretações dos mecanismos de marginalidade social e imprimiram esses discursos nas artes plásticas, na dança e na música.

É a percepção dessa realidade e desse fenômeno, também presentes nas periferias de Fortaleza, que me levou a propor as *cenas fulgores* como um importante componente do dispositivo de pesquisa Museu das Juventudes. Na base dessa proposição está o entendimento de que o *corpo fala*, ou seja, não é apenas a fala (o discurso oral e escrito) que institui o sujeito, como afirma Foucault. As falas dos corpos, e dos corpos juvenis das periferias, também revelam muito dos sujeitos juvenis, de suas buscas, de seus fazeres, de suas dores, de seus saberes, de seus símbolos, de seus sonhos, valores, crenças, enfim, de suas vidas ou de suas sobrevividas. Então, não estou falando apenas do que se pode fazer e se faz com o corpo na

---

<sup>40</sup>Creio que há uma ambiência de (re) descoberta das periferias brasileiras como *lugares de criação* (ainda que estejamos diante do perigo de transformar grupos e atividades culturais da periferia em produtos para o mercado), ao contrário do que propaga a mídia, que continua a destacar e a dar voz aos estereótipos que, inclusive, dão base para as intervenções na periferia, sejam elas de cunho policial ou na área das políticas públicas. Como exemplo do potencial cultural e artístico das periferias brasileiras, destaco a 5ª edição do Festival “Visões Periféricas”, realizado no período de 19 a 26 de outubro, no Rio de Janeiro, com a exibição de 106 filmes, sendo mais de 30 inéditos, nas salas do Oi Futuro, em Ipanema, e do Centro Cultural da Justiça Federal, na Cinelândia. Outro exemplo é a 2ª edição da “Mostra e Seminário Estéticas das Periferias”, realizada no período de 27 a 30/08/2012, em São Paulo, que teve como objetivo exibir e discutir a cultura feita nas periferias, com foco na produção artística, sua qualidade e originalidade e não apenas os aspectos sociais a ela relacionados. O evento contou com trinta e dois debatedores e foi feito em forma itinerante.

música, no teatro, no cinema, na pintura, etc. Mas da experiência do *sensível* que cada um e cada uma tem quando se percebe e, portanto, se percebe que a experiência de si é também uma experiência corporal, uma experiência tátil, expressiva e simbólica. Muitas vezes esse dar-se-conta corporal é revelado pela via da doença, quando então nos remetemos à saúde do corpo, quanto sentimos que este corpo está ameaçado ou debilitado. Outras vezes, esse dar-se-conta se efetiva pelas privações materiais que atingem diretamente o corpo – a falta de alimento, vestimenta, falta de abrigo – e também pelas privações da satisfação de necessidades psicossociais – a falta de uma amizade, companheiro, companheira, de um amor, de prazer, alegria, felicidade, validação social, dentre outras necessidades.

Josso (2012), fala de um corpo biográfico, para se referir ao fato de que nós somos nosso corpo e nele, e por ele, escrevemos, inscrevemos e narramos nossas histórias de vida. Nosso corpo, portanto, é criador, portador e comunicador do que fazemos com ele; é portador e comunicador do que a sociedade fez com ele; nosso corpo é um elemento instituído – porque controlado e disciplinado na perspectiva foucaultiana – e instituinte, ou seja, guarda e opera criações, resistências, desterritorializações, danos, provocações e conflitos; é desejo, poder e saber sempre em estado autopoietico.

Em atividades utilizando o dispositivo Museu das Juventudes com os jovens e as jovens da periferia, vimos que o uso do corpo no âmbito da arte e da cultura é algo patente. A maior parte dos jovens e das jovens, bem como dos grupos e redes com quem estabelecemos uma relação de parceria, amizade e trabalho comunitário, tem vivências artísticas; outra parte busca viver da arte e faz dela seu “ganha-pão”, mesmo que alguns e algumas a encarem como um “trampo<sup>41</sup>”.

Mas, não é apenas por isso que adotamos o recurso das *cenas fulgores* como um componente importante do dispositivo Museu das Juventudes; não é também porque se trata de um recurso cênico, importante para capturar e expressar sentidos e significados através das performances e atividades teatrais, musicais e artísticas que os jovens e as jovens realizam na periferia. É porque compartilhamos do entendimento de que o corpo

É a síntese da cultura, porque expressa elementos específicos da sociedade. O homem, através de seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOração (a palavra é significativa). Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões (DAOLIO, 1995, p. 25)

---

<sup>41</sup> Gíria ou palavra usada por jovens da periferia para identificar o trabalho temporário e/ou alternativo.

Fica evidente neste entendimento de que somos mais que corpos puramente biológicos, ou seja, para além das características físicas, somos corpos nos quais a sociedade escreve ao longo do tempo conjuntos de significados, significados esses que definem o que é corpo de maneira variada.

Então, podemos dizer que o corpo, em seu aspecto simbólico, é um feixe de significações instituídas (controladas, vigiadas, disciplinadas), mas também, moventes e transformadoras, e em seu aspecto instituinte (criativo, fugidio, resistente, provocador, poético), produz e reúne expressões, sons, emoções, movimentos e gestos; podemos pensar o corpo como signo, isto é, pensá-lo como produtor de sentidos. Dessa forma, o corpo fala; o corpo também é linguagem e “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (BENVENISTE, 2005, p.286). Mas a linguagem do corpo é expressão, é *gestus*.

As *cenas fulgores*, enquanto dispositivo cênico, apoiam-se no conceito de *gestus*, desenvolvido por Bertolt Brecht (1992). Traduzido da língua latina, o termo significa *gesto*, uma determinada postura corporal que dá expressão a uma ideia ou sentimento, ao mesmo tempo em que os tornam visíveis para os outros. Essa concepção habitual, corrente ainda nos dias atuais, faz a gestualidade estar fundamentada pela natureza humana como expressão do mais íntimo e essencial de cada um. Por outro lado, o *gestus* é a expressão física de certas relações sociais, do modo como o ser humano se apresenta diante de outros seres humanos em sociedade.

Quando Brecht (1992) toma para si a noção de *gestus*, ele se detém especificamente no segundo nível de gestualidade, determinado pela relação dos homens em sociedade. E é a partir das relações sociais que se deve distinguir o *gestus* da simples gestualidade cotidiana. Assim, o *gestus* se refere àqueles gestos que se articulam com a rede de conexões sociais que sustentam as relações entre os seres humanos. Essa rede de relações se efetiva em gestos e atitudes usados pelo homem e a mulher comum, em uma gama de gestos relativos a diferentes situações sociais. Mas para entender o *gestus* como procedimento social é preciso demonstrar todos os modos como ele se atualiza na cena, desde o trabalho gestual do ator, na relação com a plateia, até a escolha do tipo de gestualidade que servirá como modelo de trabalho.

A noção brechtiana de *gestus*, inicialmente, se define como apresentação, ou “mostragem”. Procedimento eminentemente físico no trabalho do ator. Ele designa os gestos, as atitudes, as expressões faciais, as palavras, as entonações, o ritmo, as nuances e até mesmo

as variações e quebras na fala e nos gestos. O uso desse material serve para que o ator mostre para a plateia as relações sociais que marcam as características da sua personagem, através de atitudes concretas.

Como veremos mais adiante, o recurso das cenas fulgores foi utilizado pelo grupo-pesquisador, na presente pesquisa-ação, quando buscou expressar, através de uma cena fulgor, uma ou mais passagens de sua história de vida. É a narrativa assumindo e inscrevendo-se no *gestus*.

#### *2.2.2.5 Componente 5: A abordagem multirreferencial de Jacques Ardoino*

Finalmente, o Museu das Juventudes tem na abordagem multirreferencial de Jacques Ardoino (1998, 1998c, 1998d, 1998e) outra inspiração e sustentação teórica. Parte da compreensão de que é impossível entender o mundo e as culturas juvenis com base apenas em um único olhar ou na abordagem tradicional. Parte também do entendimento de que o mundo juvenil é diverso, é um mosaico de possibilidades, experiências e perspectivas. Daí a ideia que nomeia o dispositivo Museu das Juventudes.

Nesse sentido, a multirreferencialidade, baseada em Jacques Ardoino, torna-se importante para o Museu das Juventudes porque toma o humano e as práticas sociais em sua complexidade e heterogeneidade. Valoriza a pluralidade presente nos fenômenos e nos processos sociais. A juventude é um conceito complexo e relacional, portanto difícil de ser apreendido desde uma única perspectiva. Além disso, vivemos um tempo de confusão, incertezas e desordem, marcado por transformações sociodemográficas, culturais e níveis desiguais de desenvolvimento entre regiões, estados e municípios, impactando diretamente as classes populares, principalmente os segmentos juvenis. Nesse contexto, o ser humano é caracterizado por uma multideterminação de fatores: sociais, econômicos, políticos, psíquicos.

A abordagem multirreferencial nos convida a compreender as realidades e os contextos juvenis segundo um olhar bricolado, um olhar que se tece no encontro e confronto com essas realidades, exigindo uma postura que valoriza as diferenças, a pluralidade, a heterogeneidade e as diversas linguagens do conhecer, do refletir e do atuar.

#### *2.2.3 Etapas básicas da operacionalização da pesquisa*

“Nada de pesquisa sem ação, nada de ação sem pesquisa” (BARBIER, 2007, p. 117).



É com esta assertiva que afirmo minha intencionalidade nos procedimentos que imprimi à pesquisa e que me levaram às descobertas deste trabalho. Com esta afirmação é que adentro a postura epistemológica da Pesquisa-ação, defendida por Dubost (1987, p. 136) apud Barbier (2007: p. 37) como

[...] a revolta contra a separação dos “fatos” e dos “valores” que dá um sabor particular à noção de objetividade nas Ciências Sociais. É um protesto contra a separação do “pensamento” e da “ação” que é uma herança do *laissez-faire* do século XIX [...].

Dessa forma, reafirmo que assumo o ato investigativo como um movimento emancipatório, o que implica, com base na Pesquisa-ação, adotar três pressupostos essenciais (BARBIER, 2007): perceber a pesquisa como ato educativo, onde pesquisador e pesquisandos aprendem uns com os outros; acolher a ideia de que o ato investigativo tem consequência em função de sua natureza social; compreender a pesquisa como uma atividade social e política, portanto ideológica.

Levando em conta o quadro teórico apresentado acima e a questão da pesquisa, respeitando o espírito da multirreferencialidade do ato investigativo, apresento os procedimentos metodológicos que me permitiram investigar os processos de formação junto aos jovens e às jovens integrantes do Coletivo de Culturas Juvenis (CCJ-Fortaleza), em torno do qual atuam ao modo de rede os grupos Bando Oco do Mundo, Maria das Vassouras, Soltando a Voz, Coletivo Muquifo de Teatro, Subvercine, Grafiticidade, Casa da Mãe Joana e a ONG Escuta. O CCJ-Fortaleza é uma articulação idealizada e apoiada pela ONG Diaconia, construída coletivamente com jovens e grupos juvenis da periferia.

Com os procedimentos teórico-metodológicos delineados a seguir, busquei atingir os seguintes objetivos:

Geral:

- Investigar os processos (auto) formativos que se desenvolvem no âmbito dos grupos juvenis que atuam na periferia de Fortaleza, no bairro Pici, focalizando a articulação nomeada como Coletivo de Culturas Juvenis (CCJ-Fortaleza), em torno do qual se organizam e atuam ao modo de rede os grupos Bando Oco do Mundo, Maria das Vassouras, Soltando a Voz, Coletivo Muquifo de Teatro, Subvercine, Grafiticidade,

Casa da Mãe Joana e a ONG Escuta, visando capturar a produção de saberes que realizam - nesse movimento (auto) formativo - e a ação como intervenção sociopolítica emancipatória.

Específicos:

1. Identificar e descrever, por meio das autobiografias juvenis, os elementos que caracterizam a condição juvenil e compõem o imaginário social contemporâneo dos jovens e das jovens no contexto da periferia de Fortaleza (CE), especialmente no Pici;
2. Analisar, pelas histórias de vida e cenas fulgores, os processos (auto) formativos vividos pelos jovens e pelas jovens nos grupos juvenis, considerando as dimensões parental, cognitivo-experiencial, coletiva, estético-expressiva e laboral, identificando tensionamentos e devires.

#### *2.2.3.1 Etapa 1 - Negociação da pesquisa e constituição do grupo-sujeito: “objeto abordado”*

Este momento foi efetuado junto ao Coletivo de Culturas Juvenis (CCJ) e Diaconia. Barbier (2007, p. 122) chama essa etapa de “objeto abordado”.

Em que consistiu esta etapa? Esta etapa consistiu na escolha ou seleção dos jovens e das jovens que integraram o grupo-sujeito da pesquisa. Foram dezoito jovens ligados à articulação Coletivo de Culturas Juvenis e duas assessoras da ONG Diaconia. Com este grupo-sujeito vivenciamos as etapas seguintes do dispositivo Museu das Juventudes, produzindo os dados da pesquisa. A ONG Diaconia fez toda a articulação, em virtude do seu apoio técnico e político-pedagógico aos grupos articulados e do interesse na contribuição teórico-metodológica à ação do CCJ e na construção do *corpus* de conhecimento sobre juventudes e formação. Realizamos então dois encontros para apresentação, discussão e negociação da proposta da pesquisa.

#### *2.2.3.2 Etapa 2 - Círculos de Contação de Si*

Círculos de Contação de Si é uma abordagem que proporciona a reflexividade sobre a produção da vida, envolvendo história de vida e formação (DELORY-MOMBERGER, 2008).

A vivência desse instrumental metodológico implicou na organização da produção do material da pesquisa em fases, assim distribuídas:

#### Primeira Fase: Acordos e Construção da Linha da Vida

Aconteceu em um encontro de dois dias (dezesseis horas), em que todas as pessoas participantes foram sensibilizadas e discutiram sobre os procedimentos, os objetivos da pesquisa e as formas de trabalho adotadas. Neste encontro, construímos alguns acordos, estabelecendo as “regras” de funcionamento do trabalho de investigação, deixando claro sua intenção (auto) formativa, oficializando o compromisso mútuo com o trabalho coletivo, bem como com o respeito, o acolhimento e a amorosidade entre as pessoas.

Após os acordos, trabalhamos a construção da Linha da Vida, como um primeiro momento de organização e estruturação das narrativas, situando no tempo e no espaço os acontecimentos e os percursos vividos, considerando os seguintes aspectos: vida familiar, estudantil-universitária, laboral, ócio-criativo, socio-comunitário, transcendental ou espiritualidade, afetiva, sensório-intuitiva. Lembro que apenas algumas dessas dimensões foram sugeridas pelo pesquisador. Outras chegaram como sugestões do grupo-sujeito. Com esta fase intencionamos “cartografar”, pela Linha da Vida, acontecimentos dos percursos de vida dos jovens e das jovens, considerando os aspectos já citados, e capturar o perfil identitário dos mesmos, bem como suas versões/representações acerca de suas vidas e de seus fazeres nas várias dimensões do mundo vivido.

#### Segunda Fase: Construção das Narrativas de Vida

Esta fase considerou ou tomou como base a Linha da Vida, construída na fase anterior. Ou seja, os jovens e as jovens elaboraram, agora por escrito, suas histórias de vida.

#### Terceira Fase: Socialização das Narrativas

Nesta fase, vivenciamos em grupo uma escuta sensível da narrativa de cada jovem. Foram necessários dois encontros, cada qual de dois dias, num total de trinta e duas horas de

trabalho. Aqui, a escuta sensível se fez completa, sem intervenções durante a socialização das narrativas.

### *2.2.3.3 Etapa 3 - “Auditório Social” - Reflexão dialógica e polifônica sobre as Narrativas de Vida*

Chamei esta etapa de “Auditório Social” para fazer referência a um conceito de Bakhtin (2002). O autor discute o conceito de “Auditório Social”, afirmando que todo locutor tem em mente um auditório social, ou seja, aquele que fala (o locutor ou locutora) tem em mente aquele ou aquela que o escuta (o interlocutor ou interlocutora).

Na etapa de pesquisa “Auditório Social” vivenciamos dois movimentos: o primeiro refere-se à produção autorreflexiva de cada um e de cada uma sobre sua própria narrativa (diálogo consigo mesmo); o segundo, à produção reflexiva coletiva sobre as narrativas apresentadas (diálogo com o outro), que se tece desde o entrelaçamento das histórias de vida, onde construímos sentidos e significados segundo o diálogo com as experiências juvenis. Esta etapa foi realizada em dois encontros, cada qual de dois dias, perfazendo um total de trinta e duas horas de trabalho.

A etapa foi dividida em dois momentos: a) reflexão compartilhada das experiências narradas; b) apresentação e reflexão de alguns acontecimentos ou temas das experiências de vida em forma de sons, imagens e “cenários fulgores”. Vejamos cada um dos momentos:

#### a) Reflexão compartilhada das experiências narradas

Tratou-se de ajudar a cada jovem a fazer uma autorreflexão sobre sua narrativa e uma reflexão coletiva sobre as narrativas das outras pessoas. A reflexão teve o objetivo de identificar e compartilhar, numa relação dialógica, a produção de saberes sobre as experiências vividas. Aqui, comungamos novamente com Bakhtin (2002), que diz que “a voz de cada um pode significar, mas somente com outros – às vezes em coro, mas na maioria das vezes em diálogo”. Para Bakhtin (2002), o significado está em algum lugar no entremeio, compartilhado e múltiplo. Cada um pode significar o que diz, mas só indiretamente, com palavras que são tomadas da comunidade e que são a ela devolvidas. O autor, ao considerar a palavra enquanto fenômeno ideológico por excelência (BAKHTIN, 2002), afirma que é

através dela que as diferenças e valores sociais se apresentam, nela expõem-se as contradições. Enquanto o signo permanece inseparável de uma função ideológica, a palavra é o seu inverso, tem um caráter neutro, e “pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa” (BAKHTIN, 2002, p. 37).

Neste momento, escolhemos algumas experiências como referência para a reflexão coletiva, tendo em vista que eram muitas as narrativas; e nos organizamos em subgrupos. A reflexão nos subgrupos foi orientada por algumas questões, a saber: a) que conteúdos (assuntos) essa narrativa apresenta como temas?; b) considerando os assuntos/temas/conteúdos apresentados pela narrativa/experiência, que produção de saberes percebemos ou identificamos nesses assuntos/temas/conteúdos? Ou seja, para onde aponta a produção de si?

Após o trabalho dos subgrupos, fizemos a socialização, numa vivência prática da escuta sensível e do auditório social. Cada subgrupo, que assumiu o papel de refletir sobre uma experiência, compartilhou suas descobertas ou achados com todas as pessoas – ou seja, sua produção de saberes. Este momento foi finalizado com um aprofundamento das experiências compartilhadas, refletindo sobre mais duas questões-guia: para quem teve sua narrativa analisada, que reflexões essa análise provoca em você, confrontando com o que havia pensado sobre sua narrativa? Para quem analisou a experiência, como essa análise e as reflexões feitas afetaram a sua narrativa? Em seguida, partilhamos coletivamente as reflexões.

b) “Cenas Fulgores”: refletindo a partir de sons, imagens e *gestus*

Este momento da etapa do “Auditório Social” consistiu na criação, por cada participante, de um som, imagem ou cena (*gestus*), através do qual apresentou ou compartilhou uma passagem significativa de sua história de vida, favorecendo assim novas leituras e versões de si e do outro. Intencionei, pois, com este momento favorecer uma vivência que permitisse o diálogo com o corpo, entendendo que ele, enquanto dispositivo biográfico, como assinala Josso (2012), expressa e carrega elementos específicos - e nem sempre acessíveis – das histórias e da vida dos sujeitos.

#### 2.2.3.4 Etapa 4 - Construção do Projeto-futuro

Compreendo o Projeto-futuro na perspectiva de Delory-Momberger (2008) como o processo de pensar a mudança de si mesmo e de si mesma a partir das histórias de vida, entendendo e reconhecendo a vida como experiência formadora, e a formação como estrutura da existência dos sujeitos. O Projeto-futuro consistiu na criação de um espaço onde os jovens e as jovens, partindo de suas próprias histórias, narrativas e reflexões, pensaram e construíram seus projetos pessoais e coletivos, dialogando com três dimensões de temporalidade das suas vidas: passado, presente e futuro. Desta forma é que tentei materializar nesta etapa de produção dos dados os *possíveis* ou os devires dos sujeitos juvenis, criando as bases para seus projetos-futuro, partindo desse movimento reflexivo.

Foi criado assim um espaço de *formabilidade*, isto é, um espaço onde os jovens e as jovens pensaram e refletiram sobre sua “capacidade de mudança qualitativa, pessoal e profissional, engendrada por uma relação reflexiva com sua ‘história’, considerada como “processo de formação” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 99).

A partir da sugestão de um instrumental que apresentei ao final do encontro anterior, os jovens e as jovens elaboraram seus projetos-futuro. Nesta etapa do Museu das Juventudes, foi realizado um momento de dois dias (dezesesseis horas de trabalho) para socialização e partilha desses projetos, bem como para reflexão sobre os mesmos. Esclareço que nem todos os jovens e nem todas as jovens utilizaram o instrumental de elaboração do projeto-futuro (roteiro) que oferecemos, optando por uma escrita mais livre, considerando um ou outro ponto do roteiro apresentado por mim.

O roteiro sugerido foi o seguinte:

Quadro 1 – Roteiro de Construção do Projeto-futuro (parte 1)

## ROTEIRO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO-FUTURO

### 1. DEFINIÇÃO DA CONCEPÇÃO DO PROJETO

Sintetize em algumas ideias o seu projeto. Procure pensar em algo que gosta, que lhe traria felicidade, que lhe emocionaria, enfim, que traria autorrealização. Essa ideia/concepção deve ser algo capaz de lhe mover, fazer avançar sua vida/existência, potencializar suas experiências, saberes, habilidades, competências, descobertas nos Círculos de Contação de Si.

### 2. AUTOCONHECIMENTO/AUTOCONSCIÊNCIA

Você realizou, até aqui, uma caminhada: construiu sua Linha da Vida, escreveu sua história, compartilhou com os companheiros e com as companheiras, recebeu um *feedback* deles e delas, opinou sobre outras histórias, refletiu sobre sua existência. De algum modo, o que você vivenciou deve ter contribuído para a sua autodescoberta ou autoconhecimento. Agora, como você se autodefine? Quem é você? Que descobertas você fez no processo? Sintetize essas questões em algumas ideias muito diretas.

### 3. REDE DE RELAÇÕES

Com certeza, a realização de seu projeto vai depender de uma série de condições ou de uma rede de relações de apoio. Pense e liste essa etc. Use a tabela:

Pessoas	Referenciais teóricos	Informações/Conhecimentos	Habilidades/competências	Outros

### 4. CONHECIMENTO DA ÁREA DO PROJETO (por área da vida entendo o que cada um compreende ou acolhe como campo de saberes instituídos socialmente ao qual se conecta seus planos de devires.

Pense: a que área da vida está vinculada o seu projeto? Liste o que você já conhece e o que você precisa conhecer nessa área. Que oportunidades você visualiza na área de seu projeto? Use a tabela abaixo:

Área do Projeto	O que já conheço	O que preciso conhecer	Oportunidades que visualizo

### 5. ANÁLISE DO PROJETO EM RELAÇÃO A SI MESMO

Procure refletir sobre o seguinte: o que esse projeto pode oferecer a você? Esse projeto vai lhe deixar mais feliz, alegre, autorrealizado, autorrealizada? Durante quanto tempo? O projeto se identifica com suas preferências, com seu jeito de ser, com seus hábitos, valores e princípios?

(continua)

Quadro 2 - Roteiro de Construção do Projeto-futuro (parte 2)

<b><u>ROTEIRO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO-FUTURO</u></b>	
<b>6. ANÁLISE DO PROJETO EM RELAÇÃO AO SEU GRUPO, À COMUNIDADE, AO “CCJ FORTALEZA”</b>	
Refleta e responda: em que medida e como esse projeto será útil ao seu grupo, à comunidade, ao “CCJ Fortaleza”?	
Segmento	Em que medida e como seu projeto será útil a esses segmentos?
Seu grupo	
Comunidade	
“CCJ Fortaleza”	
<b>7. CONTRIBUIÇÃO DA UNIVERSIDADE.</b>	
Durante nossos encontros e oficinas, o papel da universidade sempre esteve em debate. Liste as contribuições que essa organização pode oferecer (ou não) ao seu projeto, bem como as contribuições de seu projeto à universidade (para aqueles e aquelas que são universitários e universitárias).	
<b>8. DEFINIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS PARA REALIZAR O PROJETO</b>	
Pense e liste as estratégias e os recursos (objetivos e subjetivos) que você deverá implementar e levantar para que seu projeto se realize. Use a tabela:	
<b>Estratégias que devo implementar</b>	<b>Recursos que devo levantar (materiais e imateriais)</b>
<b>9. ANÁLISE DA VIABILIDADE DO PROJETO, CONSIDERANDO OS RECURSOS</b>	
Neste item, pense primeiro nos seus pontos fortes e fracos em relação à realização do projeto.	
<b>Quais os seus pontos fortes em relação à realização do projeto?</b>	<b>Quais os seus pontos fracos em relação à realização do projeto?</b>
Pense agora sobre os recursos que já dispõe e aqueles que precisa adquirir.	
<b>Que recursos já possui?</b>	<b>Que recursos precisa adquirir?</b>
(continua)	



Quadro 3 - Roteiro de Construção do Projeto-Futuro (parte 3)

<b><u>ROTEIRO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO-FUTURO</u></b>	
<b>10. ANÁLISE DO PROJETO, CONSIDERANDO OUTRAS CONTRIBUIÇÕES/RECURSOS (GRUPO, COMUNIDADE E “CCJ-FORTALEZA”)</b>	
Pense agora sobre os recursos/contribuições dos seguintes segmentos:	
<b>Segmentos</b>	<b>Que contribuições/recursos você terá que buscar?</b>
Seu grupo	
Comunidade	
“CCJ Fortaleza”	
<b>11. POTENCIAIS COLABORADORES DO PROJETO</b>	
Como outros grupos e redes sociais podem colaborar ou não com seu projeto? O que você acha que pode fazer para conquistar colaboradores e colaboradoras para seu projeto?	
<b>12. ORGANIZAÇÃO DOS RECURSOS</b>	
Como serão utilizados os recursos, de forma a lhe ajudar a realizar seu projeto?	
<b>13. TEMPORALIDADE DO PROJETO</b>	
Qual a temporalidade do seu projeto? Ele tem duração, períodos, etapas ou fases? Caso tenha, use a tabela abaixo:	
Fases	Tempo necessário
1	
2	
<b>14. DEFINIÇÃO DA FORMA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO</b>	
Como você pensa em apresentar o seu projeto à comunidade ou à sociedade? Estructure de forma livre uma proposta de apresentação de seu projeto.	
<b>15. IMPACTOS/MUDANÇAS AO FINAL DO PROJETO</b>	
Que mudanças você quer ver concretizadas em sua vida a partir desse projeto? Liste-as.	
<b>16. IMPACTOS/MUDANÇAS AO FINAL DO PROJETO</b>	
Que mudanças você quer ver concretizadas em sua vida a partir desse projeto? Liste-as.	

Fonte: Este roteiro é uma adaptação do Mapa do Sonho, criado por Fernando Dolabela (2003) em sua obra “Pedagogia Empreendedora”. Aproveitei minhas experiências na área de planejamento, avaliação, monitoramento e sistematização de projetos político-pedagógicos e operei uma estruturação de acordo com as exigências que estabeleci no dispositivo da pesquisa adotado.

#### 2.2.3.5 Etapa 5 - Sistematização e Socialização (Intervenção)

A sistematização, a construção e a socialização dos projetos-futuro e da experiência com o dispositivo Museu das Juventudes constituem a etapa final deste trabalho de pesquisa e caracterizam a pesquisa-ação, a qual orientou esta investigação.

Nesta etapa, busca-se articular, ao mesmo tempo, as dimensões investigativa e produtora de saberes, culminando em uma reflexão coletiva sobre como se dão os processos de formação nos grupos juvenis da periferia.

Foi realizado um encontro de oito horas, no qual apresentei e discutimos o roteiro da sistematização, organizado segundo os seguintes aspectos: a sistematização em si; o plano da sistematização; eixos da sistematização; fontes da sistematização e metodologia da sistematização. Abaixo, apresentamos o quadro com as questões debatidas:

Quadro 4 - Roteiro da Sistematização

<b><u>ROTEIRO DA SISTEMATIZAÇÃO</u></b>	
<b>a) Sistematização em Si</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que vamos sistematizar da experiência vivida?</li> <li>• Por que é importante sistematizar esta experiência?</li> </ul>
<b>b) Plano e Eixos da Sistematização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para que vamos sistematizar esta experiência (objetivos)?</li> <li>• Que aspectos centrais da experiência queremos sistematizar?</li> </ul>
<b>c) Fontes da Sistematização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que elementos, informações, produtos, registros deveremos levar em conta no processo de sistematização?</li> </ul>
<b>d) Metodologia da Sistematização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como sistematizar a experiência – procedimentos e técnicas?</li> <li>• Quem vai participar?</li> <li>• E qual o prazo?</li> </ul>

Fonte: Elaboração do Autor

Até a finalização desta tese, o grupo-sujeito realizou alguns encontros. Neles, algumas atividades de sistematização foram executadas, entre as quais se destacam: organização de uma publicação que destaca a experiência vivida com o dispositivo Museu das Juventudes; elaboração de textos (artigos e pôsteres) relativos às práticas e experiências formativas vividas

pelos sujeitos na periferia e apresentados em evento científico; produção de textos reflexivos sobre o vivido na experiência com o dispositivo Museu das Juventudes.

Temos como proposta, também, que a socialização deste movimento reflexivo vivido no dispositivo de pesquisa seja realizada em um espaço público na cidade de Fortaleza.

No capítulo seguinte deste trabalho, dialogamos com a produção de saber vivida pelo grupo-sujeito, bem como pela produção do CCJ-Fortaleza, que se pautou neste dispositivo de pesquisa que acabamos de descrever.

### 3 A CONDIÇÃO JUVENIL E O IMAGINÁRIO SOCIAL DOS JOVENS E DAS JOVENS DA PERIFERIA

Neste Capítulo 3, delinheiro com maior precisão o campo empírico do presente trabalho, cenário desta pesquisa, ao mesmo tempo em que abordo a condição juvenil na periferia – o contexto de vida dos jovens e das jovens, seus sonhos, tramas, dificuldades, relações, conflitos e conquistas. Trago à tona o imaginário social contemporâneo das juventudes do Pici, destacando as produções de saberes que desvelam sobre suas vidas.

#### 3.1 *Locus* da pesquisa: a periferia

Esta pesquisa nasceu e se teceu na periferia de Fortaleza, donde foi se “fincando” socioespacialmente o território<sup>42</sup> periférico onde vivem e/ou atuam os jovens e as jovens co-pesquisadores e co-pesquisadoras deste trabalho: o Pici.

O termo “fincando” vem do verbo “fincar” e seu uso aqui tem razão de ser, pois a maior parte das periferias de Fortaleza é fruto de ocupações, feitas por famílias sertanejas vindas de diferentes lugares, expulsas pela falta de políticas públicas de acesso à água, à terra e pelo êxodo rural do estado. Nessas terras, o primeiro ato é fincar as estacas e demarcar o terreno para ali (re) construir a vida na cidade, que começa com a cata de papelão, varas, cordão/corda, barro e telha ou outros materiais, para levantar um casebre. Foi isso que vivenciei<sup>43</sup>, quando passei a morar com as famílias catadoras da antiga favela do lixão, no Aterro do Jangurussu, hoje Conjunto João Paulo II, na década de 1980. Ali, junto com as famílias, vivi tempos difíceis e a vida - pelo menos por um longo tempo - restringiu-se a montar e desmontar barracos na luta por um lugar na cidade, numa briga teimosa contra os

---

<sup>42</sup> Compartilho aqui do conceito de *território* defendido por Guattari e Rolnik (1986, p. 323), que o entendem “[...] num sentido mais amplo, que ultrapassa o uso que dela fazem a etologia e a etnologia [...]. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente ‘em casa’. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto dos projetos e das representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos.

<sup>43</sup> Faço menção aqui a uma experiência, relatada na primeira seção do capítulo primeiro deste trabalho, que vivenciei como seminarista, na década de 1980, junto com outros companheiros. A Arquidiocese de Fortaleza, nesta época, permitia experiências religiosas inseridas, fora dos seminários. Era uma experiência de formação, em que, por opção política e movido pelo ideal da opção pelos pobres (contra a pobreza), os seminaristas aceitavam o desafio de “morar com o povo” e junto com ele buscavam soluções para seus problemas.

empresários “donos” do solo urbano, muitas vezes contra o estado e seus aparelhos de repressão.

As primeiras favelas de Fortaleza nasceram nas décadas de 1930, 1940 e 1950, segundo alguns estudos, como veremos mais adiante neste trabalho. Mas, é a partir dos anos de 1960, período de grande êxodo rural, que se intensifica a proliferação das favelas no Brasil, ampliando-se nas décadas seguintes, nos anos de 1970 e 1980. Fortaleza tem um déficit de 277 mil moradias, são cerca de 800 mil pessoas sem moradia ou vivendo em áreas de risco. O Movimento dos Trabalhadores Sem Teto denunciou que, nos últimos anos, 1.200 famílias foram removidas das regiões centrais de Fortaleza e jogadas em áreas de risco, exigência da criminosa especulação imobiliária que cresce sem parar no Ceará.

Atualmente, por diferentes fatores - falta de oportunidades no campo; restrições de ordem econômica e não econômica do meio rural, déficit habitacional na cidade provocando migração intra-urbana - continua a peleja da vida nas periferias de nossa cidade, um percorrer estradas que podem ou não levar a algum lugar seguro, a um cantinho apertado em um beco para se chamar de “casa”.

O texto do espetáculo “Jogadores: guerreiros novos”<sup>44</sup>, da ONG Escuta, que tem alguns de seus integrantes como co-pesquisadores e co-pesquisadoras no presente trabalho, tematiza a formação (ocupação) do bairro Pici na ótica juvenil, fazendo referência a um casal sertanejo iniciando a penosa busca por um lugar na cidade, saudosamente atravessado pelas lembranças da vida no campo:

- E se essa estrada não for dar em canto algum?- As estradas sempre vão pra algum lugar. - Mas tem umas que a gente se perde nelas. - A gente pode se perder em qualquer uma. - É[...].

- Teve uma época que meu olhar se vestia de inverno. Tanta boniteza... Aquela chuva que se esperou sempre... Que vem com os sonhos de maio, com o ventre crescido das mulheres emprenhando a vida, se regalando com os milhos, os feijões... Os moços de chapéu quebrado na testa... Teve um inverno que eu vi assim... Depois, acho que meu olhar ficou enfermo... E eu não vi mais as chuvas trazendo a vida...

---

<sup>44</sup>O espetáculo “Jogadores: Guerreiros Novos” conta a história do bairro Pici relacionada com histórias de vidas. Um casal de retirantes lutando contra a seca; uma menina que conta um pouco da base velha do Pici; uma mulher que espera seu amado; um louco que constrói as casas do bairro, o conflito de um neto e seu avô e dois irmãos que discutem sobre o amor da mãe, sobre frei Tito de Alencar e a juventude de agora. O espetáculo também reconstrói a trajetória de formação artística do então Grupo de Teatro e Música do Escuta; é apresentado por atores e bonecos, numa concepção que passeia pelas formas mambembes e pela graciosidade dos elementos da cultura popular. Vai tecendo, de forma cênica e poética, alguns momentos dessa história, a partir do olhar da juventude do Escuta, que há seis anos protagoniza um processo de formação: trabalho e estudo em arte, por meio da experiência dos Círculos de Cultura Brincantes – um projeto de arte e educação. “Jogadores: Guerreiros Novos” estreou no Teatro José de Alencar, em Fortaleza, em julho de 2009.

Nem mais água alguma que contasse alegria. Só um certo gosto d'água *saloba* ficou...em mim...[...] (Texto Jogueiros: Guerreiros Novos - ONG Escuta).

Parece que é assim que parcela significativa de famílias advindas do meio rural encontra a periferia. É assim que vai se tecendo a vida nas muitas favelas de Fortaleza, que vai irrompendo e se construindo - pela socialização possível - a sociabilidade juvenil, processo cheio de embates, dificuldades, violências e sofrimentos, pelo menos na faceta mais conhecida e visibilizada desses territórios da cidade. Interessa-nos, nesta parte do trabalho, identificar e caracterizar, pelas narrativas de vida, as trajetórias dos jovens e das jovens da periferia, como se erguem e como esses segmentos constroem sua sociabilidade. Para tanto, farei um percurso pelo Pici, trazendo sempre o contexto e a realidade vivida pelos jovens e pelas jovens.

Como vamos nos ater ao contexto e à realidade da periferia, creio ser preciso fazer uma caracterização do Pici, situar historicamente a periferia no contexto da cidade e da modernidade, tomando este espaço não somente em seu sentido socioespacial, com suas funcionalidades impostas, mas também como territórios de criação, de produção de subjetividades, ou seja, como espaço vivido, percebido e concebido (LEFEBVRE, 2000). Em seguida, apresento os sujeitos da pesquisa, discutindo a condição juvenil e seu imaginário social, dialogando com suas narrativas e seus contextos.

Nesta seção do trabalho, farei um diálogo com alguns autores, entre os quais destaco Henri Lefebvre (2004, 2001), de modo especial as obras referenciais neste tema: “A Revolução Urbana” e o “O Direito à Cidade”; a obra “Subúrbio” de José de Souza Martins (1992), além de outros autores e autoras.

### **3.2 O Pici: corredores estreitos, casas tortas, caminhos de lama, cirandas de vida e poesia...**

O Pici é um dos bairros antigos de Fortaleza (CE), cuja população residente, de acordo com dados do IBGE/2010, é de 42.494 pessoas, das quais 4.380 (10,30%) estão na faixa de 15 a 19 anos e 15.169 na faixa etária de 20 a 39. Segundo Leonardo Sampaio (2007), líder comunitário e um dos fundadores da ONG Escuta, o bairro fica localizado na região oeste da cidade de Fortaleza e surge como um bairro nas décadas de 1940, mas antes fora constituído por sítios, entre eles se destacavam o Sítio Pici, Sítio Ipanema, Sítio do Papai e o terreno das Irmãs do Asilo de Parangaba e Base Aérea dos Americanos.

A canção Cacimbinhas (2009, faixa 11), parte do espetáculo “Jogadores: guerreiros novos”, revela um Pici com características ainda rurais:

Ladeira velha onde eu passava, corredores estreitos, casas tortas, curral dos bichos no caminho de lama onde eu andava e meu amor era a lua maior. Meu olhar menino, pelas cacimbinhas e as fogueiras acendiam casas para o amor da noite (Cacimbinhas – Ângela Linhares e jovens do Grupo de Teatro e Música do ESCUTA)

Atualmente, o Pici é o segundo mais populoso da Regional III (divisão político-administrativa da Prefeitura Municipal de Fortaleza, que organiza a cidade por regiões), que é constituída por 16 bairros: Amadeu Furtado, Antônio Bezerra, Autran Nunes, Bonsucesso, Bela Vista, Dom Lustosa, Henrique Jorge, João XXIII, Jôquei Clube, Padre Andrade, Parque Araxá, Pici, Parquelândia, Presidente Kennedy, Rodolfo Teófilo e Quintino Cunha. Juntos, esses bairros perfazem um total de 398.382 habitantes (IBGE, 2009/SEPLAN).

Tomando como referência a situação da educação em toda a área da Regional III, verificamos que apenas 4,3% da população têm o ensino fundamental I, 26% o ensino fundamental II, 62,5% o ensino médio e 7,1% o ensino superior. O bairro possui duas escolas municipais de ensino fundamental. A renda familiar na Regional III é baixa, ou seja, 68,1% das famílias sobrevivem com até dois salários mínimos. O bairro possui três praças e apenas uma área de lazer. Considerando o total da população que é de 51.921 habitantes e dividindo-a pelo número de praças citado, chegamos a 14.683 habitantes por equipamento, o que é um absurdo.

A violência está dizimando os adolescentes e jovens do Pici, pois os dados da “Pesquisa Cartografia da Criminalidade e da Violência na cidade de Fortaleza” (2009), realizada pelo Laboratório de Direitos Humanos, Cidadania e Ética (LABVIDA) e Laboratório de Estudos e Pesquisa *Conflitualidade e Violência* (COVIO), ambos da Universidade Estadual do Ceará, e o Laboratório de Estudos da Violência (LEV), da Universidade Federal do Ceará” situam o bairro em terceiro lugar no número de homicídios desde 2007.

Dentre as mortes violentas, observamos o caso específico de homicídios. A Regional III registrou 100 casos em 2009, dos 937 casos registrados em Fortaleza, ou seja, 10,67% deste total. O bairro Pici, com dezenove homicídios, Bonsucesso, com dezoito casos e Autran Nunes, Henrique Jorge e Quintino Cunha, com nove casos cada um, respectivamente, foram os bairros da regional com maior número de homicídios em 2009.

Os dados dos órgãos de pesquisa acima citados podem ser comprovados no relato de Sampaio (2013)<sup>45</sup>, que acompanha a mortalidade de adolescentes e jovens no Pici. O professor e pesquisador afirma que, na última década, em todo o bairro, já foram assassinados cerca de 200 jovens, sendo que, deste total, quatro eram mulheres. Destaca ainda que, quando se trata da violência do trânsito no bairro, os homens são as maiores vítimas das mortes; muitos ainda ficam mutilados e outros são presos e conduzidos aos presídios. Os jovens assassinados são filhos de biscateiros, desempregados, comerciantes, ambulantes, vendedores de drogas ilícitas, serventes, pedreiros, operários, lavadeiras, engomadeiras, costureiras, diaristas, assinala o referido professor.

A Secretaria Regional III da Prefeitura de Fortaleza classifica o Pici como um bairro de risco social, o que o define como um território no qual a população vive e enfrenta situações de vulnerabilidade social: IDH baixo (0,420); o chefe de família tem menos de um ano de estudo; é predominante o alto índice de analfabetismo; a renda do chefe de família é baixa (0,084 SM); grande incidência de dengue, inclusive a hemorrágica; incidência de doenças como a tuberculose, hanseníase e leishmaniose visceral.

### **3.3 “A periferia é uma cidade ou é...?”: pensando a periferia, o urbano e a cidade**

A frase entre aspas, no subtítulo acima, refere-se a uma das passagens do texto “Jogadores: guerreiros novos”, por mim referida anteriormente. Ele é bastante sugestivo para pensarmos sobre as representações em relação à cidade, à periferia e sobre seus diferentes sentidos e significados. Citarei a passagem por inteiro, pois ela traz os elementos contextuais a partir dos quais quero analisar e refletir sobre a periferia nos próximos parágrafos:

- A periferia é uma cidade ou é...? Quando eu era pequena, no dia do meu aniversário a mamãe me levava pra ver o mar na praia de Iracema. Ela me dizia que era a nossa cidade, mas eu não achava. Como podia ser minha aquela praia que cavava uma curva em mim e dava para a terra do desejo?
- Quando eu pensava que a Praia de Iracema era a minha cidade, como minha mãe dizia, mesmo que eu vivesse apartada dessa cidade minha na periferia, eu me lembrava do olhar do americano que se contava no Pici. Que na Segunda Guerra Mundial, em 1945 e tal, o Pici era uma base de guerra e os americanos diziam PI – CI, com aquele jeito de guerra sempre que eles têm igual ao Bush na TV, se maquiando para o mundo achar ele qualquer coisa que não parecesse a guerra, que eles fazem sempre. A guerra daqui, eles diziam que era de paz: a paz que eles

<sup>45</sup> A análise do professor e pesquisador Leonardo Sampaio está disponível no seu blog, especialmente no texto “O risco da escassez masculina”, no endereço <<http://leonardofsampaio.blogspot.com.br/2013/04/o-risco-da-escassez-masculina.html>>, acessado no dia 01/05/2013.



querem na terra dos outros, eles tomando tudo. No Pici que os outros sonham, eles botavam umas palavras e uns olhos encobrendo a guerra, sempre.

-Quando eu venho para a praia de Iracema (que a gente junta dinheiro e vem), eu me lembro do olho do americano da segunda guerra que meu pai contava e eu nunca vi. Eu vejo o mesmo olho americano olhando para a minha saia, as minhas pernas de periferia que eles querem gozar nelas como quem come um sanduíche na terra alheia e joga fora, e agora a praia de Iracema com suas luzes e a nossa beleza com luzes de venda, com a nossa festa que parece uma quermesse antiga e linda, tem tudo isso, mas o olho americano vem se juntar com os outros olhos, que aqui funcionam como os americanos, e vem por cima, encobrendo a guerra com outras palavras. Mas é o olho estrangeiro de sempre - pode ser italiano, espanhol, o turista, o empresário daqui, o que for. Eles dividem a cidade em leste e oeste. Eu tenho a impressão que a gente carrega esse olho dentro. Como eu podia? [...]. (texto da peça Jogueiros Guerreiros Novos – ONG Escuta).

As passagens me levam a pensar sobre as representações que se tem sobre a cidade, sobre a periferia, sobre o espaço urbano: as visões polifônicas que se entrecruzam. Claramente, percebo que a personagem sente-se atravessada por diferentes níveis de apropriação e produção do espaço urbano. Esses atravessamentos da personagem remetem à concepção de produção do espaço urbano trabalhada por Lefebvre (1994). Segundo a visão do autor, a produção do espaço envolve três níveis do real: o percebido, o concebido e o vivido. E estes se articulam a três outros conceitos, os quais faço referência agora:

Práticas espaciais – que englobam a produção e a reprodução, as localizações particulares e os conjuntos espaciais característicos de cada formação social. Prática espacial assegura continuidade e algum grau de coesão. Em termos de espaço social, e de cada membro de um dado relacionamento da sociedade com aquele espaço, esta coesão implica num nível garantido de competência e um nível específico de performance. Representações dos espaços – que são amarradas às relações de produção e a ‘ordem’ que essas relações impõem, e, portanto, ao conhecimento, signos, aos códigos, e para as relações frontais. Espaços de representação, incorporando complexos simbolismos, algumas vezes codificados, outras não, ligados ao lado clandestino ou subterrâneo da vida social, como também para a arte - que, eventualmente, pode ser definida menos como um código do espaço do que o código dos espaços de representação (LEFEBVRE, 1994, p. 33).

Como verificamos, as *práticas espaciais* são as práticas projetadas no espaço, no espaço social que, na perspectiva de Lefebvre (1994), é um espaço não só físico, mas social e mental. Essa compreensão nos remete a uma pergunta: que tipo de cidade é projetada (física, social e mentalmente) para os jovens e as jovens e como introjetam e reproduzem essas projeções em seu imaginário? As *representações dos espaços* dizem respeito, segundo a perspectiva do autor citado, às percepções e visões do espaço concebido, espaço dos tecnocratas, espaço da razão instrumental, que o toma nas suas funcionalidades impostas. Já os *espaços de representação*, referem-se a outras interpretações do espaço, com seus simbolismos, códigos e desterritorializações. Na visão da personagem acima citada,

identificamos claramente o conflito entre esses elementos de configuração e produção do espaço urbano. A indagação da peça “Jogueiros: guerreiros novos” é muito importante para continuarmos analisando as representações sobre o espaço urbano e como se inscreve a produção desse espaço na cidade de Fortaleza: “a periferia é uma cidade ou é...?”

A cidade de Fortaleza, que tem sofrido um crescimento expressivo em sua população, conforme dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE/2010, tem hoje 2.447.409 habitantes. Essa população está espalhada em 121 bairros. O déficit habitacional, segundo a Prefeitura Municipal de Fortaleza é de 77.615 moradias, levando em consideração a necessidade de construção de habitações e a reestruturação de moradias precárias. A população que vive em favelas chega a 800.000 habitantes, equivalendo aproximadamente a 30% do total de moradores do município (IBGE, 2010; HABITAFOR, 2007).

Estudos, como os de Araújo (2005), por exemplo, mostram que Fortaleza teve significativo aumento populacional nas duas primeiras décadas do século XX, saltando de 48,4 mil habitantes em 1900, para 78,5 mil em 1920 e um crescimento ainda maior na década de 1940, mais do que dobrando sua população e chegando a 180,9 mil habitantes.

Outros estudos, como os de Pereira e Holanda (2011), esclarecem e analisam como e por que se deu esse processo de incremento urbano de Fortaleza. Essas contribuições históricas, as quais revelam a presença e atuação do poder político na definição do espaço urbano, são importantes para entendermos como esse espaço na capital alencarina vai evoluindo desde quando Fortaleza assumiu o *status* de cidade:

Em seu processo de formação e evolução urbanas, no tocante à presença da estrutura político-administrativa, dois momentos distintos são marcos representativos da intervenção do poder político sobre o território alencarino: 1) a elevação de Fortaleza ao status de cidade, em 1823, por decreto imperial; e 2) a institucionalização da Região Metropolitana de Fortaleza, pelo decreto 14/1973 (COSTA, 2007). Em ambos os casos, houve a antecipação, pelo Poder Público, da realidade espacial. O crescimento pelo qual passou Fortaleza apresenta como um dos fatores mais significativos as migrações de sertanejos fugindo da seca e, conforme destaca Girão (2000, p. 234), com o fim do trabalho escravo, as grandes estiagens (1877-78, 1888-89, 1900, 1901, 1902, 1915, 1919), a forte emigração ao Amazonas e a ineficiência da ação governamental conjuraram-se para ainda sustentar a atividade algodoeira no começo do século XX. Paralelamente a isso – à atividade que sustentava o povo rural cearense no campo – Fortaleza crescia demograficamente (PEREIRA & HOLANDA, 2011, p. 29).

Pelo exposto, vemos que a expansão da malha urbana ocorreu em razão de grandes levadas migratórias e as ocupações em edificações precárias. Somam-se a isso o reforço à

manutenção desta centralidade, com o desenvolvimento de planos urbanísticos, a aplicação de códigos de posturas e a necessidade de “civilizar” a população, vislumbrando o “progresso”. Supõe-se haver acontecido, em virtude da inacessibilidade ao núcleo central (SILVA, 1992), aliado ao disciplinamento aplicado à população, o *modus vivendi* (no) urbano (PEREIRA & HOLANDA, 2011).

Araújo (2001), por outro lado, complementa esses dados históricos informando que o período entre as décadas de 1930 a 1950 coincide com o processo de *periferização* e *favelização* da cidade, quando os espaços mais aproximados do litoral e do centro comercial passaram a ser ocupados pelos trabalhadores dos segmentos considerados mais subalternos da sociedade, dando origem as primeiras favelas da cidade, como o Pirambu (1932), Mucuripe (1933), Lagamar (1933), Morro do Ouro (1940), Campo do América (1952) e Estrada de Ferro (1954).

Concluimos, com base nesses autores, que a composição da população de Fortaleza, associada ao crescimento econômico (e a inserção cearense na divisão territorial do trabalho e na instalação de estabelecimentos têxteis de capital local e estrangeiro), passa a ter maiores dimensões sobre o espaço. O centro de Fortaleza, núcleo urbano da cidade na época, torna-se palco de transformações institucionais mais efetivas, visando à normatização e ao ordenamento da ocupação da cidade, por meio de seus planos urbanísticos.

A questão “a periferia é uma cidade ou é...?” que deu origem a esta parte do trabalho nos leva a pensá-la noutros termos: o que é a periferia? É um espaço urbano? Ela é cidade?

Para refletir sobre estas questões, recorro aqui às contribuições de alguns autores já indicados no começo desta seção.

O termo periferia está presente no cotidiano da sociedade, é algo natural para o senso comum: é tema em diversas novelas e filmes (*Cidade de Deus*, de Fernando Meirelles; *Linha de Passe*, de Walter Salles; *Os matadores* e *O invasor* de Beto Brant; *Céu de Estrelas*, de Tata Amaral); é pauta diária nos tablóides da cidade, nos telejornais do país; nomeia programas (lembro de um programa da Rede Globo, já encerrado, chamado *Central da Periferia*); *Vidas Opostas*, novela exibida pela Record no ano de 2007, retratou, entre outros temas, o amor entre dois jovens de diferentes classes sociais, a corrupção policial e o tráfico de drogas no “morro”; a novela global *Avenida Brasil*, finalizada em outubro de 2012, tinha um “bairro popular” chamado “Divino”, considerado na novela como “subúrbio”; programas policiais como o *1-9-0*, *Barra Pesada*, *Rota 22*, em Fortaleza, constroem suas reportagens e noticiários

tendo como universo o cotidiano da periferia, destacando, sensacionalisticamente, a violência que ocorre nesses territórios; a periferia também é área geográfica de atuação de diversas organizações sociais (no bairro Pici, por exemplo, existem cerca de 34 organizações, entre grupos, pastorais, associações e casas de recuperação); da mesma forma, é a periferia que concentra o maior número de denominações religiosas – igrejas evangélicas, católicas, terreiros de candomblé e umbanda, dentre outras; no âmbito universitário e acadêmico<sup>46</sup>, é nas periferias de Fortaleza que se encontram os maiores campus das universidades públicas na cidade, (é no Pici que se encontra o maior campus da Universidade Federal do Ceará, o campus do Pici; e nas imediações da Serrinha com o Itaperi, situa-se o maior campus da Universidade Estadual do Ceará, o campus do Itaperi) e no entanto a periferia, enquanto universo de pesquisa, foi pouco estudada, visto que nas décadas de 1990 e 2000, encontrei somente duas monografias, seis dissertações, uma tese, um folheto e um livro que tratavam de temas ligados à periferia da capital cearense, totalizando onze trabalhos.

Nos estudos acadêmicos sobre os temas *periferia* e *subúrbio* (este último quase sempre associado ao primeiro), José de Souza Martins, em obras como “Subúrbio” (1992), “A sociabilidade do homem simples” (2000) e “A aparição do demônio na fábrica” (2008) defende que, nas ciências sociais brasileiras, o conceito de subúrbio nunca foi objeto de elaboração teórica e, portanto, nunca foi utilizado para explicar os problemas sociais da sociedade brasileira. Procura mostrar também que, pela falta de atenção de cientistas sociais, o conceito de subúrbio foi substituído, confundido com a noção de periferia. Portanto, para este autor, o subúrbio é uma realidade pouco explicada, pois para ele, no subúrbio, o rural ainda está presente e o urbano nunca se constituiu plenamente. Como nosso objetivo aqui não é fazer uma análise entre os termos periferia e subúrbio, é importante reter apenas a compreensão de que este último, na perspectiva do autor citado, é um tema importante para entender a modernidade brasileira e que as ciências sociais têm dado pouca atenção ao termo, considerando que o mesmo, segundo o sociólogo, tem um uso antigo e diversificado.

Interessa-nos, do autor citado acima, destacar sua visão sobre a periferia<sup>47</sup>. Ele afirma

---

<sup>46</sup>O levantamento foi feito em todas as bibliotecas da Universidade Federal do Ceará, contemplando todas as áreas do conhecimento, no âmbito da graduação e da pós-graduação, restringindo-se ao município de Fortaleza (CE). O levantamento limitou-se a identificar os trabalhos a partir do termo *periferia*. Contudo, sei que existem centenas de outros trabalhos que tiveram como cenário a periferia. Portanto, este levantamento ficou restrito àqueles estudos que a tiveram como objeto.

<sup>47</sup>Segundo estudos de Correia (1989), o crescimento da periferia brasileira foi acentuado durante a década de 1950, momento em que o Brasil atravessava a segunda etapa de sua industrialização, fator que colaborou decisivamente para que ocorresse o êxodo rural e o processo de urbanização mais efetivo. Dessa maneira, essa

que a periferia “é a designação dos espaços caracterizados pela urbanização patológica, pela negação do propriamente urbano e de um modo de habitar e viver urbanos” (MARTINS, 2008, p. 50). Para este autor, a periferia, enquanto tal, seria a negação do progresso e da emancipação social prometidos pela modernidade e pela urbanização. Na visão deste autor, a noção de periferia, alimentada pelo próprio subúrbio, permitiu identificar nela um lugar distinto, o extremo da urbanização degradada, isto é, das habitações precárias, inacabadas, provisórias, da falta de infraestrutura que surgiu nos anos de 1960 no Brasil.

A partir da análise do referido autor, fico pensando na indagação e na reflexão da personagem da peça “Jogadores: guerreiros novos”, que aqui retomo, especialmente quando diz:

[...] Ela me dizia que era a nossa cidade, mas eu não achava. Como podia ser minha aquela praia que cavava uma curva em mim e dava para a terra do desejo?  
Quando eu pensava que a Praia de Iracema era a minha cidade, como minha mãe dizia, mesmo que eu vivesse apartada dessa cidade minha na periferia, eu me lembrava do olhar do americano que se contava no Pici [...] (Personagem da peça Jogadores: guerreiros novos).

Será que a personagem não estaria se ressentindo de um modo de habitar e viver o espaço urbano, o lugar, também inscrito na história, que ali se reproduzia nas relações sociais, trazidas por seus pais pela memória do vivido? Uma memória ali não se dividiria entre o que os pais traziam e o olhar do americano que se falava por ali? Acho que sim. Em sua fala, é possível inferir que a personagem traz a ideia de lugar como forma de se pensar o viver e o

---

população recém chegada às áreas urbanas, com a necessidade de ter um local para moradia, irá ocupar as áreas periféricas das cidades, visto que as áreas centrais já se encontram extremamente ocupadas, especialmente por atividades comerciais. Nesse momento, entra em cena a ação dos proprietários fundiários, que objetivam a transformação de suas terras rurais em loteamentos urbanos, prontos para serem comercializados com preço mais elevado. Aos promotores imobiliários cabe a função de transformar as terras em mercadorias, a partir da construção e comercialização de imóveis. O Estado, também participando dessa lógica da produção do espaço urbano, assume a função de criar os loteamentos periféricos, disponibilizando também a infra-estrutura necessária (água, iluminação, sistema viário, esgoto, etc.) para que esses espaços se tornem passíveis de construção, comercialização e posterior habitação. Por fim, o morador ou moradora com baixa renda que pretende habitar essas áreas, sendo membro pertencente ao grupo social excluído, deve se submeter às decisões já tomadas pelos demais grupos, e para conseguir a moradia, tem como alternativas: loteamentos periféricos, conjuntos habitacionais ou as favelas. Assim, ainda tratando-se da dinâmica que envolve o processo da transformação da terra como mercadoria, é importante salientar a ação da especulação imobiliária, que transforma os vazios periféricos em instrumentos de negociação em vistas do crescimento horizontal da cidade, que passa a ter necessidade de ocupação dessas áreas até então, desprezíveis para o poder público. E é nesse momento em que ocorrem as desapropriações da população pobre em virtude da expansão e reprodução do capital imobiliário.

habitar, o uso do consumo, os processos de apropriação do espaço em suas divisões e conflitos (CARLOS, 1996). Fica evidenciada a apartação de lugares, parecendo duas cidades, marcadas por formas diferentes de viver e habitar esses lugares. E a personagem reporta-se a uma forma de apropriação (do espaço urbano) do passado que continua presente em outros espaços (no caso, na Praia de Iracema) ou se reproduzindo e atualizando-se neles; uma memória sempre dividida. Essa visão nos remete à ideia de Carlos (2007, p. 12) quando se refere sobre a apropriação do espaço:

Isto porque o homem habita seus espaços como atividade de apropriação [...], o que significa que esta se refere a um lugar determinado no espaço, a uma localização e distância construída pelo indivíduo e a partir da qual se relaciona com outros lugares da cidade, atribuindo-lhes qualidades específicas.

Assim, podemos dizer que a periferia, mesmo sendo um espaço caracterizado pela urbanização patológica e pela negação do urbano, como assinala Martins (2008), é um espaço de produção social, portanto de construção humana, e que, o que lhe dá forma e conteúdo, são as práticas socioespaciais<sup>48</sup>. É no processo de apropriação do espaço urbano, do lugar, pelas práticas socioespaciais, que se colocam as possibilidades da invenção que faz parte da vida e que institui o uso que explora o possível ligando a produção da cidade a uma prática criadora (CARLOS, 2007).

Importa para este estudo tomar a periferia para além de sua concepção tradicional, que praticamente reduz esses espaços urbanos a sua condição de distância física do centro e a sua condição social aos aspectos de pobreza, como mostra este tablóide de grande circulação na cidade de Fortaleza:

[...] No passado, o bairro Pici era recanto próprio para sítios e distante da área central (e por isso escolhido como base militar na II Guerra). Hoje, é um bairro da periferia, alvo da expansão demográfica e cercado por bolsões de pobreza. [...]; [...] o empobrecimento do bairro foi gerado pelo seu isolamento, ao contrário de outras áreas semelhantes, como a Maraponga, que não se viu cercada de várias áreas de riscos (DIÁRIO DO NORDESTE, 13/01/2010).

Ora, essa visão da periferia corresponde a uma forma de ocultar toda a pluralidade das práticas sociais que produzem esses espaços, como os jovens relatam nesta passagem, onde relacionam as ruas e o Pici como:

---

<sup>48</sup> Referenciamos-nos em Carlos (2007, p. 11) que por *práticas socioespaciais* entende o “modo pelo qual se realiza a vida na cidade, enquanto formas e momentos de apropriação do espaço como elemento constitutivo da realização da existência humana”. Assim, o espaço urbano apresenta um sentido profundo, pois se revela condição, meio e produto da ação humana – pelo uso ao longo do tempo.

[...] um espaço em que as juventudes descobrem o lugar de encontro e partilha das pessoas, resgatando os hábitos de “vida pacata do interior”, realçando os elementos da vida no território, tais como os vínculos afetivos de vizinhança, solidariedade e convivência partilhada e confrontando o território urbano com sua carga de cansaço e estresse, sua pressa pelo urgente e imediato controle do tempo, suas relações individualizadas (COSTURADOR DE SOM – Oco do Mundo; MARIA BONEQUEIRA – Coletivo Muquifo).

Nesse sentido, compartilhamos da perspectiva que toma as periferias como espaços e movimentos heterogêneos de formas, paisagens, modos de organização e modos de vida; que considera as periferias como um espaço potencial de experimentação tanto para os sujeitos que as constroem, como para os habitantes que nelas vivem e os pesquisadores e pesquisadoras que as analisam.

Nessa mesma linha, é esclarecedor o ponto de vista de Santos (2007), quando afirma que a periferia passa a ser entendida não somente como *locus* da segregação imposta às classes pobres, mas também da autosegregação de classes abastadas em “fuga” do núcleo metropolitano devido aos fatores de deseconomias de aglomeração. De acordo com essa visão, as periferias brasileiras estariam cada vez menos vinculadas a um conteúdo específico de classe, existindo uma “periferia pobre” e, cada vez mais, uma “nova periferia rica”, constituída por condomínios fechados, que estaria transformando e dualizando a periferia tradicional.

Essa visão de Santos (2007) é perfeitamente constatável na realidade urbana de Fortaleza, na medida em que observamos, em várias periferias da cidade, o aumento considerável de condomínios fechados de casas e apartamentos, alterando a dinâmica e o desenvolvimento socioeconômico e espacial dos bairros da capital cearense. As obras imobiliárias atendem aos interesses e demandas habitacionais de parte das famílias de baixa renda, mas principalmente da classe média, contemplando precariamente a população local.

Portanto, é preciso considerar o espaço urbano para além da dicotomia centro-periferia enquanto representação estática do espaço geográfico, visto que as distâncias, os deslocamentos não são os mesmos para os diferentes sujeitos (GAMALHO & HEIDRICH, 2000).

Para complementar as discussões que venho fazendo nesta seção a respeito da periferia, do urbano e da cidade, retomo aqui algumas ideias dos estudos de Henri Lefebvre sobre esses temas, centrais em suas obras, principalmente em “O Direito à Cidade” (2001) e “A Revolução Urbana” (2004), obras já mencionadas. A produção teórica de Lefebvre sobre

esses temas decorre de alguns acontecimentos importantes que, apesar de se referirem a outro momento e contexto históricos, têm relação com o que queremos reter do pensamento deste autor, especificamente nesta parte do trabalho.

Um dos acontecimentos tem o ano de 1961 como marco histórico, quando Paris, “a cidade histórica, explodiu em periferias e subúrbios” (LEFEBVRE, 1986). Neste período, ao mesmo tempo ocorrem os seguintes acontecimentos: a) um forte processo de urbanização/suburbanização de Paris; b) a promulgação do código urbanista francês (1961); e c) a reafirmação do urbanismo como uma ideologia ou doutrina oficial formulada pelo Estado. Esses fatos levam o autor francês a pensar em uma teoria mais geral do urbano, preocupado com a superação da referida desagregação da cidade. Outra referência, relacionada ao pensamento urbano de Henri Lefebvre, são os levantes estudantis de maio de 1968. A radicalidade do pensamento proposto pelo filósofo, como professor da Universidade de Nanterre, inspira a revolta estudantil contra modificações na educação, ocorrida naquela mesma universidade.

Os acontecimentos de 1968 e os movimentos deles resultantes correspondem a uma re-apropriação humana da cidade, tomada como espaço de embate e da diferença. Na base desses acontecimentos, está a recusa do filósofo francês ao Urbanismo, considerado por ele como a “máscara do Estado e da ação política, e instrumento dos interesses dissimulados numa estratégia” que modela o espaço segundo razões técnicas, empresariais e homogeneizantes (LEFEBVRE, 2004, p. 164); está a superação de uma cidade homogênea, organizada a partir do pensamento racionalista e empresarial. Não se trata apenas da superação do período industrial, identificado por Lefebvre (2001) em países capitalistas ou socialistas. O que está em questão é um processo de re-humanização. Afinal, segundo o autor, a cidade deve realizar necessidades humanas radicais, “necessidades insuportáveis, que anunciam possibilidades contidas nas utopias, no tempo que ainda não é, mas pode ser.” (MARTINS, 2000, p. 22).

É no final dos anos de 1960 e início de 1970, portanto, que Henri Lefebvre define uma ideia específica de urbano, configurando-se em uma teoria, uma práxis e uma metodologia de abordagem da cidade. Não vamos destrinchar toda a teoria, práxis e metodologia lefebvrianas, mas é importante considerar que, para entender o seu pensamento no que se refere ao urbano e à cidade, devemos percorrer um complexo encadeamento de ideias para só então retermos e compreendermos o que Lefebvre (2004, p. 15) entende como “sociedade urbana”, resultante, segundo ele, da “urbanização completa, hoje virtual, amanhã real”.



No destrinchamento do processo de urbanização, o autor estabelece um eixo gráfico, onde se passa sucessivamente por formas urbanas como a *Cidade Política*, a *Cidade Comercial*, a *Cidade Industrial* e, finalmente, a *Sociedade Urbana*. A “sociedade urbana” está situada no final de um movimento, no percurso do qual “explodem as antigas formas urbanas, herdadas de transformações descontínuas” (LEFEBVRE, 2004, p. 15). Neste caminho, há três campos distintos e interpenetrantes: o rural, o industrial e o urbano. Na passagem da sociedade industrial para a sociedade urbana, há um momento denominado pelo filósofo de “zona crítica”, onde as ideologias, a sociabilidade e as relações de produção residuais são questionadas e superadas. Os livros “O Direito à cidade” e “A Revolução Urbana” tratam desta fase de transposição/superação, a partir de duas questões principais: a) a dialética entre o industrial e o urbano e b) a oposição ao urbanismo como ideologia.

Importa destacar que os processos de industrialização e urbanização ocorrem de forma dialética. A cidade industrial é gestada na passagem da Idade Média ao período da modernidade. Este último traz consigo as sementes do capitalismo concorrencial e o predomínio de uma burguesia especificamente industrial. Ao longo desta transição, Lefebvre identifica a concentração da população nas grandes cidades, a formação de redes de cidades, a concentração do poder numa cidade específica (a capital) e no Estado, bem como uma organização urbana ligada às trocas, ao comércio e ao dinheiro. Acontece então o que o autor chama de *implosão-explosão*, ou seja, um enorme acúmulo de pessoas, atividades, riquezas e pensamentos, ao lado de uma imensa explosão, com a projeção de fragmentos múltiplos e disjuntos - periferias, subúrbios etc. (LEFEBVRE, 2004, p. 26). Acirra-se assim a dialética entre o *valor de uso* e o *valor de troca* aplicados ao espaço urbano.

Pode-se arriscar dizer que o Pici vivenciou essa realidade, considerando a história e as transformações que o bairro sofreu nas primeiras décadas do século XX, como relata o autor a seguir:

Na década dos anos de 1940, período da Segunda Guerra Mundial, os americanos escolheram esta área para instalarem um Posto de Comando e construíram um aeroporto com toda a estrutura preparada para a guerra. Aqui, saiam para bombardearem os países aliados. Havia também uma torre para pouso dos Zepelins. Na década de 1950, foi feito o loteamento das terras onde localizavam os sítios. Os americanos haviam se retirado e as terras da base ficaram sobre a vigilância da Aeronáutica. Em 1958, algumas famílias ocuparam os “paióis” ou casamatas, locais onde eram camufladas as munições do Exército Americano. Surgem, nessa época, os bairros Pan Americano, Pici, Antonio Bezerra e o Casa Popular, que foi o primeiro conjunto habitacional construído em Fortaleza, hoje bairro Henrique Jorge. [...] Esse terreno foi transformado no loteamento Parque São Vicente, que fica extremado

com a Base Aérea dos americanos [...]. Em 1962, a ocupação dessas terras por esta família (família Tributino) ficou popularmente conhecida como Favela da Fumaça. (SAMPAIO, 2007, s/p).

De acordo com Lefebvre (1969, p. 20), a cidade em si é uma obra de arte, permitindo “o confronto das diferenças, conhecimentos e reconhecimentos recíprocos dos modos de viver” (valor de uso). O processo de industrialização, porém, organiza a cidade na direção do dinheiro, do comércio e das trocas, descaracterizando a cidade no que se refere ao seu valor de uso e, portanto, à humanização. Prevalece, então, o poder e o valor de troca, deteriorando ou comprometendo o valor de uso – as possibilidades de humanização. O autor mostra que o processo de *implosão-explosão* expulsa violentamente a população pobre e trabalhadora para as periferias e subúrbios (Lefebvre dá vários exemplos referindo-se à Europa dos anos de 1960), configurando uma urbanização desurbanizante e desurbanizadora, o que, segundo o autor, leva essa população a se deparar com o conceito que nomeia de *habitat*: a organização do espaço e do tempo de acordo com uma lógica do Estado e do poder. “Afastado dos locais de produção, disponível para empresas esparsas a partir de um setor de habitat, o proletariado deixará se esfumar em sua consciência a capacidade criadora” (LEFEBVRE, 1969, p. 22). A consequência desse processo será a dissipação da consciência urbana.

Lefebvre (1986, p. 159) defende que o “urbano é a simultaneidade, a reunião, é uma forma social que se afirma”, enquanto a cidade “é um objeto espacial que ocupa um lugar e uma situação” (LEFEBVRE, 1972, p. 65) ou “a projeção da sociedade sobre um local” (LEFEBVRE, 2001, p. 56). Para além dessas visões sobre o urbano e a cidade, há um complexo ainda maior de encadeamento de ideias por trás desses conceitos. E eles nos levam logo a pensar nas periferias enquanto formas urbano-sociais que se afirmam e que ocupam um determinado lugar e situação na configuração da cidade de Fortaleza. Poderíamos perguntar: enquanto espaço urbano, que lugar e situação ocupa o Pici na capital alencarina? Que tipo de sociedade está sendo pensada e projetada nesse local? Ora, falar em sociedade é falar nas classes e grupos sociais que ocupam, constroem e produzem os espaços urbanos, portanto, produzem a cidade. Interessa-me as vozes dos segmentos juvenis populares: como pensam o lugar onde vivem, o que vivem e como constroem um imaginário sobre a cidade, a partir do espaço experienciado?

De antemão e com base no pensamento de Henri Lefebvre, podemos dizer que precisamos superar uma visão que circunscreve a cidade a uma realidade física (como se fosse um mapa aberto em um livro) e ao meio ambiente natural – com seu território, fauna e flora,

desconsiderando as práticas socioespaciais, cujo conceito já fizemos referência nesta parte do texto. Lembramos então que são as práticas socioespaciais que dão forma, conteúdo e sentido ao urbano, enquanto forma social que busca se afirmar em uma determinada espacialidade; são as práticas socioespaciais que criam a vida social, portanto, a sociedade. Além disso, criam também um saber sobre o urbano e a cidade, saber este que, segundo Carlos (2007, p. 19), está em crise, pois “a Geografia Urbana vem sendo invadida por uma suposta necessidade de aplicação, revelando o discurso do mercado em direção a um pragmatismo que, se não impede a teorização, descarta-a de forma preconceituosa”<sup>49</sup>.

Como esclarecemos anteriormente, Lefebvre (2004) situa o urbano no âmbito da industrialização, processo que ocorre como fruto da transição da Idade Média para a modernidade. Apesar de o autor francês vincular o urbano à industrialização, isso não quer dizer que este (o urbano) seja um subproduto da industrialização, questão observada por Martins (1999), grande estudioso do pensamento lefebvriano. É Martins (1999) mesmo que diz que, se assim fosse, restringir-se-ia também as dimensões do urbano, tornando impossível compreender o que ele é em si mesmo e, assim, tornando extremamente difícil a compreensão de que o urbano é um lugar de enfrentamentos e confrontações, uma unidade de contradições (MARTINS, 1999, p. 10).

Sendo assim, e à luz do pensamento de H. Lefebvre, podemos concordar com a ideia de cidade como construção humana, produto histórico-social, contexto no qual a cidade aparece como trabalho materializado, acumulado ao longo de uma série de gerações, a partir da relação da sociedade com a natureza (CARLOS, 2007). Entendemos então a cidade como expressão e significação da vida humana, processo que se constrói ao longo da história, como obra e produto dos enfrentamentos e confrontações, bem como das contradições sociais, econômicas e políticas, que se efetivam como realidade espacial concreta em um movimento cumulativo, incorporando ações passadas, ao mesmo tempo em que aponta as possibilidades futuras que se tecem no presente da vida cotidiana.

O pensamento de Carlos (2007, p. 20) é esclarecedor a respeito deste entendimento

---

<sup>49</sup>Fico pensando em projetos como o “Acquário Ceará”, obra do Governo do Estado do Ceará, cuja construção teve início em dezembro de 2012 e custará cerca de U\$S 105 milhões. A obra, que tem como objetivo “qualificar o turismo de passeio no Estado”, está sendo contestada por um movimento na cidade que defende e exige transparência, controle social dos gastos públicos e prioridade das ações de governo. No site do grupo, encontramos um posicionamento que se explicita “contra a truculência dos grandes mercados do turismo e imobiliário em que poucos lucram e todos pagam a conta”. O grupo acredita ainda que o projeto não dialoga com o espaço urbano. Todos os sábados eles se reúnem no lugar onde será o Acquário para debater alternativas. (DIÁRIO DO NORDESTE, 18/10/2012)

histórico e atual do sentido e finalidade da cidade:

Assim, o sentido e a finalidade da cidade (enquanto construção histórica) diz respeito à produção do homem e à realização da vida humana, de modo que, se a construção da problemática urbana se realiza no plano teórico, a produção da cidade e do urbano, se coloca no plano da prática socioespacial, evidenciando a vida na cidade. Isto porque a sociedade constrói um mundo objetivo através da prática socioespacial, demonstrando em suas contradições um movimento que aponta um processo em curso, o qual tem sua base no processo de reprodução das relações sociais – realizando-se enquanto relação espaço-temporal.

Podemos reter do pensamento da autora que é no próprio processo de produção e reprodução da vida no espaço, que se tece, pelas práticas socioespaciais, a produção do urbano e da cidade - as formas, as práticas, os conteúdos e os sentidos socioculturais que atribuímos ao viver e ao habitar. Como vemos, esse processo de produção e reprodução da vida tem sua base na reprodução das relações sociais. Concluimos então que não deve haver separação entre espaço e sociedade na medida em que as relações sociais se materializam em um território real e concreto, o que significa dizer que, ao produzir sua vida, a sociedade produz/reproduz um espaço através da prática socioespacial (CARLOS, 2007).

Então, podemos dizer que o espaço, os lugares são construídos pela mediação das relações sociais onde elas se materializam e se concretizam. É como Carlos (2007, p. 21) assinala: “o homem se apropria do mundo através da apropriação de um espaço-tempo determinado, que é aquele da sua reprodução na sociedade”. Nesse sentido, e para ficar mais claro o processo da produção e reprodução das relações sociais, convém recorrer à explicação de Lefebvre (1973, p. 109-110):

Uma sociedade é uma produção e uma reprodução de relações sociais e não só uma produção de coisas. [...]. Ora, as relações sociais não se produzem e não se reproduzem apenas no espaço social em que a classe operária age, pensa e se localiza, isto é, a empresa. Reproduzem-se no mercado, no sentido mais amplo do termo, na vida quotidiana, na família, na ‘cidade’, reproduzem-se também onde a mais-valia global da sociedade se realiza e se reparte e é dispendida, no funcionamento global da sociedade, na arte, na cultura, na ciência e em muitos outros setores, mesmo no exército. [...] Nas condições em que a reprodução das relações sociais é desconhecida e em que o problema do seu controle não é levantado sequer, reproduzem-se as relações antigas.

Como vemos, para o autor citado, “não é apenas toda a sociedade que se torna o lugar da reprodução [...]: é todo o espaço” (LEFEBVRE, 1973 p.95), isto é, todo o espaço social e não só o espaço físico. Desse modo, a produção do espaço urbano perpassa pelo cotidiano dos sujeitos que são e produzem o espaço urbano. E, como afirma Lefebvre (1999, p. 39), “Quem diz ‘produção’ diz também ‘reprodução’, ao mesmo tempo, física e social: reprodução de um

modo de vida”. Então, podemos arrematar dizendo que o espaço transformado em força produtiva, subordinado à lógica da mercadoria, é transformado ele mesmo em uma mercadoria, onde o valor de troca e as relações de consumo subordinam as formas e os conteúdos do valor de uso que são gerados pela dinâmica da vida cotidiana, um espaço passível de ser fragmentado, homogeneizado, hierarquizado, um espaço alienado e fonte de alienação.

Nesta perspectiva, o espaço é *instrumental*, isto é, “um intermediário em todos os sentidos desse termo, ou seja, um modo e um instrumento, um meio e uma mediação” (LEFEBVRE, 2008, p.44); o autor considera que o espaço é um instrumento político intencionalmente manipulado, sendo, por isso, um meio nas mãos de “alguém”, grupo, classe, indivíduo, isto é, de um poder (por exemplo, Estado, Igreja), de uma classe dominante (comerciantes, imobiliários, industriais) ou de um grupo político que tanto pode representar a “sociedade” de um município, Estado ou o Mundo, quanto ter seus próprios objetivos, por exemplo.

Essa perspectiva do autor acima citado nos leva a pensar nas diferentes funções ou mediações que o Pici, enquanto espaço urbano, assumiu ao longo da formação de sua população. As funções ou mediações tinham sempre como protagonistas diferentes instituições, grupos ou os próprios movimentos sociais locais, como é possível observar no relato abaixo:

As terras da Base Velha do Pici, como ficaram popularmente conhecida, tiveram várias fases de ocupação, além dos paióis e galpões. Uma parte da terra ficou com a Igreja; as pistas de pouso, na década de 1960, serviam como autódromo para corrida de carros. [...] Com a saída das corridas de carros e de cavalos, a área ficou servindo de desova, onde eram jogados os corpos crivados de bala. Na década de 1980, a área foi desmatada e transformada em campos de futebol por times suburbanos, que passaram a se organizar em ligas esportivas. Já Universidade Federal do Ceará cercou outra parte, onde fica localizado o *campus* do Pici. Em outubro de 1990, diante da grande crise habitacional em Fortaleza, a população começou a ocupar essas terras dos campos de futebol e, em 1998, a área já possuía seis mil casas e trinta mil habitantes. As organizações comunitárias da região garantiram do governo a urbanização. Nesta mesma década, o Pró-renda dá início às atividades na área através do Projeto Lua/Fumaça (SAMPAIO, 2007, s/p)

Porém, como o próprio autor francês mostra em sua teoria e método, o espaço é também *significante*, comporta significados que são dotados de experiências e sentidos que produzem/influenciam nossos comportamentos. Trata-se daquilo que Lefebvre chama de espaço vivido, vinculado à prática social. Esse espaço vivido, também chamado pelo autor de *espaço social*, gera o espaço social que está relacionado às estratégias desenvolvidas na cidade.

Dessa forma, hoje, o mental e o social se reencontram na prática: no espaço concebido e vivido. Demonstra, assim, a relação dialética entre o espaço mental (percebido, concebido, representado) e o espaço social (construído, produzido, projetado). Nesse sentido, o espaço não é apenas o *locus* da reprodução das relações sociais fundadas nos interesses econômicos, políticos, culturais e mercadológicos da sociedade capitalista, é também lugar de criação, desterritorializações, devaneios revolucionários e polifonias.

Com base nesse entendimento, importa perceber na teia de relações e práticas sociais criadas e tecidas pelos jovens e pelas jovens na periferia, o que tematizam sobre sua condição, sobre o espaço em que vivem e sobre a cidade, entendendo que é neste movimento de produção/apropriação/reprodução que definem o espaço da cidade. Tal fato torna o processo de produção do espaço indissociável do processo de reprodução da sociedade — neste contexto, a reprodução continuada da cidade ocorre fundamentando-se na reprodução ininterrupta da vida.

### **3.4 A condição juvenil e o imaginário social dos jovens e das jovens do Pici**

Até aqui, fiz um esforço voltado para situar a periferia, destacando o Pici, *locus* da presente pesquisa e *mundo da vida*<sup>50</sup> dos jovens e das jovens, no contexto do espaço, do urbano e da cidade em nossa contemporaneidade, considerando a (pós) modernidade capitalística. Agora, posso trazer à tona a condição juvenil e o imaginário social dos jovens e das jovens.

Para trazer à tona este imaginário, dialogaremos com as percepções que os jovens e as jovens têm de si mesmos e de si mesmas, de suas expectativas e aspirações latentes, sonhos, expressões, bem como as representações que fazem de sua realidade, sejam elas de ordem simbólica, estética, artística, etc., que se formulam, como destaca Santos (2005), nas vivências, nos objetivos e metas dos indivíduos; que fluem em seu cotidiano. Desse modo, muito nos serão úteis, tanto os dados produzidos e levantados na pesquisa, como as imagens, os marcadores sociais, as músicas autorais, textos teatrais, enfim, o acervo construído, produzido e manejado pelos jovens e pelas jovens em seu cotidiano na periferia. Contarei

---

<sup>50</sup>Este conceito está referenciado em J. Habermas, que defende que o *mundo da vida* é composto pela cultura, pela sociedade e pela personalidade. Esse conceito é desenvolvido na obra *Teoria da Ação Comunicativa* (1981) e serve de suporte para compreender a razão funcionalista da ciência e das diversas áreas do conhecimento. Segundo o autor, a cultura gera o conhecimento necessário ao entendimento entre as pessoas. A sociedade cria um sistema de valores e normas que regulam o pertencimento dos indivíduos à sociedade e permitem vínculos de solidariedade. A personalidade fornece elementos de identidade e autenticidade dos indivíduos (HABERMAS, 1981, p. 67).

também com minhas próprias observações participantes, resultantes de minha inserção, convívio e engajamento social na realidade dos jovens e das jovens, e das relações de amizade e companheirismo que construí ao longo do tempo com as juventudes das periferias de Fortaleza (CE).

A arte e a cultura estão presentes no Pici e é partir delas que os sujeitos desta pesquisa olham para esta periferia, para si e para as relações que nela tecem cotidianamente. É Maria Bonequeira que, no seu texto “Chão da Fumaça”, nos fala sobre o cotidiano do bairro e da presença da arte no Pici:

No meu chão, chão da Fumaça  
 Brotam cantigas matinais  
 Cantadas no meio da rua  
 Escuta! Escuta bem! Tão escutando?  
 São as cantigas de lavadeiras [...]  
 E a sua luta,  
 A sua luta é bem parecida com a luta maquinal  
 De muitos povos oprimidos [...]  
 Mas aqui também tem arte  
 Arte do povo e arte amplia.  
 Muda o mundo.  
 Porque a arte do povo fala de pensamentos  
 Lutas, conquistas, dificuldades.  
 E faz falar de poesia.  
 E a poesia, a poesia fala sozinha  
 Sem nenhuma permissão  
 Vai logo entrando de cabeça à dentro  
 Com seus versos livres...

E é neste chão, onde se tece a vida dura do bairro e se constrói o cotidiano juvenil, que muitos jovens e muitas jovens encontraram a arte e a cultura. Alguns deles e algumas delas compõem o grupo-sujeito desta pesquisa, e estão apresentados e apresentadas através de seus pseudônimos, no quadro que se segue:

Quadro 5 – Grupo-sujeito da Pesquisa (parte 1)

Nome	O que fazem os jovens e as jovens
1 Plantador de Ócio	Mora no bairro Planalto do Pici, em Fortaleza (CE). Tem 24 anos de idade e o ensino médio completo. Gosta de arte e integra o Grupo Bando Oco do Mundo. Já ministrou oficinas de artes e já produziu o espetáculo “Mateus e Catirina”. Participa do referido grupo porque tem como objetivo “buscar mudanças da cidade onde moro, que é Fortaleza”, e atualmente participa do Coletivo de Culturas Juvenis (CCJ-Fortaleza). Também integrou uma rede de jovens que atua no campo das políticas públicas: Rede Orçamento, Participação Ativa. É vegetariano e tem habilidades na área de serigrafia. É percussionista e artista circense.
2 Malabarista de Canções	É natural do Estado do Pará e mora do bairro Pici, tendo vindo para Fortaleza acompanhando a mãe que veio fazer pós-graduação na Universidade Federal do Ceará. Tem 20 anos de idade, integra o Coletivo Muquifo de Teatro e o Coletivo de Culturas Juvenis (CCJ-Fortaleza). É músico, percussionista e artista circense. Concluiu o ensino médio e fez curso de webdesign.
3 Batacador Ancestral	Tem 26 anos. Recentemente mudou-se para o bairro Jangurussu, mas nasceu e morou durante quase toda a sua vida no Pici. É estudante do curso de Artes Cênicas do Instituto Federal do Ceará. Trabalhou até dezembro de 2012 na Prefeitura de Fortaleza, no setor que cuida do orçamento participativo. É ator, músico, percussionista, poeta e educador social. Integra os grupos Soltando a Voz, Maria das Vassouras, Samba pelo Samba, Banda Trem de Zion, o Movimento Escambo de Teatro de Rua e o Coletivo de Culturas Juvenis (CCJ-Fortaleza)
4 Lapidador de Poesias	É morador do Pici, tem 30 anos e está cursando o quinto semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará. É proprietário de uma Lan House, empreendimento criado a partir de um projeto apresentado pela ONG Escuta a um programa de apoio a microempreendimentos juvenis da Prefeitura Municipal de Fortaleza. É integrante do Escuta e foi da diretoria da AMORA. Integra o Coletivo de Culturas Juvenis (CCJ-Fortaleza). Tem habilidades na área de informática.
5 Captadora de Sonhos	Moradora do Pici, tem 26 anos e faz licenciatura em Artes Visuais no Instituto Federal do Ceará. É atriz e fotógrafa, tem habilidades na área de artesanato, modelagem, corte e costura e customização. Fez curso de webdesign. Trabalhou na Secretaria de Direitos Humanos da Prefeitura de Fortaleza. É integrante da Coordenação Colegiada da ONG Escuta e do grupo de Teatro & Música da mesma organização. Integra o Movimento Escambo de Teatro de Rua e o Coletivo de Culturas Juvenis (CCJ-Fortaleza).
6 Lira da Ginga	Morador do bairro Pici, tem 25 anos e faz licenciatura em Teatro no Instituto Federal do Ceará. Foi integrante do Projeto Círculos de Cultura Brincantes, desenvolvido pela ONG Escuta e apoiado pela ONG Diaconia. Trabalhou na Secretaria de Direitos Humanos de Fortaleza no período de 2007 a 2011. Integra o grupo de Teatro & Música do Escuta, Grupo Jovens Unidos do João Arruda (JUJA) e a Quadriilha Junina Tongil. É integrante do Movimento Escambo de Teatro de Rua e do Coletivo de Culturas Juvenis (CCJ-Fortaleza).
7 Costurador de Sons	Tem 23 anos, sua família mora no bairro Henrique Jorge, mas Costurador de Sons mora no Pici, numa casa que divide com outros jovens do Coletivo Muquifo de Teatro, do qual é membro. É músico e compositor, ator e artista circense. Cursa Física na Universidade Estadual do Ceará. Integra ainda o grupo Bando Oco do Mundo e o Coletivo de Culturas Juvenis (CCJ-Fortaleza).
8 Maria Bonequeira	Moradora do bairro Pici, tem 27 anos e é mãe de uma adolescente de 13 anos. Integra o Coletivo Muquifo de Teatro, do grupo Maria das Vassouras, da ONG Escuta e do Museu da Boneca de Pano. Tem ensino superior incompleto (desistiu do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará). É atriz, percussionista, fanzineira e educadora popular. Administra o Blog Picicordélico. Integra o Movimento Escambo de Teatro de Rua e o Coletivo de Culturas Juvenis.

Fonte: Elaboração do Autor



Quadro 6 – Grupo-sujeito da Pesquisa (parte 2)

9 Trompetista Imaginário	Mora no Pici, tem 35 anos e cursa o sexto semestre do curso de Serviço Social na FAC (Faculdades Cearenses). Trabalha no Projeto Crescer com Arte da Prefeitura Municipal de Fortaleza. É ator e cantor. Integra os grupos Soltando a Voz e Utopia. Participou dos Círculos de Cultura Brincantes da ONG Escuta. Integra o Movimento Escambo de Teatro de Rua e o Coletivo de Culturas Juvenis (CCJ-Fortaleza).
10 Bufão de Corridas	Tem 26 anos, é pai de uma criança de 2 anos, ator, cantor, percussionista, produtor cultural e educador popular. Mora no Pici. Possui o ensino médio completo, tem longa vivência como educador de teatro, educador de música e diretor teatral, já tendo trabalhado em Olinda e Recife. Integra o Movimento Escambo de Teatro de Rua, ONG Escuta, Nós de Teatro, Casa da Mãe Joana, Tambor de Rua e Bando Gambiarra. Participa da Rede Brasileira de Teatro de Rua. É membro do Coletivo de Culturas Juvenis (CCJ-Fortaleza).
11 Encantadeira de Tambores	Tem 28 anos e mora no Pici. É estudante do curso de pedagogia da Universidade Federal do Ceará. Participou do Projeto Círculos de Cultura Brincantes do Escuta, é cantora, atriz e educadora popular. Integra o Núcleo das Africanidades Cearenses da UFC, participa do Afoxé Acabaca, Afoxé Oxum Odolá, Maracatu Nação Pici. É integrante do grupo Casa da Mãe Joana e do Coletivo de Culturas Juvenis (CCJ-Fortaleza).
12 Quengo Fino de Cancão	Mora no Pici, tem 25 anos, possui o ensino médio completo, é ator, cantor, percussionista, humorista e menestrel. Integra o grupo Soltando a Voz, ONG Escuta, Coletivo Muquifo de Teatro, Jovens Unidos do João Arruda (JUJA), Grupo de Tradição Folclórica Raízes Nordestinas, Quadrilha Junina Tongil, Maracatu Nação Pici e o Movimento Escambo de Teatro de Rua. Possui experiência como educador social, tendo trabalhado na Secretaria de Direitos Humanos da Prefeitura Municipal de Fortaleza.
13 Contador de Miragem	Mora no bairro Bom Sucesso, tem 29 anos, é ator, compositor e produtor cultural com atuação nas linguagens do audiovisual e música, co-fundador do Subvercine e do Bando Oco do Mundo, com atuação no Pici. Compõe o Colegiado do Fórum Cearense do Audiovisual, representa o Setor de Difusão da Câmara Setorial de Audiovisual da Agência de Desenvolvimento do Estado do Ceará (ADECE), órgão do Governo do Estado do Ceará, é conselheiro estadual no Conselho Nacional de Cineclubes. É integrante do Movimento Escambo de Teatro de Rua e do Coletivo de Culturas Juvenis (CCJ-Fortaleza).
14 Bordadeira de Histórias	Morou no Pici, tendo se mudado recentemente para o Jangurussu. Tem 22 anos, cursa pedagogia na Universidade Federal do Ceará. É atriz, cantora, percussionista, contadora de história e arte-educadora. É integrante dos grupos Maria das Vassouras, da Rede de Articulação do Jangurussu e Ancuri (REAJAN) e do Movimento Escambo de Teatro de Rua. Integra o Coletivo de Culturas Juvenis.
15 Pichador de Horizontes	Mora no Pici, tem 26 anos, ensino médio completo, é músico, cantor, compositor, grafiteiro, co-fundador e integrante do Bando Oco do Mundo e do Grafiticidade. Integra o Movimento Escambo de Teatro de Rua e o Coletivo de Culturas Juvenis.
16 Graeculus	Mora no bairro Serrinha, tem 25 anos de idade, tem licenciatura em artes visuais pelo Instituto Federal do Ceará. É integrante do grupo Grafiticidade, tem habilidades com o audiovisual e arte-educação. Recentemente, produziu o filme “Janelas de Vidro”.
17 Tecelão de Cordas	Mora no bairro Antonio Bezerra, tem 35 anos, é músico, cantor e compositor. Iniciou licenciatura em música pela Universidade Estadual do Ceará, tendo desistido pouco tempo depois. É profissional do audiovisual. Co-fundador do Subvercine, co-fundador e integrante do Bando Oco do Mundo. Integra o Coletivo de Culturas Juvenis.

Fonte: Elaboração do Autor

Quadro 7 – Grupo-sujeito da Pesquisa (parte 3)

18 Inventor de Horas	Morador do Pici, 27 anos, estudante do curso de pedagogia da Universidade Federal do Ceará, integrante da ONG Escuta, produtor cultural, educador popular, integrante da Rede Cearense de Economia Solidária e da Rede de Educação Cidadã no Ceará. É assessor político-pedagógico da ONG Diaconia em Fortaleza.
19 Alessandra Masullo	É assistente social e assessora político-pedagógica da ONG Diaconia em Fortaleza desde o ano de 2006, acompanhando a Rede de Articulação do Jangurussu e Ancuri e os grupos culturais juvenis nas periferias do Bom Jardim, Jangurussu e Pici. É uma das idealizadoras do Coletivo de Culturas Juvenis, a quem presta assessoria por Diaconia.
20 Adriana Amâncio	É comunicadora popular e estudante do curso de comunicação da Universidade Maurício de Nassau, em Recife (PE). Assessorou a ONG Diaconia no setor de comunicação até o ano de 2012.

Fonte: Elaboração do Autor

Os jovens e as jovens acima apresentados e apresentadas, excetuando-se as representantes da ONG Diaconia, são integrantes de vários grupos artístico-culturais, os quais são apresentados nos quadros a seguir:

Quadro 8 – Bando Oco do Mundo

<b>Bando Oco do Mundo</b>
O grupo surgiu em outubro de 2009. Tem em sua formação musical influência dos movimentos artísticos como Massafeira Livre e Pessoal do Ceará, assim como o movimento da Tropicália, o baiano Raul Seixas, Músicas Psicodélicas e a Cultura Popular Regional. O grupo também traz em sua bagagem outras linguagens artísticas como o grafite, o cinema, o teatro e os malabares. Das rodinhas de violão nas calçadas de casa às praças da cidade se formou um grupo que gosta de compor músicas. Os integrantes do bando resolveram juntar suas canções guardadas em gavetas e cadernos e assim formar o Bando Oco do Mundo, lembrando aquela velha canção: “Lugar de música é no rádio” (Sérgio Sampaio). Tocam canções autorais de estilos variados como valsa, balada brega, ciranda, maracatu, baião, reggae, blues e rock com uma mistura própria que chamam de música cearense pelo estilo regionalista característico nas letras. As apresentações, tanto de palco como de rua, tem um estilo mais <i>underground</i> . A sua inspiração é a vivência dentro da cidade de Fortaleza. Dizem: “se a gente tem um violão na mão e uma música na cabeça, é o bastante para nos apresentarmos”.

Fonte: Bando Oco do Mundo

Quadro 9 – Casa da Mãe Joana

<b>Casa da Mãe Joana</b>
A Casa da Mãe Joana tem esse nome em homenagem à matriarca da família de três jovens artistas que compõem o grupo junto com outros integrantes, vindos de grupos populares e iniciativas autônomas que envolvem o universo da sensibilidade artística. Trata-se de uma proposta musical que se direciona ao objetivo de contribuir, ao mesmo tempo em que se fortalece, com a arte e a cultura dos povos africanos e afrodescendentes, do povo negro do cenário cearense. O grupo traz em seu repertório uma musicalidade inspirada na cosmovisão africana tendo o tambor como elemento de maior expressividade.

Fonte: Casa da Mãe Joana

Quadro 10 – Coletivo Muquifo de Teatro

<b>Coletivo Muquifo de Teatro</b>
<p>O Coletivo Muquifo de Teatro surge em 2011 em torno do desejo de produzir, intervir e divulgar arte na periferia da cidade. É composto por cinco integrantes, artistas populares do teatro de rua, teatro de bonecos, fanzines, música, percussão e arte circense. Tematizam as questões sociais da periferia através de seus espetáculos com humor e arte, como o espetáculo “Catirina e Mateus e a falta d’água no Pici”.</p>

Fonte: Coletivo Muquifo de Teatro

Quadro 11 – Espaço Cultural Frei Tito de Alencar – ESCUTA

<b>Espaço Cultural Frei Tito de Alencar - ESCUTA</b>
<p>A ONG Escuta surge em 1980 com o trabalho de educação de base desenvolvido por jovens, religiosos, leigos e missionários das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) na comunidade da Fumaça, no Pici, periferia da cidade de Fortaleza. O trabalho com educação popular e arte-cultura se destacam como características importantes de sua atuação social e formadora. Ao longo dos anos, a instituição desenvolveu vários projetos e ações, como o projeto “Círculos de Cultura Brincantes”, em parceria com a ONG Diaconia, que permitiu a formação de muitos jovens atores, atrizes, educadores e educadoras populares. Em parceria com a Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular e Saúde (ANEPS) o trabalho do Escuta ganhou projeção pelas ações de educação popular implementadas junto a estudantes e profissionais da saúde no Ceará. A ONG se diferencia ainda pelo trabalho de valorização da cultura popular, como o Pastoril, Reisado, Brincantes, dentre outras.</p>

Fonte: ONG Escuta

Quadro 12 – Grafiticidade

<b>Grafiticidade</b>
<p>O Grafiticidade é um grupo formado por oito integrantes que, de modo independente, trabalham com intervenções urbanas pelas ruas da cidade de Fortaleza. Através destas intervenções, o grupo procura dialogar com o público alvo (pessoas comuns que transitam pelas ruas) trabalhando as temáticas sociais, críticas e poéticas. O grupo se formou em julho de 2007, quando jovens ex-participantes de um projeto social decidiram realizar encontros para grafitar. A proposta do Grafiticidade não se resume simplesmente em produções artísticas nas ruas de Fortaleza, vai além disso. O grupo está constantemente preocupado em desenvolver trabalhos utilizando a arte-educação nas comunidades, assim, além das pessoas estarem em contato com a expressão artística, também podem ter a oportunidade de produzi-la.</p>

Fonte: Grafiticidade

Quadro 13 – Maria das Vassouras

<b>Maria das Vassouras</b>
<p>Composto inicialmente por seis jovens mulheres ligadas à arte-cultura e à educação popular, cantadeiras e tocadeiras de percussão, o grupo se formou durante a Caravana de Comunicação e Juventudes rumo a Belém (PA), em 2009, para participar do Fórum Social Mundial. Numa das paradas da viagem, em Teresina (PI), as jovens conheceram uma comunidade chamada Santa Maria das Vassouras e a associação comunitária que levava o mesmo nome, formada por mulheres. A experiência de luta das mulheres da comunidade inspirou o grupo, que tem em seu repertório a influência da música regional nordestina, afrodescendente e indígena, sob a forma de cocos, cirandas e afoxés embalados no coro das vozes femininas e nas batucadas da percussão. As músicas autorais e/ou de domínio público têm a intenção de cantar o que se passa no universo feminino.</p>

Fonte: Maria das Vassouras

Quadro 14 – Soltando a Voz

<b>Soltando a Voz</b>
<p>O grupo surgiu a partir da intervenção da ONG Diaconia em parceria com a AMOCAP - Associação de Moradores do Planalto do Pici, no ano de 2002. Inicialmente foi formado por 25 adolescentes que participavam do projeto e hoje se encontram jovens que acreditam na transformação da sociedade por meio de uma arte consciente, questionadora e propositiva. Sua atuação tem sido com facilitação de oficinas educativas de percussão, teatro e música para crianças, adolescentes e jovens, e com a construção de instrumentos musicais.</p>

Fonte: Soltando a Voz

Quadro 15 - Subvercine

<b>Subvercine</b>
<p>O Subvercine é um coletivo composto por artistas, produtores e agitadores culturais, formados no curso Agentes Culturais e Exibidores Independentes do Projeto Pontos de Corte da Escola Pública de Audiovisual da Vila das Artes, equipamento da Secretaria de Cultura da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Tem como objetivo fazer o resgate das manifestações culturais que estão desaparecidas, semi-desaparecidas e registrá-las através de ferramentas audiovisuais que posteriormente poderão ser usadas nas aulas das próximas turmas formadas pela Escola de Audiovisual.</p>

Fonte: Subvercine

Todos os jovens e todas as jovens integrantes do presente trabalho de pesquisa vivem e atuam na periferia. Construíram e constroem sua condição e suas singularidades nos contextos socioculturais, econômicos e temporais marcados por muitas e severas adversidades e limitações, mas também por muitos desafios e possibilidades. Todos e todas têm ampla vivência com a arte e a cultura popular, pertencendo a vários grupos juvenis com percursos e inserções na vida comunitária; quase todos e todas são estudantes universitários e universitárias, conquista forjada a partir de iniciativas pessoais e comunitárias; alguns poucos

trabalham ou pegam “tramos” a partir de suas atividades artístico-musicais; todos e todas, a partir de seus grupos e articulações, desenvolvem ações ao modo de rede e fazem constantes intervenções em suas comunidades e na cidade.

Após este percurso de apresentação, caracterização e contextualização da base empírica da pesquisa, bem como dos sujeitos co-pesquisadores e co-pesquisadoras envolvidos, detenho-me agora mais especificamente sobre o imaginário social dos jovens e das jovens que vivem nessas periferias da cidade de Fortaleza. Para tanto, recorro as suas falas, gestos, representações, produções artísticas, culturais, musicais, imagéticas, suas intervenções nas comunidades e na cidade, enfim, mobilizo todo o acervo que revela e qualifica seu cotidiano no território mencionado. Recorro, também, às imagens e as minhas próprias observações, como pesquisador.

Chamo a atenção para uma questão, no meu entendimento importante, que pode ser tomada como um pressuposto: apesar de todos os jovens e todas as jovens serem da periferia e partilharem trajetórias sociais vinculadas à arte, à cultura e à inserção comunitária, não estou indicando ou sugerindo que esses sujeitos podem ser tomados de forma homogênea, pois cada um e cada uma, mesmo vivendo situações adversas e limitações extremas semelhantes, tem histórias e percursos de vida diferentes, marcados por rupturas e construções plurais.

Nesse movimento de captura e diálogo com o imaginário social dos jovens e das jovens que vivem no Pici, assumo a sugestão de autores como Pais (2003), Feixa (2008) e Dayrell (2007), que alertam para um olhar mais apurado quando nos aproximamos do cotidiano destes sujeitos, das práticas de seu dia a dia, das manifestações de sua condição e situação juvenil. O cotidiano juvenil, assinala Pais (2001), emerge como referência teórica e metodológica acerca das práticas e das situações de interação social, uma alavanca para o conhecimento, procurando aproximar-se dos sujeitos em sua vida diária, interrogando sobre a diversidade das formas de vida, compreendendo os processos na complexidade do dia a dia. É Pais (2001, p.30) que nos fala que

[...] a vida cotidiana é um tecido de maneiras de ser e de estar, em vez de um conjunto de meros efeitos secundários, de “causas estruturais” [...]. As maneiras de fazer cotidianas são tão significativas quanto os resultados das práticas cotidianas, tantas vezes analisadas à margem das retóricas e expressividades próprias da vida cotidiana.

Entendo assim que, mesmo sendo comum *estar com* esses jovens e com essas jovens, convivendo cotidianamente com eles e com elas em muitas ocasiões e atividades para além

desta pesquisa, é preciso estar “atenado” com uma postura e uma sensibilidade capaz de perceber e compreender o imaginário social dos jovens, das jovens e a periferia como um campo de ritualidades, novidades e possibilidades, favorecendo-me pensar e questionar sobre o que se passa nesse território quando, para a sociedade que não vive nas margens da cidade, nada nele se passa; estar atento para perceber a vida juvenil que se tece na invisibilidade e na desqualificação social; os significados muitas vezes ambíguos, erguidos por atores invisíveis, que teimam construir sociabilidades que fluem e deslizam numa transitoriedade que não deixa grandes marcas de propagação e notoriedade.

Para entender e analisar o imaginário social dos jovens e das jovens, bem como refletir sobre a condição juvenil na periferia, apóio-me em referências teóricas sobre *imaginário social*, *representação social*, *cotidiano e condição social*, que explicitarei a seguir.

### **3.4.1 O conceito de Imaginário Social**

O conceito de *imaginário social* possui estreita relação com a produção, surgida nos anos de 1960, na França, em torno dos sistemas de crenças, valores e representações, que veio a ser nomeada como “História das Mentalidades”. Essa vertente histórica, segundo Chartier (1990), trata do cotidiano, ou seja, do que escapa aos sujeitos históricos, por ser revelador do conteúdo impessoal do seu pensamento. A “História das Mentalidades” seria um termo específico da cultura francesa, de acordo com os escritos de referido autor. Segundo ainda este autor, as mentalidades seriam aquilo que rege os indivíduos, sem que eles percebam, e atuam no âmbito do coletivo, enquanto as ideias se pautam nos estudos do indivíduo.

Mas é o pensador polonês Bronislaw Baczko (1984), autor da obra “Imaginação Social”, que defende que a “História das Mentalidades” pôs em destaque a longa duração em que a imaginação social iria atuar. O campo clássico de estudo do imaginário social, segundo Baczko (1984), é formado por três autores: Marx, com a intenção desmistificante e utilizando o conceito de ideologia; Durkheim demonstrando a relação entre as estruturas sociais e as representações coletivas, e o modo como estas estabelecem a coesão social; e Weber, destacando a questão do sentido que os sujeitos sociais atribuem as suas ações. O campo é ampliado com a contribuição da Psicanálise, mostrando a imaginação como uma atividade necessária ao indivíduo; da Antropologia estrutural mostrando como a cultura pode ser

considerada como um sistema simbólico, pela história das mentalidades e por outras disciplinas.

Por este agora exposto, vemos que o campo do imaginário é complexo e é atravessado por várias disciplinas, constituindo-se em um campo interdisciplinar e formado por uma multiplicidade de métodos e teorias que existem sobre ele. É, pois, deste modo, segundo Baczko (1985), que, a partir das últimas décadas, o imaginário sai do campo das belas-artes, onde tradicionalmente é utilizado, e passa a ser empregado no domínio da vida social.

Como podemos inferir, o *imaginário social* diz respeito a uma instância por meio da qual circulam os mitos, as crenças, os símbolos, as ideologias e todas as ideias e concepções que se relacionam ao modo de viver de uma coletividade. Nesse sentido, podemos afirmar que o imaginário social conta com “[...] um conjunto coordenado de representações, com uma estrutura de sentidos, de significados que circulam entre seus membros, mediante diversas formas de linguagem” (FERREIRA, 1992, p. 17). Barros (2009) argumenta que o imaginário social é algo que faz parte do cotidiano dos indivíduos e se faz tão presente quanto aquilo a que atribuímos o valor de real ou consideramos como algo concreto.

### **3.4.2 O conceito de condição juvenil**

Compreendo *condição* na perspectiva de Hannah Arendt (2007), não como aquilo que diz respeito à natureza humana, mas aquilo que se refere às formas de vida que o ser humano impõe a si mesmo para sobreviver; aquilo que tende a suprir a existência humana. Essa condição ou essas condições variam de acordo com o lugar e o momento histórico do qual o ser humano é parte. Nesse sentido, todos os seres humanos são condicionados. Até mesmo aqueles que condicionam o comportamento de outros, tornam-se condicionados pelo próprio movimento de condicionar. Sendo assim, somos condicionados por duas maneiras: pelos nossos próprios atos, por aquilo que pensamos, por nossos sentimentos, em suma, pelos aspectos internos do condicionamento; pelo contexto histórico em que vivemos, pela cultura, pelos amigos, pela família, pelo trabalho, enfim, pelos elementos externos do condicionamento.

Arendt (2007) organiza e sistematiza a condição humana em três aspectos: *labor*, *trabalho* e *ação*. Segundo a autora, o *labor* refere-se ao processo biológico necessário para a sobrevivência do indivíduo e da espécie humana. O *trabalho* diz respeito à atividade de

transformar coisas naturais em coisas artificiais. O trabalho, para a autora, não é intrínseco, constitutivo, da espécie humana, em outras palavras, o trabalho não é a essência do ser humano. O trabalho é uma atividade que o ser humano impôs a sua própria espécie, ou seja, é o resultado de um processo cultural. O trabalho não é ontológico como imaginado por Karl Marx, segundo a autora. Por último, a *ação*. A *ação* é a necessidade do ser humano em viver entre seus semelhantes, sua natureza é eminentemente social.

Esse conceito de *condição humana* em Arendt (2007) é importante porque ele nasce em um contexto histórico de totalitarismo<sup>51</sup> em cuja base está a imposição à condição humana de um agenciamento do mundo nas mais diferentes esferas da ação humana contribuindo, na visão da filósofa, para extirpar as possibilidades de constituição da esfera pública pela anulação da política. Trata-se então de um contexto (sem querer transpor esse contexto ao nosso) que tem uma relação com os tempos sombrios que as juventudes pobres da periferia vivem frente ao etnocídio praticado pelo Estado e pelos grupos vinculados ao tráfico de drogas. Só como exemplo, no Brasil, segundo o Mapa da Violência/2010, os assassinatos de jovens entre 15 a 29 anos cresceu 23,8%, passando de 21.084 para 26.102 (WAISELFISZ, 2010, p.90). No Ceará, no mesmo período, o crescimento foi de 117,3%, passando de 491 para 1.067 jovens assassinados.

Por outro lado, podemos conceber *condição* a partir dos seguintes significados<sup>52</sup>: condição como **exigência** (requisito, qualidade necessária de algo); condição como **estado/situação** em que se encontra ou é submetida uma pessoa, grupo, classe ou sociedade; condição como **estatuto social**, isto é, como categoria definidora de posição socioeconômica de uma pessoa, grupo, classe ou sociedade; condição como **circunstância**, ou seja, como vivência de uma situação temporal, momentânea, contextual; condição como **convencção** ou **cláusula** que orienta ou define a aprovação de um ato, uma decisão ou escolha.

---

<sup>51</sup> Refiro-me aqui ao período do nazismo na Alemanha, na primeira metade do século XX, terreno no qual nasce o pensamento teórico e político de Hannah Arendt. A filósofa volta suas reflexões e produção para pensar este momento histórico ao mesmo tempo em que pensa sobre suas implicações para a modernidade. Para a autora, o nazismo produziu uma exclusão considerada por ela como um fenômeno novo, comparável à barbárie de tempos pré-modernos. Segundo a autora, o nazismo rompia com toda possibilidade da modernidade política, principalmente com as ideias de igualdade e justiça comuns, de direitos e de cidadania, rompia com a ideia central da política, ou seja, com a circulação livre da palavra pública, do debate conflitivo, dos diálogos entre as comunidades políticas. Enfim, foi drástico, na visão de Arendt, o impacto sobre a política, entendida por ela de forma ampliada, como a construção de espaços compartilhados de entendimento da vida, de construção do *mundo comum*, este último entendido por ela como o “conjunto de espaços entre as pessoas” (ARENDR, 2007, p. 36). E este mundo, na visão da autora, só se “realiza pela fala humana no espaço público” (ARENDR, 2007, p. 31).

<sup>52</sup> Consultamos o Dicionário Balsa da Língua Portuguesa (2008, p. 251).



Postas essas definições, podemos inferir que a condição juvenil nos leva a pensar e a tratar de um âmbito ou domínio que atravessa as dimensões do ser, viver, pensar e agir dos jovens e das jovens num dado contexto histórico-social. Portanto, a condição juvenil não diz respeito apenas à situação social, econômica e cultural em que vivem os jovens e as jovens da periferia. Ela trata do modo como o/a jovem se define (dimensão ontológica), como pensa o mundo (representação de si mesmo, da cultura e da sociedade), como vive e o que faz (dimensão socioeconômica, cultural e lúdica), como age na sociedade, ou seja, como faz suas escolhas, toma suas decisões e participa da construção de sua cidadania (dimensão sociopolítica). A divisão dessas dimensões aqui é apenas didática, elas devem ser tomadas de maneira integrada, dialética e na sua complexidade sociocultural.

Mas não podemos pensar a condição juvenil apenas de “dentro para a fora”, ou seja, do/da jovem da periferia (de seu mundo subjetivo e objetivo) para a cidade, para a sociedade; temos que pensá-la de “fora para dentro” (do mundo social), isto é, da cidade, da sociedade para o/a jovem. Ora, isso faz alusão a duas questões analisadas por Karl Mannheim, preocupado com o “problema da juventude na sociedade moderna”, abordado por ele no estudo “Diagnóstico de Nosso Tempo” (1980), no qual faz uma reflexão considerando duas questões que, no fundo, compreendemos como questões que dizem respeito à condição juvenil na modernidade: 1) “o que a juventude nos pode dar?”; 2) “o que a juventude pode esperar de nós?” (MANNHEIM, 1980, p. 47). No referido trabalho, o autor citado acentua a discussão focando apenas no primeiro ponto, o que origina dois outros questionamentos: “Qual o significado da juventude na sociedade?”, e “Com o que pode a juventude contribuir para a vida da sociedade?” (*Ibidem*, p. 47).

De certo modo, essas questões dialogam com o objetivo desta seção, uma vez que, ao penetrar e tentar desvendar a condição juvenil na periferia, não temos como fazê-lo sem conhecer os percursos, contextos, as vozes, os clamores, as sensibilidades, esperanças, as culturas, os sonhos, as rebeldias, resistências e construções sociais juvenis da urbe de nossos tempos, de modo especial da periferia aqui em questão.

Os conceitos acima apresentados inspirarão e mediarão o diálogo com o imaginário social dos jovens e das jovens da periferia presente neste estudo, movimento que passamos a operar agora na reflexão sobre o tema desta seção.

### **3.4.3 O que é ser da periferia?**

Recordo-me agora das várias vezes que visitei e compartilhei do cotidiano dos jovens e das jovens do Coletivo Muquifo de Teatro, que moram numa pequena casa da ruela nomeada como “Sinuosa”, no Pici. Casa pequena, três vãos, um bocado de livros, figurinos, bonecos, bicicletas e roupas espalhadas pelos espaços, restritos para acomodar tantos objetos, sem falar nos cartazes, desenhos, frases e dos adereços que ornaram as paredes da casa. Pelo convívio, pelas práticas e atividades que sei que desenvolvem no bairro e das quais participei, bem como pela vida que levam, sinto que a condição em que vivem Maria Bonequeira, Costurador de Sons, Malabarista de Canções e outros jovens, só para citar alguns membros do grupo, começando pelo próprio nome, nome este que nomeia também o lar que habitam, não revela uma leitura degradante e desagregadora da vida na periferia, apesar da “precariedade material” em que vivem. E é uma das integrantes deste grupo que diz:

[...] ser da periferia é mais do que ser parte de um território. É um laço afetivo com a cultura popular, com as raízes sertanejas que iniciaram a formação da periferia. Lembra-me uma ancestralidade que traz essa cultura popular de reisado, pastoril, maracatu, boi, caretas... Eu acho que tudo isso é o que faz da periferia uma **multidão** (grifo nosso) de pessoas, casas, cores, sons, cenas e criações. Para mim, ser da periferia significa ser multicultural (MARIA BONEQUEIRA - Coletivo Muquifo de Teatro)

Na expressão da jovem, vemos que seu imaginário acerca da sua condição na periferia é marcado por uma dimensão estético-cultural, dimensão essa que parece reger a ação e as opções dos sujeitos que vivem nesse espaço.

Como se percebe, viver na periferia é mais que pertencer a um território; são as vivências sociais que dele decorrem que convertem o viver juvenil na periferia em algo significativo, ou seja, algo com significado sociológico (PAIS, 2001). Dayrell (2007, p. 112), referindo-se ao modo como os jovens e as jovens das periferias tratam a sua condição, destaca que

a periferia não se reduz a um espaço de carência de equipamentos públicos básicos ou mesmo da violência, ambos reais. Muito menos aparece apenas como um espaço funcional da residência, mas surge como um lugar de interações afetivas e simbólicas, carregado de sentidos. Pode-se ver isso no sentido que atribuem à rua, às praças, aos bares da esquina, que se tornam, como vimos anteriormente, o lugar privilegiado da sociabilidade, ou mesmo, o palco para a expressão da cultura que elaboram, numa reinvenção do espaço. Podemos dizer que a condição juvenil, além de ser socialmente construída, tem também uma configuração espacial.

Podemos assim inferir que as periferias e a condição juvenil que nelas se tece, não são apenas ou exclusivamente espaços e realidades de privação – de bens sociais, econômicos,

culturais, simbólicos, políticos, afetivos, etc. – mas espaços e estados de potência, na acepção espinosana e nietzscheana<sup>53</sup>, ou seja, espaços e estados constituídos por certo poder de afetar e ser afetado (o que constituiria a potência, potência essa que variaria negativa ou positivamente, conforme a modulação de afecções por qual passam o corpo e a mente), ou por uma vontade de potência, isto é, por um devir no qual o corpo – uma estrutura social de impulsos e afetos - luta incessante e intensivamente para aumentar sua força. Nesse sentido, as periferias não seriam apenas “assentamentos subnormais” ou “áreas degradadas”, como nomeiam os tecnocratas; não seriam “áreas superpovoadas e com residências informais”, como a Organização das Nações Unidas (ONU) chama em seus documentos; nem tão pouco seriam apenas o *slum*, nome correlato no inglês, entendido como o local de residência de uma população pobre e viciada: uma verdadeira “patologia social”. Mesmo o meio acadêmico não escapa da percepção da “favelização” em suas dimensões negativas quando a percebe como segregação espacial que leva à fragmentação social, à violência civil e ao enfraquecimento da proteção social.

Maria Bonequeira traz uma novidade em sua fala, a qual pode ser importante para compreender não só a condição juvenil na periferia, como refletimos nas linhas anteriores, mas a população juvenil - seus estilos, expressões, intervenções – como sujeito político, uma vez que essa não é apenas uma população improdutiva, pobre, vulnerável, marginal, bandida e excluída; trata-se sim de “uma multidão de pessoas, casas, cores, sons, cenas e criações”. E tomar os jovens e as jovens da periferia como “uma multidão de pessoas, casas, cores, sons, cenas e criações” é colocar essa população em um novo lugar social, ou seja, em um lugar-movimento no qual ela se assume como produtora da vida social, como um segmento que ajuda a conectar famílias, trabalhadores, trabalhadoras, pobres de toda a comunidade, das comunidades periféricas da cidade.

Essa definição de Maria Bonequeira acerca da condição juvenil e da periferia tem uma estreita relação com o conceito de “multidão”, desenvolvido por Michael Hardt e Antonio Negri em “Império” (2000) e “Multidão” (2004). Esses autores definem “multidão” como um conjunto de singularidades, pois ela

é composta de inúmeras diferenças internas que nunca poderão ser reduzidas a uma unidade ou identidade única – diferentes culturas, raças, etnias, gêneros e orientações sexuais; diferentes formas de trabalho; diferentes maneiras de viver;

---

<sup>53</sup> Refiro-me aqui às obras *Ética* de Espinosa (2007) e *Obras Incompletas* de Nietzsche (1978).

diferentes visões de mundo; e diferentes desejos. A multidão é uma multiplicidade de todas essas diferenças singulares (HARDT e NEGRI, 2004, p. 12).

[...] Na multidão, as diferenças sociais mantêm-se diferentes, a multidão é multicolorida (HARDT e NEGRI, 2004, p. 13).

Penso, pois, que podemos considerar as juventudes populares urbanas, que tecem suas vidas nas periferias, com suas diferentes expressões e linguagens, com suas produções culturais e seus estilos, enfim, com suas singularidades, ora organizadas, ora desorganizadas, em ações instituintes ou não, como uma *multidão* capaz de dar eco a movimentos diversos e a encampar - como já o fazem em diferentes territórios - processos e lutas sociais de defesa da vida e da cidadania ativa, radicalizando a mudança da condição juvenil nas periferias, cujas situações foram aqui apresentadas. Fica um desafio, porém, que consiste em fazer com que “uma multidão de pessoas, casas, cores, sons, cenas e criações” (MARIA BONEQUEIRA), ou seja, “uma multiplicidade social seja capaz de se comunicar e agir em comum, ao mesmo tempo em que se mantém internamente diferente” (HARDT e NEGRI, 2004, p. 13).

Por outro lado, pelos estigmas que os jovens parecem carregar em suas histórias e em seus corpos, muitos se sentem “marginais”, como assinala este jovem quando se refere a sua origem socioespacial:

Éramos e ainda somos marginais. Não marginais dos que violentam e abusam as pessoas, mas um grupo de pessoas semelhantemente nascidas às margens da sociedade. Periféricos (LIRA DA GINGA – ONG Escuta).

Como se vê no relato, a visão do jovem difere em muito das demais acima apresentadas, principalmente das visões de Batucador Ancestral e Maria Bonequeira. E ela nos leva a pensar em Erving Goffman (1988, p. 8), sobretudo em seus estudos sobre os sujeitos excluídos da sociedade, quando explica que os estigmas são marcas sociais construídas historicamente para a sujeição de indivíduos considerados fora do padrão de normalidade, definindo o conceito de *estigma* como “a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena”.

Apesar de assim falar, Lira da Ginga expressa uma consciência crítica em relação a esses estigmas e apresenta um modo de olhar para si que foi construindo ao longo de sua trajetória formativa, como ele mesmo explica:

Sinto que minha forma verdadeira também não é a que tenho hoje. [...] Minha sorte aqui foi deparar-me justamente com pessoas que me ajudaram a refletir que as

desigualdades sociais não são frutos do acaso ou muito menos que viessem a ser desejo divino, mas reflexo de pessoas gananciosas (LIRA DA GINGA – ONG Escuta)

A história de Lira da Ginga indica que, mesmo que os estigmas continuem se reproduzindo na periferia, sejam através do discurso (o discurso institui o sujeito), das práticas e representações sociais, eles são uma construção social e como tais podem ser ressignificados, o que é possível supor neste seu relato:

[...] Construí tamanho acervo de referências fora dos limites familiares que parecia que não falávamos a mesma linguagem, discordávamos de muitas coisas [...]. O desafio de me afirmar foi vinculando-se a uma vertente complementar cuja afirmação seria encarada como um ideal coletivo. Assim passei a assumir uma fala mais coletivista, na qual eu me comportava como um participante de uma classe, de uma categoria de insubordinados, irmanados pelo ideal de semear o florescimento de um mundo novo, mesmo no solo árido e contaminado de agrotóxicos do sistema capitalista. [...] Hoje reflito de que maneira posso contribuir para fortalecer o surgimento de uma sociedade mais igualitária, justa e solidária, utilizando-me, dentre outras dimensões, da força cativante e ao mesmo tempo libertadora, lúdica e prazerosa da Arte (LIRA DA GINGA – ONG Escuta)

Assim, é possível concluir que ser da periferia é mais que ser pobre, “marginal”, inabilitado para a vida e o desenvolvimento sociopolítico-cultural. Os estigmas não são manchas naturais nas histórias e nos corpos juvenis, não são chagas ou feridas incuráveis e incicatrizáveis que comprometem o desenvolvimento humano e social da população juvenil na periferia. Pode-se pensar, tomar e viver a periferia como uma potência? Continuemos refletindo e analisando.

#### ***3.4.4 O viver e a potência da periferia***

Para pensar sobre o viver e tomar a periferia como uma potência, trago agora um relato de um jovem no qual destaca as dificuldades e complicações para viver na periferia, explicita um imaginário que sintoniza com a visão de Dayrell (2007), citado anteriormente. O jovem diz:

Eu penso que ser jovem é um desafio, e ser jovem na periferia tem outras complicações pela falta de acesso às coisas básicas da vida, como a saúde de qualidade, educação, esporte e lazer, a cultura e a própria discriminação racial, muito embora, é importante ressaltar, que **a periferia é uma célula viva e potente dentro da organização da sociedade** (grifo nosso) (BATUCADOR ANCESTRAL – Grupo Soltando a Voz)

Batucador Ancestral destaca a realidade social comum à maioria das periferias brasileiras, realidade essa que torna bem mais complexa e desafiadora a condição juvenil na periferia. Mas, onde está a potência de um espaço e a potência dos segmentos juvenis, cujas condições de vida são mínimas no que se refere à infraestrutura urbana, acesso a equipamentos, a bens públicos e às políticas sociais, como o jovem assinala?

Parece estar em várias instâncias, não só no território, mas também na força e no poder da sociabilidade criada pela cultura popular e na ancestralidade, ambos já assinalados pelos jovens e pelas jovens. Esta última, de acordo com Somé (2003, p. 28),

Não precisa ser uma pessoa ou espírito que conhecemos ou imaginamos. Pode ser uma árvore [...].É possível que seja um riacho correndo longe. Portanto, o que importa é compreender que qualquer pessoa que perdeu o corpo físico é um potencial ancestral.

A ancestralidade nos remete ao lugar ocupado pelo território e pela territorialidade<sup>54</sup>, está ancorada no corpo e na corporalidade. E Maria Bonequeira anteriormente nos fala de “[...] uma ancestralidade que traz essa cultura popular de reisado, pastoril, maracatu, boi, caretas” [...], que traz, portanto, um acervo de saberes, práticas e valores que podem arquitetar e atualizar processos de identidade, contribuindo para que as populações das periferias encontrem e (re) construam valores e motivações edificadores da construção de si e de suas lutas cotidianas.

Acredito que nesse movimento do viver e aprender da periferia, inscrito na cultura popular e na ancestralidade, os jovens e as jovens vem construindo um *pathos*<sup>55</sup> de resistência, contra, por exemplo, a perseguição aos ambulantes, camelôs, pequenos comerciantes, aos sem-tetos; contra o hábitat disciplinar e (des) funcional dos conjuntos habitacionais propostos por programas governamentais, usado em muitas remoções de favelas no Brasil; e contra a homogeneização cultural, que deseja enclausurar a população em formas de entretenimento

---

<sup>54</sup> A territorialidade, segundo Ribeiro *et al.* (2008), pode ser percebida como espaço de práticas culturais nas quais se criam mecanismos identitários de representação a partir da memória coletiva, das suas singularidades culturais e paisagens. A territorialidade seria assim resultante de uma unidade construída, em detrimento das diferenças internas, porém evocando sempre a distinção em relação às outras territorialidades.

<sup>55</sup> Tomo *pathos* aqui no sentido defendido pelo filósofo Heidegger (1989, p. 22) que fala do *pathos* como *disposição*, como *thaumazein*, o espanto, que é a dis-posição na qual e para a qual o ser do ente se abre, e assim, torna-se possível colocar-se à escuta da voz do ser em sua singularidade e inteireza. Em suas reflexões, ele tece uma relação de proximidade entre pensar e poetizar como modos de expressão originários dos sons e silêncios da vida, da existência humana, do *ser-aí no mundo* mediante a abertura originária. (HEIDEGGER, 1997, p. 194) *Pathos* traduz-se em paixão, em deixar-se *con-vocar por* (HEIDEGGER, 1989, p. 21); significa, ainda, abertura de nossa sensibilidade para os desafios e interpelações do vivido.

popular. Esse *pathos* de resistência também fortalece e mantém vivos os laços de amizade, companheirismo e solidariedade entre os jovens, as jovens e as famílias na periferia.

Um exemplo da resistência e da consciência que vai brotando nos grotões da periferia, tecida a partir do imaginário e das ações sociais dos jovens e das jovens, pode ser observada neste relato:

Não podia mais admitir em ir à igreja sem refletir que o padre só nos incitava a orar indefinidamente, sem querer considerar que a humanidade, fora dos muros daquele templo, devorava-se e disseminava-se a fome e a violência pelas esquinas. Oração sem ação era ineficaz, plantio infértil que se assemelhava mais a difundir enganos do que a esperança em dias melhores (LIRA DA GINGA – ONG Escuta).

As periferias criam continuamente novas formas de vida, mesmo no seio desse novo ciclo de acumulação do capitalismo globalizado – que é financeiro, mas também fundiário e cognitivo-criativo-cultural (COCCO, 2010), tendo como sujeitos principais as juventudes das periferias.

A criação e recriação social na periferia passa pela incorporação de uma poética de relação com a vida que parece advir da cultura popular ou de uma “musicalidade, melodia e poesia da própria favela” (BATUCADOR ANCESTRAL – Soltando a Voz), como assinala esta jovem assessora pedagógica do CCJ-Fortaleza, que também é membro de um dos grupos culturais que atua no Pici:

[...] Na pisada desse fazer, como quem puxa um coco de roda, me encontro entoando versos, ora afirmando, ora reafirmando compromissos com a construção de um lugar onde a vontade de produzir arte, cultura, saberes e histórias pode mudar as pessoas, provocar transformações e alterar a realidade de jovens da *periferia-potência*, a periferia popular (ALESSANDRA MASULLO – ONG Diaconia)

Essa poética, que busca continuamente ligar saber artístico, cultura popular e incidência político-social na periferia, se expressa em iniciativas e experiências como as desenvolvidas pelo grupo Soltando a Voz, que atua no Pici. Esse grupo, nos últimos anos, desenvolve intervenções no bairro através de três espetáculos, apresentados a seguir por um dos membros do referido grupo:

[...] *As tramóias de Joãozinho e sua consciência*, que surgiu de uma inquietação em relação ao estado de inconsciência das pessoas diante das urnas nas eleições. Partindo desta problemática, o grupo buscou uma parceria com a ONG CÁRITAS-CE, na campanha do Voto Consciente e montou o espetáculo *Joãozinho e o Voto Consciente*, que retratava o dilema de um jovem que iria votar pela primeira vez e se

deparava com diversos tipos de políticos. Um ano depois, na parceria com o Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDECA-CE), o grupo foi convidado a participar da campanha pela educação de qualidade e provocar o debate em meio à juventude, então entrou em cena: *Joãozinho e a consciência na educação*. Para finalizar a trilogia do Joãozinho, após participar de formações com Diaconia sobre o tema do tráfico de seres humanos, o grupo montou o *Joãozinho e sua consciência no combate ao tráfico de seres humanos*, apresentando para a sociedade seu repúdio ao tráfico de pessoas, em especial jovens mulheres. [...] esse grupo de jovens, em processo de formação, conseguiu, através de seu engajamento político e de suas vivências com educação popular, construir e desenvolver sua própria produção cultural trazendo à tona o cotidiano e a condição juvenil de adolescentes e jovens da periferia de Fortaleza (BATUCADOR ANCESTRAL – Soltando a Voz).

E, nessa criação contínua, as existências, experiências e vivências juvenis na e da periferia entram em conflito com as atuais transformações urbanas em direção ao isolamento total das periferias, ora pela remoção para higienizar a cidade, ora pela apartação social, quando as populações são extraídas de seus lugares para dar espaço aos interesses e empreendimentos imobiliários e aos megaeventos, como a Copa de 2014; conflituam e disputam uma sociabilidade que teima em manter-se viva na periferia, uma sociabilidade que mantém o movimento vivo da vida, que se expressa e se manifesta nas relações de vizinhança, de solidariedade, nas interações afetivas que se processam no cotidiano das calçadas e ruas, nas expressões da cultura popular que luta para se manter viva e se atualizar no dia a dia das comunidades.

Pelo exposto acima, podemos dizer que Batucador Ancestral tem razão ao defender que “a periferia é uma célula viva e potente dentro da organização da sociedade”. Mas, cabe questionar: como e quem tem interesse em mantê-la viva, considerando o atual cenário capitalístico contemporâneo – globalizado, financeirista e cognitivo (COCCO, 2010) ?

Sobre este ponto, Cocco (2010) nos alerta informando que Mike Davis (2006), em “Planeta Favela”, prevê a expansão mundial e “perversa” das favelas, caracterizando-as como locais “mortais e inseguros”. Sua crítica adere à denominada “retórica da erradicação” presente em recente campanha da ONU denominada “cidades sem favelas”. Já no Brasil, os teóricos da “brasilianização”<sup>56</sup> e, em particular, os teóricos da “favelização” do mundo

---

<sup>56</sup>Este conceito foi desenvolvido por Giuseppe Cocco na obra “MundoBraz: o devir-mundo do Brasil e o devir-Brasil do mundo” (2009), na qual discute a centralidade do Brasil na globalização, centralidade essa paradoxal na visão do autor. O autor defende então que a centralidade do Brasil é dupla, positiva e negativa, e, mesmo quando é positiva, acontece pelo avesso do que afirmam os regimes de discurso hegemônicos de caráter conservador ou progressista. Cocco tece sua análise tomando como ponto de partida os últimos oito anos do governo Lula, reconhecendo que a política externa do Brasil é uma grande inovação. Contudo, avalia que a inovação não está na construção da soberania, mas no governo da interdependência (o G20, o BRICs — acrônimo para Brasil, Rússia, Índia e China). O autor questiona também o Brasil em termos de desenvolvimento,



choram a destruição do sonho de um futuro industrial, e possivelmente operário, ao mesmo tempo que denunciam as teorias pós-industrialistas das redes como um mero regime discursivo. O referido autor questiona e afirma que essas abordagens, sem reconhecer as mudanças materiais nas dinâmicas de produção, prendem-se a uma prática do urbanismo relacionada às formas industriais de trabalho que é totalmente apartada das dinâmicas sociais e culturais da metrópole. Uma parte considerável dos urbanistas progressistas brasileiros insiste em um planejamento estatal e fordista que poderia organizar e afastar o “caos” das cidades favelizadas. Na base do projeto de erradicação das favelas ou de uma cidade sem favelas, sem periferias, está a estruturação de um biopoder<sup>57</sup> que, segundo Cocco (2010), assume a dinâmica de um poder sobre a vida, como regulação dos pobres (que, aliás, mistura as políticas de segurança – de fazer viver e deixar morrer - com aquelas mais arcaicas do poder soberano – de fazer morrer e deixar viver. O relato a seguir é esclarecedor de como os

---

defendendo que a novidade nessa área não está na homogeneidade social proporcionada pelo crescimento industrial, mas na mobilização pela política social das condições de desenvolvimento, de um outro tipo possível de desenvolvimento; Cocco defende que, em termos culturais, as políticas do Ministério da Cultura não dizem respeito à construção de uma identidade nacional, mas ao reconhecimento das diferenças. Em síntese, na citada obra Cocco diz que o devir-Brasil do mundo está nessas dinâmicas e relações que o Brasil vem construindo, na “autonomia-em-rede” de sua política externa, na política social (o Bolsa-família e as reservas indígenas) como base de um desenvolvimento democrático, na política cultural (os pontos de cultura e políticas de cotas para pobres e para negros) como base de uma política da diferença. Porém, é taxativo em afirmar que o devir-Brasil não é soberano, nem identitário e ainda menos nacional. Por isso, o devir-Brasil do mundo é ao mesmo tempo um devir-mundo do Brasil: uma desconstrução do Brasil, como diria Eduardo Viveiros de Castro. O autor explica que a “brasilianização” é o lado negativo da centralidade do Brasil no cenário mundial. É o Brasil do latifúndio, da monocultura de soja ou da pecuária extensiva, da mega barragem de Belo Monte, da violência metropolitana, da desigualdade. Segundo o autor, a “brasilianização”, cujos atores são a mídia, o governo, é uma política contra os pobres, de remoção dos pobres, que transforma as áreas de concentração da pobreza em algo como um campo de extermínio, onde as vítimas (os pobres) são responsabilizadas por suas próprias mortes, como se as merecessem, transferindo escandalosamente suas responsabilidades para as vítimas e criminalizam o pouco que foi feito. Cocco usa o conceito de “brasilianização” porque com a globalização neoliberal o mito antigo do “Brasil país do futuro” se inverteu, é o “futuro” que virou Brasil: a desigualdade, o emprego informal, o desmonte da proteção social, a violência se tornaram o horizonte não mais do subdesenvolvimento, mas das próprias dinâmicas de modernização “flexível”. Com este conceito o autor mostra um lado negativo do mundo, da modernização, o desmatamento da Amazônia, a violência, o racismo, as privatizações que continuam, tudo que é pejorativo, que é contra os pobres. Nesse sentido, as economias centrais se preocupam em não se tornar o Brasil.

<sup>57</sup>O conceito de biopoder (e biopolítica) é um conceito cunhado originalmente por Michel Foucault, no primeiro volume do seu “História da Sexualidade” (1988). A ideia de biopoder veio se juntar às reflexões sobre as práticas disciplinares, ambas as técnicas de exercício de poder, particularmente a partir do século XVIII e XIX. As disciplinas se voltavam para o indivíduo, e para o seu corpo, para a sua normalização e adestramento através das diversas instituições modernas que esse indivíduo atravessava durante a sua vida (a escola, a caserna, a fábrica, o hospital, a prisão, etc.). Eram instituições que docilizavam os corpos e os tornavam aptos à produção industrial, vigente enquanto produção central nessa fase do capitalismo. Segundo Foucault (1988, p.151), as disciplinas centravam-se “no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos”.

jovens veem a questão da ação do Estado na periferia e do modo como opera a regulação e controle na periferia:

Aqui no lugar que eu moro, aqui as pessoas dizem que não têm medo de bandido, têm medo é da polícia. Eu acho que a mídia e os jornais policiais acabam colocando nas comunidades que na periferia só tem bandido. Então, quando a polícia chega aqui ela não olha para as pessoas como cidadãs, dignas de respeito. Toda essa questão que o Estado mesmo prega, ele olha como se as pessoas fossem todas bandidas. Acham-se no direito de entrar na casa das pessoas que todo mundo é ignorante, que ninguém vai questionar. Um exemplo assim de violência policial que aconteceu aqui foi perto da casa da minha mãe: uma mulher levou um tapa de um policial e ela foi lá na delegacia, prestou queixa dessa violência que ela sofreu e depois a polícia foi lá na casa dela fazer repressão, intimidar a mulher para que ela não continuasse com a queixa. Quer dizer, além de você sofrer violências inúmeras que tem aqui na comunidade, que é violência contra a mulher, contra a criança, abuso de poder por parte da polícia, quando você vai até a polícia, ela também vai te intimidar (MARIA BONEQUEIRA – Coletivo Muquifo).

Por outro lado, temos a biopolítica dos pobres, como resultado de suas lutas e de sua vontade de potência. Essa biopolítica se expressa, na perspectiva de Cocco (2010), ao mesmo tempo, como um biopoder, como nova tecnologia de dominação e como plano de consistência da luta e da resistência dos pobres. Vejo as iniciativas, as práticas artístico-culturais e as diferentes formas pelas quais os jovens e as jovens das periferias elaboram culturas como estratégias instituintes e criativas de resistência, negação, de criação, de adaptações referentes aos diferentes dispositivos pedagógicos com os quais e a partir dos quais estabelecem e vivem suas experiências; são estratégias de reinvenção do espaço, mas o espaço como alteridade provocadora de novas inserções. Essas estratégias biopolíticas, construídas pelos sujeitos juvenis, constituem-se como linhas de fugas do biopoder exercido pelo estado e pelo narcotráfico nas favelas e periferias brasileiras.

Um exemplo claro dessas iniciativas e estratégias e do que elas fazem ou podem fazer com e pelos jovens e pelas jovens, pode ser visto no relato deste jovem:

O teatro, a música e a dança nos apresentaram uma forma ainda mais crítica de ver as coisas e o mundo. Entramos em contato com muitas coisas estranhas a tudo que já tínhamos vivido antes. [...] Hoje não somos um grupo homogêneo, somos múltiplos, somos coloridos, consumimos coisas distintas, amamos de forma distinta. [...] De repente, nos percebemos diferentes demais, grandes demais para uma comunidade (LAPIDADOR DE POESIAS – ONG Escuta).

Essas estratégias são resultantes dos modos como os jovens e as jovens interagem com seus territórios e com as territorialidades locais, bem como com aquelas territorialidades que

criam; dos dispositivos e tecnologias que mobilizam na tessitura de novas sociabilidades. Pergunto-me, porém, se essas sociabilidades resultam apenas das culturas juvenis, ou seja, dos significados que compartilham, dos símbolos específicos que expressam a pertença a um determinado grupo, das linguagens que usam, dos rituais que vivenciam e eventos que inventam e realizam, por meio dos quais a vida adquire sentido (DAYRELL, 2001).

Penso assim que é importante trazer o entendimento de Setton (2003, p. 336) quando se refere a “uma nova arquitetura social”, referindo-se às transformações culturais relativas aos fenômenos de massa, aos processos mundializados de produção e difusão de mercadorias de caráter simbólico, à revolução tecnológica e às transformações de ordem cultural e ou subjetiva nos indivíduos. Segundo a autora, estes fenômenos tendem a modificar a forma do indivíduo perceber-se em relação ao mundo, potencializando sua capacidade reflexiva e ampliando a articulação de múltiplas informações as quais tem acesso.

Os impactos dessas transformações sobre a sociedade colocam a cultura como elemento central na constituição da própria identidade do sujeito e de sua formação como ator social (HALL, 1997). Assim, e na perspectiva de Setton, podemos dizer que, para entender o contexto e as sociabilidades juvenis, é preciso situar esse contexto e essas sociabilidades no processo de socialização contemporânea, onde é central a formação da individualidade e conseqüentemente da subjetividade do sujeito na atualidade, pensando este processo segundo a reconfiguração dos papéis das instituições tradicionais.

Dubet (1994), por seu turno, avalia que as instituições tradicionais parecem não mais enquadrar as novas demandas sociais, seja a família, a igreja, os partidos políticos ou as organizações da produção. Os indivíduos e as instituições não são mais redutíveis a uma lógica única, a um papel social e cultural específico. A partir dessas referências, para Dubet (1994) não há mais uma unidade do sistema e do indivíduo, há mutações no quadro de referências e nenhuma delas assume uma centralidade. O ator não é “totalmente” socializado a partir das orientações das instituições nem a sua identidade é construída nos marcos da categoria do sistema. Assim, à luz do entendimento do referido autor, compartilhamos da compreensão de que as sociabilidades juvenis das periferias se tecem e se constroem a partir de suas diferentes e intensas experiências sociais, visto que os jovens e as jovens assumem, em momentos diversos, posições também diversas e heterogêneas, pelas quais pautam sua conduta e identidades sociais; há uma incessante transitoriedade nas práticas e opções; os projetos comuns e coletivos só têm funcionalidade na medida em que não se voltam para o

controle ou domínio das experiências individuais e sociais, na medida em que não aprisionam o trânsito livre pela busca contínua de si mesmo e daquilo que traz prazer, alegria, liberdade, autonomia e circularidade.

Então parece não ser totalmente verdade que, pelas precárias condições de habitabilidade e de acesso aos bens culturais, sociais, econômicos e simbólicos, as juventudes das periferias não consigam se mover frente a um campo aparentemente limitado de possibilidades; não é totalmente verdadeiro que, pela ação de desqualificação social do Estado (quando não oferece ou oferta precariamente serviços e políticas públicas à população das periferias) e de vigilância e controle policial, principalmente dos segmentos juvenis, essas situações-limite impeçam a mobilidade juvenil na direção da construção de sua sociabilidade e de suas vivências sociais.

Essa realidade nos remete à ideia de marginalidade, entendida por Mannheim (1954), que a toma como isolamento relativo frente aos centros de poder, como capacidade de estranhamento e de tomar distância das amarras colocadas pela estrutura social. Essa dimensão produz, também, situações de liminaridade, traduzidas na contínua possibilidade de escolhas, na vivência de situações-limite que podem resultar em alternativas que negam expectativas, regras e modelos dominantes de ordem e normalidade (SPOSITO, 1992; 1993b). Essa compreensão está presente no depoimento do jovem Quengo Fino, morador do Pici, quando se refere à situação de marginalidade e ao seu pertencimento a essa periferia. Ele diz:

[...] hoje, a luta pra ser e pertencer à periferia é em dobro viver em constante transformação. Diante da situação me fortaleço todos os dias pra ir contra esses desafios utilizando a arte. [...]. Viver em situações de conflito constante e saber mediar faz parte desse contexto. É compartilhar culturas e expressões do povo que “sempre” está à margem, mas, às vezes, sinto que esse estar à margem não significa exclusão. Eu não consigo só habitar minha periferia, sempre busco viver e isso me faz ser da periferia (QUENGO FINO – Grupo Soltando a Voz).

A compreensão de Quengo Fino sintoniza com a explicação de Sposito (1993, p. 164), quando afirma

Assim, a exclusão não elimina a presença de processos de integração, aparentemente contraditórios, que caracterizam a vida desses setores jovens empobrecidos, mas não miseráveis da sociedade. Esses processos se exprimem nas lógicas que decorrem da inserção juvenil no mundo do consumo, da produção de imagens, símbolos e da mídia. Essas situações podem funcionar como apelos para o consumo que se realiza apenas parcialmente, muitas vezes pelo trabalho precoce ou pelo exercício de atividades ilícitas no mundo da delinquência e da droga.

Como se denota, apesar de reconhecer que contraditoriamente a marginalidade não elimina totalmente a integração social juvenil, a autora destaca que a mesma pode ser influenciada pelas lógicas que resultam da inserção dos jovens e das jovens no mundo do consumo e da produção de imagens e símbolos propagados e alimentados pela mídia, produzindo controles difusos da capacidade de expansão do jovem e propiciando definições externas da identidade, reduzindo sua margem de autonomia (MELUCCI, 1991). Essa visão, porém, é criticada por Canevacci (2005, p. 23) quando afirma que

[...] antes de tornar-se adulto, entrando no mundo sério e irreversível do trabalho, o jovem é tal porque *consome*. E, pela primeira vez, o consumo juvenil adquire papel central que se amplia concêntricamente para toda a sociedade. O jovem consome – o adulto produz.

A crítica do autor refere-se ao fato de, no tocante à sociedade de consumo, existir “uma espécie de terror político-conceitual, uma aporia do bem e uma inflação do mal, um escândalo da ética tanto revolucionária quanto conservadora” (CANEVACCI, 2005, p.23). Segundo o autor, a sociedade só pode ser do trabalho, do conflito de classe, da arte científica da política e do partido. O consumo, por outro lado, segundo ainda a visão do autor, é concebido como algo ligado ao hedonismo, narcisismo, relaxamento, à superficialidade; é a perdição da sociedade. Condenando essa visão, ele afirma:

a produção é o anjo que abandona os escombros da existência e que os resgata. O consumo é o anjo decaído que afunda na danação do prazer, do vistoso, do supérfluo. Na produção, o sujeito é de classe; no consumo, o indivíduo é de massa. Na primeira, ele é alienado e revolucionário; na segunda, é homologado e apaziguado (CANEVACCI, 2005, p. 24).

Então há uma condenação do consumo, sob o ponto de vista do autor citado. E esse ponto de vista nos ajuda a refletir sobre uma dimensão fundamental e de certo modo impactante na condição juvenil nas periferias, visto que, como anteriormente mencionou o jovem Batucador Ancestral, os jovens e as jovens das periferias vivenciam continuamente todas as situações de não-consumo, pois é predominante a “falta de acesso às coisas básicas da vida, como a saúde de qualidade, educação, esporte e lazer, a cultura”. Portanto, as juventudes das periferias não têm acesso nem à produção, porque muitos jovens e muitas jovens estão fora do mercado de trabalho, nem ao consumo. A pesquisa “Retratos da Fortaleza Jovem” (2006), já mencionada neste trabalho, informa que somente 33,2% dos jovens e das jovens de Fortaleza estavam trabalhando naquele ano da pesquisa e 66,8% ou

nunca trabalharam ou estão procurando trabalho ou já trabalharam e não estão procurando trabalho.

Forçosamente ou não, em função do contexto de desemprego no Brasil e no Ceará, os jovens e as jovens – em situações desiguais de oportunidade, dependendo da classe a qual socialmente estão ligados e ligadas - estão “emancipados” da produção, seja ela agrícola, industrial e do comércio, mas não estão do consumo, apesar de os jovens e as jovens das classes populares estarem submetidos e submetidas à situações socioeconomicamente limitantes e degradantes nas periferias. O consumo, portanto, tem que ser encarado com uma dimensão essencial na construção identitária, principalmente nesta etapa da vida dos jovens e das jovens.

### **3.4.5 O “trampo”: o trabalho como um “não-lugar”?**

Pude observar e sentir na pesquisa, a partir das relações que construí e estabeleci com os jovens e as jovens da periferia em foco neste trabalho, que a maior parte não trabalha, vive de fazer “tramos”, mas tem o entendimento de que o consumo cultural, especialmente da arte e da música, é um espaço para sentir o mundo emocionalmente e que vem o consumo pela ótica positiva da manifestação de uma identidade, não mais pela visão clássica do consumo como fuga ou mera compensação psicológica. E isso pode ser comprovado na produção e no consumo da música que os jovens e as jovens cultivam, bem como no modo livre como consomem e se relacionam com os bens simbólicos e equipamentos públicos da cidade, como curtem as belezas estéticas das praias e dos lugares públicos da periferia e da capital, quando continuamente deslocam-se e transitam de bicicleta, curtindo a vida de forma emancipada.

Desse modo, os jovens e as jovens preferem o consumo livre, inclusive sem imposição da mídia, ao trabalho. Percebi que há uma aversão radical ao trabalho assalariado, marcado por exigências e normas. Alguns jovens, que fizeram experiências de trabalho fixo, revelam não querer refazê-las, como revela o depoimento deste jovem:

Minha primeira experiência com trabalho foi na feira, trabalhando junto com o meu pai. Daí, depois que meu pai morreu, poucos anos depois, minha tia me chamou pra trabalhar na lanchonete dela. Lá o trabalho era árduo e só ganhava cinco reais por semana. Nessa época tinha por volta de 15 anos e isso durou mais o menos um ano. Depois desse emprego, fui estagiar na Expresso Guanabara, onde conheci e percebi como o mercado de trabalho é insano. Sendo assim, só consegui aguentar um ano. Meu último calvário foi novamente trabalhando com salgados. Só que dessa vez fabricando em grandes quantidades. Aí passei por tudo que uma vida de escravidão

admitia (é claro que sem o tronco). Era literalmente o caos (COSTURADOR DE SONS - Coletivo Muquifo de Teatro).

Confesso que, ao ouvir este depoimento, fiquei muito inquieto, pois a vida inteira ouvi de meus pais que tinha que estudar para conseguir um trabalho, decente ou não, a fim de ajudar a família e construir um futuro diferente do passado e do presente deles. Reparo que, na fala de Costurador de Sons, há uma abdicação do trabalho, pelo menos na sua modalidade formal. Em minhas observações, notei que boa parte dos envolvidos e envolvidas nesta pesquisa pensa como o referido jovem, como se preferisse a moratória<sup>58</sup> - um prolongamento desse tempo livre, autônomo, enfim, a opção por uma vida desprovida desse ritual considerado insano, sufocante, estressante e aprisionador da vida - como o jovem assinala - que é o trabalho, pelo menos nos termos formais em que é estruturado no Brasil. Se esse pensamento não é de todo jovem e de toda jovem da periferia, pelo menos o é para a maioria dos jovens e das jovens que participou desta pesquisa. De algum modo, parte dos jovens e das jovens parece preferir a moratória ou os “tramos”, uma vez que estes são atividades esporádicas e ligadas ao fazer cultural e artístico do grupo.

É claro que devo entender que a relação que meus pais e eu tivemos com o *tempo* - categoria central nos estudos sobre a condição juvenil na atualidade - na época recente de minha juventude (embora ainda me considere jovem) e suas exigências são diferentes da relação que as juventudes contemporâneas têm com ele no contexto social atual, questão que merece maiores reflexões. Vamos a elas.

Primeiro, é bom falar daquilo que me deixou inquieto: a abdicação do trabalho do jovem Costurador de Sons, pois ela reporta a uma questão central na vida dos jovens e das jovens das periferias que vivem excluídos e excluídas de um conjunto de bens, já referidos por mim neste texto.

Sabemos que as pesquisas relacionadas ao tema *juventude e trabalho* têm sido muito importantes no contexto recente e atual em que o país vem fazendo debates sobre as políticas públicas voltadas para a juventude, mas não só, têm sido centrais também pelo fato de legitimarem a centralidade do trabalho na construção e definição das identidades juvenis, bem como para a sua mobilidade social e cultural. Porém, essa questão é polêmica e há

---

<sup>58</sup>O empréstimo do termo “moratória”, próprio ao vocabulário de economistas, revela a “prorrogação do prazo concedido pelo credor ao seu devedor para o pagamento de uma dívida” (SANDRONI, 1989, p.208)

divergências, tanto entre pesquisadores e pesquisadores, como entre gestores e gestoras públicas.

A repulsa de Costurador de Sons ao trabalho (formal) parece ser importante, pois ela pode indicar que, ao tratarmos da relação juventude e trabalho, precisamos considerar dois aspectos: um, de qual fração de classe da juventude estamos falando, pois muitas abordagens, quando se referem ao emprego e ao desemprego juvenil no Brasil<sup>59</sup>, contemplam prioritariamente os jovens das classes médias, visto que são esses que concluem o ensino médio e conseguem chegar às universidades públicas e privadas<sup>60</sup>, portanto, não se consideram os jovens e as jovens pobres e negros que vivem, na sua maioria, nas periferias brasileiras e nas zonas rurais do país; dois, possivelmente, podemos interpretar a aversão de Costurador de Sons como uma denúncia: a de que o trabalho, apesar de sua centralidade e importância, deixou de ser um referencial para a identidade social e individual, dadas as condições de precarização, exploração e desprofissionalização, fatos comuns no contexto da globalização e da reestruturação produtiva que passamos a viver no Brasil no início dos anos de 1990.

Há dois autores, com os quais dialogamos sobre estes pontos, que podem nos ajudar a entender a questão em discussão agora. O primeiro deles é Frigotto (2004), que afirma que, em torno dos temas trabalho e emprego,

há simplificações e mistificações de toda ordem. A mais elementar é reduzir o trabalho, de atividade humana vital, forma de o ser humano criar e recriar seus meios de vida, com emprego, forma específica que assume predominantemente o trabalho sob o capitalismo: venda e compra de força de trabalho.

---

<sup>59</sup> Já me reportei a essa questão em Fortaleza, aludindo à pesquisa “Retratos da Fortaleza Jovem da Prefeitura de Fortaleza. No que se refere ao Ceará, cuja População Economicamente Ativa (PEA), segundo IBGE/2010, é de 4.411.610 pessoas, os dados do IDT (2010) revelam que a taxa de participação juvenil (jovens de 15 a 24 anos) no mercado de trabalho é de 61,25%, o que representa em termos absolutos um total de 2.713.140 jovens trabalhando. Por outro lado, apesar dessa taxa ser razoável no contexto de desemprego e informalidade em que vive o Brasil, segundo o Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED), considerando os seis primeiros meses de 2010, o Ceará é detentor do terceiro menor salário médio de admissão do país. Os trabalhadores cearenses admitidos nesse período tinham como remuneração do trabalho assalariado a quantia de R\$ 656,59, em média, diante da média nacional de R\$ 821,13. Nesses termos, o salário médio cearense supera apenas o do Rio Grande do Norte (R\$ 640,57) e o da Paraíba (R\$ 628,07).

<sup>60</sup> O Brasil, segundo dados do IBGE/2010, tem uma população de 23.340.958 jovens na faixa de 18 a 24 anos, portanto apta a estar da universidade. Destes, somente 2.263.139 (9,6%) jovens se matricularam no ensino superior, segundo o INEP/2010 (9,6%). Segundo o Observatório Universitário (2003), cerca de 24% (5.618.421) dos jovens não têm condições de adentrar no ensino superior porque vivem em situações adversas tais como não possuir geladeira no domicílio, fogão, ter rendimento mensal domiciliar inferior a 2 salários mínimos e viverem em péssimas condições de moradia. Quer dizer, são pobres.



Assim, podemos inferir que a fala do jovem acima citado não é uma fala de desqualificação do sentido e significado do trabalho em si, mas de uma determinada forma de assumi-lo, organizá-lo e vivenciá-lo. Na verdade, o jovem critica o emprego e a forma como ele se configura nas relações sociais. Esse fato pode ser confirmado na manifestação deste outro jovem, ao analisar em sua fala a inserção dos jovens da periferia no mercado através do que ele gosta de fazer: a arte e a cultura.

[...] ah, vamos entrar no mercado, no mercado que a gente faz crítica? Eu fico preocupado com esse discurso, quero mostrar a sutileza que é você querer entrar no buraco do rato (referindo-se à música de Raul Seixas). Mas, primeiro, quero saber quem são nossos consumidores na comunidade. O cara vai se formar, vai conhecer a técnica, a estética, vai sair na comunidade atacando, dizendo “quero vender”, “quero vender”, quero descolar uma grana... É possível fazer isso com meu vizinho, se relacionar com outra comunidade, quem vai ser meu consumidor? Ou vamos fazer como esse pessoal do BNB, que investe na galera para se promover? Quais as relações que nós vamos construir também, se liga? Que outra relação vamos colocar dentro de nossos produtos? (TECELÃO DE CORDAS – Bando Oco do Mundo).

De fato, Tecelão de Cordas e Costurador de Sons tem razão: o trabalho no Brasil, confundido com emprego, é uma deturpação do primeiro. E todos e todas sabemos que as relações empregatícias no Brasil tornaram-se cada vez mais marcadas pela exploração do trabalho assalariado, pela precarização de suas condições e destituição dos direitos trabalhistas. Inserir-se no mercado de trabalho nesse contexto é “entrar no buraco do rato”, como Tecedor de Cordas afirmou. A prova maior dessa realidade é a criação, em 2010, por parte do governo brasileiro, através do Ministério do Trabalho, da “Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude no Brasil”, visando criar condições fundamentais para a superação da pobreza e a redução das desigualdades sociais, garantindo governabilidade democrática e o desenvolvimento sustentável. O Trabalho Decente, segundo o referido Ministério, é definido como “o trabalho produtivo e adequadamente remunerado, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, capaz de garantir uma vida digna” (MINISTÉRIO DO TRABALHO, 2010, p. 4).

O segundo autor é Claus Off (1989) que, em suas análises, considera a possibilidade de uma “implosão da categoria do trabalho”. Ele questiona se ainda existem as condições que antes permitiam pensar de maneira unificada o trabalho e o trabalhador, entre as quais figura ou deveria figurar a “existência de um orgulho coletivo enquanto base unificadora da autoconsciência” (OFF, 1989, p. 19-20), elemento que, relacionado a outros, é um dos mais

importantes, tendo em vista que ele pode ser considerado como fator básico de integração e de produção de subjetividade a partir do trabalho.

Há outros autores, como Robert Castell, que pensam de modo diferente. Ou seja, que defendem que o “trabalho continua sendo uma referência não só economicamente, mas também psicologicamente, culturalmente e simbolicamente dominante” (CASTELL, 1997, p. 578), mesmo considerando o contexto de transformações na sociedade e a crise do trabalho em que vivemos.

Concordando com as duas posições, se é que isto seja possível, ressalvo que a primeira posição é perfeitamente aceitável, se destacamos que o contexto sócio-histórico brasileiro, em relação aos pobres e aos filhos e filhas das classes trabalhadoras, denuncia a mutilação de direitos elementares da infância e da juventude, sendo uma constante a recusa criminosa das elites brasileiras em efetivar as reformas estruturais, necessárias para garantir principalmente a esses segmentos, ascensão social e vida digna.

Essa realidade, que se repete ainda hoje no Brasil, pode muito bem ser compreendida na bela obra de Irene Rizzine e Francisco Pilotti (2009) intitulada “A arte de governar crianças: história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil”. São estes autores, na linha do que afirmamos acima acerca da destituição histórica dos direitos dos filhos e das filhas das classes trabalhadoras, que defendem:

Reconhecemos o sincero e valioso empenho de personagens – ilustres ou incógnitos – que dedicaram suas vidas à causa da infância. Contudo, a história das políticas sociais, da legislação e da assistência (pública e privada), é, em síntese, a história de várias fórmulas empregadas, no sentido de manter as desigualdades sociais e as segregações das classes – pobres/servis e privilegiadas/dirigentes. Instrumentos-chave dessas fórmulas, em que pesem as boas intenções filantrópicas, sempre foram o recolhimento/isolamento em instituições fechadas, e a educação/reeducação pelo e para o trabalho, com vistas à exploração da mão-de obra desqualificada, porém, gratuita (RIZINNE e PILOTTI, 2009, p. 16).

Fica mais fácil entender agora a repulsa a uma determinada forma de configuração das relações sociais, no tocante ao trabalho no contexto do capitalismo globalizado e da reestruturação produtiva, somando a ele a história socioeconômica e política brasileira que, como vemos, pautou-se, em grande medida, por políticas restritivas e focalistas, com baixo impacto ou impacto pontual na vida das classes pobres e excluídas, principalmente para os segmentos da infância, da adolescência e juventude.

De Masi (2001, p. 10 e 11), com sua obra “O Futuro do Trabalho”, também nos ajuda a entender essa realidade do trabalho de maneira mais ampla quando mostra que

O trabalho e a desocupação apresentam desdobramentos paradoxais. Milhões de pessoas se desesperam por estarem excluídas do exercício de alguma atividade da qual, entretanto, não gostam, que às vezes até detestam, que muitas vezes são aviltantes de tão inúteis, mas que as estatísticas oficiais consideram como “trabalho”. E têm bons motivos para se desesperar, porque a organização social atual faz depender mesmo do exercício daquelas atividades, isto é, do “trabalho”, o direito de obter uma retribuição. Isto é, o direito a viver de um modo decente e independente, ter uma casa e filhos, ser bem aceito no convívio social. No Primeiro Mundo, “trabalham” mais ou menos 20% da população. No Terceiro Mundo, os “trabalhadores” não atingem a dez por cento. Em suma, dos quase seis bilhões de habitantes do planeta, os considerados “trabalhadores” não chegam a um bilhão. Os outros cinco bilhões são crianças, velhos, pensionistas e aposentados, donas de casa que cuidam da família, jovens que estudam e pessoas que vivem em busca do que fazer para sobreviver – se pobres – ou tentando matar o tempo – se herdeiros de fortunas.

Como percebemos, o mundo do trabalho está em um beco sem saída, pelo menos na forma como está hoje organizado no Brasil e no mundo. É De Masi (2001, p. 13) que afirma ainda:

Se os 29 países da OCDE adotassem os mesmos critérios para calcular a quantidade dos seus desempregados, se não recorressem a truques estatísticos (como fazem, por exemplo, os Estados Unidos) ou a doses maciças de *part-time* (como fazem Inglaterra e Holanda), quase todos ficariam preocupados com um índice de desemprego que flutua muito acima dos dez por cento. O mercado de trabalho é implacável: num dos pratos da balança vão se empilhando os desocupados à cata de emprego; no outro prato vão sumindo os postos de trabalho disponíveis. As pessoas em busca de trabalho aumentam por uma dezena de bons motivos: cresce a população global do planeta; aumentam as pessoas escolarizadas que querem ver frutificar o sacrifício investido no estudo; continua o êxodo dos camponeses para as cidades; também as massas assoladas do Terceiro Mundo querem trabalhar e, se não encontram trabalho em suas pátrias, vão procurá-lo no Primeiro Mundo; as mulheres, no passado excluídas das ocupações remuneradas, também querem trabalhar; querem trabalhar, também, muitos deficientes, com a ajuda de novas próteses; querem trabalhar, ainda, os anciãos, uma vez que a vida se prolongou e os deixa com boa saúde até poucos meses antes de morrer.

Vemos então que as juventudes, como a população disponível e mais requisitada para o trabalho, transformam-se - nesse contexto de dramática redução das oportunidades de trabalho, pesando mais para os segmentos que vivem na periferia das cidades - em “desocupados” e “inativos”, sendo que essa “desocupação” e inatividade representam uma ameaça ao sistema social dominante.

Outro estudo, como o realizado por Sposito, Silva e Sousa (2006) denominado “Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas”, analisa a situação das juventudes considerando as políticas, os programas e projetos voltados para as questões e demandas juvenis. O estudo envolveu setenta e quatro prefeituras de regiões metropolitanas no período de 1990 a 2004, que cobrem com suas ações um universo de cerca de oito milhões de jovens de 15 a 24 anos.

Entre vários aspectos analisados na pesquisa citada, destaco alguns achados do estudo como: a pouca incidência do Estatuto dos Direitos da Criança e do Adolescente em âmbito municipal ou com poucas ações de curta duração, revelando que a luta pelos direitos a partir dessa referência, repercute pouco neste âmbito da atuação pública; as ações – programas – são protagonizadas apenas por três áreas dos governos municipais – secretarias de educação, assistência social e saúde, com forte assento nas ações de prevenção à violência e à inserção no tráfico de drogas (esporte, lazer e cultura); as coordenadorias e secretarias de juventude (produto de novos desenhos institucionais) agregam apenas 6,9% das ações destinadas às juventudes, evidenciando seu caráter emergente no desenho das políticas; o estudo reitera as características das políticas públicas no país, marcadas pela dispersão, fragmentação e superposição de ações<sup>61</sup>; as políticas voltadas para a juventude aparecem como subsidiárias da *questão social* mais ampla, destacando-se apenas como um subtema dessa grande problemática; as políticas de juventude no país não nascem a partir da constituição de um espaço de visibilidade da constituição juvenil moderna, incluindo sua diversidade, e uma concepção ampliada dos direitos, os novos regimes de cidadania; essa circunscrição das questões juvenis à assistência social, revela a predominância de um discurso e de uma prática que associa as juventudes às questões relativas à vulnerabilidade, risco e violência, produzindo ações prioritariamente na linha do controle e do disciplinamento da conduta dos jovens e das jovens, entre outros destaques da referida pesquisa.

Por último, para concluir essa discussão sobre o trabalho trazido pelos depoimentos de Costurador de Sons e Tecelão de Cordas, destaco, ainda com base em Sposito, Silva e Sousa (2006), que até mesmo a recente questão do emprego/desemprego juvenil conseguiu romper com a lógica que concebe as juventudes pelo prisma do paradigma da vulnerabilidade, risco e da violência, visto que o desemprego aparece associado ao combate ao crime e ao tráfico que “arrebanha” jovens desocupados. Assim, podemos questionar: o que é mais interessante e atraente para os jovens e as jovens da periferia: é um tempo livre, ou seja, manter-se “desocupado” e aproveitar este tempo para viver de forma criativa, explorando as possibilidades, produzindo territorialidades tais que tragam como consequência maiores

---

<sup>61</sup>Um exemplo deste descaso foi retratado no grande fracasso que se converteu o “Programa do Primeiro Emprego”, fartamente divulgado pelo Governo Federal como iniciativa inovadora para a inclusão de jovens no mercado de trabalho. As estatísticas do programa apontam a pouca adesão de empresários, das próprias empresas públicas e o baixo número de jovens que se beneficiaram desta ação. Sabe-se o quanto é urgente criar alternativas reais para que os jovens entrem no mercado de trabalho, mas de forma a valorizar sua criatividade e capacidade produtiva.

interações com o espaço, com os amigos, com a família, com bens simbólicos e equipamentos públicos da cidade, enfim, que favoreçam a produção cultural da vida juvenil? Ou assumir um trabalho formal, na maioria das vezes de baixo valor produtivo, distante de seus projetos de vida, marcado por rotinas estressantes, que massacram o físico e/ou a mente e que não oferecem oportunidades de conciliação com outras atividades, como os estudos, o lazer, o esporte, a arte e a cultura?

A visão repugnante do trabalho (formal) apresentada por Costurador de Sons e por Tecelão de Cordas me leva a pensar no que afirmam as pesquisas que apontam o trabalho juvenil como

uma condição para maior autonomia e liberdade em relação à família, pela possibilidade do consumo de bens e pela garantia de um mínimo de lazer, enfim, é o trabalho que possibilita a vivência da própria condição juvenil (DAYRELL, 2002, p.122).

É inegável que o trabalho possibilita o acesso ao consumo de bens, ao lazer e a outros bens sociais, econômicos e culturais. Mas, a que trabalho as pesquisas se referem e de que jovens estão falando? Pois não podemos nos referir ao trabalho juvenil sem situá-los socioespacialmente e o trabalho vivido pelos jovens e pelas jovens das periferias dão-se mais no campo da informalidade, desenvolvendo atividades ligadas à prestação de serviços – diaristas, vendedores, balconistas, serviços gerais, “bicos”, “tramos”, dentre outras, do que no campo da formalidade. E essa realidade pode ser constatada, no caso do Ceará, pelo estudo de Costa (2010), que desenvolveu a Pesquisa “Educação e Trabalho Juvenil em um contexto de Crescimento Econômico: a realidade do Ceará”. Este autor mostra que os jovens e as jovens na faixa de 15 a 19 anos de idade, no período de 1995 a 2008, foram para a inatividade:

Em termos absolutos, a redução da taxa de participação no segmento de quinze a dezenove anos significa dizer que cerca de 35,4 mil jovens dessa faixa de idade deixaram de pressionar o mercado de trabalho estadual, ou seja, saíram da população economicamente ativa juvenil, entre 1995 e 2008. Os homens foram os grandes responsáveis por esta migração para a inatividade, respondendo por 83% desta. De outra forma, nesse intervalo de tempo, para cada mulher de quinze a dezenove anos que deixou a PEA houve cinco homens (COSTA, 2010, p. 28)

Conforme a referida pesquisa, podemos até cogitar a possibilidade de vermos essa redução de participação juvenil no mercado como positiva, uma vez que os jovens poderiam estar deslocando suas energias e esforços para os estudos – conclusão do ensino fundamental

e ensino médio, por exemplo. Mas talvez não seja o caso dos jovens e das jovens das periferias brasileiras, considerando que grande parcela da população tem que se submeter à informalidade para garantir seu sustento e ajudar no sustento da família, bem como garantir o mínimo de consumo na sociedade. Essa realidade, por outro lado, é cruel, pois

[...] a inserção precoce, especialmente entre as famílias de menores salários, é um dos mecanismos de perpetuação da pobreza: um jovem que inicia sua trajetória laboral prematuramente, é quase certo que não concluiu uma educação suficiente e, portanto, estará fadado a trabalhar em troca de uma baixa remuneração, em situação de desvantagem para prosperar e para dar a seus filhos melhores oportunidades do que as que teve. (OIT, 2010, p. 9).

O que vemos então, no caso do mercado de trabalho do Ceará, é que, apesar dos anúncios de que vivemos um tempo de crescimento econômico, a informalidade e o trabalho não-assalariado vem crescendo bastante, como indica a pesquisa de Mesquita (2008) intitulada “Informalidade no mercado de trabalho de Fortaleza: dimensão e características”, abrangendo o mercado de trabalho de Fortaleza:

Apesar da recente recuperação do emprego formal, nota-se que o ritmo de crescimento das ocupações não-assalariadas aumentou mais do que o dobro do tradicional assalariamento regido pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Atualmente, existem outras formas de contrato diferentes das regidas pela CLT, tais como: prestação de serviços, trabalho autônomo, dentre outras, que geralmente não incluem o sistema previdenciário, Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), férias, 13º salário, dentre outros benefícios assegurados constitucionalmente. Tal realidade aponta a necessidade de discussões sobre o marco regulatório dessas ocupações, uma vez que estes postos de trabalho vêm crescendo à margem de um sistema de proteção trabalhista e social, conforme é apresentado a seguir. Além disso, cabe mencionar que a informalidade vem, cada vez, mais atingindo os mais diversos segmentos da força de trabalho local, apesar de ainda estar bastante concentrada naqueles que tradicionalmente encontram maiores dificuldades de inserção ocupacional, tais como: as mulheres e os trabalhadores de baixa escolaridade, por exemplo (MESQUITA, 2008, p. 19).

Toda essa realidade traz à tona uma necessidade e exigência, considerando de modo especial as juventudes das periferias: discutir as diferentes concepções de trabalho no contexto atual de desmantelamento, flexibilização, terceirização e precarização das relações de trabalho e aumento da informalidade e das atividades não-assalariadas. O contexto atual pode constituir-se em um momento oportuno para resignificar o conceito de *trabalho*, tendo em conta que, para os segmentos populares e empobrecidos, ele representa um *não-lugar*, na acepção de Augé (1974, p. 73), porque nele, nas condições objetivas em que se encontram, os jovens e as jovens das periferias não têm a chance de criar uma identidade, construir-se como indivíduo produtivo, estabelecer relações profissionais e formativas, enfim, vivenciar o

trabalho como auto-gênese humana, mediante relação recíproca com a natureza, que faz do ser humano não apenas um ser natural, objetivo, um ser para si próprio, universal, mas um ser natural humano, genérico (MARX e ENGELS, 2007); pelo contrário, esses segmentos juvenis vivem o trabalho como “trabalho estranhado”, de sacrifício e mortificação do ser humano, onde este se sente subtraído (MARX, 2004). Parece até que não faz sentido falar de trabalho<sup>62</sup> para estes segmentos das periferias, porque, como vimos, na perspectiva da “brasilianização”, mencionada anteriormente, eles também estão em um processo de remoção, pois não há lugares para pobres, negros e negras, favelados e faveladas, os quais são olhados, olhadas, considerados e consideradas - também quando se trata de enfrentar o desafio da inserção no mercado de trabalho - na ótica da vulnerabilidade, do risco e da violência. Até “o tempo livre” juvenil é visto como um sintoma de perigo, sobretudo quando está pressuposto a imagem do ócio de sujeitos do sexo masculino, pobres e de origem negra” (SPOSITO, SILVA E SOUZA, 2006).

### ***3.4.6 A moratória social na periferia: tempo livre, gestão de si e “desocupação”***

Outro tema correlato ao do trabalho é o da *moratória*, anunciado anteriormente. Esse tema aparece no imaginário social dos jovens ligado ao tema do trabalho, pois quando conversamos com os jovens e as jovens da pesquisa sobre o trabalho, além das opiniões já compartilhadas e analisadas até aqui, estes se referem a este tema articulando-o à liberdade, à autonomia e à disponibilidade para fazer o que gostam e com uma temporalidade que garanta o trânsito dos sujeitos por outras atividades e experiências, como demonstra este jovem:

A minha ideia é ser um profissional liberado. Liberado de emprego. Poder ser empreendedor de mim mesmo. E a área com a qual eu me identifico muito é a área cultural. Fazer projetos culturais, fazer produção de eventos, produção de grupos. Eu tenho experimentado algumas vivências assim. Não me sinto ainda satisfeito plenamente, porque foi uma coisa que eu não pude me dedicar com exclusividade. Meu projeto está visualizado nisso, de poder ser um profissional dessa área, mas como autônomo (INVENTOR DE HORAS – ONG Escuta).

---

<sup>62</sup> O debate sobre a negação da centralidade do trabalho ganhou força com a publicação do Manifesto contra o trabalho (Manifest gegen die Arbeit), escrito pelo Grupo Krisis. Atualmente esse grupo tem levado a cabo essa discussão tanto na Europa quanto na América. Para um maior conhecimento das teses contra o trabalho, Cf. KRISIS-GRUPPE. Manifesto contra o trabalho. Tradução de Heinz Dieter Heidemann e Cláudio Roberto Duarte. São Paulo: Editora Humana. 2009. (Coleção Fundamental). Disponível em: <<<http://www.consciencia.org/krisis.shtml>>>. Acesso em: 15 de abril de 2010.

Como vemos, o trabalho passa a ser entendido como *gestão de si mesmo*, deslocado da ideia de emprego, que remete ao ritual e à formalidade de relações que supõem a determinação de carga horária e o cumprimento de obrigações na realização de atividades profissionais ou ocupacionais, as quais já analisamos aqui. A autonomia de que fala o jovem não é apenas política, mas liberdade para ser o que se é, fazer o que se gosta – ter identidade com o que se faz – e de forma livre, desimpedida.

Percebemos que a moratória aí não aparece deslocada da dimensão do trabalho, mas ligada a ele; não há cisão entre o tempo para se preparar e o tempo para trabalhar, porque essas duas dimensões são intrínsecas, são interdependentes e articuladas.

Pichador de Horizontes, membro do grupo Bando Oco do Mundo, defende uma relação com o trabalho na mesma linha de sentido, quando afirma:

Eu queria me ver mais tranqüilo, mais estratégico, tipo assim, saber o que está rolando, de que maneira eu poderia está me organizando com o que eu sei fazer, para que eu consiga ficar de boa, ser autossustentável, e nisso entra a música, a cultura e tal. (PICHADOR DE HORIZONTES - Bando Oco do Mundo)

Como vemos no depoimento de Pichador de Horizontes, há um ensejo de encontrar-se (profissionalmente) com algo que traga tranquilidade, que pode ser entendida como sinônimo de segurança, liberdade, autonomia e organização pessoal – gestão de si mesmo, do seu tempo e de sua vida. E mais, fazendo o que gosta, que tem a ver com suas aptidões pessoais: a música, a cultura, a arte.

Pelo exposto, vemos assim que os jovens e as jovens vão tecendo uma visão que resgata e resignifica o sentido do trabalho numa perspectiva para além do emprego formal, mais humanizada e humanizante, mais articulada à construção da própria identidade, ao ócio criativo, ao mesmo tempo em que operam uma nova visão da moratória social, que, em outros tempos significou um grande avanço na caracterização sociológica da juventude.

Margulis (1996, 2001) explica que essa categoria serve para interpretar com muita propriedade questões sociais das juventudes das classes médias e da elite. Daí a necessidade de rever a noção de moratória social quando pautamos as questões que dizem respeito aos jovens e as jovens das classes populares, principalmente das periferias, cuja condição é completamente diferente dos jovens de outras classes sociais. Nesse sentido é importante entender como ela é concebida, segundo a visão de Margulis (2001, p. 43)

A noção de moratória social alude a um prazo concedido a certa classe de jovens, que lhes permite gozar de uma menor exigência enquanto completam sua instrução e



alcançam sua maturidade social e econômica. É um período de permissividade, uma espécie de estado de graça, uma etapa de relativa indulgência, em que não lhes são aplicadas com todo o seu rigor as pressões e exigências que pesam sobre as pessoas adultas. [...] A moratória tem a ver com necessidade de ampliar o período de aprendizagem, e por decorrência se refere à condição de estudante. [...] remete, sobretudo, às classes médias e altas, cujos filhos, em proporção crescente, se foram incorporando a estudos universitários, incluindo em épocas mais recentes as demandas de estudos de pós-graduação, cada vez mais prolongados.

Pela definição acima, inferimos que a categoria *moratória social*, na acepção defendida pela autora, hoje é insuficiente para explicar a condição juvenil na periferia, tendo em vista que os jovens e as jovens vivem em outro contexto socioeconômico, cultural e espacial, apresentam demandas, problemas e necessidades diferenciadas de outras classes juvenis, inclusive, como vimos, muitos e muitas usam seu tempo livre para fazer “tramos” e sobreviver, ao mesmo tempo convivendo com situações de vulnerabilidade, risco e violência. No caso dos jovens e das jovens envolvidos e envolvidas com esta pesquisa, o tempo livre, em grande medida, é utilizado para (sobre) viver da arte e da cultura.

Penso, como assinali, que o sentido de moratória social, como também o sentido do trabalho, estão sendo resignificados, na medida em que o tempo livre é compreendido de forma mais ampla, articulado a um fazer criativo voltado para a manutenção da vida de forma mais humana e prazerosa, na medida em que os sujeitos desenvolvem estratégias criativas de construção de alternativas de vida, vida essa tomada em suas diferentes dimensões.

Deduzo assim, a partir da escuta, da vida e das expectativas dos jovens e das jovens do Pici, em relação ao trabalho e ao tempo livre, que a condição juvenil que eles e elas constroem está ancorada na busca de uma existencialidade que dialoga com as transformações, perspectivas e problemas de nossa contemporaneidade. É claro que essas transformações, perspectivas e problemas se inserem nos processos estruturais decorrentes da globalização, da reestruturação produtiva e das novas tecnologias.

Estariamos assim saindo de uma ordem e de um modo de organização da vida social que chegaram ao seu esgotamento, segundo o pensamento de De Masi (2001, p. 168), que afirma:

O modo de produção industrial determinou formas de convivência profundamente diferentes das precedentes. Aprofundou-se com ele o divisor de águas entre tempo livre e tempo de trabalho; o período de vida profissional ficou assim dividido em três partes: a fase juvenil, de aprendizado; a madura, de produção; e a senil, de aposentadoria. Fica clara a divisão entre a atividade de produção (reservada aos homens e centralizada no recinto da empresa) e a atividade de cuidado e reprodução (reservada às mulheres e confinada ao recinto doméstico). Até a categoria juventude é uma construção toda industrial, que se afirma tanto no âmbito literário quanto no

existencial apenas no início do século XX. Escreve Gianni Borgna: “A adolescência e a juventude, como fenômenos de massa, são um dado histórico recente, devido aos desenvolvimentos da industrialização. Foi esse processo que provocou a exclusão de massas juvenis do mercado de trabalho e a instituição da escola secundária – a escola da adolescência – em resposta à dupla função de fornecer uma maior preparação profissional e, junto, um “estacionamento” para todos esses jovens que não têm a possibilidade de encontrar uma ocupação. Nas sociedades industriais, entretanto, a mecanização e a automação determinam a exclusão do trabalho de muitas pessoas e fazem com que a adolescência e a juventude tenham a tendência de se prolongar cada vez mais. Ser jovem, em suma, não é uma condição natural, mas histórica.

Segundo o autor referido, essa ordem e organização social estão sendo superadas por um novo contexto, o contexto pós-industrial, cujo advento

é uma revolução épica, profunda, global, não um simples retoque, uma aceleração de marcha ou uma mudança de rota em relação à sociedade industrial a que estávamos habituados há dois séculos, de meados do século XVIII a meados do século XX (DE MASI, 2001, p. 177)

E essa revolução, na perspectiva do autor citado, está produzindo um conjunto de novas transformações com impacto direto no trabalho e no tempo livre, aspectos que estamos agora abordando. Pela sua importância, elencamos aqui algumas das mudanças trazidas por esse novo contexto, as quais nos ajudam a entender as questões que estamos analisando nesta seção. O autor defende que

O trabalho é cada vez mais de natureza flexível e criativa, as tarefas domésticas e as profissionais, o estudo, o trabalho e o tempo livre não são mais atividades antitéticas como eram no mundo industrial, assim como a marginalização das mulheres se revela cada vez mais um inútil desperdício de inteligências, além de inaceitável injustiça social (DE MASI, 2001, p.179)

Nessa nova sociedade, o tempo livre prevalece sobre o tempo de trabalho; o problema da qualidade de vida prevalece sobre o problema do consumismo. Adverte-se, por isso, sobre a urgência de replanejar a família, a escola, o espaço, o tempo e a vida em função dessas novas prioridades (DE MASI, 2001, p.178).

Na esfera do trabalho organizado, as transformações em curso determinam a rápida eliminação da fadiga física, a drástica redução do horário de trabalho, o maciço deslocamento da atenção do lugar e do tempo da produção material para os lugares e tempos da reprodução, da introspecção, do convívio, do jogo, da amizade, do amor; do que Agnes Heller chamou de necessidades “radicais” em contraposição às necessidades “alienadas” do poder, da posse e do dinheiro. No interior dos locais de produção resultam profundamente transformados – em comparação à velha fábrica taylorista – a quantidade e a qualidade da força de trabalho, a rede dos sistemas informativos, a estrutura hierárquica, a relação entre negócio e sociedade (DE MASI, 2001, p. 181)

Essas contribuições do sociólogo italiano, que se processaram principalmente a partir do início do século XX e com uma forte aceleração da Segunda Guerra Mundial em diante, as descobertas da física atômica e subatômica, a abertura do campo molecular em biologia, o desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação de massa, a produção de novos materiais, a rapidíssima ascensão da eletrônica, da informática e da telecomunicação (DE MASI, 2001), permitem-me afirmar que o tempo livre para os jovens e as jovens das periferias não pode ser tomado como ameaça, como verificamos hoje em dia, nem tão pouco como tempo de espera, tempo vazio, tempo de desocupação, pois os sujeitos aqui em questão estão “produzindo” cultura, saber e construindo territorialidades fundamentais para a reprodução e manutenção da vida nas periferias, inclusive fazendo enfrentamentos contra as intervenções público-estatais, pautadas nas ações de disciplinamento, controle e violência às classes juvenis urbanas.

Há, portanto, manifestações, ações e comportamentos juvenis, fugidios e distantes das formas institucionalizadas (igreja, partido, associações, sindicatos, etc.) com caráter político-cultural, que são indicadoras de produção de resistências, da busca de novas formas de socialização (para além das instituições tradicionais, apesar de sua importância enquanto referências identitárias para os jovens e para as jovens das periferias) e do aproveitamento diferenciado do tempo livre. Até onde consigo capturar a noção de tempo livre, percebido e vivenciado pelos jovens e pelas jovens das periferias, este é concebido como uma tessitura ou uma produção criativa de movimentos, ações, acontecimentos articulados ou não, transitórios, circulantes, marcados por intensos processos de subjetivação, encontros e encantos na relação com a vida e com os cotidianos juvenis.

#### ***3.4.7 Condição juvenil e periferia: situação e lugares polifônicos***

Em minhas andanças e imersões nas periferias, pude observar o quanto é equivocado, superficial e empobrecedor conceber, registrar e dar enorme visibilidade aos jovens e às jovens como “meliantes”, “marginais”, “criminosos” e “vagabundos”. Esses registros e imagens propagadas sobre os jovens, as jovens e sobre a periferia, invisibilizam outras características e dimensões da vida nas periferias e especialmente da condição juvenil.

Há uma música, “Beco Tranquilo”, composta por Pichador de Horizontes e Maria Bonequeira, cuja letra é reveladora de outras dimensões da condição e da vida juvenil nas periferias. Cito apenas uma parte da composição, aquela que me interessa neste momento:

[...]  
 Hoje, o Beco tá tranquilo e a Fumaça anda solta no ar.  
 Pouco feijão no bucho da família e a TV para te refugiar.  
 De beco em beco, quando eu chego lá no alto do Planalto  
 Tanto povo pra calar,  
 Tanta boca pra ouvir,  
 Tanta boca pra dizer o que não se diz.  
 Enquanto isso, a burguesia dorme e morre de medo da periferia  
 (PICHADOR DE HORIZONTES e MARIA BONEQUEIRA - integrantes do Bando  
 Oco do Mundo e Coletivo Muquifo de Teatro, respectivamente).  
 [...]

A música apresenta um paradoxo: de um lado mostra as condições de pobreza da população da periferia, aponta essa população como consumidora de produtos midiáticos que a aliena, ao mesmo tempo em que serve de refúgio e entretenimento social para a mesma; de outro, revela sua potência e seu poder, poder este que amedronta a sociedade que vive outras condições socioeconômicas e culturais. Podemos inferir que as periferias, as juventudes das classes populares urbanas foram destituídas da produção e do acesso ao consumo, como já assinalamos; foi classificada como improdutiva, porque, além de se situar na linha de pobreza extrema e da indigência, estão sendo destituídas de outras produtividades: a social, a cooperativa, a lingüística, a subjetiva, da qual é muito rica (REVEL, 2007).

“Beco Tranquilo”, de Pichador de Horizontes e Maria Bonequeira, por natureza, é polifônica porque representa e apresenta não apenas uma voz, mas uma multiplicidade de vozes, consciências e singularidades juvenis das periferias: vozes silenciadas, vozes não reconhecidas, vozes que metem medo, vozes em eterno devir. Pichador de Horizontes e Maria Bonequeira anunciam, dão voz a um devir que eu nomearia de *devir-periferia*.

O *devir-periferia* está para além das condições, visibilizações, modelizações e registros feitos pelo senso comum e pela mídia. Esse olhar “torto”, não consegue perceber o movimento que se tece nas periferias pela ordem dos acontecimentos e das intensidades. Esses acontecimentos e intensidades fluem pelas superfícies e pelas bordas (DELEUZE, 1992); surgem longe dos enquadramentos sociais, despontam dos afetos, das histórias de luta para escapular de uma vida bandida e da ação do crime organizado; nascem do desejo, de práticas e iniciativas que colocam os jovens e as jovens como sujeitos produtores e produtoras de culturas e de direitos; como criadores e criadoras de saberes “porque eles sabem fazer

fugir, seguir uma linha de fuga, romper um canal e criar um campo inédito de possíveis (DELEUZE, 1998, p. 49).

Penso que o que faz a burguesia morrer de medo, como sugere a música do jovem e da jovem, acima citados, é a força dessa polifonia, que traz à tona a pluralidade dos sujeitos juvenis, os sentidos e suas singularidades diversas, sua potência, bem como seus problemas. Trata-se assim de uma polifonia que se aproxima do conceito apresentado por Osvald Ducrot (1998), que a entende como o resultado das diferentes vozes, ou seja, dos diferentes sujeitos, com suas capacidades, resistências e afetos, que aparecem nas enunciações ou nos discursos do cotidiano juvenil nas periferias.

Infiro assim que a elite, o Estado e a sociedade que advogam o disciplinamento, a vigilância, o controle e o isolamento das juventudes das periferias, que criminaliza a condição juvenil nesses lugares e espaços, no fundo, querem impedir o *devir-periferia*, esses processos de *tornar-se, de vir a ser*, cujos conteúdos configuram resistências diversas contra aquilo que encerra o ser em determinações político-jurídicas de identidade e de controle – biopoder.

Esse *devir-periferia* quer fazer ecoar na sociedade as vozes juvenis silenciadas, criminalizadas, não reconhecidas, as vozes eliminadas; quer trazer à tona a potência desses sujeitos, seus afetos, saberes, acontecimentos, singularidades, enfim, busca abrir caminhos para os movimentos e as forças polifônicas das periferias, afirmando seus direitos, principalmente o direito de existir – existir com segurança, dignidade e participação social. O *devir-periferia* quer transformar não-lugares em lugares, o que equivale a “explorar” as possibilidades de produção e reprodução da vida nas periferias – com a valorização da arte, da cultura, dos estilos, das identidades e saberes juvenis; aponta para a superação das ofertas públicas e privadas condicionadas e fundadas no estigma da pobreza, da vulnerabilidade, do risco e da violência, limitando o potencial das periferias, dos jovens e das jovens, permitindo-lhes o acesso precário – de quantidade e qualidade questionáveis – a bens sociais, culturais, simbólicos.

Creio que é na cotidianidade da construção do *devir-periferia*, que os jovens e as jovens utilizam a polifonia contida em suas músicas, em seus grafites, em suas performances, em suas apresentações pelas comunidades e pela cidade, como estratégia para produzir outros significados, lutar contra a homogeneização e trazer à tona o desejo de viver, de continuar existindo, direito bastante ameaçado e comprometido nas periferias, considerando as situações

de pobreza, indignação e as práticas de violência, orquestradas pelo tráfico e pela polícia, a que está submetida a condição juvenil nesses territórios.

Batucador Ancestral, no poema abaixo, quando fala de seus personagens Luís e Zé fala também de si, fala também de dezenas, centenas de outros jovens e de outras jovens e, ao fazer isso, me permite falar de um devir, de uma tessitura da vida que se pauta nas tramas, nos enredos e nas histórias carregadas de sentidos e significados que apontam outros destinos para a vida juvenil nas periferias:

[...]  
 Não falo de Luís, pois deste não há o que falar  
 Abro a boca e digo Zé Soares  
 Um homem a se rebelar.  
 De baqueta em vez de faca  
 De poemas em vez de balas  
 Esta é minha arma pra no Nordeste lutar.  
 [...] (BATUCADOR ANCESTRAL – Grupo Soltando a Voz)

É uma polifonia cantata, falada, teatralizada, pintada e dançada nas ruas das periferias de Fortaleza, bem como nas praças da cidade; é uma polifonia de vidas que gritam por passagem, por liberdade, ao mesmo tempo em que nos encantam quando falam da simplicidade e de uma vida que a metrópole engoliu com suas ganâncias capitalísticas e suas dinâmicas socioespaciais, como bem mostra a canção “Zé” (2012, Faixa 8), do Bando Oco do Mundo:

Tem dias que a gente some  
 Tem dias que a gente aparece  
 Tem dias que a gente se lembra  
 Tem dias que a gente esquece  
 Da beira do mar  
 Que não é pra esquecer.  
 Pois é, lembra do tempo que não tinha poluição?  
 E do suco de caju que nós fazia pra comer com pão?  
 Da tapioca da Vó (das conversas do Vó)  
 Que ninguém quer perder?  
 Zé, por que tu não faz da cidade o teu sertão?  
 Que não é pra esquecer.  
 Zé, esquece a cidade e desliga a televisão  
 E corre pro mar  
 E corre pro mar  
 Que não é pra esquecer.  
 Tem dias que a gente canta  
 Tem dias que a gente escreve  
 Tem dias que a gente pinta  
 Depois desaparece.

Parece ser assim que muitas galeras, grupos e organizações juvenis driblam a perseguição, o controle, a violência e a pobreza nas casas, ruas e becos das periferias,

colocando em movimento uma polifonia de novos sentidos e de novas tessituras simbólicas, como fala Nunes (2007), quando destaca que, para os jovens e as jovens, são sobretudo as estratégias no campo simbólico que irão esclarecer sobre suas representações do mundo social, sendo essa dimensão o princípio de diferenciação no espaço social demarcando suas posições nesse mesmo espaço.

O drible a que me referi não quer dizer apenas fuga dos processos que tentam aprisionar as juventudes populares e controlar suas rebeldias – ou seja, suas capacidades criativas, potenciais políticos e força transformadora. O drible pode ser entendido de forma dialética, em que estão presentes dois movimentos: 1) o movimento de não se deixar controlar pelos sistemas que intencionam homogeneizar os jovens e as jovens das periferias através de dispositivos diversos – como as escolas e seus programas de controle e disciplinamento; muitos projetos sociais pautam suas ações por meio de atividades que ocupam os jovens e as jovens com o esporte e o lazer, atenuando suas energias mobilizadoras e transformadoras; os “cursos de pobres” ou “cursos para pobres”, que enrolam os jovens e as jovens com o anúncio de que os mesmos e as mesmas vão se inserir no mercado de trabalho; algumas igrejas, que buscam tirar os jovens e as jovens do “mundo do pecado”, responsável por sua vida de “perdição”; 2) o movimento que busca a articulação e até submissão a certas ações de adaptação, protagonismo e sucesso individual, uma vez que as instituições mencionadas anteriormente ainda compõem o imaginário social geral, e são tomadas como referências nos processos de integração e participação social.

São, pois, dois movimentos – o da autonomia e o da adaptação/socialização – que precisam ser tomados de forma dialética e podem ser melhor entendidos quando aludimos aos dois modos de entender a condição juvenil na modernidade – o modelo funcionalista e modelo da moratória social, este último já discutido nessa seção. Refiro-me aqui ao pensamento de Groppo (2010) sobre os dois modelos de interpretação da condição juvenil. O autor afirma:

Classicamente, foram dois os principais modelos sociológicos de análise da juventude e da rebeldia juvenil, que parecem caracterizar os modos «modernistas» de conceber a condição juvenil. O primeiro, o funcionalista, assentava-se no paradigma da integração social e em categorias explicativas como função e disfunção social. Neste, as rebeldias juvenis eram (e são) tidas como «disfunções», sendo a rebeldia mais característica a «delinqüência». O segundo, o modelo da moratória social, assentava-se em paradigmas reformistas e desenvolvimentistas de transformação social, com forte tendência de considerar as rebeldias juvenis como um impulso à transformação social e tomando como rebeldia mais marcante o «radicalismo» (GROPPO, 2010, p. 13).

Na visão do autor, são esses dois modos que orientam o pensar e o agir tanto da sociedade como do poder público (entidade público-estatais e seus órgãos) em relação às juventudes, principalmente das classes populares. Como é possível inferir, o primeiro modelo vê as juventudes da periferia e suas atitudes, posturas e comportamentos como ameaçadoras ao sistema, na medida em que buscam fugir do controle e do disciplinamento impostos. Daí ser importante para este primeiro modelo manter os segmentos juvenis segregados e sem oportunidades sociais, considerando as situações de vulnerabilidade, risco e violência em que vivem. Por outro lado, a moratória social, que toma as juventudes como um período prolongado e distante da vida adulta, longe de responsabilidades – habilidades que, segundo essa visão, somente os adultos é que possuem – prioriza e investe na condição juvenil no sentido de favorecer a ela processos de experimentação social a fim de, como no modelo funcionalista, integrá-los e promover sua autonomia.

Postos os dois modelos, Groppo (2010) os critica e defende que a condição juvenil se configura mesmo é na relação sociedade versus indivíduos e grupos juvenis. Mostrando que essa relação é dialética, Groppo (2010, p. 19) afirma:

Dito de outro modo, a condição juvenil é dialética porque está assentada sobre uma relação de contradição entre sociedade e juventudes. Esta contradição se expressa historicamente em ações de institucionalização da juventude seguidas ou precedidas de ações ou resistências dos indivíduos e grupos que são considerados ou se assumem como jovens. Esta concepção «dialética» da condição juvenil demonstra trajetórias de indivíduos e grupos juvenis oscilando no duplo movimento que envolve integração versus inadaptação, socialização versus criação de formas de ser e viver diferentes, papéis sociais versus identidades juvenis, institucionalização versus informalização, homogeneização versus heterogeneidade e heterogeneização, cultura versus sub-culturas etc.

Então, reiteramos: é pelas ações e criações polifônicas, tecidas no cotidiano juvenil em meio às contradições entre sociedade e juventude nas periferias, a partir do *devir-periferia*, que os sujeitos juvenis tematizam e apontam novas possibilidades, territorialidades e sociabilidades no terreno social de nossa contemporaneidade. É nos percursos juvenis nas periferias que os jovens criam possibilidades concretas de uma nova sociabilidade, diferente daquelas criadas a partir do paradigma da vulnerabilidade, do risco social e da violência. Essa nova sociabilidade pauta-se no protagonismo juvenil, na criação de identidades diferenciadas, nas resistências e na produção das culturas juvenis.



## **4 OS CÍRCULOS DE CONTAÇÃO DE SI: HISTÓRIAS DE VIDA, VOZES SINGULARES E PLURAIS DA PERIFERIA**

Este Capítulo trata da primeira etapa do dispositivo “Museu das Juventudes: construção e movimento”, criado junto com o grupo co-pesquisador, conforme já explicitamos no item 2.1.3 do Capítulo 2 deste trabalho. A etapa a que nos referimos, nós a nomeamos de Círculos de Contação de Si (CCS) e constitui assim o primeiro componente utilizado na pesquisa para a produção de dados.

Portanto, neste capítulo adentramos mais especificamente nas histórias de vida dos jovens e das jovens, histórias essas produzidas nos Círculos de Contação de Si (CCS), instrumento voltado para proporcionar a reflexividade sobre a produção da vida, envolvendo histórias de vida e formação (DELORY-MOMBERGER, 2008). O intuito maior do capítulo é, no concerto das articulações entre autobiografização e formação de juventudes da periferia, identificar e analisar como os jovens tecem a produção da vida imbricada na formação, detectando os processos de subjetivação, participação e autonomização juvenis.

Este capítulo está estruturado em três partes: 1) negociação e composição do grupo-sujeito ou grupo co-pesquisador; 2) a construção de uma Linha da Vida, onde os jovens e as jovens descreveram e compartilharam entre si fatos e acontecimentos de seus percursos de vida, considerando o contexto familiar, estudantil/acadêmico, laboral (trabalho), social-comunitário, tempo livre criativo e transcendente; 3) narrativas juvenis: vozes singulares e plurais das periferias.

### **4.1 Negociação e composição do grupo-sujeito ou grupo co-pesquisador**

É preciso explicar como ocorreu o processo de negociação e composição do grupo-sujeito ou grupo co-pesquisador deste trabalho.

O trabalho com as narrativas de vida foi antecedido de um processo de articulação, sensibilização e negociação. Foi o que fizemos considerando nossa opção metodológica: a Pesquisa-ação, bem como o dispositivo adotado na pesquisa.

Este processo envolveu os jovens e as jovens dos grupos juvenis do Pici (18 jovens), já apresentados no capítulo anterior. E estas falas, que aqui vou mencionar, como também os diários de campo, são pinçados, por elucidarem contradições e pontos que direcionariam esta de negociação e o que ela apontava.

Inicialmente, operamos o processo de articulação dos jovens e das jovens, processo esse que se deu com a participação ativa da ONG Diaconia, dado ao seu apoio técnico e político-pedagógico ao Coletivo de Culturas Juvenis - articulação que agrega os grupos juvenis que atuam ao modo de rede, já referido no capítulo anterior – e ao seu interesse na produção do corpus de conhecimento, em construir um mecanismo teórico-metodológico que contribuísse com o trabalho de formação de jovens da periferia de Fortaleza. Realizamos então dois encontros, um em outubro de 2010 e o outro, com duração de quatro dias, em dezembro do mesmo ano.

Nestes encontros, apresentamos a proposta inicial da pesquisa aos jovens e às jovens, que logo foi recebendo contribuições e ganhando status de um dispositivo (teórico-metodológico) de pesquisa e formação. A ONG Diaconia assumiu os riscos e os desafios de apoiar e desencadear junto com o autor desta pesquisa todas as etapas do trabalho, iniciando pelos Círculos de Contação de Si.

As primeiras oficinas de articulação, sensibilização e negociação do trabalho geraram muitas reflexões e questionamentos, uma vez que os jovens envolvidos e as jovens envolvidas, com forte atuação na periferia, encontraram certa identificação com os propósitos do trabalho e avaliaram como algo importante para o fortalecimento pessoal, grupal e comunitário. Um dos jovens confirma essa afirmação:

Essa metodologia mostra que é possível refletir uma série de questões que perpassam a vida de muita gente... uma situação de violência, por exemplo, qualquer outra situação... pode ser potencializada no âmbito de uma reflexão por meio da arte. A arte aí entra como esse vetor de poder dar amplitude às questões. Eu acho que partir da vida é um foco importante; e vivenciar isso, experimentar isso... é realmente uma grande riqueza a gente propor e encapar uma ação assim” (INVENTOR DE HORAS – ONG Escuta)

Como um dos componentes da proposta são as “cenas fulgores”, mecanismo cênico que permite o trabalho com o *gestus social*, já explicado no item 2.2.2.4 do Capítulo 2, chama a atenção dos jovens e das jovens a importância de se trabalhar com a arte, assumindo-a como ponto de partida, como mediação para potencializar a vida, refletir sobre ela. Esse processo é de uma riqueza profunda, pois coloca os sujeitos diante das situações de vida para discutir e refletir sobre si mesmos e sobre sua condição social e histórica.

Outro aspecto discutido e assinalado pelos jovens e pelas jovens pode ser percebido pela longa fala desta técnica da ONG Diaconia, que também destacou a importância de se trabalhar com o elemento da arte no processo metodológico:

Eu queria compartilhar com vocês um olhar sobre a importância dessa metodologia, dessa experiência. Eu faço uma relação com um estudo que eu estou fazendo sobre a cultura como um produto na lógica do mercado, enquanto indústria. E aí tem um cara, Theodor Adorno, que teve uma importância muito grande nesse estudo, porque ele falou sobre a indústria cultural, sobre o processo em que essa arte, enquanto expressão peculiar e espontânea do ser humano, de expressar-se de várias formas, foi sendo apropriada pelo capitalismo para se transformar num produto, para obedecer a uma dinâmica e atender a uma demanda de consumo. E aí eu fico imaginando: como pensar, trabalhar a arte na perspectiva de se fazer todo um resgate? No estudo de Adorno, ele mostrou como a técnica se tornou uma ideologia, um argumento para mostrar que a arte boa é aquela que tem a técnica para fazer, enquanto que a arte é algo tão pessoal, espontâneo, que nem se pode definir isso; é a arte do Grafiticidade, do Escuta... Fiquei refletindo quando Adorno falou que a técnica não pode ser atribuída à arte, porque a técnica é como um processo dinâmico, repetitivo, uma coisa que tem começo, meio e fim. E a arte é uma coisa involuntária, que você sente, inventa e deseja mostrar. Então eu acho que um dos méritos dessa metodologia é justamente demarcar para a sociedade um olhar, uma visão da arte como ela é verdadeiramente; deixar bem distinto que a arte não é aquilo que está voltado para o interesse comercial [...], na linha da indústria cultural. Essa vai ser uma expressão política que essa experiência vai ter e vai deixar muito forte (ADRIANA AMÂNCIO – ONG Diaconia).

Apesar da reflexão trazida pela técnica ser importante, uma vez que problematiza a relação entre arte e técnica no contexto do capitalismo, fundamentando essa reflexão em Adorno, ponderamos, contudo, afirmando que essa dicotomia é falsa, pois

A história da arte não é apenas a história das ideias estéticas, como se costuma ler nos manuais, mas também e, sobretudo, a história dos meios que nos permitem dar expressão a essas ideias. Tais mediadores, longe de se configurarem dispositivos enunciadores neutros e inocentes, na verdade desencadeiam mutações sensoriais e intelectuais que serão, muitas vezes, o motor de grandes transformações estéticas (MACHADO, 1996, p. 34).

Nesse sentido, a arte sempre buscou diferentes meios para expressar-se, sejam eles materiais e tecnológicos, processo que revolucionou a mesma. É claro que, numa sociedade capitalista, esses meios podem obedecer a outras lógicas, inclusive baseadas em interesses mercadológicos, em detrimento de lógicas mais espontâneas, criativas e livres. Assim, toda arte tem um aspecto de técnica, o que não se pode é reduzir essa arte à técnica.

A reflexão de Adriana Amâncio também revela um aspecto importante desta proposta, desta metodologia, é que ela busca demarcar um olhar, uma visão da arte como algo intrínseco ao ser humano, como uma dimensão espontânea, criadora e criativa, através da qual se pode empreender ações de transformação de si e da sociedade.

Além da questão da arte, o desafio de se trabalhar com as histórias de vida também foi positivamente acolhido e destacado pelos jovens e pelas jovens, como demonstra este participante:

[...] Por isso eu viajei nessa história do Museu da Juventude, porque é uma forma da gente está identificando uma maneira de fortalecer o próprio discurso. A gente pensa como uma forma de embasamento, você fazer uma regressão (resgate) de sua vida. Identificar pontos que você possa intimamente, dentro de um coletivo, trabalhar aquilo, potencializar e transformar, contar suas histórias e depois produzir produtos para compartilhar. E seria muita pretensão nossa não compartilhar isso, não buscar contatos; porque existem outros grupos fazendo isso (CONTADOR DE MIRAGEM – Bando Oco do Mundo e Subvercine).

Como Contador de Miragem destaca, as histórias de vida podem oferecer várias contribuições. Destaco duas a partir de sua fala: a primeira é a de fortalecimento da própria identidade, do discurso e conhecimento sobre si mesmo – veremos como esse conhecer constitui-se um mecanismo de autoformação importante. Vemos de modo claro, nesta fala, como as histórias de vida remetem-nos a nós mesmos (o jovem fala em termos de regressão no sentido de um trabalho da memória e fala em um trabalho que se faz intimamente em um coletivo). Vê-se na sua fala que o nosso “Eu” se inscreve em um “Tu”, e ao propor um compartilhar, pode-se pensar em um “Nós”, que encena uma relação. A segunda contribuição é a percepção do jovem sobre esse “nós”, “que produz produtos para compartilhar”, como observa. Podemos ver que essa produção do coletivo provoca um movimento em direção ao outro, à sociedade, ao mercado mesmo. Movimento esse que pode assumir uma perspectiva cognitiva e técnica, isto é, pode materializar-se em uma produção de saberes – sobre si mesmo, sobre a vida, o mundo, sobre o mercado, etc. – e em um saber-fazer, ou seja, despertar os jovens e as jovens para um conjunto de saberes específicos, modos de fazer, empreender a própria vida, uma carreira ou um projeto profissional.

Vejamos como essa visão é presente nas anotações da pesquisa feitas em diário de campo:

Isso que se cria fora do mercado da arte é arte? E está fora do mercado? Por que só pode ser comercializado o que está estabelecido pelo sistema? Quem no sistema estabelece as regras da arte? O mercado é um bloco monolítico? A sociedade tem que compreender que existem determinadas produções que, aos seus olhos, não são valorizadas porque não estão dentro do padrão técnico e de consumo estabelecido pelo sistema. E nós podemos fazer uma grande provocação para mostrar para a sociedade que existem outras produções e que ela precisa rever seus referenciais de validação (ou não) das produções culturais, dos bens culturais. E, quem sabe, permitir que essa produção circule, tenha espaço no mercado, porque o mercado não pode ser de meia dúzia, o mercado é ou devia ser coletivo. A gente pode, inclusive, estabelecer outro significado para a moeda, a exemplo da economia solidária, que vem criando várias moedas sociais, cujos valores não são capitalistas (DIÁRIO DE CAMPO, 20/12/2010)

E pelo que eu via nas produções (e desde o ambiente onde o Círculo de Contação de Si se reunia), seria preciso que a gente entendesse que nós estávamos numa disputa de

significado dentro da sociedade. Essa disputa de significado está assentada numa visão de cultura, que permeia o mercado da arte. Nós vamos nos lembrar que o consenso no capitalismo é problemático e o mercado possui contradições, que permeiam todo o corpo social. E dentro delas é que eu via, no curso da pesquisa, a força da periferia, mesmo nas imagens que se deixavam ver nos muros:

Figura 25 - Arte de Pichador de Horizontes e outros grafiteiros no Pici



Fonte: ONG Escuta

Ao ver esta imagem e as contações que se organizavam, eu anotava em meu diário de campo:

Observando o debate sobre o lugar das artes e das produções culturais das jovens e dos jovens do Pici, fico pensando sobre uma provocação: mostrar que existem outras produções belíssimas, encantadoras que podem nos encantar e nos levar a *fazer viagens* do ponto de vista artístico, estético e cultural, e que isso pode ter espaço na sociedade. Entendo que esse fazer cultural, artístico, tem também uma intencionalidade: provocar a sociedade para que ela perceba que existem outras produções culturais, outros significados, assentados noutros valores, em outras visões, que não são mercadológicas, capitalistas, tecnicistas, etc. Os jovens e as jovens estão diante de um grande desafio: criar produtos de arte e cultura que, além de terem valor de mercado, tenham valor social no sentido de que possam contribuir para que a sociedade reveja seus referenciais e discuta seus problemas. A sociedade poderá encontrar nessa obras, nessas criações outros referenciais que orientem sua vida e suas buscas (DIÁRIO DE CAMPO, 20/12/2010).

A questão da identidade e da autobiografia é relacionada na fala da técnica da ONG Diaconia, que participou e acompanhou todo o processo da presente pesquisa, quando reafirma a intenção do trabalho e da proposta com os jovens e as jovens, destes agora participantes, e dos outros e outras que vivenciarão esta experiência:

A proposta é essa mesmo: radicalizar outro de jeito pensar, um outro jeito de fazer arte, de fazer educação popular e formação política. Está colocada aí a dimensão da

formação política. Está colocado o desafio da gente - e da outra galera que vier - se deparar com essa dimensão da formação política, entender e perceber a sua pertença social, sua ligação com um projeto político; perceber o seu lugar, o lugar de casa, de sua rua, de sua comunidade, da sua escola, do grupo... um outro jeito de fazer formação política (ALESSANDRA MASULLO – ONG Diaconia).

Outra contribuição da proposta de se trabalhar com as histórias de vida é trazida agora pela jovem Maria Bonequeira, esta referida ao processo de formação de redes, aspectos que se relacionam entre si, como vê a jovem do Coletivo Muquifo de Teatro, quando diz:

Eu acho que essa história da autobiografia - pensando no pessoal, pensando no coletivo, eu acho que uma coisa que ela poderia proporcionar era a formação de redes, a história das redes, que aconteceu com a gente que está aqui. A gente acabou conhecendo as pessoas por amizade mesmo, fulano conheceu fulano, que conheceu cicrano... e a gente foi se agregando (MARIA BONEQUEIRA, Coletivo Muquifo de Teatro).

A fala de Maria Bonequeira nos leva a pensar na contribuição que o Museu das Juventudes pode oferecer na medida em que junta, articula e agrega jovens de diferentes lugares e de várias organizações juvenis das periferias de Fortaleza, conectando-as pela ativação e orientação de vínculos gerados a partir das relações criadas entre os sujeitos participantes, podendo imprimir a este processo conteúdos e objetivos comuns. A noção de rede induz à noção de projeto comum, em torno do qual se agrupam sujeitos sociais que trabalham juntos para formar um sistema, um dispositivo inteligente, uma articulação criativa e poética. E o que imbrica e vincula as pessoas e os grupos são os laços, os quais podem ser criados e acionados pelas histórias de vida partilhadas, laços baseados no diálogo, no afeto, amizade, parentesco, nas trocas econômicas, de informação ou quaisquer outras coisas que constituam a base de uma relação.

Nesse sentido os Círculos de Contação de Si, onde se tecem as histórias de vida dos jovens e das jovens, como veremos, assumem uma perspectiva social semelhante à apontada por Josso (2007, p. 414), que mostra a dimensão social no processo de biografização:

[...] esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social.

Foi assim que, nesta etapa de sensibilização e negociação, o grupo-sujeito foi entendendo, apropriando-se e, sobretudo, ajudando a proposta a tomar sentido e fundamentação. E, pelo que fui observando, as histórias de vida foram ganhando uma centralidade no âmbito da busca e da construção da vida social e profissional, visto que o

tornar-se produtivo – não só no sentido econômico desta dimensão, mas também no sentido subjetivo, lingüístico, cultural, social, etc. – é um desafio para os jovens e as jovens das periferias, tratados e tratadas, quase sempre, como improdutivos e improdutivas, descartáveis do ponto de vista socioeconômico – daí o projeto político de controle e de remoção social das periferias e de suas populações levado a cabo no Brasil.

A proposta apresentada e negociada com os jovens e as jovens que constituíram o grupo-sujeito desta pesquisa, e com Diaconia, não gerou apenas acolhimentos. Gerou também dúvidas, questionamentos e entendimentos equivocados. Pichador de Horizontes, jovem do Bando Oco do Mundo, questiona uma das dimensões da proposta - a dimensão subjetiva – levantando um dos problemas que a metodologia pode trazer. Ele questiona:

A proposta do Museu das Juventudes é mexer com o subjetivo de cada um. E aí o que acontece: mal começou e já está mexendo com o monte de gente aqui. [...] Com essa proposta de trabalhar o subjetivo, a gente está querendo provocar nossas frustrações ou pensar um meio de alimentar ainda mais o que a gente já faz? (PICHADOR DE HORIZONTES – Bando Oco do Mundo)

Sem dúvida, a questão levantada por Pichador de Horizontes também foi objeto de reflexão e cuidado quando da construção e implementação das atividades do dispositivo Museu das Juventudes. Desde o início, assumimos o risco de que o trabalho com as histórias de vida poderia descambar para uma abordagem intimista e terapêutica, o que logo foi descartado. Quando do processo de apresentação, discussão e negociação da proposta, foi necessário explicar e refletir sobre o lugar e a importância da dimensão subjetiva presente no trabalho com as narrativas de vida.

Buscamos mostrar que a opção de trabalhar com as histórias de vida nesta pesquisa, com forte ênfase nos processos subjetivos, não intencionava externalizar apenas as “frustrações vividas” nas trajetórias e percursos juvenis, como referiu o jovem Pichador de Horizontes do Bando Oco do Mundo. Não podemos retirar o aspecto da contradição dos processos reflexivos – não é possível, pois, suspender, de todo, a possibilidade de se conviver com frustrações em movimentos formativos. Contudo, o conjunto integrado de contradições em falas reflexivas pode transformar os Círculos de Contação de Si em espaços e tempos educativos onde os sujeitos juvenis entram em contato e reflexionam seus acontecimentos pessoais, sociais e profissionais, construindo uma visão ampla de si mesmos e de si mesmas e de suas histórias. Ampliando nossa capacidade reflexiva, veremos também a potência dessas

reflexões na possibilidade de intervenção nas próprias existências, podendo chegar a um projeto de si, como assinalo no registro abaixo:

E nesse sentido, a narrativa de si pode levar a um projeto de si. Com certeza, depois que as pessoas vivenciam o processo da narrativa de si, fazem um movimento de avançar e isso é fazer formação – o grande objetivo da formação é fazer as pessoas trabalharem seus próprios potenciais. Numa visão freireana, sealaria em “tirar de dentro”, fazer a pessoa descobrir o que ela já tem e colocar esse potencial a serviço de sua formação. Nesse percurso formativo, vê-se crescimento e desenvolvimento pessoal, cultural, político, etc. Nessa medida, é que falo que a pessoa pode adentrar em um movimento de pensar um projeto de si (DIÁRIO DE CAMPO, 21/12/2010).

Veja-se que o processo formativo exige o trabalho da consciência que se dá sobre matérias pessoais, inscritas em coletivo onde a narrativa segue para o investimento afetivo e cognitivo no projeto de vida, como vemos emergir da fala da assessora de Diaconia nos Círculos de Contação de Si

Eu faço a narrativa, tomo consciência de muita coisa, ressignifico muita coisa do vivido, mesmo não tendo condição de me (re) apropriar de tudo, para construir um projeto pessoal e coletivo. E esse projeto pode ser explicitado, apresentado, socializado de diferentes formas (ALESSANDRA MASULLO – ONG Diaconia).

Vemos que estão postas as vigas mestras da cena que se abre, agora, a partir deste momento de negociação, cujas falas fundamentais apresentamos acima, por compor os problemas deste acordo coletivo.

Sumariando, digo que o grupo-sujeito compreendeu a intencionalidade do Museu das Juventudes e seus componentes, quando destaca sua importância como dispositivo teórico-metodológico de produção de dados, tomando-o para além de um instrumento técnico, ou seja, como um movimento afetivo, ético e político de reflexão sobre os percursos de vida dos sujeitos juvenis, uma vez que:

- parte da vida dos sujeitos, tendo a arte e a cultura como elementos mediadores, para reflexioná-la e provocar descobertas (auto) formadoras;
- a arte e a cultura populares, enquanto mediação fundamental, podem ser pensadas em novas bases e valores e firmarem-se no mercado, visto que este não é um bloco monolítico;
- constitui um mecanismo de fortalecimento das identidades e potencialidades juvenis da periferia, contribuindo para desinvisibilizar os segmentos juvenis estigmatizados e excluídos, calcado numa (nova) percepção do coletivo e na revalorização social da vida na periferia, incluindo as culturas juvenis;



- coloca os sujeitos juvenis em um movimento de reposicionamento social, além de favorecer a nucleação, articulação e organização dos grupos juvenis na periferia.

#### **4.2 Linha da Vida: mapeando os percursos de vida e formação**

Era manhã de sol do dia 19 de dezembro de 2010 (no encontro que se estendeu até 21/12/10), perto da praia, lugar propício para iniciarmos os Círculos de Contação de Si. Sentamo-nos em círculo; estavam dezoito jovens envolvidos e envolvidas com o Coletivo de Culturas Juvenis – articulação que, já citei e repito, agrega os grupos juvenis Bando Oco do Mundo, Maria das Vassouras, Soltando a Voz, Coletivo Muquifo de Teatro, Subvercine, Grafiticidade, Casa da Mãe Joana e a ONG Escuta, que atuam ao modo de rede.

Começamos o dia com alongamentos, seguido de uma atividade de integração, criando um ambiente de intimidade e partilha, chamando a atenção para o processo que ali estávamos empreendendo, processo esse que exigiria o cultivo de uma postura de respeito, acolhimento, escuta, abertura e companheirismo.

Apresentei a proposta da *Linha da Vida*<sup>63</sup>, organizada em três momentos: no primeiro, cada participante fez uma listagem dos principais acontecimentos de sua trajetória de vida, considerando algumas dimensões: familiar, estudantil/acadêmico, laboral (trabalho), social-comunitário, tempo livre criativo e transcendente. Estas duas últimas dimensões foram sugeridas pelos participantes. No segundo momento, cada qual situou na Linha da Vida esses acontecimentos, de modo a explicitar os percursos vividos; no terceiro momento, cada jovem compartilhou sua Linha da Vida, trabalho feito em um clima de escuta e partilha. Este terceiro momento foi bastante simbólico, pois percorremos a vida de cada participante, adentrando, quase revivendo seus percursos, passando pelos grandes e importantes acontecimentos de suas vidas.

Senti que o próprio processo de adentrar na vida do outro e da outra nos remete a nossa própria vida, confirmando que de fato as histórias de vida nos colocam em um

---

<sup>63</sup> Conhecida também como “Linha do Tempo”, a “Linha da Vida” (LV) é um instrumento didático que normalmente se utiliza no estudo da História, para permitir uma visualização da sucessão de fatos e processos históricos, sua extensão no tempo e, sobretudo, a simultaneidade e relações mútuas entre os vários processos ou fatos de diferentes níveis (CORCIONE, 1994). Utilizei a LV baseado em minha experiência com processos de educação popular, confirmando que ela é adequada para registro, análise e uma compreensão globalizante de qualquer tipo de processo que se desenvolva no tempo e em um determinado contexto sócio-histórico. Na experiência com as histórias de vida, trabalhei, na horizontal, com as informações sobre o tempo, e na vertical, as dimensões da vida: familiar, laboral, estudantil/acadêmico, ócio, transcendental, dentre outras.

movimento de “caminhar para si” (JOSSO, 2010), um caminhar que envolve e mobiliza processos diversos no âmbito da relação com o sensível e com o sentido que atribuímos à vida.

Não se trata, pois, de listar e organizar fatos da nossa vida, mas de colocar-nos em um movimento de nos perceber como ser em si (com nossas singularidades e pluralidades) e para si (como totalidade, um ser contextualizado social e historicamente, mas também como potência). É também no sentido de que fala Nóvoa (2001, p.9):

Não se trata de uma mera descrição de fatos, mas de um esforço de construção (e de reconstrução) dos itinerários passados. É uma história que nós contamos a nós mesmos e aos outros. O que *se diz* é tão importante quanto o que *fica por dizer*. O *como se diz* revela uma escolha, sem inocências, do que se quer falar e do que se quer calar.

E foi com esses sentimentos e perspectivas que, juntos e juntas, fomos afiando nossa escuta e sensibilidade, deixando-nos invadir e, muitas vezes, nos impactar pelas falas, os dizeres, os não-dizeres, os silêncios; às vezes pelas reticências de uma ou de outra pessoa, onde a voz se expressava também, em alguns momentos, pelas lágrimas. Nessas horas, espontaneamente, o toque, a massagem, o abraço, o emudecer simplesmente eram as ações mais fortes e significativas.

O trabalho com a Linha da Vida foi inicialmente interessante, pois permitiu aos jovens e às jovens a organização/estruturação dos acontecimentos e seus percursos no tempo e nos espaços de suas vidas, entendendo esses acontecimentos e percursos como movimentos formativos. Antes propriamente de narrar a sua história de vida, era importante que os sujeitos figurassem o curso de sua existência e os lugares (físicos, simbólicos e psicológicos) que nela ocuparam e ocupam as situações, os acontecimentos numa Linha da Vida. Esse processo contribuiu para organizar a mente, mobilizar um pensar articulado, integrado, globalizante e um refletir complexo – tecido junto.

A Linha da Vida serviu então para organizar, dar suporte e facilitar o processo de biografização, no sentido defendido por Delory-Momberger (2008, p. 27):

[...] como uma *hermenêutica prática*, um quadro de estruturação e significação da experiência por intermédio do qual o indivíduo se atribui a uma figura no tempo, a uma história que ele reporta a um *si mesmo*.

Os sujeitos, pelo volume de acontecimentos que experienciam, processam e guardam, principalmente em contextos atribulados e situações difíceis, nem sempre conservam e

percebem organizada e nitidamente os sentidos e significados de suas experiências. Portanto, os espaços-tempos biográficos não são criações espontâneas, nascidas unicamente da vontade ou da iniciativa individual, dependem das histórias e dos contextos culturais de cada um e de cada uma, bem como dos modelos como cada um e cada uma figura suas histórias e constrói relações consigo mesmo, consigo mesma e com a coletividade, tecidos pelas sociedades em que vivem (DELORY-MOMBERGER, 2008). Sem sombra de dúvida o recurso da Linha da Vida foi fundamental para figurar e alinhar o conjunto do vivido, ao mesmo tempo fazer as leituras e reflexões, atravessando e cruzando informações, situações, acontecimentos e experiências.

### **4.3 Narrativas de vida: vozes singulares e plurais da periferia**

No item anterior deste capítulo, vimos que a Linha da Vida serviu de base para a construção escrita das histórias de vida. Agora, vamos adentrar nas narrativas dos jovens e das jovens, que foram escritas e compartilhadas nos encontros seguintes do Museu das Juventudes.

Neste momento, percorrerei estas narrativas, analisando alguns trechos das mesmas, tomando como referência nas reflexões cinco dimensões (ver a figura abaixo), criadas para nos auxiliar na organização dos dados e no processo de análise: a *dimensão familiar*, na qual inserimos as vivências/experiências no campo parental; a *dimensão cognitivo-experiencial*, na qual situamos aspectos narrados ligados às vivências e experiências formais e não formais de educação; a *dimensão coletiva*, na qual inscrevemos as vivências e experiências no âmbito comunitário, vividas nos grupos, movimentos, partidos e outras organizações sociais; a *dimensão estético-expressiva*, na qual inserimos as vivências e experiências relativas ao sensível, à espiritualidade, à criação artística; e a *dimensão laboral*, onde situamos as vivências e experiências juvenis na esfera do trabalho formal e informal.

Quadro 16 - Dimensões vivenciais/experienciais do Ser Humano



Fonte: Elaboração do Autor

Passemos às análises, considerando, pois, o conjunto das dimensões apresentadas.

#### ***4.3.1 Dimensão Parental: as vivências e experiências juvenis no âmbito parental***

A questão familiar foi um dos aspectos tematizados pelos jovens e pelas jovens nos relatos das histórias de vida. Praticamente, todos os jovens e todas as jovens falaram de suas vivências familiares, desde a infância à juventude.

Nos relatos a seguir, focarei minha atenção e análise no modo como os jovens e as jovens veem suas famílias no que tange ao seu papel enquanto célula formadora inicial, considerando o contexto em que vivem; enquanto espaço de socialização, formação de identidades, da autonomia juvenil e como espaço de aprendizagens socializadoras.

Bufão de Corridas é concebido em São Luís do Maranhão e torna-se o segundo filho de seus pais, vindo nascer em Fortaleza (CE). “Um movimento de lugares percorridos” – é assim que Bufão de Corridas caracteriza sua vida, cujo relato começa falando de seus pais:

Queria começar com o primeiro olhar dado pelo meu pai e minha mãe, mas acho que não aconteceu dessa forma romântica que se vê nos filmes americanos; na verdade, o que eu sei é que meu pai teve que pensar pra conseguir casar com minha mãe, e ela nunca foi apaixonada por ele, só casou porque via ali uma oportunidade de se ver livre da vida sofrida que levava, por ser a filha mais velha de uma cria de cinco irmãos. Tinha obrigação de cuidar da casa e dos irmãos, coisa que depois, mais tarde, veio se repetir com minha irmã mais velha, pelo menos eu dividia algumas tarefas com ela. Mas pra terminar essa história de como meus pais se tornaram meus pais, eles acabaram casando e minha mãe foi pegando o gosto e o desgosto pelo homem, pois num relacionamento a dois, as rosas sempre se transformam em

espinhos; depois, em rosas de novo e em espinhos novamente, um círculo que não para de girar; e na época deles, as coisas eram mais duras; então, as rosas que viravam espinhos, retornavam a serem rosas, não pela delicadeza de querer voltar a ser rosa, mas pela vida conformada e a perspectiva de vida que se tinha, e toda uma realidade de conjuntura da época. Pois bem, já que não conseguirei andar por essa reta, vou de espiral numa crescente (BUFÃO DE CORRIDAS – Casa da Mãe Joana).

Compreendemos que a família é o espaço onde a criança, o adolescente e o jovem fazem suas primeiras experiências ético-morais, experiências no grupo parental, no sentido de que o núcleo familiar é o primeiro no qual o sujeito aprende a construir os valores e os sentimentos iniciais do viver e conviver com o *outro* – nesse nível, esse *outro* se restringe aos seus parentes mais próximos. Assim, a família pode ser encarada como uma das primeiras instâncias de socialização/normalização; afigura-se como espaço normativo privilegiado para analisar as condições de emergência da figura juvenil, inclusive em seus estados desviantes (CASTRO, 2000), quando estes se fazem presentes. A família é o espaço interativo privilegiado da transmissão da lei e das normas sociais (CASTELLAN, 1996), mas apresenta flutuações, ao longo do seu percurso histórico, decorrentes do papel assumido culturalmente, em função das relações estabelecidas entre o poder político e os cidadãos. "As formas da família variam histórica, social e culturalmente" (MUNCIE e col., 1995, p. 184), não existindo, portanto, um tipo definido, mas uma grande combinação e diversidade de lares.

O relato de Bufão de Corridas nos leva a pensar sobre o modo como o jovem nomeia e se refere ao papel da família enquanto grupo formador inicial ou como célula formadora dos jovens e das jovens. Mas, que papel desenvolve uma família cuja relação é pautada na dinâmica descrita por Bufão de Corridas: uma “relação rosa-espinho”?

Bufão de Corridas usa a metáfora para falar e caracterizar o tipo e a dinâmica da relação familiar de seus pais. Ele relata:

[...] pois num relacionamento a dois, as rosas sempre se transformam em espinhos; depois, em rosas de novo e em espinhos novamente, um círculo que não para de girar[...] (BUFÃO DE CORRIDAS – Casa da Mãe Joana).

A leitura que Bufão de Corridas faz da relação de seus pais, do modelo familiar, o qual vai interferir no modo como vai se constituir seu processo de socialização, clarifica a ideia de que as famílias, em diferentes contextos histórico-sociais, vivem relacionamentos específicos e particulares. As formas como cada família se constrói e se desenvolve, no tempo e no espaço social, terão uma influência predominante no delineamento do processo de construção

das identidades juvenis e da estruturação dos estilos específicos que essas identidades vão assumir nos contextos sociais em que os jovens e as jovens vivem.

Podemos imaginar que, para Bufão de Corridas, os ambientes familiares vividos pelos seus pais foram pautados por maior precariedade material e sofrimento que os seus; veja-se que o jovem observa que “... na época deles as coisas eram mais duras”.

Poder-se-ia pensar que, da parte de Bufão de Corridas, há certa compreensão do amor no mundo adulto, caracterizando-o como um concerto mutante de “rosa-espinho”. A ambiguidade do amor parece ser percebida como parte do movimento da vida, causada pelo processo de socialização. “[...] então, as rosas que viravam espinhos, retornavam a serem rosas, não pela delicadeza de querer voltar a ser rosa, mas pela vida conformada e a perspectiva de vida que se tinha e toda uma realidade de conjuntura da época[...]- disse Bufão de Corridas, que atribui isso a uma conformação que se infere ser causada pelo processo de socialização.

Adentrando ainda mais no destrinchamento da relação familiar, o jovem recorda a ausência de amor em sua família e a presença da pobreza em sua vida:

[...] minha família pouco soube dizer a palavra amor, não fazia parte do cotidiano da vida daqueles adultos, antes a palavra fome era quem mais estava presente. Uma vez vi meu pai chorar, foi a primeira e única. Ele chorava porque - desesperado e rendido ao álcool - se viu inválido, sem poder garantir o sustento. Eu já tivera outra imagem daquele homem [...] (BUFÃO DE CORRIDAS – Casa da Mãe Joana).

Vemos então que Bufão de Corridas teve uma trajetória na qual seu processo de socialização foi marcado por muitas dificuldades e problemas, a ponto de o jovem afirmar: “uma vida amarga sempre foi companheira de minha trajetória”. Uma trajetória na qual a relação e o amor no ambiente familiar são caracterizados como um concerto mutante “rosa-espinho”; os percursos vividos em sua socialização, no seio da família, desenvolveram-se em um contexto de pobreza, alcoolismo de seu pai e desamor.

O que se percebe até aqui é que a leitura de Bufão de Corridas está bastante sintonizada com o que defende Costa (2005, p. 18) quando se refere aos interferentes (sociopolíticos, econômicos, culturais) que incidem na estrutura e organização familiar: “A estrutura familiar reflete, assim, a própria organização social de uma dada época, acompanhando as suas mutações, aos níveis estrutural e organizacional”. A autora afirma ainda que a evolução desta instância de socialização normativa acompanha, de forma indissociável e articulada, as condições de emergência histórico-política e culturais da figura

juvenil, apresentando – conseqüentemente – o papel da criança e do jovem alterações significativas, ao longo dos tempos, no seio da organização e dinâmica familiares. Há, portanto, uma indissociabilidade entre família e jovem, como assinala Bourdieu (1997), dado ao fato de constituírem um grupo de pessoas, um espaço organizacional que possui uma dinâmica funcional particular, regulamentada por normas mais ou menos explícitas, que determinam as interações, papéis e funções de cada elemento participante.

Bufão de Corridas, em sua narrativa, traz ainda momentos de sua vida que evidenciam outro contexto vivido na família:

Adiantando o espiral do tempo, agora estamos em meados de 1989; lembro que morávamos emprestados em um sítio e em uma casa que chamávamos de “casa dos patos”, porque as paredes eram um tijolo e um buraco, um tijolo e um buraco, doidice, né galera? A gente vivia feliz mesmo assim. O peixe que comíamos vinha do lago que ficava a meio metro da porta de casa. Meu pai pescava um peixe, chamado muçum, que eu adorava comer. Ainda lembro daquele gosto, parecia com o gosto de frango. Também tinha as plantações, tomate, coentro, cebola, pimenta malagueta e tantos outros. O meu irmão mais velho (vindo do primeiro casamento do meu pai) gostava de me mandar colher coentro e cebolinha no canteiro. Eu morria de medo, mas tinha que ir. Muitas coisas boas aconteceram ali, não me recordo de nenhuma briga entre meus pais (BUFÃO DE CORRIDA – Grupo Casa da Mãe Joana).

Como se vê, mesmo em condições sociais adversas, a família pode se constituir como uma unidade doméstica ativa, que faz circular a confiança, a troca, a estabilidade, a proteção, um espaço não só de regulação, mas também de integração, produção de situações, ritos, fatos que reforçam e afirmam relações solidárias, carregadas de valores e sentimentos (auto) formadores. Experiências como as vividas por Bufão de Corridas sugerem afirmar que o lugar simbólico dos filhos na família também se processa pela combinação de funções expressivas, afetivas e instrumentais (ABOIM, 2006; CUNHA, 2007; WALL, 2005).

Na mesma direção, Costurador de Sons relata fatos que evidenciam a aprendizagem de papéis dentro da hierarquia familiar, ressaltando inclusive as diferenças no modo como os genitores tratam cada um no ambiente do lar, os momentos de prazer e alegria na relação interna com os irmãos e os aprendizados construídos no seio e cotidiano da família. Ele relata:

A vida me trouxe muitos momentos bacanas e até hoje me traz. Eu, como caçula de quatro filhos, era de se esperar que teria alguns privilégios, mas não foi bem assim. Pois, desde muito novo, já tinha que fazer algumas coisas em casa. O ruim não era isso. A situação é que lá em casa, minha irmã era a princesinha da casa (e meu pai vivia poupando ela dos afazeres de casa) e meu irmão sempre tinha umas crises de sinusite e, assim, sempre sobrava mais coisas para eu fazer. Ah, e as nossas

brincadeiras sempre eram bastante improvisadas! Como o pai e a mãe trabalhavam, a gente não saía de casa enquanto eles não chegassem. A gente sempre adaptava as malinações pra dentro de casa. Foram momentos muito interessantes. Até hoje lembro da paulada que levei do meu irmão no “pau e lata”... e ele era do meu time! Mas, acho que tudo isso foi muito bom para a minha maturação, pois devido a essas pendengas, aprendi a cozinhar, a ser mais autônomo em minhas escolhas e criar métodos de resolução de problemas e não somente copiar. Outros momentos, que me recordo, são as festas comemorativas, principalmente as religiosas, em que minha bisavó fazia umas comidas! Hum! Acho que é por isso que como muito. Já na minha adolescência tive a perda de meu pai no momento que estava muito próximo dele. Assim, de lá pra cá, tive sempre minha mãe como ponto de referência (COSTURADOR DE SONS - Coletivo Muquifo de Teatro).

Chama a atenção no relato de Costurador de Sons o ambiente familiar enquanto espaço de construção da autonomia na infância e na adolescência, tão fundamental nas fases posteriores do desenvolvimento do ser humano: a fase juvenil e adulta. Delory-Momberger (2008) vai chamar essa situação de autossocialização, ou seja, o esforço de construção dos vínculos. O jovem olha para suas vivências e experiências na esfera familiar e avalia: “Mas acho que tudo isso foi muito bom para a minha maturação, pois devido a essas pendengas, aprendi a cozinhar, ser mais autônomo em minhas escolhas e criar métodos de resolução de problemas e não somente copiar”. Aqui já confirmamos o que fala Jean Piaget em seus estudos sobre o processo de construção da autonomia moral da criança, especialmente quando este autor diz:

Com efeito, é essencial compreender que, se a criança traz consigo todos os elementos necessários à elaboração de uma consciência moral ou “razão prática”, como de uma consciência intelectual ou razão, simplesmente, nem uma, nem outra são dadas prontas no ponto de partida da evolução mental e uma e outra se elaboram em estreita conexão com o meio social: as relações da criança com os indivíduos dos quais ela depende serão, portanto, propriamente falando, formadoras, e não se limitarão, como geralmente se acredita, a exercer as influências mais ou menos profundas, mas de alguma maneira acidentais em relação à própria construção das realidade morais elementares (PIAGET, 1998, p.95).

Como se vê, a autonomia não está dada, ela é um processo que vai sendo tecido na relação e na inserção da criança e do adolescente no meio social. Em um contexto de pobreza ou vidas danificadas pelo abandono e dureza das condições de sobrevivência, os jovens e as jovens vão praticamente “construir” seus vínculos, que em outras famílias não-pobres já estarão estabilizados de algum modo. Nesse sentido, o espaço familiar é o meio privilegiado donde a criança inicia-se nesse conflitivo, contraditório e importante movimento de construção de si como sujeito autônomo, movimento que supõe maturação, como destacou o próprio Costurador de Sons e de que fala Piaget (1998). Este último defende que esse



movimento de construção autônoma de si é fruto do próprio desenvolvimento das estruturas do pensamento da criança, que é alimentado por fontes internas (a maturação e a equilibração) e fontes externas (socialização familiar e transmissão cultural), impensável sem a participação ativa do sujeito e sem sua experiência e vivência no mundo.

Observando a fala do jovem Costurador de Sons, é possível identificar e inferir alguns elementos que caracterizam o processo da autonomia: primeiro, a elaboração da autonomia supõe um espaço de liberdade que a criança, o adolescente e o jovem necessitam para fazer seus experimentos, vivências e suas “malinações”; o próprio ambiente familiar pode constituir-se, como vimos, nesse espaço ou meio social inicial para as vivências e os experimentos principiantes; a rua, a escola e a comunidade, são outros espaços sociais importantes. Nesses e em outros espaços é que o sujeito exercita e desenvolve os mecanismos mentais, físicos e psicossociais de sua maturação e se educa para estabelecer novas e complexas relações, bem como se prepara para as exigências e competências relativas aos processos de escolha e tomadas de decisão, onde o sujeito é seu autor principal.

Morin *et al.* (1996), referindo-se a esses espaços e contextos no qual o indivíduo se desenvolve, escrevem que o sujeito é autor e ator (portanto, autônomo) de sua história e das diferentes histórias sociais, na medida em que são múltiplas as influências dos diversos sistemas de que participa. Neste sentido, para conhecer o potencial autônomo do sujeito, é fundamental compreender que tipo de relações o jovem estabelece na sua vida social. Nessa perspectiva, a autonomia é construída pelo próprio indivíduo, na medida em que existe uma relação de seu mundo interno, de sua própria auto-organização, com as condições externas em que ele se desenvolve.

O segundo elemento da autonomia, olhando o relato de Costurador de Sons, diz respeito ao apoio e ao estímulo interno (fortalecimento da autoestima, do desejo, do afeto, validação pessoal, etc.) que o sujeito necessita de modo a se sentir livre e motivado para aprender a pensar e a fazer as coisas por conta própria ou de forma independente. Para Costurador de Sons, parece ter sido fundamental na conquista da autonomia em sua vida o apoio afetivo de seus irmãos, de seus pais, bem como de outros elementos externos.

Terceiro, a elaboração da autonomia passa pela apreensão e incorporação de habilidades – Costurador de Sons fala de cozinhar, resolver problemas, etc.

No que se refere a este último aspecto, podemos lembrar os estudos<sup>64</sup> de Noom, Dekovic e Meeus (1999), os quais identificaram três níveis de habilidades da autonomia, quais sejam: a *autonomia atitudinal, funcional, emocional*. Segundo os autores, a primeira - *atitudinal* ou *cognitiva* - refere-se à percepção de metas pelo exame das oportunidades e desejos; considera os processos cognitivos de criar possibilidades de fazer suas próprias escolhas. Ela se evidencia quando os jovens são hábeis para definir suas metas e pensar sobre seus atos. A segunda - *autonomia funcional* ou *condutual* - refere-se à percepção de estratégias pelo exame do autorrespeito e controle, capacidade de tomar decisões e tratar os próprios assuntos sem a ajuda dos pais; consiste no processo regulador de desenvolvimento de estratégias para alcançar as próprias metas. É alcançada quando os adolescentes são hábeis para encontrar formas para atingir suas metas. A terceira - *autonomia emocional* - refere-se aos delicados processos de independência emocional dos pais e dos pares. Ela realmente ocorre quando o jovem sente confiança em definir suas metas, independente dos desejos dos pais ou dos pares.

Não podemos esquecer de que estamos tratando aqui de jovens que vivem em um contexto de periferia urbana, cujas condições já discutimos no capítulo anterior e que nos remetem às situações de risco social, vulnerabilidade e violência – embora essas situações sejam predominantes, como mostramos, existem outras que potencializam e contribuem para o enfrentamento e superação dos problemas. Esse contexto, é importante lembrar, impõe limites e privações à vida familiar e à vida juvenil, principalmente ao seu desenvolvimento enquanto espaço de socialização e formação dos segmentos juvenis.

Um exemplo pode ser aqui mencionado quando trazemos à tona o relato da jovem Encantadeira de Tambores, que, por conta da situação de vulnerabilidade socioeconômica vivida pela família, passou por vários problemas em sua infância e adolescência, como ela mesma destaca em sua história de vida:

[...] Tomado pela doença do alcoolismo, meu pai esteve durante quase toda nossa infância impossibilitado de nos orientar e pouco nos assumia financeiramente, sendo assim, minha mãe tivera que ir trabalhar para ajudá-lo com as despesas da casa e principalmente com roupas, calçados, material escolar... Pra o pai isso era luxo! Enquanto isso, eu ficava em casa com meus irmãos. Nos virávamos da melhor forma que encontrávamos. Acredito que essa condição tenha me trazido a maturidade antes do tempo [...] (ENCANTADEIRA DE TAMBORES - Grupo Casa da Mãe Joana).

---

<sup>64</sup> Tratam-se dos estudos que se referem à perspectiva desenvolvimental, proposto por Spear e Kulbok (2004), que conceituam a autonomia de várias formas, porém relacionando-a sempre ao domínio psicossocial, visto que adquirir autonomia em relação aos pais e adquirir capacidade para decidir e agir por conta própria é uma das principais tarefas evolutivas dos seres humanos durante o período da adolescência.

O relato de Encantadeira de Tambores mostra que ser criança, ser adolescente e jovem na periferia não é nada fácil frente às privações materiais, à precariedade da estrutura e organização familiar e às responsabilidades impróprias e inadequadas que os sujeitos têm que assumir quando deviam estar vivenciando outras etapas de seu processo de maturação e desenvolvimento. Acentua-se a incidência, já observada, de alcoolismo da parte de alguns pais das famílias dos jovens e das jovens. Essas situações, consideradas em seus diferentes contextos e em suas nuances, são comuns na periferia e podem comprometer o desenvolvimento pré-pessoal, pessoal e transpessoal (LUCKESI, 2005).

A trajetória de vida de Trompetista Imaginário também é reveladora de processos de socialização na periferia, onde a vida juvenil é tecida em meio a problemas de diversas ordens, com impacto no desenvolvimento psicossocial dos sujeitos. Vejamos, pois, alguns trechos da história de vida dele:

[...] apanhava sempre da minha mãe, corda e cinto como de outras formas [...].  
 [...] sempre quando doente, era levado para a rezadeira [...].  
 [...] fumava coxias de cigarro da minha mãe [...].  
 [...] minha irmã foi internada por dois anos e ficamos com meu pai e meu tio - ficávamos só o dia inteiro [...].  
 [...] sofri *bulling* na escola, tive um pesadelo que me acompanhou durante muito tempo da minha vida, foi preciso ter acompanhamento psicológico [...].  
 [...] quando criança, estudei em uma escolinha onde tive o primeiro contato com dois homens professores, um branco e portador de deficiência, e outro negro; esta escola tinha um quarto escuro, onde colocavam a gente quando não cumpríamos as tarefas[...].  
 [...] eu tive um problema de convulsão e um problema respiratório; um pequeno problema de autismo, ocasionando um problema de aprendizagem [...].  
 [...] fui sempre responsável pelos afazeres domésticos por ser o mais velho [...].  
 [...] bebi aos 10 anos de idade e minha mãe confundiu o sintoma com um quebranto.  
 [...] nos natais nunca tivemos a prática de ganhar presentes [...].  
 [...] às vezes, tivemos que suportar a fome por conta de meu pai não chegar com algum dinheiro [...].  
 [...] recebia o leite de madrugada com minha mãe, era um projeto social de troca de tíquetes [...].  
 [...] meu pai caiu bêbado em um parque de diversão e quase morre na nossa presença.  
 [...] minha vizinha me molestou [...]. (TROMPETISTA IMAGINARIO – Grupo Soltando a Voz).

Os relatos de Encantadeira de Tambores e Trompetista Imaginário evocam realidades e situações vividas por muitos jovens e por muitas jovens em suas infâncias e adolescências na periferia, realidades e situações com fortes impactos em seus processos de socialização. Elas revelam quão complexo e desafiador é tornar-se criança, adolescente, e chegar à juventude sem sequelas de ordem psicossocial. São realidades e situações que, como vemos,

extrapolam o âmbito da socialização primária, afetando também os processos de socialização secundária<sup>65</sup>.

Captadora de Sonhos também destaca uma infância e adolescência marcadas por situações de violência, privação e ameaças:

[...] Depois de um tempo, meu pai começou um relacionamento com outra mulher e assim começou o tempo de dificuldade [...]. Nos parecia que esta pessoa estava constantemente com intenção de nos prejudicar. Éramos privadas das coisas mais simples como manteiga ou fruta, tudo era guardado no guarda-roupa dela, pra gente não comer. Quando tinha raiva, ela fazia com que meu pai batesse na gente, ou não deixasse a gente sair pra brincar, porque havia ouvido algum comentário malicioso a nosso respeito. A relação dela com meu pai também era muito conturbada. Presenciávamos, com frequência, as seções de noites inteiras de agressões físicas e quebra-quebra em casa. Havia períodos que não tínhamos nada inteiro, tudo que era construído era destruído num momento de briga. E o que não fosse quebrado, ela levava embora, porque achava que era direito seu. Neste período, eu tinha 12 ou 13 anos, comecei a trabalhar para ajudar em casa. Eu e minha irmã fazíamos laçinhos de calcinha para uma mulher que os distribuía. Tinha uma mesa e nós tínhamos que fazer milheiros por dia. No começo parecia divertido, porque era uma iniciativa nossa. Mas depois, ficou muito sério, e, se não fizéssemos dois milheiros por dia, levávamos castigo; às vezes, minha madrastra nos ameaçava de não dar comida ou não deixar sair para brincar ou mesmo ir para a escola, se não atingíssemos o objetivo. Mas, nesta época, eu tinha um gênio muito forte e a desafiava a todo instante, mesmo que isso significasse passar o dia sem comer [...] (CAPTADORA DE SONHOS – ONG Escuta).

Considerando essas realidades e situações, e inferindo que elas são características preponderantes das socializações (primárias e secundárias) vividas na periferia pelos jovens e pelas jovens, fico pensando como os segmentos juvenis conseguem alcançar um determinado grau de produção e construção de si, capaz ou suficiente para garantir sua integração e participação social e política no mundo da vida, visto que é nesse contexto que esses segmentos fazem suas vivências e experiências, apreendendo o mundo social e nele interferindo, construindo seus valores e referências, bem como buscando serem reconhecidos e valorizados socialmente, ainda que essas buscas se deem por caminhos cujas identificações operam-se através de “ligações que provem de estilos de vida e exclusões sociais de implicações emocionais e localizações nômades” (MARTÍN-BARBERO, 1998, p. 13).

---

<sup>65</sup> A socialização é um processo de internalização (BERGER, 1999). O mundo social é internalizado pela criança, mas este processo também ocorre com o adulto cada vez que é iniciado num novo contexto social ou num novo grupo social. Berger e Luckmann (1985) definem como socialização primária o primeiro caso, e socialização secundária, o segundo caso. Eles dizem, referindo-se à socialização primária, que a criança se identifica com os outros significativos de diversas maneiras emocionais. A criança toma em mãos as funções e as atitudes dos outros significativos, isto é, ela os interioriza e os torna seus (BERGER e LUCKMANN, 1985, p. 181). Josso (2010, p. 40), por outro lado, define a socialização secundária como um conjunto de procedimentos ao longo dos quais os indivíduos modificam (acrescentam, abandonam, transformam) as interiorizações primárias até o ponto em que a conduta institucionalizada pode ser apreendida como “um papel”, do qual se pode declinar em sua própria consciência, podendo cessar de representá-lo, exercendo um controle da ordem da manipulação.

Esses caminhos, de que fala o autor referido, conectam os jovens e as jovens com sociedades paralelas de todo tipo: como os excluídos e desconectados pela implacável lógica da economia neoliberal que buscam sobreviver em agrupamentos espontâneos de “flanelinhas” e guardadores de carros; catadores de material reciclável; vendedores ambulantes em ônibus, sinais de trânsito e nas ruas do centro da cidade; malabaristas de semáforos e artistas de rua, “aviõezinhos”, vigilantes de ruas, dentre outras formas de sobrevivência.

Essas e outras passagens me levam a indagar: por quais caminhos se dá o processo de autonomia dos jovens e das jovens da periferia, considerando que a maioria deles e delas vivencia em suas vidas, de forma mais ou menos sistemática, situações como essas, onde as figuras parentais comparecem na vida dos jovens e das jovens, vivenciando e partilhando com eles e elas, transgressões?

Observando as histórias de vida dos jovens e das jovens aqui analisadas, noto que, mesmo diante das agruras, sofrimentos, violências e ameaças que muitos sujeitos vivenciam no ambiente familiar, especialmente no processo da socialização primária, a família não deixa de ser vista como “ordem moral”, “referência simbólica fundamental” e como “em quem se pode confiar” (SARTI, 2005, p. 8). A trajetória de vida de Captadora de Sonhos é marcada por essa busca intensa e afetiva pelo espaço familiar, em meio às conturbadas e violentas relações conjugais de seus genitores.

Sendo a segunda filha de seus pais, dos três do casal e dos nove de sua mãe, Captadora de Sonhos nasce em Fortaleza, vai para São Paulo, onde vive sua infância, voltando para Fortaleza nove anos depois. Cresce vendo seus pais se separarem várias vezes. E numa dessas separações, a definitiva, escolhe ficar com a mãe, que vai morar no interior do estado. Seu pai volta para São Paulo. Algum tempo depois, sua mãe, desempregada, decide que a menina deve morar com uma amiga. O pai, sabendo da história através de uma tia de Captadora de Sonhos, não aceita e decide levá-la para a capital paulista. Nesta cidade, mora com a tia, depois em uma casa alugada com o pai, voltando para Fortaleza algum tempo depois, uma vez que seu pai ficara sem trabalho.

Logo que chegamos à Fortaleza, de volta de São Paulo, éramos as novidades da rua, todos os meninos e meninas queriam ser nossos amigos, principalmente da minha irmã, pois ela já era uma mocinha e bonitinha; fazia o maior sucesso com os meninos. Na nossa casa não tinha muitos móveis e meu pai trabalhava o dia todo. Quando anoitecia, antes de chegar em casa, ele passava sempre no bar da esquina para beber e nós passávamos muito tempo brincando na rua com as outras crianças,

mas sempre éramos repreendidas pelo meu pai, porque as mulheres da rua falavam mal de nós. Havia até mesmo quem dissesse que a gente não ia prestar nem mesmo para ser “rapariga”. Imagina só, duas meninas sendo criadas pelo pai? Boa coisa não dariam, ainda mais tendo um pai alcoólatra [...] (CAPTADORA DE SONHOS – ONG Escuta)

Em Fortaleza, é obrigada a conviver com a madrasta, de quem sofre abusos e violências, situações que a leva a sair de casa, como ela mesma conta:

No ano de 1999, depois de sucessivos abusos, eu determinei para mim mesma que, quando completasse 14 anos, eu sairia de casa. Infelizmente, eu não estava sozinha quando disse esse absurdo e, mais tarde, fui cobrada por essa promessa. Diante do desafio e da tentativa de retomar as rédeas da minha vida e me livrar dos maus tratos da madrasta, eu saí de casa, e nessa época eu já tinha 14 anos completos. O que se segue a isso é a minha longa história, passando pela casa de um ou outro, até ir parar na casa da minha mãe, que estava grávida de seis ou oito meses de Talita. Não tínhamos contato com a minha mãe desde que meu pai foi me buscar no interior [...] (CAPTADORA DE SONHOS – ONG Escuta).

Volta, pois, a morar com sua mãe e passa a cuidar da irmã que nascera, com a qual estabelece uma forte relação afetiva que favorece a mãe, que precisava trabalhar. Vive um período complicado de relação com o companheiro de sua mãe, que também é alcoólatra e violento. Mas, algum tempo depois, sai da casa da mãe e vai trabalhar como babá para sua tia, que, após algum tempo, a manda embora por ciúmes do marido com a adolescente. Volta a morar com o pai novamente:

[...] Então eu tive que fazer uma escolha: a de voltar pra casa do meu pai para conseguir estudar. A decisão foi muito difícil, mas eu criei coragem e voltei. Mas é claro que eu sabia que não ia ser a mesma coisa, pois o meu pai nunca esqueceria minha decisão de sair de casa pela primeira vez (CAPTADORA DE SONHOS – ONG Escuta)

A jovem regressa à casa do pai, onde volta a estudar, fazendo o Telecurso 2000. Mas, meses depois, por causa de uma briga, é novamente expulsa de casa, retornando ao lar de sua mãe. Na casa de sua mãe, passa a viver novo contexto de violência, com a mãe sendo ameaçada de morte pelo padrasto, fato que causa a saída da família para outro bairro, para morar com uma tia. Pouco tempo depois, são obrigados a retornar ao Pici, uma vez que a casa da tia era pequena para abrigar tanta gente. Continua estudando e na escola, através de uma amiga, descobre o teatro, outras pessoas com as quais cria novos vínculos, conhecendo mais tarde o Escuta, ONG na qual se engaja, se forma como atriz e, mais tarde, da qual se torna uma das dirigentes.

Como se percebe, é uma trajetória onde a socialização e a construção da autonomia são vividas como um trânsito parental e social permanente, onde a pessoa vive processos de ruptura e descontinuidade na construção de seu desenvolvimento, o que nos lembra Pais (2003, p. 58) quando discorre sobre as trajetórias juvenis chamando-as de “trajetórias ioiô”:

Perante estruturas sociais cada vez mais fluídas e modeladas em função dos indivíduos e seus desejos, os jovens sentem a sua vida marcada por crescentes inconstâncias, flutuações, descontinuidades, reversibilidades, movimentos autênticos de vaivém: saem das casas dos pais, para qualquer dia voltarem; abandonam os estudos, para os retomarem tempo passados; encontram um emprego, e em qualquer momento se veem sem ele; as suas paixões são como “vãos de borboleta”, sem pouso certo [...]. São esses movimentos oscilatórios e reversíveis que o recurso à metáfora do ioiô ajuda a expressar.

Não podemos esquecer que esses trajetetos são complexos e singulares na vida de cada jovem, considerando a condição juvenil em que são vividos, condição esta atravessada por dimensões, relações e limites socioespaciais, culturais, territoriais, sexuais, de gênero, econômicas, étnicos, políticos, dentre outros.

Em contextos e trajetórias juvenis de socialização e construção da autonomia como os assinalados até aqui, é comum muitos estudiosos levantarem a questão do fantasma da *desviância juvenil*<sup>66</sup>, visto que, segundo esses mesmos estudiosos, essas situações constituiriam um terreno favorável a sua emergência.

Vários autores, como Selosse (1978, p. 503), associam a emergência do fenômeno à fase da adolescência; defendem que esta fase "corresponde a um período de vulnerabilidade biológica, psíquica e social", fato pelo qual entre as diversas estruturas com que se confronta (família, escola e trabalho), bem como face às opções que vai ter que tomar, o jovem prefere experimentar os seus próprios limites e tolerância do mundo adulto, numa atitude de confronto e provocação do instituído. Portanto, esses autores acreditam que o referido fenômeno surgiria como problemática nesta fase desenvolvimental, atendendo às condutas desencadeadas e puníveis pelo sistema sancionário da jurisdição de menores, tendendo a desaparecer ou tornar-se pouco significativa na idade adulta (CUSSON, 1989).

Não podemos, porém, tomar essas análises de forma descontextualizada, como se o adolescente e o jovem não fossem seres também determinados por estruturas socioespaciais, econômicas, políticas e culturais. Observo que o conceito de *desviância juvenil* parece

---

<sup>66</sup>Segundo Cusson (1989, p. 380), a *desviância juvenil* é encarada como o conjunto de comportamentos e de situações que os membros de um grupo consideram não conformes as suas expectativas, normas ou valores e que, por isso, correm o risco de suscitar condenações e sanções da sua parte.

apresentar um pressuposto que classifico como preconceituoso e estigmatizador da vida juvenil na periferia, uma vez que tende a tomar as condutas dos sujeitos juvenis desses territórios como problemáticas, desviadas, violentas e de risco. É como se tomassem as condutas juvenis na periferia à *priori*, pelo fato de os jovens e as jovens serem pobres, não possuírem renda e serem negros e negras. Essa condição social, econômica e cultural remeteria sempre ao *fantasma da desviância juvenil*. Ele emerge como violação das normas por parte de um dado grupo, em relação a determinado contexto normativo, que subsequentemente reage à situação, condenando e julgando as condutas adotadas como associadas, desviantes.

Esta concepção subentende, então, o caráter dinâmico e interativo do próprio ator desviante, o qual assume um papel ativo em relação ao contexto ambiental, no sentido de respeitar ou violar as normas do mesmo, sejam estas da sociedade convencional ou de uma subcultura de pertença, ela própria desviante (CASTRO, 2000).

Para os que adotam a perspectiva da *desviância juvenil*, o ambiente familiar, enquanto referente e instância ético-moral socializadora e formadora inicial do sujeito, que não cumpre normalmente este papel ou o cumpre de maneira precária e indesejável, pode favorecer a emergência do fenômeno. Neste caso, seria a própria família (pobre, sem teto, improdutiva, desempregada, negra, etc.) culpada pela conduta juvenil desviada. Aqui, o tratamento levaria a uma visão policial e criminológica do fenômeno pelo senso comum.

Por isso, insisto, em contextos sociais e familiares como os assinalados acima, prefiro ver essa *desviância juvenil* como *autossocialização* dos jovens e das jovens na periferia. Nesse sentido, consideramos o fenômeno, não como um problema social – com estatuto ou caráter policial e criminológico, como o senso comum o interpreta e o entende – mas como uma experimentação de parceria com modelos parentais, a qual recorre o jovem da periferia como uma forma de experiência de mundo – e de um mundo que oferece poucas alternativas para ele. Nesse ambiente, acontecem enfrentamentos de situações adversas, decorrentes de pressões familiares e sociais por ser pobre, negro ou negra, sem teto, desempregado ou desempregada, improdutivo (a), não consumidor (a), mulher, etc.

A autossocialização seria então essa busca (complexa, cheia de rupturas, descontínua, fluída, etc.) na qual jovens como Bufão de Corridas, Costurador de Sons, Trompetista Imaginário, Encantadeira de Tambores e Captadora de Sonhos poderão fazer crítica a esses “não ter coisas” e a esses “modelos de ações” do mundo adulto e utilizar estratégias de



enfretamento ou questionamento das normas que sustentam as situações de exclusão, o fantasma da desviância juvenil, etc., visto que passam a ser percebidas como uma construção social.

Como o desenvolvimento da autonomia é interdependente do contexto no qual o indivíduo se desenvolve (BRONFENBRENNER, 1996), percebo que essas situações acabam forçando os jovens e as jovens a buscarem novos lugares, situações, grupos e contextos que cumprirão um (novo) papel socializador, mais influente e determinante em sua formação e desenvolvimento humano e social.

Esse processo de autossocialização é reforçado e, na maioria dos casos, se sustenta na relação com a rua, visto que a rua, na periferia, é como se fosse uma extensão da família, como assinala a assessora da ONG Diaconia, quando se refere à relação dos jovens e das jovens com suas famílias:

Penso que uma característica das juventudes da periferia é que elas têm uma criação que é muito livre, ou seja, são jovens criados numa relação com a rua, muito da rua. São juventudes que são da rua pela própria condição e estrutura social em que vivem, situação de periferia, favela, de morro; pelo fato das casas serem pequenas, de morarem muitas pessoas no mesmo espaço; porque a brincadeira é da rua, está na rua; a curiosidade é da rua; a ludicidade está na rua; as possibilidades estão na rua. Então, são crianças que crescem numa relação com a rua, são adolescentes que constroem uma relação com a rua e juventudes que se formam nessa relação com a rua. Não estou dizendo que são meninos de rua; [...] estou falando que a rua é uma extensão da família; é uma extensão do processo de socialização que se dá em casa, na família. (ALESSANDRA MASULLO – ONG Diaconia).

Infere-se assim que o processo de independência e de autonomia dos jovens e das jovens na periferia parece se processar, em grande medida, pela rua e na rua, visto que ela representa, no contexto da periferia, o espaço pedagógico e social de construção e produção de si, o espaço das possibilidades. E nesse movimento autossocializador, muitas são as possibilidades que atravessam e podem impactar negativa ou positivamente a vida juvenil, como também destaca a referida assessora:

Essa relação com a rua acaba levando à independência do jovem em relação à família. Os jovens e as jovens, nessa relação com a rua, constroem uma autonomia, porque vão experimentando coisas e aí, a partir dessa relação com a rua, muitas vezes alguns jovens entram nos rumos da desviância; muitos jovens começam a se relacionar com os traficantes, com a prostituição, muitos jovens começam a se relacionar também com o trabalho comunitário, com as associações, com as lideranças; muitos jovens começam a se relacionar com as brincadeiras, com o futebol, que é muito jogado na rua; e muitos jovens começam a se relacionar com a vida afetiva e sexual, que também é uma relação que, para muitos e muitas, surge no âmbito da rua (ALESSANDRA MASULLO – ONG Diaconia)

A independência e a autonomia constituem-se assim em um movimento permanente e cambiante de experimentações e descobertas, movimento esse que se dá na rua e pela rua em um relativo distanciamento da família, pois as “famílias têm pouca interferência no sentido de acompanhar, controlar, monitorar” – afirma a assessora citada - esse processo de autossocialização na periferia. “A família vai mediando quando ela pode, pois tem muitas famílias que não podem; há muitas famílias que passam o dia trabalhando, pais e mães que estão fora de casa ou com milhões de afazeres, e há ainda a preocupação de muitas mulheres com a vida doméstica” – esclarece ainda Alessandra Masullo.

Como se vê, esse processo de socialização na periferia, que se opera em grande medida na rua e pela rua, com pouco ou nenhum acompanhamento/monitoramento da família, através do qual os sujeitos vão construindo sua independência e autonomia, questiona tanto o modelo padrão de socialização primária quanto as relações familiares que tomam a família como unidade biológica de reprodução e de socialização fundamental. Nesse caso, o próprio modelo familiar na periferia, uma vez que difere do modelo padrão estabelecido social e culturalmente, não seria um “desvio”?

Parece que o discurso e o fantasma da desviância juvenil nascem e se propagam tomando como referência as relações familiares decorrentes de um modelo padrão de família, em torno do qual se constrói um discurso normativo, o qual constituirá em parâmetro avaliativo a partir do qual se julgarão os outros arranjos familiares, principalmente os da periferia. Nesse sentido, as famílias da periferia seriam famílias “desviadas”, “desestruturadas” e “desorganizadas”, porque não cumpririam esses papéis e funções, segundo a normatividade estabelecida pelo modelo familiar padrão – a família enquanto modelo universal.

Trata-se assim de um discurso que desqualifica a família das classes populares, pois reforça o “mito da desorganização familiar”. Miranda (2009, p. 24), fazendo referência a Cunha (2004), esclarece de onde vem esse discurso:

O argumento que desqualifica a família tem sua origem, entre outros motivos, em “fatores ambientais”, como a situação social dos pais, ou seja, sua moral, seus meios financeiros, etc., o que acabaria por gerar sujeitos incapazes de se integrar na sociedade, já que no período da infância não tiveram um ambiente favorável ao seu desenvolvimento. Essa perspectiva contribuiu para a relação família desorganizada x criança/jovem problemático (MIRANDA, 2009, p. 24).

Portanto, mesmo nos casos em que os jovens e as jovens se encontram com possibilidades de desviância – representada por envolvimento com o tráfico de drogas, a

prostituição, a delinquência, etc. – é preciso observar os diversos níveis e as diferentes variáveis interrelacionadas, ou seja, é necessário considerar a pessoa, o processo, o contexto e o tempo em que essas possibilidades se processam e se estruturam – considerar o ambiente onde vive o sujeito em todas as suas condições, dimensões e relações<sup>67</sup>.

#### **4.3.2 Dimensão cognitivo-experiencial: os jovens, as jovens e suas vivências e experiências no âmbito da educação (formal e não formal)**

Nesta dimensão focarei nos relatos de vida voltados para as vivências e experiências dos jovens e das jovens co-pesquisadores do presente trabalho, observando e analisando como (re) produzem suas vidas a partir de seus envolvimento nos processos educacionais, tanto escolares, não-escolares<sup>68</sup> como acadêmicos, uma vez que muitos dos participantes da pesquisa hoje são universitários. As narrativas, como observei, fazem avaliações sobre o sistema escolar na periferia e sobre a universidade, além de mostrarem como os jovens e as jovens, moradores e moradoras desses territórios, lidaram e lidam com a questão da educação, como uma dimensão fundamental em suas trajetórias formativas.

Início trazendo parte da narrativa de Lapidador de Poesias, estudante do curso de pedagogia da UFC. Em seu relato, Lapidador de Poesias traz uma representação das famílias da periferia sobre a escolarização juvenil que parece ainda predominar no momento atual, além de mostrar o quanto o acesso à educação superior para o jovem pobre é uma realidade quase impossível. Ele relata:

Em nossa família, nós (eu e alguns primos) somos a primeira geração a frequentar uma faculdade, nossos pais acreditavam que chegar ao ensino médio já era uma conquista, porque eles não passaram da 4ª série e viam este feito como um fato muito importante, uma conquista. A possibilidade de frequentar uma universidade não era cogitada entre nós, era algo impossível de ser alcançado, não era para nós,

---

<sup>67</sup> Essa visão tem estreita relação com a abordagem conhecida como “Ecologia do Desenvolvimento Humano”, que toma o ambiente como um sistema estruturado de instâncias, cujas influências se articulam. O autor de referência nessa abordagem é Urie Bronfenbrenner (1917-2005).

<sup>68</sup> O conceito de *educação não-escolar* ou *não-formal* está referenciado em Sposito (2008), que o concebe como o conjunto de iniciativas e projetos, protagonizados por organizações da sociedade civil, voltado para a oferta de educação para jovens de classes populares. Segundo a autora, a *educação não-escolar*, no Brasil, já consolidou uma tradição que se iniciou no começo da década de 1960 com os movimentos de educação ou de cultura popular. Naquele momento, os elementos ético-políticos das práticas eram mais fortes e visíveis, traduzidos muitas vezes na ideia da conscientização das massas populares. Mas, na contemporaneidade, as propostas de *educação não-formal*, influenciadas em parte pelo debate europeu, incluem o reconhecimento das necessidades contínuas de educação, que vão além da escola, derivadas das grandes transformações do capitalismo nos últimos decênios.

como se não tivéssemos o direito de sonhar com isso (LAPIDADOR DE POESIAS - ONG Escuta).

Nesta primeira parte do relato, observamos claramente a predominância de representações por parte da família de Lapidador de Poesias acerca do direito ou das possibilidades de ascensão social dos jovens pobres pela educação, direito e possibilidade vistos como algo inalcançável, imprevisível, como destaca o jovem.

Observando o relato, identificamos duas perspectivas previamente concebidas e determinadas pela família de Lapidador de Poesias: a) o sistema escolar e universitário como um *não-lugar* para o jovem pobre de periferia; b) a impossibilidade dos jovens pobres da periferia de frequentarem e permanecerem na universidade.

Para discutir os significados dessas perspectivas posso dizer, com base na noção de representação defendida por Lefebvre (1980, p. 55), que elas “não são nem falsas nem verdadeiras, mas ao mesmo tempo falsas e verdadeiras: verdadeiras como respostas a problemas ‘reais’ e falsas na medida em que dissimulam objetivos ‘reais’”. Lefebvre (1980) recusa a dicotomia entre o que está fora e é exterior (como coisa) e as representações que também vem de dentro e são contemporâneas à constituição do sujeito, tanto na história de cada indivíduo quanto na gênese do individual na escala social.

Sobre as perspectivas extraídas do relato de Lapidador de Poesias, inspirado na noção de representação do autor citado, é possível denotar que o que os familiares afirmam sobre o (não) lugar dos jovens na educação tem certo sentido verdadeiro na medida em que ambas as visões remetem-nos ao percurso histórico das instituições educacionais, que surgem alicerçadas em mudanças sociais fundamentadas na produção material, onde tanto a escola como a universidade assumiram uma configuração social de modo a atender os interesses da classe dominante e não os interesses de toda a coletividade. Essa compreensão pode ser confirmada no que anota Ponce (1982), quando defende que a educação institucionalizada pode ser considerada como uma propriedade praticamente exclusiva das classes dominantes, inicialmente, negada quase que totalmente às classes menos favorecidas.

As perspectivas também podem ser entendidas e explicadas à luz do modelo apresentado por Hersent (2004), a saber: *o modelo de reprodução da trajetória dos pais*. Neste modelo, a exigência de reprodução da trajetória dos pais imprime pressões aos jovens e às jovens para que o momento do casamento, da maturidade sexual, da entrada no mercado de trabalho e a adoção da lógica da responsabilidade pessoal pelo próprio sustento sejam adiantados. Nesse sentido, estudar muito ou se demorar no sistema escolar atrapalharia o

objetivo maior: trabalhar para ajudar a família, garantindo assim o seu sustento. E esse modelo parece estar associado a uma visão espontânea da educação, conforme assinala Ponce (1982, p. 22):

O conceito de educação, como uma função espontânea da sociedade, mediante a qual as novas gerações se assemelham às mais velhas, era adequado para a comunidade primitiva, mas deixou de sê-lo à medida que esta foi lentamente se transformando numa sociedade dividida em classes.

Além do mais, no que pese a importância da juventude, a partir principalmente dos anos de 1990, período em que ainda é encarada pela sociedade e pelo mundo adulto como ameaça social, tem-se, segundo Rua (1998), a entrada dos jovens na agenda pública - os jovens como sujeitos políticos e, portanto, como objeto específico de intervenção do Estado. No bojo desse fato histórico-social, efetuam-se mudanças na oferta de políticas públicas considerando as demandas dos segmentos juvenis. O sistema educacional passa então a focar as demandas específicas dos jovens, apresentando ações e programas educacionais tendo esses segmentos como destinatários específicos. Ainda que as pesquisas revelem problemas no que diz respeito à implementação das ações voltadas para a juventude<sup>69</sup>, vale retomar aqui alguns dados estatísticos de órgãos oficiais sobre o acesso dos jovens à educação básica e superior. Esse dados, de algum modo, dialogam e explicam as perspectivas que ora analisamos.

As referidas perspectivas - *o sistema escolar e universitário como um não-lugar para o jovem pobre de periferia e a impossibilidade dos jovens pobres da periferia de frequentarem e permanecerem na universidade* - podem ser assim melhor compreendidas quando observamos o que afirmam os órgãos de pesquisa sobre a educação no Brasil, como o INEP/2010, cujos dados foram mencionados no segundo capítulo desta pesquisa. Segundo o referido órgão, dos 23.340.958 jovens na faixa de 18 a 24 anos, portanto aptos a estarem na universidade, somente 2.263.139 (9,6%) jovens se matricularam no ensino superior. O relato de Lapidador de Poesias também pode ser analisado pelo que demonstra o Observatório Universitário (2003), quando apresenta que cerca de 24% (5.618.421) dos jovens brasileiros não têm condições de adentrar no ensino superior porque vivem em situações adversas, tais como: não possuir geladeira e fogão no domicílio, ter rendimento mensal domiciliar inferior a

---

<sup>69</sup> A esse respeito ver importante trabalho coordenado por Sposito (2007) intitulado “Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras”, no qual investiga as de ações dos executivos municipais voltadas para jovens em 74 cidades brasileiras de regiões metropolitanas.

dois salários-mínimos e viver em péssimas condições de moradia e alimentação, quer dizer, em condições de pobreza.

Quando observamos os dados relativos ao analfabetismo, ao ensino fundamental e ao ensino médio no estado do Ceará, temos a seguinte situação, conforme pesquisa de Costa (2010, p. 17): a taxa de analfabetismo declinou de 18,1% para 12,5% na faixa de 7 a 14 anos, e, na população de 15 anos ou mais, de 22,8% para 19,1%, (dados referentes a 2008); no que se refere ao ensino fundamental, tem-se uma taxa de escolarização líquida que chega a 94,2%, em 2008; e no ensino médio, a taxa atingiu 50,4% no mesmo ano.

Como podemos observar, os números revelam uma realidade ainda de exclusão no Brasil e no Ceará, apesar das taxas de escolarização se inserirem dentro de um paradoxo, pois constatamos: ao mesmo tempo em que o país, através de diversas ações públicas, favorece o acesso à educação, não permite a permanência dos segmentos juvenis na escola formal e na universidade, uma vez que as condições objetivas das classes populares contribuem para cercear este direito. Vê-se então que, o que leva o jovem e a jovem da periferia a não frequentarem e a permanecerem na escola e na universidade não é a falta de motivação, de vontade e a incompetência cultural e intelectual. Essa situação, como condição imposta histórica e socialmente aos segmentos juvenis negros e pobres da população<sup>70</sup>, é resultado do sistema hierárquico-social praticado no Brasil, sustentado no que Guimarães (1995) chama de *dicotomia preto-branco*. Essa dicotomia esteve a serviço, desde o início da formação da sociedade brasileira, da demarcação da distância entre privilégios, direitos, deveres e privações. Reis (2007, p. 49), em sintonia com Munanga (2007), reforça o que aqui afirmamos:

As oportunidades entre negros e brancos não se deram de forma igualitária, e isto se refletiu também na realidade educacional. O espaço acadêmico é, atualmente, onde esta realidade se expressa com maior intensidade [...].

O relato a seguir explicita como Lapidador de Poesias chegou à universidade, ao mesmo tempo em que oferece outros elementos que nos permitem entender as perspectivas apresentadas – *a escola e universidade com não-lugares para o jovem pobre de periferia e a impossibilidade dos jovens pobres da periferia de frequentarem e permanecerem na universidade*. O relato é o seguinte:

---

<sup>70</sup> Lembro aqui que grande parte da população negra de Fortaleza está concentrada nas periferias, dentre as quais no Pici.

Só passamos a pensar nesta possibilidade (de entrar na universidade) depois que concluímos o ensino médio e que passamos a frequentar o Escuta através de um grupo de crisma que, depois, se consolidou com o grupo de jovens Utopia, que ainda existe até hoje. Nos encontros passamos a refletir sobre nossas vidas, nossas famílias e problemas que eram comuns a todos nós ali sempre presente. Dentre as demais, uma característica chamou a atenção da coordenação do Escuta: o fato de estarmos satisfeitos com o “término” dos estudos. Nós nos apresentávamos como alguém que tinha terminado os estudos e não precisava mais estudar. Assim, iniciou-se um processo de reflexão sobre a vida após o ensino médio. É nesta época que surge a ideia de construirmos o “cursinho pré-vestibular do Escuta” (LAPIDADOR DE POESIAS – ONG Escuta)

Como denotamos, a ONG Escuta cumpriu um papel fundamental na vida de Lapidador de Poesias e de seus amigos: organizou um cursinho pré-vestibular para ajudar os jovens e as jovens a chegarem à universidade. E foi assim que Lapidador de Poesias e outros conquistaram uma vaga na UFC. Mas, chamou minha atenção: “o fato de estarmos satisfeitos com o ‘término’ dos estudos. Nós nos apresentávamos como alguém que tinha terminado os estudos e não precisava mais estudar”.

O relato de Lapidador de Poesias, especialmente nesta parte, traz à baila uma questão que parece caracterizar a realidade de muitos jovens e muitas jovens das periferias brasileiras: *o sentimento de esgotamento da capacidade de mobilidade social*. A impossibilidade de ascensão educacional e, portanto, profissional, na vida do jovem pobre e negro parecem naturais e normais, tanto para a família como para os próprios jovens, o que é possível perceber nos relatos de Lapidador de Poesias.

Recapitulemos. Como vimos pelos números apresentados anteriormente, muitos jovens estão conseguindo concluir o ensino fundamental e médio, mas não conseguem chegar à universidade; outros, não chegam a concluir nem o ensino fundamental nem o ensino médio. Não se pode dizer que não há um processo de inclusão social pela educação, considerando os investimentos do governo federal nas últimas décadas e os números divulgados. Mas podemos perguntar: que tipo de inclusão é essa, que se apresenta de forma frágil e insuficiente a ponto de impedir que os jovens pobres e negros cheguem à universidade e nela se mantenham, e cheguem a outros lugares socialmente importantes? De outro modo, pergunto: porque os segmentos juvenis pobres das periferias muito raramente chegam e permanecem nesses lugares? É possível a produção da vida juvenil na periferia sem o acesso pleno a esse direito em condições suficientes e adequadas?

Existem muitos estudos e pesquisas sobre juventude e escolarização, os quais procuram analisar a relação dos jovens com a escolarização. Menciono aqui dois estados da

arte, ambos coordenados pela professora Maria Sposito (2000; 2009): “Estado do Conhecimento: Juventude e Escolarização” e “O Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação Ciências Sociais e Serviço Social”.

O primeiro estado da arte fez um balanço exaustivo da produção discente da Pós-graduação em Educação de 1980 a 1998, tomando como referência 332 dissertações e 55 teses, correspondendo a 4,4% da produção total em Educação. Já o segundo, realizou um balanço da produção de conhecimentos discentes nos programas de pós-graduação no campo dos estudos sobre Juventude, de 1999 até 2006, nas áreas Educação, Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) e Serviço Social, além de estabelecer parâmetros comparativos entre a produção anterior (1980/1998) e a atual.

Uma parte das pesquisas ligadas ao primeiro estado da arte mencionado apresenta conclusões que, de certo modo, explicam o problema da dificuldade de ascensão educacional dos jovens e das jovens pobres (acesso e permanência), destacando como causas: fatores de ordem socioeconômica e educacional, centrando o fracasso no aluno (CASCAES, 1981); outro estudo introduz a noção de “exclusão escolar”, relacionando-a a um conjunto de processos, dentre os quais as práticas escolares cotidianas também responsáveis pela produção do fracasso da escola. Essa exclusão escolar é associada a uma “cultura da exclusão” (BRAGA, 1995), que é defendida na construção de uma crítica às teorias da patologia social e da carência cultural, entre outras, baseando-se em uma série de autores nacionais, entre eles Patto (1990) e Arroyo (1992). Esse estudo, onde o autor inspira-se nas obras de Forquin (1993) e Giroux (1986), finaliza argumentando que o fracasso é resultado de uma determinada cultura escolar e da forma como estão organizados os sistemas de ensino, entre outros fatores, introduzindo inclusive a ideia da resistência para explicar os significados dos comportamentos de oposição dos alunos ao controle escolar.

Outro conjunto de pesquisas do “Estado do Conhecimento: juventude e escolarização” (SPOSITO *et al.*, 2000) tematiza a questão da evasão escolar, fenômeno que poderia ajudar a explicar a impossibilidade de ascensão educacional, como bem demonstra Dayrell *et al.* (2000), que também analisaram trabalhos como os de Santos (1982), Ribeiro (1990), Soares (1996), Ragonesi (1990), dentre outros. Dayrell *et al.* (2000) mostram que, nas pesquisas, a evasão escolar é apontada como resultado da própria organização da escola: currículo deficiente, formação precária dos professores, falta de material didático, etc. Evidenciam também que a evasão é resultante de fatores socioeconômicos, tornando a necessidade do



trabalho o maior empecilho à frequência escolar. Como se vê, há um predomínio de fatores socioeconômicos e intraescolares, tais como a inadequação curricular, a falta de integração entre as disciplinas e seu distanciamento da realidade dos alunos. Um destaque que Dayrell *et al.* (2000) fazem é que em todos os trabalhos, a evasão escolar aparece, de uma forma ou de outra, relacionada com as condições socioculturais das camadas populares. Diferindo dessa perspectiva, revelam os autores, apenas o trabalho de Ragonesi (1990), que busca articular uma compreensão mais ampla do fenômeno ao apontar que este é resultado de múltiplas determinações onde se somam fatores de ordem política, ideológica, social, econômica, psicológica e pedagógica.

As pesquisas mencionadas e seus achados, de certo modo, ajudam a compreender os problemas em questão nesta parte de nossa análise – *a escola e universidade como não-lugares para o jovem pobre e negro de periferia, a impossibilidade dos jovens pobres da periferia de frequentarem e permanecerem na universidade e o sentimento de esgotamento da capacidade de mobilidade social*. Porém, não explicam tudo. Além das explicações ligadas ao sistema hierárquico-social praticado no Brasil, baseado na dicotomia preto-branco, já aludido, bem como ao processo de reprodução das desigualdades econômicas e sociais da sociedade capitalista, há aspectos que poderiam ser mencionados observando os dois relatos de Lapidador de Poesias.

O primeiro, diz respeito ao papel da história familiar (“nossos pais acreditavam que chegar ao ensino médio já era uma conquista ...”). No caso do referido jovem, cujos pais tinham apenas a 4ª série do ensino fundamental, vivenciar uma experiência escolar em um contexto familiar no qual não existiam referências positivas de ascensão educacional parece ter produzido um efeito conformista ou uma representação negativa da escolarização, o que levou os genitores do jovem a não cogitar a possibilidade de Lapidador de Poesias ir além do ensino médio, pois, chegando aonde chegou, já era uma grande conquista. Nesse sentido, as escolhas dos jovens e das jovens em contextos como estes podem ficar comprometidas, dado o poder de determinação do ambiente familiar.

O segundo aspecto está relacionado à origem social do jovem. Há um estigma social de que o indivíduo pobre e negro, dado as suas condições de pobreza, não é capaz de ascensão intelectual e desenvolvimento profissional. Esse estigma se inscreve na teoria da patologia social<sup>71</sup>, que se pautava na premissa de que a sociedade "...confina duas ordens de fatos bastante

---

<sup>71</sup>Rosa (1980, p. 22) esclarece que a Patologia Social é uma ciência sociológica e como tal não pretende incutir

diferentes: aqueles que são os que devem ser e aqueles que deveriam ser diferentes daquilo que são, os fenômenos normais e patológicos" (DURKHEIM, 1983, p. 110). Nesse sentido, e com base nessa teoria, poder-se-ia perguntar: como um jovem pobre e negro, que vive em uma periferia urbana, caracterizada por uma “urbanização patológica”, como referi em outro lugar, poderia chegar à universidade ou a ocupar lugares socialmente importantes?

Para a sociedade que olha a periferia e toma as jovens e os jovens pobres e negros segundo a perspectiva da patologia social, áreas urbanas e segmentos como estes, extremamente marcados pela pobreza e a desorganização social, não estariam aptos a chegar a lugares e a posições consideradas socialmente importantes, estratégicas e centrais. Fica evidenciada nessa perspectiva sociológica a afirmação de uma pressuposta existência de um conjunto de deficiências – no campo material, cognitivo, cultural e moral – dos segmentos juvenis populares. Vê-se que essa perspectiva naturaliza as desigualdades sociais e consolida no senso comum uma visão de que a ascensão e a mobilidade social não são para pobre nem tão pouco para negro; fortalece também a noção de que o pobre e o negro são indivíduos incompetentes (critério de classificação social), ou seja, não estariam habilitados do ponto de vista cognitivo, emocional, motor, dentre outros aspectos.

O terceiro aspecto a ser destacado da fala de Lapidador de Poesias está relacionado à história de vida dos parentes e amigos. O jovem fala “Em nossa família, nós (eu e alguns primos) somos a primeira geração a freqüentar uma faculdade...”. Este fato sugere que o processo de ascensão e mobilidade social<sup>72</sup> também passa pelas referências e representações que os jovens e as jovens constroem na relação e integração com amigos e parentes. E, no caso de Lapidador de Poesia, repito, foi fundamental sua entrada na ONG Escuta, cujos membros e amigos lhe ajudaram a se dar conta de seus possíveis.

Podemos agora resumir algumas respostas às questões levantadas a partir do exposto até agora nesta seção.

---

juízos de valor no seu objeto de estudo, que seria a desorganização social. Portanto, o objeto dessa ciência não é apenas aquilo que é mal, doentio ou patológico, mas todos os fenômenos de transição, ou modificação, ou de comportamento social que, bons ou maus, convenientes ou não, significam desorganização das estruturas e dos processos sociais até então prevalecentes.

<sup>72</sup> Lembro aqui de outras experiências, como as relatadas pelos trinta e quatro estudantes da UFC no livro “Caminhadas de universitários de origem popular” (2006), um dos produtos do Programa “Conexão de Saberes”, criado pelo MEC em 2004. Uma das autoras e coordenadoras do referido programa no Ceará, a professora Celecina Sales (2006, p. 9), afirma que “a luta pela conquista de uma vaga na universidade é um empreendimento no qual uma parcela significativa da juventude brasileira investe para ultrapassar as barreiras da estratificação social”.

Numa linha de conclusão da discussão que empreendemos sobre o tipo de inclusão oferecida aos jovens e às jovens pobres das periferias urbanas e sobre sua não-ascensão e não permanência no sistema escolar e universitário (mobilidade social e educacional), podemos dizer que elas têm sua origem inicialmente na estrutura social que é reproduzida no grupo familiar e também no estudo sobre a periferia, o espaço urbano e a cidade, discussão tecida no segundo capítulo deste trabalho.

Sobre este ponto, queremos dizer que essa inclusão é construída a partir da relação da população pobre com o espaço da periferia, lugar de onde, por exemplo, a família de Lapidador de Poesias fala. O espaço da periferia é um espaço de produção social, de construção humana; ela, a periferia, é o lugar (percebido, concebido e vivido) a partir do qual os sujeitos pensam o seu habitar e o seu viver; o que dá forma e conteúdo a esse lugar são as práticas socioespaciais, que estão amarradas às relações de produção (não só econômicas, mas de produção da vida) e à ordem que essas relações impõem às classes pobres, e, em grande medida, essas relações são de segregação e subalternidade. Através dessas práticas socioespaciais é que os sujeitos se apropriam do espaço e essa apropriação é também, mas não só, resultado dessas condições (sócio-históricas, econômicas e culturais) impostas.

Essas condições são produzidas e reproduzidas nas e pelas instituições. A escola da periferia, seus atores (professores, alunos, gestores, famílias, etc.) e suas ações, em seus diferentes níveis, reproduzem pelas práticas socioespaciais e pelas práticas pedagógicas essa inclusão (excludente), impactando o processo de ascensão e mobilidade social dos jovens e das jovens das classes populares.

No contexto atual, não deveríamos falar de exclusão, pois de algum modo, todos estão dentro do sistema mundo, ocupando lugares e não-lugares diversos (mesmo injustos), podendo ser úteis ou não, ao mesmo. Trata-se assim de uma inclusão capenga, onde os jovens e as jovens pobres são incluídos pela via do fracasso, da evasão, da repetência, da falta de material escolar, da baixa formação dos professores, pela necessidade do trabalho para sobreviver economicamente; pela “quantidade inclusiva” (afinal, chegamos a quase 100% de escolarização líquida). Essa inclusão (excludente), cujas heranças impregnaram as práticas socioespaciais, as práticas de gestão e a linguagem, como bem demonstrou Rizinni (2009), começa na infância pobre, tendo como protagonistas ao longo dos séculos os jesuítas, os senhores de escravos, as Câmaras Municipais, a Santa Casa de Misericórdia, os asilos, os higienistas, as organizações filantrópicas, os tribunais, a polícia, os patrões, a família, o

Estado, as forças de segurança nacional, os juízes de menores, e por aí segue. Esse modelo de inclusão (excludente), por meio do qual crianças, adolescentes e jovens são socializados na família, na escola e na sociedade, molda os sujeitos do ponto de vista de seus afetos, emoções, desejos, de sua autoestima, de suas qualidades psicológicas, enfim, (des) organiza seu mundo interno e externo.

Assim, podemos dizer que, com o mundo subjetivo afetado negativamente, com o corpo e a alma adoecidos emocionalmente, os jovens e as jovens pobres não crescem em sua ascensão educacional, ou seja, não evoluem socioeducacionalmente. Os desequilíbrios e os problemas emocionais impedem os segmentos juvenis de enfrentarem ou lidarem de forma adequada com as demandas e os desafios da vida. A cultura da exclusão (ou da inclusão excludente) afetou a escola, atingindo-a emocionalmente, produzindo fracasso, evasão, agressão e resistências.

Essa exclusão (ou inclusão excludente) abriu um muro, não só separando o aluno da escola, mas o sujeito do saber. O depoimento da jovem Maria Bonequeira é esclarecedor desta realidade:

[...] Não me lembro de ter tido dificuldade de aprendizagem. Aprendi a ler e a escrever fora dos muros da escola, com minha tia paterna. Aprendi a gostar de ler antes da escola, sozinha olhando revistinhas em quadrinhos. Gostava da escola, das minhas/meus amigas, da merenda, de jogar carimba e gostava de estudar. Não gostava mesmo era das minhas professoras, pois eram tão bancárias que pareciam feias. Teve uma que me fez odiar matemática até hoje. Depois de toda essa batalha naval dentro da escola ainda fiquei com sonhos de entrar na escola só que de uma forma diferente [...] com teatro, músicas, poesias e política. Mas não conseguimos mexer na estrutura da escola, talvez nem pensássemos nisso na época, mas teria sido massa, sabe? Mexer ao menos com a estrutura da escola em que nós estávamos atuando (MARIA BONEQUEIRA – Grupo Muquifo de Teatro).

Como vemos, a escola vive numa conflitualidade evidente: já se pergunta se sabe ensinar e se sabe aprender, isto é, em muito o currículo e as práticas pedagógicas são inadequadas e arcaicas, distante do cotidiano juvenil, de suas linguagens e saberes inventivos. Os depoimentos a seguir reforçam o modelo de escola que separa o saber dos sujeitos aprendentes:

Nos meus estudos, não há grandes lembranças, pois nunca fiquei reprovado, sempre tirei notas razoáveis e até hoje procuro entender o porquê de passar tanto tempo estudando e isso não ter um significado proporcional. O que mais me marcou nessa fase foram as aulas com professores inovadores, (que foram pouquíssimos) e as vivências extra-escolares, praticadas com os colegas de sala de aula (tipo pular o muro da escola, gazejar aula e outras coisas de burlar a escola...) (COSTURADOR DE SONS - Bando Oco do Mundo).

Eu comecei a estudar em Altamira, mas como eu sempre me mudava, eu também me mudava frequentemente de escola, mas sempre vi a escola como uma coisa monótona onde as pessoas são obrigadas a aprender coisas que não vão levar muitas dessas coisas para a vida (MALABARISTA DE CANÇÕES – Coletivo Muquifo de Teatro).

Dayrell *et. al.* (2009, p.95) constataram essa realidade, por isso concluem:

Vários trabalhos constataam que os alunos em situação de fracasso não se diferenciam em termos cognitivos e sociais dos alunos com sucesso. O que os distancia é o posicionamento e os significados que atribuem ao saber e ao estudo. As pesquisas tendem a mostrar que a relação socioafetiva destes alunos com a aprendizagem é negativa, ou seja, não gostam de estudar e, muito menos, se envolvem com o saber escolar. Neste sentido, fica evidente que o fracasso escolar não é um fenômeno isolado da relação política-escola-aluno-aprendizagem, relação na qual a discussão deveria estar mais centrada.

A conclusão dos autores me leva a compreender melhor os relatos de Maria Bonequeira, Costurador de Sons e Malabarista de Canções que, como vimos, mostram certa aversão a um determinado modelo de escola e não ao saber escolar, à aprendizagem. Há uma ênfase positiva dos jovens em relação à escola, destacando-a como um espaço de encontro de amigos e amigas, de construção de amizades, do lúdico e de aprendizagem, bem como da escola onde os professores apresentam práticas pedagógicas significativas e includentes, o que nos faz pensar que a aversão está voltada para o modo como a escola organiza e empreende o processo de ensino e aprendizagem para os jovens e as jovens pobres das periferias da cidade.

Essa ênfase que os jovens e as jovens dão à escola enquanto espaço de construção de relações de amizade entre educandos e educandas tem um papel fundamental na socialização juvenil. Uma série de estudos destaca 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 a escola ou mesmo o trabalho.

Dayrell (2007) avalia que a turma de amigos é uma referência na trajetória dos segmentos juvenis: é com quem fazem os programas, “trocam ideias”, buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto, criando um “eu” e um “nós” distintos. Pais (1993, p. 94) confirma essa compreensão afirmando que os amigos do grupo “constituem o espelho de sua própria identidade, um meio através do qual fixam similitudes e diferenças em relação aos outros”.

Assim, ainda de acordo com Dayrell (2007), a sociabilidade nesse âmbito expressa uma dinâmica de relações, com as diferentes gradações que definem aqueles e aquelas que são as pessoas mais próximas (“os amigos/amigas do peito”) e aquelas mais distantes (a

“colegagem”), bem como o movimento constante de aproximações e afastamentos, numa mobilidade entre diferentes turmas ou galeras.

As passagens das narrativas de Maria Bonequeira, Costurador de Sons e Malabarista de Canções trazem à tona a questão do lugar que a escola ocupa na socialização dos jovens e das jovens da periferia na contemporaneidade.

Esta questão tem sido tratada por vários autores e autoras. Dayrell (2007) coloca a questão nos seguintes termos:

Ao buscar compreender essa realidade, um primeiro passo é constatar que a relação da juventude com a escola não se explica em si mesma: o problema não se reduz nem apenas aos jovens, nem apenas à escola, como as análises lineares tendem a conceber. Tenho como hipótese que as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços. Dessa forma, o meu ponto de partida será a problematização da condição juvenil atual, sua cultura, suas demandas e necessidades próprias. Trata-se de compreender suas práticas e símbolos como a manifestação de um novo modo de ser jovem, expressão das mutações ocorridas nos processos de socialização, que coloca em questão o sistema educativo, suas ofertas e as posturas pedagógicas que lhes informam. Propomos, assim, uma mudança do eixo da reflexão, passando das instituições educativas para os sujeitos jovens, onde é a escola que tem de ser repensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca. Quando o ser humano passa a se colocar novas interrogações, a pedagogia e a escola também têm de se interrogar de forma diferente. Nesse sentido, cabe questionar em que medida a escola “faz” a juventude, privilegiando a reflexão sobre as tensões e ambigüidades vivenciadas pelo jovem, ao se constituir como aluno num cotidiano escolar que não leva em conta a sua condição juvenil (DAYRELL, 2007, p. 107).

Como podemos verificar na análise do autor e em sua hipótese, a questão central da relação entre a juventude e a escola reside na compreensão das atuais mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais no ocidente com impactos e reflexos diretos no sistema escolar e nas juventudes, especialmente ligadas aos segmentos das classes populares, principais usuários da escola pública no Brasil. Essas mudanças exigem novos olhares e novas posturas em relação à condição juvenil, levando em conta os problemas e as potencialidades dos jovens e das jovens das classes populares, implicando considerar os contextos sociais em que vivem, seus fazeres cotidianos, suas expressões e suas práticas sociais; implica também reconstruir o ser e o fazer escolar, adaptando-os ou reorientando-os para lidarem e atuarem com as expectativas e interesses das juventudes das classes referidas.

Como vimos no Capítulo 2 desta tese, temos que considerar a condição juvenil superando principalmente os olhares - e as abordagens pedagógicas a eles inerentes - que

tomam o jovem e a jovem pobre, negro e negra como marginais, problemáticos, violentos e improdutivos; que tomam a periferia como lugares socioespacialmente sobrantes, irrelevantes para o sistema capitalístico atual, para o modelo de cidade que temos. A escola não pode continuar tratando as juventudes das periferias como seres ameaçadores à vida social nem continuar ofertando aos jovens e às jovens desses territórios projetos e programas cujos objetivos se restringem a ocupar e a controlar as condutas juvenis.

Além de Dayrell (2007), Dubet (2006) nos ajuda a entender essa realidade propondo uma explicação que esclarece o fenômeno do esgotamento do papel socializador das instituições pelo que este autor chama de “desinstitucionalização do social”, entendida como uma mutação da modalidade de ação institucional consagrada pela modernidade, caracterizada pela perda da importância do programa das instituições. Essa mutação transformou a própria natureza da ação socializadora das instituições, fazendo com que parte importante do processo seja considerada tarefa ou ação do próprio sujeito sobre si mesmo. Temos assim, um contexto de mudança e construção de novos referentes sociais e culturais que afetam os segmentos juvenis das periferias.

A escola precisa considerar os diferentes universos que interferem na socialização dos jovens e das jovens das periferias, alterando ou não a condição juvenil, para além das instituições tradicionais, como a família, a igreja e a própria instituição escolar, mesmo sabendo que elas ainda são referentes importantes. Isso requer da parte da escola o conhecimento e a apropriação das “técnicas de si” ou das “tecnologias do eu” mobilizadas e acionadas pelos segmentos juvenis, em diferentes contextos e situações, na construção de si mesmos e de si mesmas no espaço-tempo de suas vidas. Para chegar a tal postura, é indispensável que a escola passe por um processo de “desaprendizagem”, onde os atores responsáveis pelo ensino e aprendizagem redefinem e reorientam suas visões e práticas pedagógicas, buscando compreender os diferentes devires que vivem os jovens e as jovens da periferia, principalmente o *devir-jovem*, o *devir-trabalhador* e o *devir-estudante*, fenômenos de ordem complexa e subjetiva que requerem o estabelecimento de novas relações com as populações juvenis na escola e a definição de novas abordagens educativas.

Maria Bonequeira, tendo feito toda a escola básica, chegou ao ensino superior: prestou vestibular e foi aprovada para cursar pedagogia na Universidade Federal do Ceará. Ela relata:

Pois é, entrei na universidade a muito custo de estudos em casa e de muito abdicar de sair, farrear e descansar. **Entreí lagarta e saí casulo** (grifo nosso) da universidade. Quando entrei, acabei engolindo muitas folhas xerocadas sem

entender nem saber muito como questionar isso. Mas aprendi a não engolir folhas velhas e repetidas sem mastigar bastante e depois vomitar, se assim me causasse dor de barriga. Saí da universidade sem nenhum remorso que possa causar algum estrago no meu ego ou em algum tipo de *status* (MARIA BONEQUEIRA – Coletivo Muquifo de Teatro).

Maria Bonequeira abandonou o curso por não agüentar e por não concordar com o sistema de ensino levado a cabo pela instituição. A expressão “entrei lagarta e sai casulo” parece extremamente dura e é reveladora do que foi sua experiência no espaço acadêmico. É dura também por ser uma estudante da periferia, cuja entrada na universidade, segundo ela, não foi nada fácil.

O relato de Maria Bonequeira nos chama a atenção para o modelo acadêmico que predomina na universidade pública, modelo este pautado nos métodos tradicionais de ensino, não muito distante dos que muitos estudantes e muitas estudantes vivenciaram e vivenciam no ensino básico; modelo este, referido por Santos (2010, p. 187) como um modelo caracterizado pela “rigidez funcional e organizacional”, impermeável às pressões externas e à aversão à mudança. Foi este o modelo que provocou, felizmente ou infelizmente, a renúncia de Maria Bonequeira ao curso de pedagogia da Universidade Federal do Ceará?

Da mesma forma, Costurador de Sons se recente do modelo quando se refere aos métodos de ensino que, segundo ele, parecem com os da escola pública. Ele diz:

Na universidade procuro pesquisar e intervir nos métodos de ensino, pois lá os métodos de ensino - parte deles - são os mesmos da escola pública. E eu não quero sair de lá com a mesma sensação de insignificância, que saí da escola, pois entrei por necessidade do saber e não por obrigação (COSTURADOR DE SONS – Bando Oco do Mundo)

Estes e outros relatos, centrados na avaliação dos dois jovens sobre a própria experiência acadêmica como universitários e sobre as práticas e os métodos de ensino na universidade pública, requerem uma reflexão, uma análise, pois a produção da vida juvenil nas periferias nesta tese também passa pela experiência formativa no âmbito acadêmico, pelo fazer universidade, articulado aos fazeres sócio-comunitários e artístico-culturais dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

Em vários momentos reflexivos com os jovens e as jovens, proporcionados pelos Círculos de Contação de Si, dispositivo central do Museu das Juventudes, me deparei com as questões relativas à entrada, à permanência e à atuação na universidade. Resgato e dialogo aqui com algumas dessas reflexões por serem ilustrativas e fornecerem conteúdos relevantes



para a análise que pretendo fazer agora. Informo que essas reflexões foram tecidas no contexto dos debates acerca do papel do Coletivo de Culturas Juvenis e sua contribuição do ponto de vista da formação, bem como no contexto das discussões sobre a formação e a inserção no mercado de trabalho, de modo especial no mercado artístico-cultural da cidade.

Um primeiro aspecto que chama a atenção é o fato de que não é fácil entrar na universidade. Vimos que ela é para pouca gente: tomando como referência a pesquisa “Retratos da Fortaleza Jovem” (2006), os jovens com ensino superior completo não passam de 10% em um universo de 636.435 jovens de 15 a 29 anos de idade. Neste total, porém, estão incluídos todos os jovens da cidade.

Mas, se considerarmos a história da universidade no ocidente, veremos que ela chegou até nós como uma instituição européia medieval, que surgiu acompanhando “o renascimento das cidades, o desenvolvimento das corporações de ofícios, o florescimento do comércio, o aparecimento do mercado”, sob a provável influência das escolas árabes e das antigas escolas monacais européias e do Oriente próximo (FRANCO, 2012, p.2 e 3). Chegou mesmo para poucos, como até hoje ainda é assim, pois a universidade nasce, como assinala Lusignan (1999, p. 9-10), com um elemento central em sua organização: ela é uma corporação; uma corporação de sábios estudiosos que se destaca da massa dos ignorantes. Segundo este autor, as crenças que se formaram em torno desse movimento vão realimentar, mais tarde, a ideia platônico-socrática do governo dos sábios; as raízes da meritocracia e da tecnocracia modernas estão misturadas às das universidades, que surgiram e se organizaram como instituições contrárias à democracia, no sentido “forte” do conceito.

Vivemos em pleno século XXI, portanto quase dez séculos após a chegada da universidade (considerando que ela nasceu entre os séculos XII e XIII), e não conseguimos mais esconder as características regressivas, advindas desde seu nascimento: o saber permaneceu fechado, nas mãos de uma corporação, ou seja,

O conhecimento foi reaprisionado por uma nova hierarquia do saber – uma burocracia sacerdotal do ensinamento capaz de se replicar por meio de ordenação (outorga de títulos, diplomas e graus aos que são reconhecidos como capazes de reproduzir a ordem do conhecimento aceita pela corporação) e um “tribunal epistemológico” encarregado de julgar a validade desse conhecimento, não mais com base na revelação e nos textos sagrados e sim em pressupostos, em boa parte igualmente não-científicos, do *affair* científico (FRANCO, 2012, p. 4).

Segundo o autor citado, no fundamental manteve-se, nas universidades, aquilo que caracteriza qualquer escola, religiosa ou laica: a transmissão de um ensinamento pré-existente

por meio da relação de mão-única professor-aluno (ou mestre-discípulo), a separação entre um corpo docente e um corpo discente e a visão do conhecimento como conteúdo arquivável e transferível e não como resultado de interação social.

Então, a universidade é de poucos e para poucos, quase nunca para os pobres, apesar da luta destes pelo direito de acesso e permanência na educação superior. Aliás, convém lembrar, ainda que de passagem, a luta do povo negro brasileiro pelo acesso à educação superior através das políticas de cotas, a exemplo do que aconteceu na Índia (1950) e nos Estados Unidos (1960), melhorando o acesso ao ensino superior para a população negra. Vejamos os dados da realidade brasileira: do total dos universitários brasileiros, 97% são brancos, sobre 2% de negros e 1% de descendentes de orientais. Sobre 22 milhões de brasileiros que vivem abaixo da linha da pobreza, 70% deles são negros. Sobre 53 milhões de brasileiros que vivem na pobreza, 63% deles são negros (HENRIQUES, 2001).

Esses dados já evidenciam que a luta no Brasil é a mesma: promover o ingresso dos excluídos nas universidades. Eles estão fora, o que comprova a realidade que estamos a apontar.

Talvez tenha sido essa a realidade que Maria Bonequeira tenha encontrado em sua experiência universitária que a levou a entrar na instituição como “lagarta e sair casulo”; a engolir “muitas folhas xerocadas sem entender nem saber muito como questionar isso”; e a tomar a atitude de “não engolir folhas velhas e repetidas sem mastigar bastante e depois vomitar, se assim me causasse dor de barriga”.

A visão de Maria Bonequeira nos leva assim a um segundo ponto: o sentido e o significado de ser *lagarta* e *casulo* na experiência formativa dos sujeitos juvenis na universidade. Essa metáfora nos permite fazer então uma incursão por relatos cujos conteúdos nos fazem refletir sobre a universidade e sua relação com as trajetórias formativas dos segmentos juvenis.

Como falamos, a metáfora é muito apropriada e ela nos remete aos processos de formação vividos pelos jovens e pelas jovens, de modo especial ao fazer universidade. Ela traz à tona a ideia de processo, caminhada, trajetória ou percurso vivido por um ser (no exemplo da jovem, uma borboleta) até transformar-se em algo. A borboleta, antes de estar em plenas condições para voar e reproduzir-se, passa por quatro fases, como estudamos em biologia, constitutivas de seu ciclo de desenvolvimento: o ciclo começa com os ovos, postos em folhas, onde o ser é um embrião, sensível ao clima e as condições ambientais; em seguida,

o ser transforma-se em uma lagarta (larva), demorando-se neste estágio por certo tempo, alimentando-se de folhas, produzindo fios de seda, que dão sustentação ao local onde vive e cresce, protegendo-o contra predadores; em um terceiro momento, o ser chega à fase do casulo, onde fica em repouso, sofrendo internamente mudanças importantes em seu corpo; e na última fase, rompendo o casulo, o ser transforma-se em borboleta, pronta para voar, embelezar o mundo e reproduzir-se.

Ora, esses estágios vividos pela borboleta nos remetem tanto aos estágios do desenvolvimento cognitivo de Piaget (1992), através dos quais o ser humano vai construindo suas estruturas mentais, ao desenvolvimento interacionista de Vigostky (1991), como ao conceito de formação associada ao *bildung*, onde o sujeito vivencia, numa linha de maturação/amadurecimento, o desenvolvimento de si mesmo, em que busca dar-se a si mesmo uma forma, um ser.

A experiência de Maria Bonequeira foi traumática na medida em que associa seu fazer universidade ao que poderíamos nomear de um *devir-lagarta*, período ou estado de restrição, de limitação, como um verme que rasteja sem sair do lugar, preso a um micro mundo – a folha. No caso de sua vivência, esse devir-lagarta restringiu-se ao consumo de “folhas xerocadas”, ao acesso a um conhecimento já dado, repetitivo, decorrente de uma grade curricular que fixa e aprisiona temas estanques, desenredados da vida social, econômica, política e cultural; um conhecimento descontextualizado, que não enxerga a vida em seu dinamismo, contradições e potencialidades; um conhecimento impessoal, dicotômico, parcelado, museologizado.

O *devir-lagarta* é restritivo, não leva ao *bildung*, isto é, à construção e à transformação de si mesmo; no máximo pode levar ao *devir-casulo* que, no caso da experiência de Maria Bonequeira, tem um sentido de inércia e imobilidade cognitiva, de desaprendizagem. Na experiência da jovem, “sair casulo” da universidade representou ficar na cegueira ou escuridão do conhecimento (MORIN, 2001); foi uma experiência de estagnação, de involução, de prisão ao comum, a uma liberdade (para aprender) dada, não conquistada; o *devir-casulo* vivido por Maria Bonequeira é uma des-preparação, deformação do sujeito, na medida em que tem sua capacidade criativa e inventiva atrofiada, portanto não há processo educativo por não poder “tirar-se de dentro de si mesma”.

Ambos os devires – lagarta e casulo – parecem indicar uma condição social, ou seja, um (não) lugar que a formação universitária assume na vida dos jovens e das jovens pobres:

estes não devem passar de vermes, presos aos seus mundos, e enfurnados em seus territórios, afastados da sociedade, uma vez que “tem pouca gente na universidade olhando pra gente” (LAPIDADOR DE POESIAS- ONG Escuta). Essa condição ou lugar é percebido e vivido pelos jovens e pelas jovens que, nos debates internos do Coletivo de Culturas Juvenis, sonham com a possibilidade desta articulação contribuir para uma aproximação com a universidade. Vejamos o relato, que mostra também como outros jovens e outras jovens vivem os devires a que nos referimos:

Eu também penso na universidade como uma forma da gente está se aproximando mesmo. E de ver a universidade como uma forma aproximadora das comunidades. A gente vê as universidades, que até podem ter uma galera lá dentro que tenta fazer uma história, mas é pouca gente [...]. É muito limitado. A UECE fechou os portões pra galera do Itaperi. A galera não pode ir à biblioteca, não pode frequentar uma história. Eu acho que esse projeto (CCJ-Fortaleza) seria uma forma também de tentar fazer esse *link* da universidade com a comunidade, e a comunidade não se apropria muitas vezes, porque sabe que é outro espaço (GRAECULUS – Grupo Grafiticidade).

Neste relato percebemos o desejo de aproximação dos jovens com a universidade, o que revela subjetivamente que há interesse de ir além de um *devir-lagarta* e de um *devir-casulo*, enfim, um desejo de ocupar este espaço e de torná-lo mais próximo da comunidade.

Percebe-se, por outro lado, que há uma relação centro-periferia com a universidade, onde o jovem pobre não tem acesso ao “centro do conhecimento”, ficando pelas periferias, pelas margens deste centro. Vemos assim se reproduzir, também na relação dos jovens pobres com o saber, com o conhecimento universitário, a relação social com o espaço, entendido aqui como meio e instrumento que opera (ideológica, material e subjetivamente) um modo de acesso e uso dos bens sociais, culturais e econômicos na sociedade. E esse modo reflete (não apenas) e está circunscrito, na nossa sociedade, à forma permissível através da qual os segmentos juvenis pobres se apropriam do mundo e de seus bens, isto é, a partir do modo (permissível) da sua reprodução na sociedade. Mas como quebrar essa relação e operar essa proximidade entre a universidade e a comunidade pobre, como deseja o jovem Graeculus?

A tarefa é complexa e difícil para pobres (sobre) viventes e depois a grande maioria do corpo docente da academia não gosta e teme em mexer nesta milenar estrutura. Mas, a jovem arrisca uma proposta:

Aí a gente tem que pensar na forma, por isso eu implico com a universidade. Não basta só o conteúdo revolucionário, crítico. Se a gente não mudar a forma de fazer, aí a gente não muda o conteúdo, porque continua o mesmo, são as mesmas filosofias de sempre, os mesmos ideais, através da mesma forma de se relacionar (MARIA

BONEQUEIRA – Coletivo Muquifo de Teatro).

Maria Bonequeira propõe duas mudanças: “mudar a forma de fazer” e a “forma de se relacionar” para assim mudar o conteúdo. Portanto, é uma mudança que exige a articulação de três saberes: um *saber-fazer*, um *saber-conviver/saber-relacionar-se* e um saber que poderíamos nomeá-lo como *saber-saber*. Essa mudança proposta à universidade implicaria mexer em três áreas ou esferas dessa instituição correlacionado-as aos saberes mencionados anteriormente: mexer nas práticas – ou nas *práxis* – no modo como os diferentes sujeitos pesquisam, promovem, produzem e utilizam os saberes, os conhecimentos (*saber-fazer*); mexer nas relações sociais, isto é, no modo como conhecem, reconhecem, respeitam e lidam com os diferentes sujeitos do processo educativo e suas experiências, o modo como estabelecem e cultivam a convivência entre esses diferentes – que devem ser considerados em suas identidades e pertencas: etnicorraciais, religiosas, de gêneros, geracionais, dentre outras (*saber-conviver-relacionar-se*); mexer no modo como se organizam e estruturam os temas, os assuntos, os conteúdos, os diferentes saberes (tomados sempre em movimento e em seus pressupostos) de forma pertinente, contextualizada e significativa para os sujeitos (*saber-saber*).

E, essa mudança, posso argumentar com Santos (2010, p. 191), baseado em Bourdieu e Passeron (1970) e Offe (1977), pode começar desnudando e desmontando este fato:

o sistema educativo funciona de modo a que a contradição entre o princípio da igualdade de oportunidades e da mobilidade social através da escola (e da universidade), por um lado, e a continuação, a consolidação e até o aprofundamento das desigualdades sociais, por outro, não seja socialmente visível, dessa forma contribuindo para perpetuar e legitimar uma ordem estruturalmente incoerente, “obrigada” a desmentir na prática as premissas igualitárias em que se diz fundada (SANTOS, 2010, p. 191).

É necessário assumir então essa verdade: o sistema escolar e universitário<sup>73</sup> público é

---

<sup>73</sup> A história da criação de universidade no Brasil revela, inicialmente, considerável resistência, seja de Portugal - como reflexo de sua política da colonização, seja da parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores (MOACYR, 1937, p. 580-581). Ela foi negada aos Jesuítas no período colonial; foi impedida durante a Monarquia, conseguindo o Brasil nesse período o funcionamento de algumas escolas superiores de caráter profissionalizante no Rio de Janeiro, Bahia, São Paulo e Pernambuco. No período do Império, novas tentativas foram feitas, mas sem êxito. Na República, o ensino superior é controlado oficialmente pelo Poder Central, que cria uma série de dispositivos para seu controle, alguns dos quais permite o ensino livre, o que acaba mais tarde levando à criação das primeiras universidades. A primeira universidade oficial é criada, resultando da justaposição de três escolas superiores tradicionais, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características. Esse fato só ocorre em 1920, por meio do Decreto nº 14.343, assinado pelo então Presidente Epitácio Pessoa. Através dele institui a Universidade do Rio de Janeiro

desigual, não contempla, não inclui socialmente os pobres, apesar da presença muito tímida desses segmentos nos bancos das universidades brasileiras. Essa realidade, segundo Santos (2010), levou a universidade a uma tripla crise, classificada pelo autor português como uma *crise de hegemonia, de legitimidade e institucional*. A primeira, que estaria assentada na contradição entre os conhecimentos exemplares e os conhecimentos funcionais, ocorre, segundo o autor, na medida em que a universidade é incapaz de desempenhar cabalmente funções contraditórias que levam os grupos sociais mais atingidos pelo seu déficit funcional ou o Estado em nome deles, a procurarem meios alternativos de atingir seus objetivos; a segunda, caracterizada pela contradição entre hierarquização e democratização, se manifestaria pela visível falência dos objetivos coletivamente assumidos; e a terceira crise, que se expressa na contradição entre a autonomia institucional e produtividade social, materializa-se no questionamento de sua especificidade organizativa, impondo à universidade modelos organizativos vigentes noutras instituições tidas como mais eficientes.

Podemos dizer então que o que propõe Maria Bonequeira, em parte, responde a essas crises, mas também desvela o fato de que estamos lidando com uma tarefa extremamente desafiadora não só para os jovens pobres e para seus movimentos sociais, mas também para todos aqueles e aquelas – incluindo o Estado, visto que não é um todo fechado – que querem mudar o sistema universitário; desvela que estamos lidando com um modelo muito bem (milenermente) estruturado e pautado, como nos mostra Santos (2010), na excelência de seus produtos culturais e científicos, na criatividade da atividade intelectual, na liberdade de discussão, no espírito crítico, na autonomia e no universalismo de seus objetivos, que fazem da universidade uma instituição única, relativamente isolada das restantes instituições sociais, dotada de grande prestígio social e considerada imprescindível para a formação das elites.

Vale apena, neste agora, trazer algumas rápidas ideias, ainda na esteira do que fala Santos (2010), que se ampara em passagens da obra “Cultura Inculta” de Allan Bloom (1988), sobre o modelo de universidade a que estamos nos referindo. Ele afirma que a universidade, como a conhecemos, hoje é produto do projeto iluminista e este é um projeto elitista, um projeto que implica a liberdade “para os raros homens teóricos se ocuparem da investigação racional no pequenos número de disciplinas que tratam os primeiros princípios de todas as coisas” (BLOOM, 1988, p. 256 citado por SANTOS, 2010 p. 194); é uma instituição aristocrática destinada a

encorajar o uso não instrumental da razão por si própria, proporcionar uma atmosfera onde a superioridade moral e física do dominante não intimide a dúvida filosófica, preservar o tesouro dos grandes feitos, dos grandes homens e dos grandes pensamentos que se exige para alimentar essa dúvida (BLOOM, 1988, p. 244 citado por SANTOS, 2010 p. 195)

Santos (2010), na linha do autor citado, continua afirmando que a universidade, nessas condições, não pode ser democrática e ela convive mal com a democracia, sobretudo porque “nesta não há uma classe não democrática” (BLOOM, 1988, p. 245 citado por SANTOS, 2010 p. 195). É assim uma instituição impopular que “deve resistir à tentação de querer fazer tudo pela sociedade” (BLOOM, 1988, p. 249 citado por SANTOS, 2010 p. 195). O autor explica que os anos sessenta constituíram-se como o tempo de desastre desse modelo.

Esse modelo, segundo o autor referido acima, não responde mais às exigências sociais emergentes e está assentado numa série de pressupostos, que se apresentam em dicotomias, cuja vigência se tem vindo mostrar cada vez mais problemática em nossos dias. Interessa-nos por agora destacar uma dessas dicotomias, dada a sua relação com o que estamos abordando nessa parte do trabalho e também pelo fato de revelar uma contradição fundamental no modelo universitário que temos: a dicotomia entre a alta cultura, considerada cultura-sujeito, e a cultura popular, tida como cultura-objeto.

Pode-se dizer, com base em Santos (2010), que a universidade é o centro do saber e do conhecimento porque ela é o “centro da cultura-sujeito” (ibidem, p. 193). Essa dicotomia, que separa a alta cultura da cultura popular, segundo o autor português, foi ameaçada a partir do pós-guerra, quando emerge a cultura de massa, que, em sua análise, tem uma vocação para a cultura-sujeito, questionando, pois, a alta cultura. E isso se dá pelo fato de a cultura de massa possuir uma lógica de produção, distribuição e consumo muito distinta e muito mais dinâmica e pelo fato de seus produtos terem maior adesão da classe estudantil universitária e de interferirem poderosamente em sua formação cultural.

Essa situação de destaque e poder da cultura de massa, também como obra da cultura popular, não se deixa transformar em cultura-objeto, como desejava a universidade, desembocando então na perda de centralidade da cultura-sujeito, pois a universidade deixa de ser a grande produtora desta última. A grande consequência desse processo foi a democratização da universidade principalmente nos anos de 1960<sup>74</sup>, como destaca Santos

---

<sup>74</sup> Registro aqui para maior compreensão de nossa exposição e análise que foi a partir da segunda metade dos anos de 1950 que se sente mais contundentemente o movimento de luta voltado para as mudanças nas universidades, período em que tramita o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que pauta a discussão em torno da questão escola pública *versus* escola privada. Limitados inicialmente ao meio acadêmico,

(2010, p. 194):

A explosão da população universitária, a alteração significativa da composição de classe do corpo estudantil e a ampliação dos quadros docentes e investigadores possibilitaram a massificação da universidade e, com ela, a vertigem da distribuição (se não mesmo da produção) em massa da alta cultura universitária. No limite, admitiu-se que a escolarização universal acabaria por atenuar consideravelmente a dicotomia entre a alta cultura e a cultura de massa.

Na visão do autor, porém, a massificação da universidade não atenuou a dicotomia entre a alta cultura e a cultura de massa. O que ocorreu foi um deslocamento dessa dicotomia para dentro da universidade na forma do dualismo: universidade de elite e universidade de massa. Nesse sentido, a democratização da universidade traduziu-se, como explica o autor citado, na diferenciação-hierarquização entre universidades e entre estas e outras instituições de ensino superior, permanecendo a produção da alta cultura controlada pelas universidades mais prestigiadas. As universidades de massa, por outro lado, limitaram-se à distribuição da alta cultura ou, quando a produziram, baixaram o nível de exigência e degradaram a qualidade. Santos (2010, p. 194) arremata esta análise afirmando que

Este foi o preço que a universidade teve que pagar para tentar manter a centralidade na produção da cultura-sujeito. Nos anos setenta este preço começou a se revelar demasiado caro. A atenuação da tensão entre alta cultura e cultura de massas provocara outra tensão, que não fora a *contradictio in adjecto*, que se poderia designar entre alta cultura e cultura de massas. A denúncia insistentemente repetida da degradação da produção cultural na esmagadora maioria das universidades veio a dar origem, nos anos oitenta, à reafirmação do elitismo da alta cultura e à legitimação das políticas educativas destinadas a promovê-lo.

Essas políticas são decorrentes de transformações políticas e econômicas, principalmente nos anos 1990, quando foi iniciada uma série de reformas no Estado, principal financiador das políticas públicas, tendo como centralidade a privatização. O discurso privatista dos governos brasileiros, desde Fernando Collor de Mello, passando por Fernando Henrique Cardoso e Lula, proclama a superioridade do setor privado sobre o público, ao mesmo tempo em que atribui ao mercado características de impulsor do crescimento econômico (MANCEBO *et. al.*, 2006).

---

os debates e reivindicações deixam de ser obra exclusiva de professores e estudantes para incorporarem vozes novas em uma análise crítica e sistemática da universidade no país. É nesse contexto que se dá a criação, em 1961, da Universidade de Brasília, ampliando mais fortemente o movimento pela modernização do ensino superior no Brasil. O principal ator, neste momento, é o movimento estudantil que faz ecoar em todo o país o movimento da Reforma Universitária do Brasil (FÁVERO, 2006).



No que se refere, pois, aos sistemas de ensino, as políticas e as reformas educativas das décadas de 1980 e 1990, em consonância com os organismos internacionais (o Banco Mundial, por exemplo), a ordem e o direcionamento é torná-los mais diversificados e flexíveis, objetivando maior competitividade com contenção nos gastos públicos. Com a redução dos gastos e os baixos investimentos na área social, como manda a cartilha neoliberal, a crise institucional das universidades assume maior centralidade, praticamente em detrimento das outras crises mencionadas anteriormente, tendo como referência o sociólogo português. É este autor que conclui:

Pode dizer-se que nos últimos trinta anos a crise institucional da universidade na grande maioria dos países foi provocada ou induzida pela perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela consequente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas. As causas e a sua consequência variaram de país para país (SANTOS, 2008, p. 16).

Olhando para a realidade brasileira, observamos que essa crise esteve e ainda está relacionada à seguinte razão:

[...] colocar a universidade a serviço de projetos modernizadores, autoritários, abrindo ao setor privado a produção do bem público da universidade e obrigando a universidade pública a competir em condições de concorrência desleal no emergente mercado de serviços universitários (SANTOS, 2008, p. 17).

Essa realidade das universidades públicas brasileiras me leva a uma conclusão: o projeto político e econômico do Estado brasileiro para as instituições de ensino público está focado não em incluir os mais pobres, mas disputar o mercado de serviços universitários, o que equivale a disputar a clientela que pode pagar para estudar. E esse mercado cresce a cada dia: o Censo de Educação Superior/2011, realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), no que tange às regiões Norte e Nordeste, revela o crescimento no número de matriculados, com alta, em 10 anos, de 148,3% e 128,5%, respectivamente. O referido censo divulga também que na região Sul do país as matrículas caíram no período de 19,8% para 16,4%, evidenciando maior equilíbrio na distribuição regional das matrículas.

Considerando esses dados, o crescimento geral foi de 7,1% de 2009 a 2010. E o número de estudantes matriculados chegou a 6.379.299 nos 29.507 cursos de graduação ou pós-graduação de 2.377 instituições. Os dados são animadores, mas pergunto: eles indicam inclusão social? Em minha opinião, não representa avanço nem inclusão social. Senão,

vejamos.

Reconhecemos que esses dados são extremamente importantes, tendo em vista a luta pela inclusão dos pobres no ensino superior, mas não podemos esconder que os protagonistas desses números não são as instituições públicas de ensino superior, mas as instituições privadas. São elas que saem na frente em maior quantidade no número de matrículas, ingressos, concluintes e docentes em exercício. As instituições públicas só as superam em número de cursos oferecidos.

O professor sociólogo Wilson Mesquita de Almeida (2009), autor da pesquisa “USP para todos?”, estudou as dificuldades enfrentadas por estudantes com desvantagens socioeconômicas para entrar e permanecer na universidade pública. Além de ter constatado problemas quanto à qualidade das instituições e dos cursos que estão sendo oferecidos pelo programa universitário, concluiu, entre outros achados, que o governo federal deveria promover um ProUni (Programa Universidade para Todos) para os alunos pobres que estão na universidade pública.

Já a pesquisa “Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras” (2011), realizada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) com apoio da ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior), detectou que apenas 44% dos estudantes das universidades federais do Brasil são das classes C, D e E (renda familiar de até três salários mínimos). Portanto, a sociedade brasileira, diga-se de passagem, os pobres, que, segundo dados IPEA (2010), pagam 44% mais impostos que os ricos, financiam<sup>75</sup> os estudos universitários da maioria dos estudantes das universidades federais, pertencente às classes A e B, cujo percentual chega a 56%.

#### ***4.3.3 Dimensão coletiva: a inserção e a participação sociopolítico-cultural dos jovens e das jovens***

---

<sup>75</sup> Em julho de 2012, o Instituto Teotônio Vilela circulou no país a “Cartas de Conjuntura nº 97”, intitulada “A Crise das Universidades Públicas Federais”. A carta informava que o gasto do governo brasileiro em educação é comparável ao padrão de países desenvolvidos, “mas aqui o dinheiro é muito mal aplicado. Nossa média de investimento no sistema educacional é de 5,1% do PIB. O que falta é melhorar a qualidade do dispêndio e redistribuí-lo de maneira mais adequada. Hoje acontece o contrário: enquanto um estudante do ensino público superior custa US\$ 11,6 mil ao ano, a despesa pública com um aluno matriculado na educação básica não passa de US\$ 2,1 mil”.

Nos Círculos de Contação de Si o grupo-sujeito discutiu um conjunto de questões relativas às vivências e experiências coletivas, ou seja, às práticas desenvolvidas e vividas na esfera comunitária, nos grupos, movimentos e articulações, relatadas nas histórias de vida.

Os relatos dos jovens e das jovens, com os quais vamos dialogar nesta seção, revelam percursos diversos, onde os sujeitos vão descobrindo a vida grupal e comunitária, ao mesmo tempo em que se envolvem e se engajam em experiências significativas e centrais para sua formação humana, sociocultural, política e espiritual. Portanto, essas experiências são vistas como (auto) formadoras para os jovens e para as jovens integrantes desta pesquisa. Pretendo, pois, nesta análise, observar e refletir sobre como esses sujeitos descobrem a dimensão sociocomunitária; o que essa descoberta representa para os sujeitos, do ponto de vista da formação, da participação, autonomia e o que fazem com ela; nos reflexionamentos, estarei atento ainda aos devires que as vivências/experiências coletivas juvenis apontam para os jovens e as jovens da periferia.

Como já assinalamos em outro lugar, os integrantes e as integrantes que formam o grupo-sujeito desta pesquisa são militantes da área artístico-cultural ou membros de grupos que atuam ao modo de rede, cujo cotidiano é marcado por intensas vivências, experiências e intervenções no campo do teatro, da música, da cultura popular e do audiovisual. Eles pertencem aos grupos, reiteramos: Bando Oco do Mundo, Maria das Vassouras, Soltando a Voz, Coletivo Muquifo de Teatro, Subvercine, Grafiticidade, Casa da Mãe Joana e a ONG Escuta.

Observamos pelas histórias relatadas que a descoberta da vida coletiva, bem como a construção das práticas sociais dos sujeitos envolvidos neste trabalho, efetuam-se pelo mundo da arte e da cultura popular. E essas descobertas são diversas, como podemos constatar pelos relatos abaixo:

Meu primeiro contato com a preocupação social foi com as festas que minha bisavó fazia no meio da rua, na comunidade do Pici. Nessa época eu não entendia aquele magote de gente, compartilhando comida no meio da rua. Mas hoje percebo o quanto devia ser importante para aquelas pessoas a refeição que estava sendo oferecida ali (COSTURADOR DE SONS – Bando Oco do Mundo).

É com o grupo de jovens Utopia que começa minha participação mais efetiva na comunidade, onde conhecemos a coordenação do Escuta e a AMORA (LAPIDADOR DE POESIAS – ONG Escuta).

Iniciei minha participação em grupos de arte e cultura aos 17 (dezessete) anos. Foi a partir da participação na Semana Cultural do Espaço Frei Tito de Alencar, o ESCUTA. Era uma brincadeira de show de calouros, mas era a primeira vez que eu

me mostrava daquele jeito. Era o ano de 2001. Foi um fato marcante na minha vida [...] (ENCANTADEIRA DE TAMBORES - Casa da Mãe Joana).

A maior vontade de se engajar em movimentos de organização popular foi por mim mesma. Desde pequenininha a galera lá da rua, de certa forma, sempre se organizou, a gente morava num beco e o chão vivia enlameado e o pessoal resolveu que cada um e cada uma iriam cimentar a frente das suas casas. Isso é organização popular também (MARIA BONEQUEIRA – Coletivo Muquifo de Teatro).

Como vemos, a descoberta do coletivo, do outro, do grupo e de si mesmo é sempre algo pessoal e contextualizado: é a “minha participação”, o “meu primeiro contato”, “foi por mim mesma”.

Trata-se, pois, de uma descoberta de si no encontro com o outro, a outra, com o grupo. É um movimento de *abrir-se a algo*, é um *mostrar-se a*. Essa busca do grupo, do coletivo, cujo *abrir-se* e o *mostrar-se* se processam de um modo específico, isto é, pessoal - mediado pelo contexto social em que vive o sujeito - pode ser interpretado na linha do que fala Freire (2000, p. 112 ): como uma busca, um desejo de “ser-no-mundo-com-outros”. É, pois, no espaço e no movimento do coletivo que o sujeito juvenil toma

consciência do outro e de si como ser no mundo e com os outros, sem o qual seria apenas um *ser aí*, um ser no suporte. Por isso, repita-se, mais do que ser no mundo o ser humano se tornou uma *presença no mundo*, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um *não-eu*, se reconhece a si próprio (FREIRE, 2000, p. 138).

Denotamos do pensamento do autor que é pressuposto para conhecermos a nós mesmos e a nós mesmas *ser-com-o-outro*, *ser-com-a-outra*, ir em direção ao outro, a outra. Mesmo que esse deslocamento ou mobilidade não signifique de imediato uma consciência plena de si e do mundo, uma consciência crítica no sentido freireano. Bufão de Corridas, por exemplo, descobre o coletivo a partir da inveja, do coleguismo e do desejo de paquera:

[...] Darei um pulo no tempo do espiral para falar de como começou essa onda de social, tudo começou quando eu vi uma Paixão de Cristo (a peça teatral) no meu bairro onde a maioria dos meus amigos de futebol estava participando. Eu morria de inveja e fui logo querer saber o que era aquilo, era o JUJA – Jovens Unidos do João Arruda, um grupo sociocultural que eu nem sabia que existia. Então eu entrei no grupo e fui fazer teatro, antes de tudo eu não gostava de teatro e quando tinha alguma apresentação desse tipo na escola que eu estudava, eu chamava os caras de “viados” e ia embora, nem assistia “aquela besteira”. Mas quando eu vi que os meus amigos estavam todos lá e tinha umas gatinhas também, eu corri e quis entrar (BUFÃO DE CORRIDAS – Casa da Mãe Joana).

Parece ser assim que construímos nossa identidade, o que não foi diferente com os jovens e as jovens, cujas histórias estão sendo aqui reflexionadas. Nesse sentido, comungamos

com Buber (2003, p. 24) quando diz que “o homem é um ente de relação ou que a relação é essencial ou fundamento de sua existência”. Então, podemos dizer que a entrada dos jovens e das jovens nos grupos e redes é um processo de busca pela percepção e construção de si mesmo e de si mesma, agora não mais no plano familiar, mas no plano comunitário, das relações e das tramas coletivas e sociais. É por essa via que os jovens e as jovens da periferia também fazem operar e satisfazem suas necessidades de experimentação e circulação, daí a importância da formação de grupo com seus pares, objetivando realizar novas descobertas, estruturar novas atitudes e novas identidades (ABRAMO, 1994).

Nos espaços grupais, os segmentos juvenis vivenciam situações e processos de identificação, descobrindo gostos, habilidades e potencialidades, como demonstram estes relatos:

Particpei de um projeto da FUNCI, o Agente Jovem, que me deu oportunidade de experimentar algumas situações e conhecer diversas pessoas. E foi lá que abri os olhos pra música. E com a bolsa que recebia comprei um violão, mesmo sem saber tocar (COSTURADOR DE SONS – Bando Oco do Mundo).

[...] Durante esse período conheci a Escolinha Frei Tito. A Lúcia convidou alguns meninos e meninas do JUJA pra fazer uma peça chamada “Frei Tito Vive”. Acho que particpei de umas três montagens pelo JUJA e duas, eu mesmo já como diretor, no Escuta. Aí fomos convidados pelo grupo de jovens Utopia, em 2000, pra montar a peça “O Romance do Pavão Misterioso”, a partir daí surge o grupo de teatro e música do Escuta [...] (BUFÃO DE CORRIDAS – Casa da Mãe Joana).

Como constatamos nas trajetórias juvenis, os grupos e os projetos tornam-se espaços importantes para os experimentos e vivências de habilidades, descobertas de gostos, construção de crenças, enfim, espaços de (auto) formação e de construção das identidades e das diferenças entre os sujeitos. É como assinala Taylor (1997, p. 54), quando se refere à constituição do *self*, processo que ocorre em estreita relação com o que existe na história de cada um e de cada uma:

Defino quem sou, ao assumir a posição a partir da qual falo na árvore genealógica, no espaço social, na geografia de posições e funções sociais, em minhas relações íntimas com aqueles que amo, e, de modo também crucial, no espaço moral e espiritual dentro do qual são vividas minhas relações definitórias mais importantes.

Esse processo, onde cada qual faz suas próprias vivências e experiências, individual e coletivamente, vai delineando as singularidades juvenis e abrindo espaços maiores de inserção e participação social, como percebemos no relato desta jovem:

[...] Daí por diante passei a participar de outras atividades, como o grupo de jovens; as celebrações das CEB's; o reisado; os cursos; as palestras; os seminários, as noites culturais, o teatro (brilho dos meus olhos) e outras atividades. A ligação entre a fé e a política sempre foi algo muito forte no caminho desse lugar. Trouxe com isso a reflexão do orar e do agir. Em 2002, nós jovens organizamos um grupo de teatro no Escuta. Com o apoio de um profissional da área, solicitado através de um ofício encaminhado ao SESC de Fortaleza, passamos a conhecer sobre essa arte e perceber a importância do estudo e da leitura para a formação humana. Foi uma época de muito conhecimento, descobertas, experimentações e seriedade com a pesquisa que culminou na ideia de montar uma biblioteca, mas não uma qualquer, a ideia era que fosse uma Biblioteca Lúdica e Circulante (teatralizante), onde a leitura não era só a impressa, e a arte, principalmente o teatro, que era por onde queríamos enveredar, funcionaria como uma leitura lúdica (ENCANTADEIRA DE TAMBORES - Casa da Mãe Joana).

Vemos que essas participações diversas no âmbito local (do bairro) são fundamentais nos percursos formativos juvenis. É neste âmbito que os sujeitos estruturam o pertencimento, elemento identitário central, pois nesse nível podem acionar o apoio de seus pares, de outros grupos e de organizações locais, mobilizando os meios educativos, materiais, afetivos e políticos para desenvolverem suas ações e projetos. É nesse âmbito que os jovens e as jovens mobilizam os mecanismos de reconhecimento e dão visibilidade as suas ideias, habilidades, criações e fazeres. Trata-se assim da estruturação das identidades, processo que envolve uma multiplicidade de exigências, como defende Morin (2001, p.128):

[...] o sujeito não é uma essência, não é uma substância, mas não é ilusão. Acredito que o reconhecimento do sujeito exige a reorganização conceptual [...]. Portanto, precisa-se de uma reconstrução, precisa-se das noções de autonomia/independência; da noção de individualidade, da noção de auto-produção, da concepção de um **elo recorrente**, onde estejam ao mesmo tempo, o produto e o produtor [...].

À luz da perspectiva do autor, podemos dizer que o processo identitário juvenil só pode ser entendido em sua construção complexa, caracterizada por movimentos de apropriação de si, do outro, do mundo social, da cultura, do saber. A identidade individual e coletiva vai se construindo em um espaço onde o sujeito deve ter liberdade, ou seja, ter certa autonomia para imprimir e experimentar em si e nos outros esses movimentos, os quais podem se desenvolver de forma tranquila ou conflitiva, marcados ou não, portanto, por tensões.

Nesse sentido é grande o esforço requerido do sujeito para se afirmar como “aquele que dá unidade e invariância a uma pluralidade de personagens, de caracteres, de potencialidades...” (MORIN, 2001, p. 128), que conserva uma autorreferência, através da qual constrói distâncias entre o EU e o OUTRO, reconhecendo-se singular, embora imerso em

contextos de intensas transformações de si próprio e do seu universo de relações. Para o autor citado, é o “tratamento de estímulos, de dados, de signos, de símbolos, de mensagens que nos permite agir dentro do universo exterior, assim como de nosso universo interior, e conhecê-los” (MORIN, 2001, p. 120). O relato abaixo é revelador destes processos de que fala o autor:

Além da atuação na comunidade local, esse projeto (Círculos de Cultura Brincantes) nos deu oportunidade de realizar vivências de socialização de experiência com círculos de cultura (formações em arte), nas Universidades Estadual e Federal do Ceará, a partir de programas de extensão, sendo que por meio da UECE estivemos indo a locais como: Limoeiro do Norte, Quixadá, Russas e outros. Em Recife e Olinda, estivemos participando de um intercâmbio de arte-educadores (as) em 2004, por meio da ONG Diaconia, e lá estivemos realizando vivências no Projeto Crescendo no Morro, no bairro Morro da Conceição, e no Projeto Peixearte, no bairro de Peixinhos (Olinda), e já em 2005, atuamos junto ao projeto João Maria e Filomena de Mãos Dadas Fazendo Arte, no Jangurussu; e no Projeto BOMJART, no bairro Bom Jardim. Todos esses projetos apoiados pela Diaconia. O Escuta, e mais especificamente, o Projeto Círculos de Cultura Brincantes, foi e continua a ser o mundo da minha forma/ação. A partir dessa proposta formei a minha praxis, teoria e prática e, tendo a ideia de “universidade popular” para a vida, tive aqui a chance de desenvolver as minhas potencialidades em arte, cultura e política, descobrindo aquilo que desconhecia em mim. Esse caminho foi me formando artista popular dos palcos, das ruas e da plateia (ENCANTADEIRA DE TAMBORES - Casa da Mãe Joana).

Então, esse processo de engajamento, construção de identidades individuais e coletivas, enfim, de participação sociopolítica e cultural de cada sujeito, vai se ampliando, como vemos, iniciando na esfera grupal, comunitária e dirigindo-se para outras comunidades, chegando a outros lugares. Além do trânsito por entre essas esferas, como percebemos no relato da jovem, vejo que a formação identitária juvenil passa também pela apropriação de teorias e vivências de diferentes práticas sociais, o que me permite aludir ao pensamento de Arendt (1989), autora já referenciada neste trabalho, quando esta identifica na **ação** e na **palavra (discurso)**, os mecanismos da constituição identitária. Segundo a autora, a pluralidade humana tem o duplo aspecto de igualdade e diferença. Arendt (1989, p. 188) assinala: “se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos os que existiram, existem e virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender”. Logo em seguida, complementa (ARENDR, 1989, p. 189): “Só o homem, porém, é capaz de exprimir essa diferença; de distinguir-se; só ele é capaz de comunicar a si próprio e não apenas comunicar alguma coisa – como sede, fome, afeto, hostilidade ou medo”. E arremata a autora, afirmando: “No homem, a alteridade que ele tem em comum com tudo que existe e a distinção, que ele partilha com tudo o que vive, tornam-se

singularidade, e a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade de seres singulares” (ARENDT, 1989, p. 189).

Na perspectiva da autora, a identidade, portanto, assume o sentido de *singularidade*, de *diferença*, que, segundo ela, vem à tona no discurso e na ação. Então, o que distingue o sujeito, isto é, o que o identifica é a ação e o discurso, processos através dos quais o ser humano se revela, como a jovem do relato acima fala: “tive aqui a chance de desenvolver as minhas potencialidades em arte, cultura e política, descobrindo aquilo que desconhecia em mim”. A ação e o discurso são os modos pelos quais os seres humanos se manifestam uns aos outros, não como mero objetos físicos, mas enquanto seres humanos (ARENDT, 1989).

Nos relatos dos percursos vividos pelos jovens e pelas jovens sentimos como foi intensa toda essa caminhada e como foi e é profundo o desafio da participação e da construção das identidades juvenis, o que me faz lembrar do que também reflete Dayrell (2001, p. 1), quando este afirma que “a música, a dança, o corpo e seu visual têm sido os mediadores que articulam grupos que se agregam para produzir um som, dançar, trocar ideias, postar-se diante do mundo”. É a arte mediando e produzindo processos de transfiguração dos sujeitos e contribuindo com a construção de suas singularidades.

Como é possível inferir, a formação e suas respectivas ações e projetos, mediadas por grupos, organizações sociais e ONGs não se desenvolvem sem uma visão das juventudes e sem pressupostos teórico-metodológicos. Vemos, pelos relatos acima, que os sujeitos protagonistas das ações e projetos baseavam os processos formativos em vivências, experiências e intercâmbios, trabalhando o protagonismo e a socialização; percebemos também que favoreciam a discussão e a reflexão sobre temas como fé, política, teatro, cultura brasileira, literatura, mística, ancorados em teorias e práticas ligadas à Educação Popular e às ideias de Paulo Freire. Nesse sentido, a formação estruturava-se em um modo de trabalhar a teoria, a reflexão e a prática, articuladas à pesquisa, ao lúdico, à leitura da realidade local, à integração com outras organizações e à vivência teatral. Um exemplo dessa prática e desse processo formativo foi a montagem do espetáculo “Jogueiros: guerreiros novos”, do qual fala os jovens:

Em 2003, com o apoio da ONG Diaconia, teve início o projeto de formação Círculos de Cultura Brincantes – Saberes e Formação Humana desvendando a Ciranda da Vida no Escuta. Este projeto proporcionou ao grupo vivenciar processos de formação artística e pedagógica que envolvia Teatro, Educação Popular, Cultura Brasileira e Literatura. O estudo preparava para a intervenção com diferentes públicos: crianças (círculos de fantasia); jovens (círculos de cultura na escola);



adultos (rodas de rua); idosos (biblioteca em festa), além de fazer interface com as redes sociais do bairro para discutir temas geradores. Em todas as intervenções o carro-chefe da mediação artístico-pedagógica era o teatro. A partir desta experiência, começou um processo de pesquisa-ação com pessoas mais antigas da comunidade sobre a história do bairro Pici, através de entrevistas, levantamento histórico e visita a lugares específicos, munidos de gravadores e câmeras filmadoras [...]. Realizamos pesquisas de campo e levantamentos documentais, registramos a história de vida dos participantes do grupo de teatro e o que cada um/uma viveu da história do Pici (CAPTADORA DE SONHOS e INVENTOR DE HORAS – ONG Escuta).

Essa perspectiva formativa, ancorada nos elementos culturais e na leitura crítica e lúdica da realidade, remete-me a uma passagem de Freire (1979) bastante apropriada a nossa reflexão de agora. O autor afirma:

Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre as condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaço-temporais. De forma que ele é, na expressão feliz de Marcel, um ser “situado e temporalizado” (FREIRE, 1979, p. 61)

A formação oferecida pelo Escuta e por Diaconia, através do Projeto “Círculos de Cultura Brincantes – Saberes e Formação Humana desvendando a Ciranda da Vida”, inspira-se muito bem nessa perspectiva de Freire (1979) na medida em que favorece processos de apropriação da realidade local a partir de uma leitura operada pelos próprios sujeitos juvenis que, ao pesquisarem o próprio bairro, acessam suas histórias, memórias e fazem (re) leituras das mesmas, atualizando-as em si, no espaço-tempo de suas vidas, apresentando-as e discutindo-as através do teatro. Esse movimento, de extrema relevância político-pedagógica, não só permite que os sujeitos descubram-se situados e temporalizados, mas percebam-se no que “estão sendo”, no que já não podem mais ser, no que ainda devem se tornar, ou seja, percebam-se em seus devires (DELORY-MOMBERGER, 2008). Foi assim que o espetáculo “Jogadores: guerreiros novos” me afetou quando o assisti. E o relato deste jovem é esclarecedor deste sentimento:

Este espaço cresceu em torno dos problemas da comunidade que nos atingia de forma individual. A cada encontro era um misto de alegria e reflexão crítica da realidade, em pouco tempo queríamos transformar o mundo. E assim nos deparamos com as raízes culturais de nossa comunidade, mais precisamente o reisado e as quadrilhas juninas (LAPIDADOR DE POESIAS – ONG Escuta).

Esse movimento de imersão no tecido cultural da comunidade e de apropriação crítica e criativa da realidade, como ação educativa e formadora, leva, como notamos, às intervenções e às mudanças, também criativas, no espaço e no contexto comunitário. Um

exemplo dessas imersões e intervenções pode ser percebido no texto de Silva (2012, p. 1 e 2), onde ele faz uma reflexão, a partir das narrativas e memórias, sobre a influência da tradição da Folia de Reis do Escuta (que já acontece há 22 anos, congregando adolescentes e jovens, adultos e idosos na sua organização e realização) no processo de formação juvenil. O autor destaca alguns aspectos:

[...] a representação por parte dos integrantes do Reisado do Escuta, desde os mais jovens aos mais antigos; o aspecto formativo desta manifestação, sua influência na dimensão da cultura, da arte, da organização comunitária, no fortalecimento de vínculos sociais afetivos de pertencimento coletivo; o registro histórico da manifestação; a percepção crítica sobre a produção de sentido na vida das pessoas envolvidas, permitindo ainda, a reelaboração por parte dos jovens de suas próprias histórias e identidades na relação intergeracional com os mais velhos(SILVA, 2012, p. 1 e 2).

Este exemplo é significativo para evidenciar o papel que a arte e a cultura desempenham na vida dos jovens, das jovens e da comunidade desta periferia de Fortaleza; também revela como algumas ONGs, a exemplo do Escuta e de Diaconia, concebem e trabalham o processo formativo com ênfase na arte e na cultura. Muitas dessas instituições e organizações juvenis conseguem assim se destacar como detentoras de conhecimentos específicos sobre metodologias e estratégias voltadas para a revalorização das culturas populares e de saberes existentes nas comunidades onde desenvolvem suas atividades. Tanto o relato do autor acima citado, como o relato a seguir confirmam esse entendimento:

Raízes culturais são acionadas e tradições têm sido resgatadas, não para cultuar a memória de um passado já morto, mas para amalgamar novas práticas, para fincar raízes nas novidades que a criatividade e a invenção, fruto da imaginação e das representações coletivas, estão gerando (GOHN, 1999, p. 16).

Do pensamento da autora, depreendo que o trabalho com a arte e com a cultura precisa ir além do simples resgate e da mera comemoração/celebração, visto que a memória e a tradição não são elementos estáticos, presos à repetição e ao olhar desatualizado e indiferente à novidade e ao estranhamento. Na pisada de Ribeiro (2006), posso dizer que a manifestação cultural espelha os valores, a alma e a honra de uma comunidade, de uma cidade, de um país. Essa manifestação cultural, seja ela de uma tradição ou não, deve ser tomada sempre em movimento, porque a vida é dinâmica, como são dinâmicas a criatividade e a invenção, habilidades próprias dos seres humanos inacabados, do homem e da mulher em eterno devir.

Importa, pois, perceber, no bojo das ações empreendidas pelas ONGs e pelos grupos e redes juvenis o que a arte faz com os sujeitos na periferia, quando ela junta e agrega as

pessoas pelas ações coletivas, pela força e os movimentos arrebatadores que permitem trânsitos, voos e andanças pelo âmbito do simbólico e pelas veias da criação e da inventividade.

O que os trabalhos como o do Escuta, de Diaconia, do Muquifo, do Bando Oco do Mundo, dentre outros aqui já citados, fazem com as pessoas, de modo especial com os segmentos juvenis? Ora, perguntar o que a arte e a cultura, empreendidas por esses sujeitos político-culturais, estão fazendo consigo mesmos e com os sujeitos juvenis, é sintonizar-se com a percepção de como as buscas, os processos e as ações - nem sempre bem pensadas, organizadas e planejadas - estão alterando a vida juvenil em seu cotidiano, como as atividades artístico-culturais produzidas, espetacularizadas em vários cantos da comunidade e da cidade estão munindo os sujeitos com novos sonhos, aspirações e utopias; como está “instrumentalizando” esses sujeitos com ferramentas que alavancam as mudanças, em si, no outro/outra e no espaço social onde vivem; enfim, leva-nos a perguntar: o que a arte e a cultura vão fazer com os sujeitos?

Nessa direção, os Círculos de Contação de Si, em algumas de suas seções, abordaram aspectos relativos aos pontos expostos, sobretudo às questões que dizem respeito ao avanço do trabalho com a arte e a cultura numa perspectiva mais ampla (de maior alcance social), buscando deslindar possibilidades criativas e emancipadas dos segmentos juvenis participarem e se inserirem no mercado sem “entrar no buraco do rato”<sup>76</sup>, expressão de uma música de Raul Seixas evocada pelos jovens e pelas jovens ao se anuírem a esta esfera econômica. No centro do debate, estava o trabalho com a arte - o teatro - e sua efetividade no sentido de produzir mudanças socioeconômicas na vida dos jovens e das jovens do Pici e na vida da comunidade. O relato do jovem, a seguir, deve ser considerado de forma contextualizada, pois o mesmo se deu em um momento de reflexão sobre a construção de alternativas socioeconômicas para os jovens e as jovens do Pici, reportando-se ao Escuta, uma das instituições responsáveis pela ação organizativa e formativa dos segmentos juvenis do bairro e situando o Coletivo de Culturas Juvenis (CCJ-Fortaleza) como um espaço que pode contribuir para que essas alternativas sejam viabilizadas. O que é interessante perceber, além

---

<sup>76</sup> Esta é uma passagem da música de Raul Seixas, intitulada “As aventuras de Raul Seixas na Cidade de Thor”, aludida pelos jovens e pelas jovens em alguns relatos para se referirem à questão de, no contexto do capitalismo competitivo, concorrencial e globalizado, construir formas alternativas ou transformadoras de lidar com suas produções, criações e fazeres artístico-culturais, sem se deixarem “contaminar” pela lógica mercadológica próprio do capitalismo, que, em última análise, são destruidoras.

de outros elementos, é aquilo que tem relação com as questões apresentadas anteriormente. O jovem avalia:

O próprio Grupo Galpão, que criou seu próprio espetáculo, é um exemplo de inserção no mercado, teve profissionalismo dentro da coisa. É claro que teve toda uma sistematização, mas o próprio grupo, quando precisava de qualquer coisa, o grupo criava. No empreendedorismo da cultura popular tem todo um nicho, onde o grupo cria as suas próprias coisas. Eu fico pensando assim: a gente está tão acostumado a levar chicotada que, quando a gente pensa nas coisas, já fica preso ao próprio fracasso, na própria chicotada que vai levar. Então, eu acho que o CCJ seria uma oportunidade de você criar toda uma estrutura acima do fracasso que a gente já teve. O próprio Escuta, quando experimentou isso, criou toda uma estrutura de se apresentar, mas por questões, as quais eu desconheço até o momento, não deu muito certo. Nós começamos a sonhar com isso e as condições estavam meio que surgindo [...]. Com todo respeito a Raul (“entrar no buraco do rato”), mas eu acho que é o contrário: a gente tem que se fortalecer, utilizar as ferramentas a favor da gente. A gente não pode acabar o que está aí, criar uma nova roda. A gente tem que pegar essa estrutura e colocar ela a nosso favor [...]. (LAPIDADOR DE POESIAS – ONG Escuta).

Não podemos esquecer pelo que foi possível perceber através desta pesquisa, que o trabalho do Escuta e de Diaconia, ao longo dos últimos anos, contribuiu (e ainda contribui atualmente) para a formação qualificada de jovens que hoje atuam como artistas populares de rua, no teatro e na música, e como educadores e educadoras em projetos sociais e órgãos públicos, dentre outros espaços, ocupando salas, palcos e praças em diferentes cantos da cidade, levando uma arte crítico-reflexiva. Também não devemos desconsiderar que vários grupos foram criados a partir do trabalho do Escuta e de Diaconia, alguns dos quais já citados neste trabalho de pesquisa.

Como pano de fundo das discussões realizadas sobre relação da arte com a busca de alternativas socioeconômicas está a questão da exclusão dos pobres, interpretada por Peregrino (2006, p. 10) como um movimento que

parece empurrar os pobres, os fracos para fora da sociedade, para fora de suas “melhores” e mais justas e “corretas” relações sociais, privando-os do direito que dão sentido a essas relações, de fato, esse movimento os está empurrando para “dentro”, para a condição subalterna de reprodutores mecânicos do sistema econômico. Reprodutores que não reivindicam nem protestam em face de privações, injustiças, carências.

Tendo este contexto como desafio e a arte e a cultura como estratégia educativa e formadora, os jovens e as jovens manifestaram vários pontos de vista, onde o papel da arte é questionado, como neste relato:

[...] a arte não é uma coisa pura, salvadora, a gente até já discuti muito isso. A gente diz assim: ah, vamos fazer vídeo, vamos fazer teatro...mas não existe nada neutro; que teatro vamos fazer? Que oficinas a gente vai fazer? Uma coisa que me incomoda pra caramba é essa onda das oficinas. Há muito tempo não dou oficina. Não estou interessada em ensinar o menino a tocar por tocar, não me interessa ensinar a tocar maracatu ou saber encenar uma peça, ou saber fazer um vídeo. Se ele não tiver um espaço de reflexão. Uma coisa mais importante do mundo é uma pessoa refletir sobre sua própria condição: de vida, de ser humano, de sociedade ou sobre outras coisas [...]. Não importa nem se vai ter arte, se tiver, massa! (MARIA BONEQUEIRA - Coletivo Muquifo de Teatro).

Observamos que Maria Bonequeira questiona o carro-chefe, a estratégia principal de muitas ONGs, grupos e redes juvenis na periferia, que é a arte, que tem uma centralidade estrategicamente pedagógica e é pedagogicamente estratégica em muitas atividades sociais. Levanta que, em muitos casos, falta o elemento *reflexão* que, segundo ela, é mais central do que a arte em si. Complementa sua fala, defendendo ainda:

A arte tem que estar questionando as coisas, pensando no outro público. Quando ela chega ao mercado, ela acaba se padronizando, ela vira “modinha”, e com essa “modinha”, se você está ganhando grana, você acaba deixando de fazer coisas que você gostava, que você achava legal. Então, eu acho isso é uma coisa que a gente tem que pensar (MARIA BONEQUEIRA – Coletivo Muquifo de Teatro).

Como observei no trabalho que o Escuta, Diaconia e os grupos desenvolvem e também pelos relatos já apresentados acima, percebo que a reflexividade parece ser entendida como um movimento dialético que envolve a dimensão teórica e a dimensão prática; como um processo, como nos ensina Saviani (1996), que exige ir às raízes (ser radical) dos fatos e fenômenos da vida, do cotidiano, perceber a totalidade e ser rigoroso no movimento de reflexão e de ação sobre a realidade; percebi também que a reflexividade é entendida na linha de Freire (1992,) como uma “leitura do mundo”, leitura essa que vai possibilitando aos sujeitos a decifração cada vez mais crítica das “situações-limites”, além das quais se acha o “inédito viável”.

Voltando ao relato de Maria Bonequeira, vemos que ela chama a atenção para um aspecto fundamental no trabalho formativo com a arte: ela não é neutra, visto que

Os braços do poder nunca deixaram de lado a importância da arte como elemento de sedução, convencimento e adesão a ideias. Assim, a música fez marchar exércitos e fomentou revoluções. A literatura difundiu ideias, questionou relações de poder e traçou, na imaginação de leitores, um tempo de liberdade, fraternidade e igualdade. O teatro fundiu mitos, mostrou embates e celebrou vitórias da ética e da moral (RIBEIRO, 2006, p.58).

Na esteira do que diz o autor e tendo presente os relatos de Maria Bonequeira, reflexiono: assim como a arte pode seduzir e levar à adesão a projetos transformadores, à liberdade, à solidariedade, à conquistas, etc., pode também conduzir à alienação, ao disciplinamento vazio e à neutralização da força insurgente, insubmissa e rebelde das juventudes populares.

No desafio de pensar e utilizar a arte e a cultura como meios de “salvação” socioeconômica para os jovens da periferia - considerando ainda o contexto acima referido, onde o Coletivo de Culturas Juvenis é visto como uma alternativa - este jovem se posiciona defendendo:

Se a gente está se propondo aqui a construir algo onde a gente pode produzir coisas e compartilhar não só no sentido mercadológico, de geração de renda sim, é muito difícil a gente olhar por esse lado, porque a questão do capitalismo está em curso. A gente vai conseguir modificar as coisas da noite para o dia? Não! Vai conseguir a cultura radical? Também não! Então vou citar a frase do Raul: “quando você for entrar num buraco de rato, se faça de rato”. Isso é algo complicado, porque você pode se sujar dentro do buraco de rato. Mas, você pode ir lá e fazer outra história (CONTADOR DE MIRAGEM – Bando Oco do Mundo)

Vemos que essa visão difere da posição de Maria Bonequeira. Trata-se assim de uma visão que concebe a arte numa perspectiva alternativa, mas inserida no mercado, participando da lógica e do jogo mercadológico, ou seja, entrando no “buraco do rato”. A perspectiva defendida pelo jovem toma a arte alternativamente, porque a inserção no “buraco do rato” tem um objetivo: “fazer outra história”. Imagino que esse fazer é alternativo porque o jovem faz alusão à própria experiência do Museu das Juventudes, como um instrumento embarador dos processos de reflexão e subjetivação:

A gente pensa como uma forma de embasamento [...] identificar pontos que você possa, intimamente dentro de um coletivo, trabalhar aquilo, potencializar e transformar, contar suas histórias e depois produzir produtos para compartilhar (CONTADOR DE MIRAGEM – Bando Oco do Mundo).

Inferimos assim que o trabalho com a arte, a cultura, nas suas diferentes linguagens, do ponto de vista da formação pode ser pensado e organizado a partir de pressupostos que considerem e priorizem as necessidades e as subjetividades juvenis, incorporando novos mecanismos e tecnologias que favoreçam a expressão, a vivência e a adoção de iniciativas, projetos e ações que trabalhem todas as dimensões da vida dos sujeitos – a estético-expressiva, coletiva, socioeconômica, cognitiva, dentre outras.

Nessa mesma direção, outro jovem reflexiona:

Na medida em que a gente monta uma produção cultural, a gente tem que ir abrindo espaço para outra lógica de mercado, fazendo fluir, circular... Por exemplo, o Subvercine e o Escuta tem cineclube, não é? Então, já é um passo para socializar essa nossa produção, desde que a gente pense, não dentro de uma lógica de isolamento. Pensar numa coisa alternativa, mas que não tenha visibilidade, as pessoas não vão ver [...] (INVENTOR DE HORAS – ONG Escuta)

Pode-se perceber aqui que a arte e a cultura são tomadas também no sentido alternativo, do mesmo modo para responder às necessidades socioeconômicas, isto é, tem que ser trabalhada uma arte e uma cultura que sejam úteis aos sujeitos juvenis, que possam ser visibilizadas e internalizadas pela sociedade. Destaca-se aqui que o alternativo traduz-se na defesa de “outra lógica de mercado”. Portanto, buscar uma arte e uma cultura que produzam vantagens e benefícios socioeconômicos com e para os sujeitos excluídos dentro de outra lógica de mercado.

Mas, pergunto: como garantir essa “outra lógica do mercado” nas ações e no trabalho com a arte e a cultura sem ser engolido pela lógica predominante? No relato abaixo, o jovem é bastante cético quanto a essa possibilidade. Ele defende:

É latente na gente a questão do mercado, do capital. Se a gente for ficar batendo de frente nisso todo tempo, a gente vai cair, cara! O movimento Hip Hop foi uma experiência contra-cultural, uma ideia massa, uma ideia holística, espiritual, de uma compreensão total do ser humano e do mundo, mas aí o capitalismo absorveu e a galera se deixou levar. A gente tem que ver esses lances assim... A gente está se propondo a entrar no buraco de rato e propor algo novo e ter esse discurso embasado dentro da gente (CONTADOR DE MIRAGEM – Bando Oco do Mundo).

O relato evidencia a grande dificuldade de fazer algo independente e livre da influência da lógica do mercado capitalista no campo da arte e da cultura. E esse limite fica mais patente quando os jovens e as jovens trazem à tona as necessidades socioeconômicas, o desejo e o sonho de continuarem fazendo arte e cultura de um modo que lhes garanta uma condição digna de vida dentro da sociedade na qual vivem. Parecem querer conciliar duas necessidades inconciliáveis: as necessidades estéticas, de criação e produção artísticas e as necessidades econômicas. Teimam em conciliar conteúdos específicos, embora constituintes de uma mesma totalidade: a vida. Os conteúdos sociais da arte e da cultura estão relacionados às reivindicações do organismo, da mente e do corpo voltadas à beleza, às palavras, às cores, aos sons, à imaginação, à sensibilidade, à subjetividade; os conteúdos sociais próprios das necessidades econômicas, não separadas das demais, circunscrevem-se à sobrevivência material da vida, ou seja, aos desejos relativos ao consumo de bens diversos, cujo acesso, numa sociedade capitalista como a atual, é mediado pelo dinheiro.

Talvez tenhamos que pensar na arte e na cultura a partir de outras finalidades e intencionalidades, como mostra o jovem neste relato:

Aí eu fiquei viajando assim... meu irmão, eu me preocupo muito mais, de todas essas ações aí, na história de você provocar situações, tá ligado? Tipo: tudo que a gente faz, o Oco do Mundo, o Escuta, o Grafiticidade, antes de tudo, a galera tá querendo provocar situações. Seja pra alimentar algo deles, seja pra mexer com o coletivo, porque a arte nunca é só individual. Quando eu acabo a arte, ela é de todos, todo mundo vai ter uma interpretação sobre ela (PICHADOR DE HORIZONTES—Bando Oco do Mundo).

Pichador de Horizontes nos chama a pensar a arte e a cultura, como ações coletivas privilegiadas com alto poder de “provocar situações”. O relato nos instiga a pensar na arte e na cultura não numa perspectiva econômica, visto que elas não se prestam a isso, pois elas estão preocupadas com as necessidades subjetivas dos sujeitos, isto é, estão focadas nos desejos e necessidades da alma, da imaginação e da criação, das vontades de potência que não estão restritas ou que não dizem respeito às necessidades de consumo material, embora seja intrínseca a elas a produção de energias e movimentos que desinstalam e mobilizam os sujeitos à luta e à busca da constituição e formação de si mesmos, o que implica também acessar os bens econômicos.

Pois bem, essa questão remete ao desafio de construir formas e estratégias alternativas para dar visibilidade às potencialidades artísticas e culturais da periferia, ao poder inventivo, criativo e insurgente principalmente dos segmentos juvenis, considerando o fato de que não estamos tratando aqui de qualquer arte e cultura, mas de uma arte e cultura social e politicamente engajadas, inseridas no mundo da vida de forma crítica, criativa e reflexiva. Mas não só, convida-nos a pensar de maneira mais profunda no papel e nas funções que a arte e a cultura podem desempenhar na vida dos segmentos juvenis da periferia, tendo presente o fato de que elas não são neutras, podendo, pois, serem tomadas na perspectiva alienadora e/ou na perspectiva emancipante e emancipadora.

Buscar responder ou refletir sobre os desafios acima é entrar novamente em conexão com os objetivos inicialmente apresentados no começo desta seção. Ou seja, é perguntar o que os jovens e as jovens da periferia estão fazendo com suas vivências coletivas ou com suas inserções sociopolítico-culturais e o que essas vivências estão fazendo com os jovens e as jovens, do ponto de vista da formação, da participação e da construção da sua autonomia. De outro modo: o que os jovens e as jovens da periferia estão fazendo com a arte e a cultura, e o que a arte e a cultura estão fazendo com eles e com elas?



As ideias que seguem buscam apresentar algumas reflexões teóricas sobre o papel da arte e da cultura, tendo presente as questões e as preocupações levantadas na análise até aqui, ao mesmo tempo ensaiar possíveis caminhos de respostas ao desafio levantado.

Podemos dizer que a arte sempre ocupou um lugar na vida das sociedades desde os primórdios da civilização, o que a torna, segundo Fusari e Ferraz (1993, p. 16) “um dos fatores essenciais da humanização”. Porém, quando relacionamos a arte à educação, neste caso aqui, à educação popular, percebemos que ela vem assumindo várias concepções, sempre se vinculando aos contextos sociais, pedagógicos e artísticos de cada época. É vista atualmente ligada diretamente à realidade, tomada e trabalhada nas dimensões da representação, interpretação e, principalmente, na dimensão de transformação. Segundo alguns autores, como Barbosa (1995), que defendem que a arte tornou-se eclética e pluralista em sua mistura de formas: é a representação simbólica de valores, tradições, crenças e traços intelectuais e emocionais que caracterizam determinado grupo. Essa percepção da arte e tendência tem favorecido a sua utilização dinâmica em projetos sociais, abrangendo públicos e contextos diversos.

A maior parte dos projetos sociais vê a arte, a cultura, em sua natureza funcional. Ou seja, a arte e a cultura são tomadas não em seu valor próprio, mas no fato de serem colocadas a serviço de determinados objetivos e processos. Desse modo, elas apresentam funções e utilizações educativas, sociais, críticas e recreativas. Muitos projetos sociais e ONGs tomam a arte e a cultura em sua dimensão educativa, enfatizando em suas atividades aspectos dessa dimensão: como meios de adquirir, interpretar, produzir e organizar conhecimento; como auxiliar da formação escolar na integração de novos saberes; estimuladora da solução de problemas; facilitadora de processo de mudança de atitudes e práticas (SANTOS, 2009), enfim, concluo enfatizando com Seehagen (2006)<sup>77</sup>: [...] através da arte podemos construir uma sociedade melhor, tanto ética como esteticamente falando, pois a arte integra todos os campos de aprendizagem [...], e preenche o espírito e o tempo”.

Então vemos se fortalecer, nas comunidades periféricas do Brasil, essa perspectiva funcional da arte e da cultura, onde essa utilização inscreve-se na adoção de estratégias em busca de um objetivo comum: “a aceitação da diferença, a participação na distribuição das benesses da cidade, o reconhecimento do valor e a reinvenção das representações” (LIBÂNIO, 2009, p. 131), uma vez que a cultura “cria o espaço onde as pessoas se sentem

---

<sup>77</sup> Disponível em <http://www.defatima.com.br/site/conteudo/novidades/artigoarte.htm> . Acesso em 10 de nov. de 2011.

seguras e em casa, onde elas se sentem pertencentes e partícipes de um grupo, de acordo com essa perspectiva, ela é condição para a formação da cidadania” (YÚDICE, 2004, p. 43, citando FLORES).

Creio que podemos dizer que as reflexões sobre a arte e a cultura, associadas à questão da sustentabilidade dos grupos e redes juvenis que atuam nesta área e sua inserção no mercado, situa-se neste contexto, o que leva os sujeitos juvenis a discutirem e a buscarem alternativas e caminhos, inclusive do ponto de vista da formação, para poderem continuar conduzindo seus projetos e ações. No que se refere a essas buscas, este jovem aponta:

Então, se a gente também não invade, se a gente não busca meios de ocupar o cotidiano das pessoas com outra visão de cultura, com outra visão de cidade, com outras lógicas de arte, então aquilo não vai mudar. As pessoas estão vendo, estão tendo acesso. Então, como a gente pensar, além da produção, na forma dessa produção chegar a maior parte das pessoas? Porque, se as pessoas tiverem oportunidade de acesso, certamente isso pode levar a uma outra cultura, pode causar uma série de mudanças [...] (INVENTOR DE HORAS – ONG Escuta)

O relato de Inventor de Horas recoloca a questão que é por demais desafiadora para as periferias, como o é para o Pici, e tantas outras: como a arte e a cultura, numa escala mais ampla e de forma efetiva, podem continuar contribuindo para a produção e socialização de novas representações da existência, ao mesmo tempo favorecendo aos segmentos juvenis pobres o acesso e a apropriação de bens socioeconômicos, bem como o usufruto desses bens em seu cotidiano, pois “[...] de fato, criar e viver, se interligam” (OSTROWER, 1982, p.5).

Vejo esse “invadir” e “ocupar” o cotidiano das pessoas, de que fala Inventor de Horas, e o “provocar situações”, de que falou Pichador de Horizontes anteriormente, como algo próximo do que defende Bourriaud (2001s/p) quando sublinha a arte como interstício social. Isto é, “o interstício é um espaço de relações humanas que, inserindo-se mais ou menos de forma harmônica e aberta no sistema global, sugere outras possibilidades de troca que aquelas em vigor no sistema” (BOURRIAUD, 2001 s/p). Digo isso porque as relações socioeconômicas são relações, sobretudo, de trocas, não só de produtos que têm valor financeiro, mas de saberes, de práticas, e criações que têm valor simbólico, que educam ou formam para uma nova sensibilidade, imaginação e subjetividade, requisitos necessários e potenciais da construção de novas relações sociais, dos sujeitos consigo mesmos, com os outros sujeitos e com meio ambiente.

De certo modo, os jovens e as jovens das periferias já fazem esse movimento através de seus trânsitos livres por entre os interstícios do cotidiano juvenil nesses territórios; quando

se reúnem para compor, cantar, dançar coco, ciranda e tirar reis; quando ocupam as ruas e as calçadas para apresentar-se e fazer suas interpretações; quando se deslocam para outros bairros para conectar, compartilhar saberes e fazeres artísticos, produzindo assim identidades relacionais e configurando novos modos de existência. Esse movimento povoa e demarca os territórios com potenciais experiências artísticas – que buscam fugir das tendências homogeneizadoras do pensamento e das formas tradicionais de fazer política.

Essas experiências pautam-se em relações de troca, inaugurando uma espécie do que nomeio de uma *economia da arte juvenil*. Essa economia da arte supõe a busca, que agora afeta esses grupos da periferia do Pici e outras periferias da cidade, que se inscreve em pensar a produção da arte (o fazer artístico-cultural) e arte da produção – um modo de fazer circular os bens sociais, culturais e econômicos produzidos pelas culturas juvenis da periferia. Insiro a busca dos segmentos juvenis das periferias por um lugar na economia como uma busca pela construção de uma identidade produtiva, assentada em novas bases.

Entretanto, na busca da produção da arte e da arte da produção é preciso estar atento para a complexidade de nosso tempo, caracterizada pela “experiência da cultura do efêmero” (CANCLINI, 1997), onde predomina o consumo incessante, a “ditadura” da renovação, a transformação da experiência cultural em experiências de lazer e entretenimento (BARROS, 2009). Situo nesse contexto certas visões da arte e da cultura que, engolidas pela “cultura do efêmero”, coisificam a arte, transformando seus produtos em meros objetos de consumo.

Vejo então as questões e preocupações levantadas pelos jovens e pelas jovens nos Círculos de Contação de Si, reflexionadas nesta seção, como um cuidado para não deixar-se tragar pela onda das experiências da “cultura do efêmero” e de não se distanciar da perspectiva da “cultura da mudança” (BARROS, 2009). A “cultura da mudança”, segundo Barros (2009, p. 30)

[...] significa pensar na maneira como as sociedades, as instituições e sujeitos constroem sentidos para o mudar. Trata-se de pensar como a mudança pode assumir o sentido de uma busca intencional, uma disponibilidade para a transformação, ou ser realizada apenas em um discurso evasivo, atualizado pelas literaturas de auto-ajuda.

Estamos falando, pois, na esteira do pensamento do autor, de situar o desafio da construção de uma *economia da arte juvenil* nos domínios da “cultura da mudança”, o que implica transpor os modismos e a coisificação da arte; implica forjar futuros diferentes para as juventudes populares, o que equivale a ir além das tecnologias sociais, das “práticas e projetos

exitosos”, muitas vezes valorizados pelas empresas que financiam a ação social de muitas ONGs e projetos sociais e pela mídia.

Estamos falando aqui, portanto, do desafio da construção de uma (nova) sensibilidade, imaginação e subjetividade voltadas para a mudança, desafio que se materializa em um novo modo de perceber o cotidiano, o mundo social, a história; um novo modo de fazer, novos modelos de representação. Nesse sentido, sintonizamos com o pensamento de Marcuse (1984), quando assinala que somente uma nova sensibilidade pode romper o modo no qual até a nossa experiência mais imediata, pessoal e direta é modelada pelo mundo em que vivemos, mundo esse governado, em grande medida, pelo mercado. Nesse sentido, “o modo como percebemos as coisas é também o modo como as usamos: é como percebemos as potencialidades das coisas e da natureza, e nosso corpo e mente tornam-se instrumentos do princípio de desempenho, sendo privados de suas faculdades libertadoras” (SILVEIRA, 2009, p. 96).

Quero dizer então que a “experiência da cultura do efêmero” que caracteriza nossa sociedade na atualidade é fruto de uma dinâmica pulsional do ser humano cuja base é a fuga da política e o retrocesso do sentido do humano. Política tomada aqui no sentido defendido por Arendt (2001), como já assinalado neste trabalho, compreendida como convivência entre diferentes, política que surge no intra-espço e se estabelece como relação, que organiza as diversidades absolutas de acordo com uma igualdade relativa e em contrapartida às diferenças relativas; política cuja tarefa e objetivo são a garantia da vida no sentido mais amplo; política centrada em torno da liberdade, sendo liberdade entendida, conforme a autora, negativamente como o não-ser-dominado e não-dominar, e positivamente como um espaço que só pode ser produzido por muitos, onde cada qual se move entre iguais.

Penso então que a *economia da arte* juvenil na periferia, que se tece por meio das vivências e experiências coletivas, atravessadas pela inserção na esfera grupal, comunitária, inter-comunitária, atingindo o espaço urbano, o espaço público, a cidade, pode ser pensada como uma “partilha do sensível”, para fazer aqui alusão à acepção de Ranciere (2005), onde as vivências, experiências e produções artístico-culturais são o *comum* partilhado que decorre da partilha dos espaços e tempos que os segmentos juvenis da periferia criam e ocupam em seus grupos, redes, no bairro e na cidade; origina-se também da partilha criativa das atividades que desenvolvem e esses “comuns” partilhados configuram diferentes formas de participação, onde todos e todas de algum modo tomam parte. É nesse movimento de partilha

dos “comuns” partilhados que podem surgir os possíveis da vida e da cotidianidade juvenil na periferia. Parece residir também nesse movimento a dimensão política da ação juvenil na periferia atualmente. Trata-se assim de uma política que se ergue através da experiência artístico-cultural, vivida e refletida, que é também uma experiência estética, no sentido do autor citado, ou seja, no sentido do que conseguem se dar a sentir e partilhar (RANCIERE, 2005) no espaço-tempo de suas vidas e no espaço-tempo de seus fazeres artísticos, daqueles fazeres os quais dão visibilidade, e que falam de seus lugares, ao mesmo tempo que denunciam seus não-lugares.

Essa dimensão política da *economia da arte juvenil* na periferia, na verdade, é uma micropolítica, porque nasce nos interstícios sociais, nas fendas e brechas do cotidiano dos jovens e das jovens; nas margens onde não chega a ação do Estado e quando chega é em forma de repressão, perseguição e controle social; erige-se das pequenas economias e dos projetos ousados; das formas mais simples, das calçadas, das relações pequenas, da rua; das pisadas do coco e dos grafites das paredes, verdadeiras obras de arte.

Mesmo sendo micro, essa política torna-se grande porque as ações coletivas que as gera conectam ideias, projetos, fazeres, sonhos, sensibilidades, imaginações, subjetividades, movimentos rizomáticos<sup>78</sup> de resistências tecidos pelos e entre os sujeitos juvenis, pelas e entre as periferias, formando redes – momentos múltiplos, singulares e coletivos, sociais e individuais, espaciais e temporais (DAL MOLIN e FONSECA, 2007). Assim, podemos dizer com Capra (1986) que, quando olhamos para a vida (nas periferias) estamos olhando para redes sociais.

Reafirmo então que as ações coletivas tecidas pelos grupos juvenis da periferia aqui em estudo, que se organizam ao modo de rede, podem ser definidas como micropolíticas, porque se materializam em ações e movimentos coletivos que configuram linhas de fuga<sup>79</sup>,

---

<sup>78</sup> Faço aqui uma analogia com a Biologia, para a qual um rizoma é uma extensão do caule que une sucessivos brotos em algumas plantas. Esses brotos podem ramificar-se em qualquer ponto e transformar-se em um bulbo ou um tubérculo. O rizoma pode funcionar como raiz, talo ou ramo, independente de sua localização na planta; o rizoma tem a capacidade de conectar um ponto a qualquer outro, não possuindo uma raiz de onde parte – um pivô. O rizoma é um conceito desenvolvido na filosofia de Deleuze e Guattari (2002, p. 31), entendido nos seguintes termos: “nada de ponto de origem ou de princípio primordial comandando todo o pensamento; portanto, nada de avanço significativo que não se faça por bifurcação, encontro imprevisível, reavaliação do conjunto a partir de um ângulo inédito”.

<sup>79</sup> Convém lembrar aqui o conceito de *linha de fuga*, conceito que define a orientação prática da filosofia de Deleuze. Observa-se em primeiro lugar uma dupla igualdade: linha = fuga, fugir = fazer fugir. O que define uma situação é uma certa distribuição dos possíveis, o recorte espaço-temporal da existência (papéis, funções, atividades, desejos, gostos, tipos de alegrias e dores etc.). Não se trata tanto de ritual - de repetição morna, de alternância demasiado regulada, de exiguidade excessiva do campo de opções - mas da própria forma dicotômica da possibilidade: ou isso ou aquilo, disjunções exclusivas de todas as ordens (masculino-feminino, adulto -

essas últimas entendidas, conforme a acepção de Baremlitt (1998), como ações coletivas desejantes, produções micropolíticas no plano da análise e da intervenção. Creio que é por meio dessas micropolíticas, com suas linhas de fuga, que os jovens e as jovens processam e operam seus devires, seus inventos e maquinam novas sensibilidades e novas inteligências da existência.

Depois desses “lampejos imaginativos” (FOUCAULT, 2005) e para encerrar, por agora, a presente reflexão, concordo que o “pensar pode se aproximar do exercício de abrir caminho para as ‘tempestades possíveis’” (MOREIRA, 2009, p.58). Nesse sentido, creio que posso dizer que o *devir-produtivo* tão sonhado e buscado pelos jovens e pelas jovens do Pici, e de outras periferias, passa pela necessidade de um novo olhar, um olhar bricolado em relação à (s) forma (a), ao (s) método (s) e a (o) conteúdo (s) que estão por trás das ações coletivas arquitetadas e desenvolvidas nos últimos anos e em plena vigência pelas organizações, grupos e redes animadoras do trabalho sociocultural e político-pedagógico nos territórios periféricos - processo que já vem sendo tecido pelo Coletivo de Culturas Juvenis (CCJ-Fortaleza). Do ponto de vista da formação, isso implica três miradas: 1) mirar e revisar a *forma*, ou seja: o caráter processual da formação, entendo que ela não ocorre de uma vez só, não se desenvolve desligada do contexto e dos processos dos sujeitos nem é deslocada das dinâmicas socioespaciais; 2) mirar e revisar o método, que refere-se ao *como* organizamos, desenvolvemos e discutimos as estratégias da formação, portanto, não diz respeito apenas ao caminho que se segue, mas as estratégia gerais de todo o processo e toda a ação, onde se articulam dialeticamente *contexto, projeto político-pedagógico e estratégia de intervenção*; 3) mirar e revisar o conteúdo, o que nos remete aos temas, questões e problemas, que devem ser tomados na sua especificidade, contextualização, globalidade e complexidade, considerando-se o que é necessário, urgente e estratégico para os sujeitos envolvidos.

Essas miradas e revisões, porém, não podem aprisionar a liberdade, a experiência e a criação, sob pena de tolher o “movimento cirandante” de produção, aprendizagem e socialização emancipada do saber pelos sujeitos juvenis.

---

criança, humano-animal, intelectual-manual, trabalho-lazer, branco-preto, heterossexual-homossexual etc.) que estriam previamente a percepção, a afetividade, o pensamento, encerrando a experiência em formas totalmente prontas, inclusive de recusa e de luta. As linhas de fuga seriam as ações que visam sair dessas dicotomias que tiram da vida as possibilidades de construção dos possíveis. Essas ações, em geral, criam conflitos e geram desordens, pois mexem com os referentes e com o que está estabelecido socialmente. As linhas de fuga são como vetores de desorganização ou de "desterritorialização". Fugir é entendido nos dois sentidos da palavra: perder aquilo que lhe fixa ou sua clausura; é esquivar, escapar. Se fugir é fazer fugir, é porque a fuga não consiste em sair da situação para ir embora, mudar de vida, evadir-se pelo sonho (ZOURABICHVILI, 2004)

#### 4.3.4 Dimensão Estético-expressiva: o contato, as vivências/experiências com o sensível e a espiritualidade

A transcendência, o sensível, a espiritualidade e a mística são aspectos do vivido também abordados nos Círculos de Contação de Si pelo Museu das Juventudes, dispositivo de produção de dados da presente pesquisa.

Muitos foram os relatos dos jovens e das jovens sobre esses temas, reunidos em torno de uma dimensão que chamamos de *estético-expressiva*.

Nesta seção, nossas análises se preocuparão em perceber como os jovens e as jovens vivenciam a transcendência, o sensível, a espiritualidade e a mística<sup>80</sup> no contexto da periferia, considerando seus fazeres, vivências e saberes artístico-culturais. Apesar desses aspectos possuírem uma estreita relação com a religião, eles serão tomados e considerados de forma mais ampla, ou seja, numa perspectiva estético-expressiva, donde os sujeitos juvenis se descobrem, apercebem-se, pensam-se e sentem-se movidos e atuantes em um movimento do campo do desejo, do sonho, da alegria, da criação, das certezas, da celebração, campo esse onde viceja a esperança, a crença e a fé em algo, que pode ser em uma força, em um movimento, em uma emoção, em uma energia, em si mesmo, em uma entidade espiritual, enfim.

Alguns jovens e algumas jovens associam a espiritualidade, a transcendência, a mística à religião. Isso não foi diferente em alguns relatos nas histórias de vida, como na deste jovem:

Fui educado na doutrina da igreja católica, apesar do meu pai e minha mãe serem católicos só de fachada. Mas no decorrer da minha adolescência visitei algumas igrejas, como Testemunha de Jeová, Assembleia de Deus, Os Mórmons e Universal, o que me fez acreditar e desacreditar em muitas coisas. Assim, hoje vivo livre de igrejas, crenças e tento ser o mais cético possível (COSTURADOR DE SONS – Bando Oco do Mundo).

O percurso educativo de Costurador de Sons sugere um dado importante: é na infância que podemos despertar para a sensibilidade e a abertura na direção da experiência do sensível e da espiritualidade, aprendizagem que se dá no primeiro momento pela educação para a fé,

<sup>80</sup> Transcendência, espiritualidade e mística serão tomados aqui como conceitos próximos ao qual se refere Galvani (2002), ou seja, como “Trajeto Místico Antropológico”, considerando que a dimensão espiritual não é a mesma coisa que religião, uma vez que a espiritualidade não segue dogmas ou diretrizes institucionais. Ela coloca apenas questões que dizem respeito ao significado da vida e da razão de viver.

para o culto ao sagrado, oferecida pela família (ocidental), que, no caso do jovem, deu-se pela oferta da doutrina católica. Em muitos casos, essa educação é falha, pois os pais, os primeiros educadores da fé no sagrado, não cumprem esse papel, ficando por conta da pessoa buscar construir esse tipo de referência ao longo de seus percursos de vida, fato que parece ter ocorrido com Costurador de Sons.

O relato de Costurador de Sons, por outro lado, sugere uma busca em direção à espiritualidade, quando menciona que “visitei várias igrejas”, considerando que a igreja é a instituição, em princípio detentora do conhecimento e do poder da fé religiosa, pelo menos no ocidente. Contudo, este percurso em busca da espiritualidade, mesmo que traduzida na busca de uma religião, como vemos, levou o sujeito ao ceticismo. É importante notar, porém, que no relato do jovem há uma reflexão que pode indicar a necessidade da vivência da dimensão da espiritualidade na vida do sujeito, significando que ela é importante e fundamental também para os sujeitos juvenis da periferia. Concluo assim que este ceticismo pode ser interpretado não como uma recusa à espiritualidade, mas às religiões enquanto espaços fechados de doutrinação; pode ser compreendido como uma rejeição ao sentido de obediência a regras impostas pela instituição religiosa.

Everdosa *et al.*(2012) assinalam que a disciplina espiritual, que orienta a evolução da espiritualidade até a revelação da verdade guardada no “dogma”, na maioria dos casos, em muitas denominações religiosas, restringe-se à técnicas de manipulação e controle mental. Talvez o ceticismo de muitas pessoas, inclusive dos jovens, a certas religiões, deve-se a esse fato, onde o “dogma”, que representa a síntese dos ensinamentos espirituais de uma religião, reduz-se a um conteúdo comum, exterior e superficial que a mente racional, com justa razão, rejeita (WILBER, 1999).

A espiritualidade, muitas vezes sonogada à criança, ao adolescente, à adolescente, ao jovem e à jovem pela família e pela escola – instituições educativas iniciadoras – é um “pensamento vivo”, é a “dimensão que acorda caminhos”; a dimensão das “fomes de sentimentos e obras” (LINHARES, 2012, p. 266), enfim, a dimensão que alimenta a experiência humana e social. Portanto, a espiritualidade tem a ver com um trajeto, um movimento que está relacionado com um projeto humano civilizatório, como assinala a autora: “o movimento da espiritualização do ser transita, então, segundo pensamos, por todas



as esferas do mundo social, como o limo do mar, capaz de fecundar a vida que nela viceja (LINHARES, 2012, p. 266)<sup>81</sup>.

Na mesma linha de que vínhamos falando, rejeitando as religiões e suas doutrinas, esta jovem relata em sua história:

[...] Hoje me defino sem religião, mas jamais sem espiritualidade! Jamais sem a crença em “Deus/Deusas”. As aspas são para enfatizar um sentido de Deus diferente daquele que me perseguiu nos medos dos castigos de infância. Sempre tive muito medo de Deus. Ficava sempre muito triste e com vontade de chorar, só em ouvir falar dos castigos de Deus... então, imaginar que tudo que eu fazia estava sendo fiscalizado por um ser superior e que eu seria punida pelas minhas ações? Foram sentimentos que muitas vezes me tiraram o tesão de viver. Na ingenuidade da interiorização do pecado me privei até de pensar, pois assim como me diziam, meus pensamentos estavam sendo vistos (ENCANTADEIRA DE TAMBORES – Casa da Mãe Joana).

Vê-se como a religião católica aqui é associada à perseguição e aos castigos. A religião parece tomar previamente os sujeitos não como seres espirituais, dotados de uma divindade essencial, mas como seres impuros e cheios de pecados. Observo que as perseguições, de que a jovem fala, começam a ocorrer na infância, etapa em que o ser se encontra desenvolvendo as bases e as primeiras referências de sua formação. Apesar de assim relatar, não nega a espiritualidade: “jamais sem espiritualidade”, “jamais sem a crença em Deus/Deusas”.

O que Encantadeira de Tambores fala sobre os castigos me faz recordar de meu tempo de catecismo, período de preparação para a primeira comunhão. Lembro bem dos ensinamentos e do que minha professora de catecismo dizia: o crente, para ser fiel a Deus e não cair em pecado, tinha que cumprir seu papel, adotando uma conduta que o qualificava para pertencer ao “grupo de Deus”, ao grupo social da igreja. E cair em pecado era cometer uma infração contra Deus, contra a doutrina que recebíamos; essa infração podia ser cometida em atos ou em pensamento. E os que detinham o conhecimento sobre a doutrina e sobre Deus falavam que quem caísse em pecado podia ser castigado por Deus. Era, então, uma educação religiosa, cujo processo era baseado na relação pecado-castigo. Como a jovem, também teci minha infância convivendo com um ordenamento religioso inscrito na dialética pecado-

---

<sup>81</sup> Nesse sentido, de acordo com a autora, a vida espiritual é natural e não sobrenatural e deve ser encarada com o mesmo realismo da vida terrena, onde o ser vivencia a sua transcendência no plano social e moral, projetando-se nesses planos, atingindo o seu maior impulso na busca de Deus, através da religião racional, onde fé e razão se conjugam, visto que “A formação de um “homem novo” [...] parece apontar para a ideia de humanidade cósmica, que transcenda os exíguos limites da unicidade da existência e da localidade terrena [...]” (LINHARES, 2012, p. 278).

castigo. Naquela época, a doutrina e sua apropriação pareciam mais importantes do que a experiência de Deus que cada um e cada uma podia fazer, individual e coletivamente. Só anos depois, já na juventude, é que passei a entender de onde vinham esses ensinamentos e como deviam ser encarados.

E ela complementa:

Ressignificar Deus é preciso... desmascarar e negar o deus patrão! E não tem como não falar do Cristianismo, essa lança que nos atravessa de forma castradora e deturpada. Nascemos sem muitas opções. Nascemos programados a ser cristãos, católicos e apostólicos romanos. Parece ser quase uma condição para se viver. Somos batizados, fazemos a catequese, o crisma, comemoramos os feriados de santos e por aí vai. Na escola, o ensino que deveria ser espiritual ou filosófico é religiosamente católico. Nossos valores são impregnados da religião romana. É um emaranhado ilimitável e catastrófico (ENCANTADEIRA DE TAMBORES – Casa da Mãe Joana).

Esta narrativa desvela o que representou a religião cristã católica no Ocidente, de modo especial nos países colonizados pelos portugueses, processo por demais conhecido e analisado pela historiografia crítica brasileira; apresenta as contradições que vivemos no Brasil no tocante à vivência e à prática religiosa católica.

O contexto de chegada, implantação e consolidação do Cristianismo no Brasil revela a forma violenta com que foi imposto; revela também suas divisões (Cristianismo Católico, Protestantismo e Igreja Ortodoxa) e doutrinas ao longo da história; a aliança da igreja católica com o Estado e as elites; os conflitos entre padres, negros e indígenas; o apoio à ditadura militar; a formação de uma corrente teológica - a Teologia da Libertação - e de uma prática cristã engajada com os pobres; a perseguição a padres e agentes pastorais comprometidos com a transformação da sociedade; a criação das pastorais sociais (Pastoral da Terra, Pastoral Operária, Pastoral do Povo de Rua, Conselho Pastoral dos Pescadores, Pastoral dos Nômades, Pastoral da Mulher Marginalizada, Pastoral do Menor, Pastoral da Saúde, dentre outras); a formação e proliferação dos movimentos carismáticos, dentre outros.

Encantadeira de Tambores, de certo modo, em seu relato sintetiza as heranças de práticas, ritos e festas religiosas próprias do Cristianismo católico romano que se consolidaram como centrais no Brasil, em detrimento de outras matrizes religiosas, como, por exemplo, as matrizes africanas. De fato, a historiografia crítica sobre a presença cristã católica revela que ela aqui se firmou de forma impositiva e violenta, legitimando o tráfico de negros, como assinala esta passagem:

[...] o tráfico era justificado como instrumento da missão evangelizadora dos infiéis africanos. O padre Antônio Vieira considerava o tráfico um “grande milagre” de Nossa Senhora do Rosário, pois retirados da África pagã, os negros teriam chances de salvação da alma no Brasil católico. No século XVIII, o conceito de civilização complementar a justificativa religiosa do tráfico atlântico ao introduzir a ideia de que se tratava de uma cruzada contra as supostas barbárie e selvageria africanas. (ALBUQUERQUE e FILHO, 2006, p. 41)

Os autores citados mencionam uma passagem de um sermão do padre Antônio Vieira, proferido em 1633 perante escravos de um engenho do Recôncavo baiano, onde justifica o tráfico africano:

Começando, pois, pelas obrigações que nascem do vosso novo e tão alto nascimento, a primeira e maior de todas é que deveis dar infinitas graças a Deus por vos ter dado conhecimento de si, e por vos ter tirado de vossas terras, onde vossos pais e vós vivíeis como gentios, e vos ter trazidos a esta, onde, instruídos na fé, vivais como cristãos, e vos salveis. Fez Deus tanto caso de vós, e disto mesmo que vos digo, que mil anos antes de vir ao mundo, o mandou escrever nos seus livros, que são as Escrituras Sagradas. (ALBUQUERQUE e FILHO, 2006, p. 42)

O sermão, além de justificar o tráfico africano, revela o poder e a força da violência ideológica usada para impor aos nossos ancestrais e à nação que daí se formaria, o catolicismo português que herdamos, projeto implementado e respaldado nas Escrituras Sagradas e no poder político da época, controlado também pelos portugueses.

A jovem faz referências aos castigos ligados ao domínio das práticas e liturgias católicas que a perseguiu na infância. Esses castigos e outras formas de ameaça e punição que se tem notícia podem também ser entendidos no contexto das práticas eclesiais católicas, incorporadas a nossa cultura religiosa. Elas eram importantes para os colonizadores e cumpriam um determinado papel simbólico e político na manutenção do projeto de colonização, dominação e consolidação da elite portuguesa no Brasil, como também explicam os autores:

A relação entre senhores e escravos era fundamentada na dominação pessoal e estava determinada principalmente pela coação. Assim, os castigos físicos e as punições eram aspectos essenciais da escravidão. Os cativos tinham pouquíssimos recursos contra os castigos recebidos. A menos que a punição resultasse em morte e alguém se dispusesse a delatar às autoridades, pouco ou nada podia ser feito. Apesar da legislação colonial permitir que escravos e livres denunciassem senhores cruéis às autoridades civis ou eclesiais, pouquíssimos senhores responderam perante juízes por acusações de crueldade contra escravos. A maioria dos acusados terminou perdoados ou absolvidos por juízes que, em geral, pertenciam à mesma classe dos senhores. Autores leigos e religiosos que escreveram sobre a escravidão no Brasil colonial condenaram o tratamento cruel dispensado aos escravos, mas nenhum deles chegou a condenar a legalidade dos castigos. **O jesuíta italiano Jorge Benci, que viveu na Bahia em princípios do século XVIII, instruía os senhores a tratarem humanamente seus cativos, alimentando, vestindo, fazendo-os trabalhar, mas**

**também punindo-os com “caridade cristã”** (grifo nosso) (ALBUQUERQUE e FILHO, 2006, p.420)

Vê-se então que, de fato, foi uma “lança que nos atravessou de forma castradora e deturpadora”, como assinala Encantadeira de Tambores em seu relato, uma vez que se tratava de uma guerra desigual onde a elite europeia detinha o poder político, econômico e ideológico – a religião e a escola.

Mesmo assim, nada e em nenhum momento, os colonos indígenas e negros cruzaram os braços e aceitaram de joelhos o “catecismo” católico, como se constata nesta passagem:

Em algumas propriedades rurais os senhores contratavam padres ou leigos para iniciarem os novos africanos na doutrina cristã. Mas estes atos de imposição do catolicismo, em geral, não surtiram os efeitos desejados pelos padres e senhores. A adesão dos africanos era apenas superficial, no máximo decoravam algumas orações para se verem livres da cantilena dos padres. A adoção do catolicismo, principalmente o culto aos santos e santas, se dará por outras vias e por escolhas feitas pelos escravos a partir da experiência com sua própria religião. O culto a determinados santos e santas tinha íntima relação com concepções religiosas existentes na África. Isto explica, por exemplo, a popularidade de Santo Antônio entre a população negra, escrava e liberta, no Rio de Janeiro e outras cidades, no século XIX. O culto dos negros a esse santo, conhecido especialmente por sua capacidade de curar doenças, encontrar objetos perdidos e promover casamentos, muito se assemelha à concepções religiosas de povos da África Central, que acreditavam que para alcançar a felicidade e combater os espíritos malignos era preciso recorrer ao auxílio de um feiticeiro (ALBUQUERQUE e FILHO, 2006, p. 106).

E foi assim que foram se construindo as resistências e erguendo-se estratégias de enfrentamento da dominação cultural, política e ideológica exercida pelas elites portuguesas e eclesiásticas, fatos que aos poucos foram contribuindo para a manifestação, organização e a expansão das religiões de matrizes africanas, como o candomblé, a umbanda, dentre outras. Isso só foi possível, em princípio, graças às iniciativas dos próprios escravizados africanos ou crioulos que dotaram a religião portuguesa de ingredientes de tradições religiosas africanas, especialmente a música e a dança. Era assim um catolicismo cheio de festas, de muita comida e bebida, de intimidades com santos, tal qual a relação dos africanos com seus orixás, voduns e outras divindades (ALBUQUERQUE e FILHO, 2006).

Essas estratégias, tecidas pelos africanos e crioulos no Brasil, não foram criativamente acionadas apenas naquele tempo, tão distante de nós pela história, mas também se fizeram e ainda usos se fazem nos tempos de hoje, como assinala a jovem:

Minha vida foi acompanhar meus pais ao terreiro de umbanda, clandestinamente. Para a comunidade geral, nos dizíamos abertamente católicos, porém, lá em casa, não era costume ir à missa. A gente trazia essa dinâmica estratégica de nos dizermos católicos para não sermos punidos. Ainda hoje persiste esse medo dos preconceitos

dos vizinhos, mas já não há a vergonha do terreiro que fica no quintal de casa (ENCANTADEIRA DE TAMBORES – Casa da Mãe Joana).

Imagino como deve ter sido extremamente difícil e doloroso crescer em meio às perseguições, discriminações e preconceitos por ser negra e por viver no seio de uma família cuja religião é de matriz africana. Sodré (1998, p. 22) diz que “o que dá identidade a um grupo são as marcas que ele imprime na terra, nas árvores, nos rios” ou, no caso dos negros e das negras, em espaços de culto como os terreiros que se tornam depositários dos símbolos da “Origem mítica”. Não poder, pois, conectar-se com essas marcas com liberdade, alegria, esperança e culto, tão presentes e fortes na alma e no corpo de nossa história e de nossa formação social é, de fato, algo terrível e um grande golpe de lança no coração da vida, um golpe em nossa *arkhé*<sup>82</sup>.

Vejo que Encantadeira de Tambores e tantas outras negras e tantos outros negros, em diferentes lugares e sob o peso do racismo, preconceito, discriminação e exclusão, ainda hoje têm que imprimir em seu cotidiano estratégias que buscam garantir a vivência livre de sua espiritualidade, sabendo que “cada lugar vai ter as marcas que lhe permitem construir a sua identidade (CALLI, 2000, p. 107).

Outros relatos, como constatei nos Círculos de Contação de Si, apontaram para distintos modos de entender e viver a dimensão estético-expressiva, como mostra o relato desta jovem:

Pra mim não existe nada mais transcendental que quando estou no meio de uma roda de teatro na rua e vejo as pessoas me olhando; e eu, quando eu olho pra elas, vejo eu mesma me apresentando como se estivesse me olhando num espelho. É o momento em que eu sou mais eu. (MARIA BONEQUEIRA – Coletivo Muquifo de Teatro).

Neste relato vemos que a espiritualidade está associada à criação e à vivência artística. Vemos que ela aparece no relato da jovem como uma busca pelo *self*. A espiritualidade delinea-se como uma busca do encontro consigo mesma, encontro esse que é a própria afirmação de si mesmo e de si mesma.

Na história de vida relatada por Maria Bonequeira não identifiquei, como em outros relatos, a jovem referir-se diretamente à religião, o que sugere, portanto, pensar esta dimensão associada ao *self*, como indicamos.

---

<sup>82</sup> Sodré (1998) usa o termo grego *arkhé* para caracterizar as culturas que, tais como a negra, se fundam na vivência e no reconhecimento da ancestralidade. As culturas de *arkhé* cultuam a Origem, não como um simples início histórico, mas como o “eterno impulso inaugural da força de continuidade do grupo. A *arkhé* está no passado e no futuro, é tanto origem como destino” (SODRÉ, 1988, p.153)

Existem muitos estudos, como o de Loomis (1961), Boff (1997), Ellens e Sloat (1999), que tem associado a ciência aos ensinamentos religiosos, de modo especial aos ensinamentos cristãos, como declaram Ervedosa *et al.*(2012). Esses estudos, no campo da psiquiatria e da psicologia, buscam investigar o desenvolvimento do *self* associado à espiritualidade. Ervedosa *et al.* (2012), por exemplo, citam um estudo de Boff (1997), onde o autor analisa os traços psicológicos de Jesus, destacando a distância entre as instituições religiosas e o crescimento espiritual, que os mestres proporcionariam; assinalando também o fato de que Jesus guardava distância das leis, compreendendo que, se elas (as leis) não liberam o ser humano, este fica impossibilitado de vivenciar livremente o amor e a fé, ocorrendo o rompimento quando essa impossibilidade acontece. Assim, compreende-se que a busca do *self*, muitas vezes inscrita na busca pela vivência de uma espiritualidade, ou ao contrário, a busca da espiritualidade inscrita na busca de si mesmo, é uma busca pela liberdade, pela transcendência, pelo sensível, pela adesão a algo que potencialize, fortaleça a identidade e que permita o trânsito aberto pela *arkhé*.

Em vários momentos da pesquisa e nos interstícios dela, pude estar com os jovens e as jovens da presente pesquisa e perceber que eles e elas vivem uma dinâmica cotidiana na qual a arte é assumida e percebida como um espaço educativo existencial muito profundo, espaço esse que desempenha um papel espiritualizador na vida dos sujeitos, onde o tempo todo o *self* se mostra em processo de desenvolvimento e de refinamento. Essa constatação ficou mais evidenciada no decurso dos Círculos de Contação de Si, onde as histórias de vida constituíram-se em espaços de autoconhecimento coletivo que se operaram em uma circularidade espiritualizante. Gomes (1997, p. 35) traduz muito bem o sentido e o significado dessa exposição de agora:

Esta circularidade, entre a similitude da percepção e expressão de si mesmo e entre a alteridade da expressão e da percepção com o outro, explicita tanto a subjetividade quanto a objetividade. Explicita a subjetividade de um indivíduo cuja experiência intrapessoal do silêncio e do pensamento cria sua percepção de si mesmo e cuja experiência de usar algum sistema de linguagem cria a expressão de sua privacidade.

Percebemos assim uma estreita relação entre a formação, que se tece pelas histórias de vida e pelas vivências artístico-culturais, e a espiritualidade. Nesse entrelaçamento o *self* está permanentemente em trânsito e fluído. Essa aproximação pode ser assumida e incorporada intencionalmente em um projeto formativo dos segmentos juvenis na periferia, uma vez que, como percebemos, a formação aqui tem o sentido de *Bildung* – dar forma e ser a algo,

educação de si mesmo - e a espiritualidade é a busca do *self*, ou seja, a busca por si mesmo, pela sua essência. De acordo com Jung (1997) o processo de individuação levaria a identidade da pessoa a se transformar no transpessoal (*Self*), o que seria resultante de um profundo processo de autoconhecimento.

Deste modo, três campos poderiam compor então a dimensões estético-expressiva e conformar um projeto formativo que dê conta das necessidades juvenis na periferia: a arte, a formação pelas histórias de vida e a espiritualidade. Esses campos compunham então a dimensão estético-expressiva, visto que o primeiro campo é comprometido com a sensibilidade e a imaginação: nas formas artísticas (o teatro, a música, a dança, as artes plástica, etc.), necessidades pulsionais e biológicas reprimidas encontram sua representação – elas se tornam objetivadas no projeto de uma realidade diferente (MARCUSE, 2007); o segundo (a formação) assenta seu foco na construção do sentido de pertença e na construção e afirmação das singularidades – processo permanente de identificação e indiferenciação, de definição de si mesmo; e o terceiro, que assume o sentido de um trajeto místico antropológico, voltado para a busca pelo sentido da vida e do sentido de viver, onde o sujeito (re) significa seu *arkhé*, ao mesmo tempo que pode assumir-se enquanto busca do *self* – processo de individuação, ou seja, realização de si mesmo.

## 5 “CENAS FULGORES”: *GESTUS* DOS CORPOS JUVENIS DA PERIFERIA

Neste Capítulo, dialogo com a produção de dados gerados numa das etapas do dispositivo Museu das Juventudes, a qual nomeie de “Auditório Social”, expressão tomada de empréstimo de Bakhtin (2002), através da qual se afirma que todo locutor tem em mente um auditório social, ou seja, aquele que fala (o locutor ou locutora) tem em mente aquele ou aquela que o escuta (o interlocutor ou interlocutora).

O “Auditório Social” constitui assim o segundo instrumental do referido dispositivo e consistiu em dois momentos, vividos nas oficinas e encontros realizados: no **primeiro**, vivenciamos uma escuta compartilhada das narrativas, onde cada jovem operou uma autorreflexão sobre sua própria história de vida, numa escuta de si mesmo (diálogo consigo mesmo e consigo mesma) e uma reflexão coletiva, na qual ocorreu diálogo com as outras narrativas, em um processo de entrelaçamento das histórias de vida, buscando construir sentidos e significados a partir do diálogo que fizemos com as experiências e as narrativas juvenis; no **segundo** momento desta vivência, trabalhamos com as “cenas fulgores”, ocasião em que os jovens e as jovens escolheram uma parte/acontecimento de suas histórias e a expressaram em forma de imagem, som ou *gestus social*.

Tendo em vista que no capítulo anterior já abordamos e analisamos os temas levantados e refletidos no primeiro momento do instrumental “Auditório Social”, vou me deter aqui ao segundo momento, ou seja, às “cenas fulgores”. E para efeito das análises de agora, priorizaremos duas cenas fulgores: a de Bufão de Corridas e a de Captadora de Sonhos.

Como já assinalamos no Capítulo 1, “cenas fulgores” é um dos recursos do dispositivo Museu das Juventudes e seu uso parte do entendimento de que o “corpo fala” (WEIL, 1999, p.88) e, do mesmo modo que a linguagem e o discurso, ele (o corpo) também institui o sujeito. Então, reiteramos: as falas dos corpos juvenis das periferias também revelam muito dos sujeitos juvenis, de suas buscas, de seus fazeres, de suas dores, de seus saberes, de seus símbolos, de seus sonhos, valores, crenças, enfim, de suas vidas ou de suas sobrevidas; nesse sentido, ele não é apenas recurso cênico, ele sintetiza e expressa elementos específicos da sociedade, seus valores, normas, costumes, etc.; o corpo é biográfico, porque nele e por ele tecemos nossas histórias de vida. O corpo é instituído e instituinte, é territorialização e desterritorialização, simultaneamente.



Com as *cenas fulgores*, portanto, queremos perceber e analisar os sentidos e significados dos *gestus social*, dos corpos juvenis da periferia, buscando saber o que eles revelam dos sujeitos que são, dos sujeitos que não querem ser, dos sujeitos que não podem ser e dos sujeitos que pretendem ser; o que manifestam da cultura e dos espaços onde vivem; o que desnudam enfim das subjetividades juvenis da periferia. Para tanto, no primeiro momento descrevo a cena fulgor e em seguida opero as reflexões e análises.

### 5.1 Primeira cena fulgor: “corro, socorro, só corro...”

(PARTE DECLAMADA) Corro, somente corro, só um atrás é corredor! Corro em busca disso, em busca daquilo, em busca do eu, em busca do nós! Corro, só corro, corro, somente corro, corro, socorro! Socorro, socorro! Alguém me ajude! Socorro! Medo! Medo! Medo! Medo de errar, medo de ser negro! Medo! Medo! Medo-coragem! Medo! Medo! Medo! Medo de errar, medo de ser negro! Medo-coragem! Medo! Medo! Medo... e nessa correria constante, etc. e tal, e tudo e tal, e edital! Vamos botar em edital? Vamos escrever um edital? Vou não! Posso não! Quero não! Vou sim! Posso sim! Quero não! Posso não! Quero não! Posso não! Vou não! Vou sim! Posso sim! Quero sim! Quero não, posso não, quero não! Quero sim, posso sim, quero sim! Posso sim! É preciso encontrar um equilíbrio, um eixo...

(PARTE CANTADA) Eixo, Exu, eixo, Exu, Exu uou, uou, uou! É o que concentra os raios do pneu de minha bicicleta. Exu, uou,uou, uou! É o centro da encruzilhada, que dá passagem para o encontro e o desencontro. Aruê, senhor, meu pai, que me faz falar, oxalá! Aruê, senhor, meu pai, que me faz falar, oxalá! Aruê, senhor, meu pai, que me faz falar, oxalá! (BUFÃO DE CORRIDAS – Casa da Mãe Joana)

Como vemos, a cena está dividida em duas partes: uma declamada e a outra cantada. Na introdução e em toda a sua extensão, recordo-me bem, antes de iniciar a parte falada da performance, Bufão de Corridas entra no palco improvisado para sua apresentação assumindo um *gestus* que me impactou profundamente: um jovem na rua, portando um violão e um rádio pequeno, caminhando simultaneamente rápido, trêmulo, sacudindo o corpo para todos os lados e em todas as direções, correndo para frente, olhando para os lados, consultando as horas, esquivando-se o tempo todo, subindo e descendo do ônibus, circulando de bicicleta, andando apressada e sufocadamente.

De imediato, a cena me atravessou, remetendo-me a minha própria trajetória, quando ainda criança, brigando para sobreviver e ajudar a família, ora como catador de ferro velho, como vendedor de tapioca e bronzeador na praia, ora como estivador no Mercado São Sebastião. A cena de Bufão de Corridas traz à tona, não apenas os seus medos e suas buscas intensas pela sobrevivência atualmente; ela nos arremessa as nossas lacunas e aos nossos medos, da mesma forma nos aproxima das fomes dos jovens da periferia de hoje: fome de

pão, fome de alegria, de beleza, fome de amanhecer vivo, de curtir a vida, fome de conhecimento, fome de afeto e companheirismo, fome de trabalho, fome de respeito e de justiça.

Naquele momento, não se tratava apenas de um trabalho físico do ator, designado pelas suas gestualidades, atitudes, expressões faciais, palavras, entonações, ritmo, nuances e até mesmo as variações e quebras na fala e nos gestos. Mais que isso, sua encenação trouxe à tona um efeito de estranhamento em meu corpo, levando-me a pensar sobre os *gestus sociais*<sup>83</sup> de nosso tempo, como nomeia Brecht (1967), caracterizado pela fragmentação, pela correria, pela ansiedade, pelas incertezas, pela vigorosa vivência de *não-lugares* e a superabundância de excessos: superabundância factual, superabundância espacial e individualização das referências, correspondendo às transformações do tempo, espaço e do indivíduo (AUGÉ, 1994).

Essa realidade, trazida pela cena fulgor, revela um paradoxo quando a tomamos para pensar a condição juvenil na periferia em um contexto da *supermodernidade*, conforme o pensamento de Augé (1994), caracterizada pelas transformações das categorias tempo, espaço e indivíduo. Ao mesmo tempo em que, conforme pensa Augé (1994), vivemos um processo de aceleração da história através do excesso de informações e da interdependência do “sistema-mundo”, criando a necessidade de dar sentido ao presente com a avalanche de ofertas, oportunidades e tecnologias “oferecidas” aos jovens e às jovens, estes e estas se deparam com o medo de sobrar, ou seja, sentir-se desconectado em um mundo e tempo de conexão e de redes informacionais, considerando que as conquistas tecnológicas modificam a comunicação, a socialização, a “visão do tamanho do mundo” entre gerações; esse fato implica, principalmente para as juventudes da periferia, viver no presente momento histórico a tensão local-global, que se manifesta no mundo de maneira contundente: nunca houve tanta integração globalizada e, ao mesmo tempo, nunca foram tão profundos os sentimentos de desconexão e agudos os processos de exclusão social. Essa tendência também é confirmada por Castel (1999, p. 58), quando o autor questiona: “E por que observamos a tendência oposta em todo o mundo, ou seja, a distância crescente entre globalização e identidade, entre Rede e Ser?”.

---

<sup>83</sup> Por *gestus* social entende-se a expressão mímica e gestual das relações sociais que prevalecem entre os homens de uma determinada época. (BRECHT 1996, p. 281). “O *gestus* social é o *Gestus* relevante para a sociedade, o *Gestus* que deixa inferir conclusões sobre as circunstâncias dadas de uma determinada sociedade” (BRECHT 1996, p.105).

O paradoxo reside exatamente na natureza virtual do momento histórico em que vivemos, isto é, ele é real, em função de sua materialidade sob o ponto de vista da realização dos desejos, e virtual, na medida em que a realização dos desejos está em potência, não como realidade já dada, mas como realidade possível de se alcançar. A cena de Bufão de Corridas nos deixa meio alucinado no momento em que louca e repetidamente, ele diz:

Vou não! Posso não! Quero não! Vou sim! Posso sim! Quero não! Posso não! Quero não! Posso não! Vou não! Vou sim! Posso sim! Quero sim! Quero não, posso não, quero não! Quero sim, posso sim, quero sim! Posso sim! (BUFÃO DE CORRIDAS – Casa da Mãe Joana)

Trata-se assim de um contexto onde o jovem pode tudo no campo do desejo, enquanto potência e realidade a ser buscada, isso na perspectiva da virtualidade; e não pode nada, porque existe um contexto de exclusão na sociedade, onde poucos têm acesso a tudo – isso na perspectiva do real, do *que é* e não do *que pode ser*.

O paradoxo também se faz presente quando pensamos no excesso de espaço, que também caracteriza a supermodernidade, ainda na linha do pensamento de Augé (1994), constituído pelo encolhimento do mundo através da concentração urbana e da produção de não-lugares – aeroportos, vias expressas, salas de espera, centros comerciais, estações de metrô, supermercados, etc., por onde circulam pessoas e bens. O indivíduo que se crê o centro do mundo, tornando-se referência para interpretar as informações que lhe chegam, constitui-se a terceira figura de excesso.

Nesse contexto de frequente simultaneidade<sup>84</sup> (“posso sim!”, “posso não!”) os sujeitos juvenis da periferia debatem-se diante de intensos limites que tornam difícil a organização de seus referentes identitários, que dificultam também construir ou fixar territorialidades, isto é, espaços subjetivos relativos as suas vivências, apropriações, criações, projetos, representações, investimentos no tempo e nas oportunidades sociais, culturais, dentre outras. Os sujeitos ficam trafegando em um “território móvel” (SOUZA, 1995 p. 15), no qual se deparam e têm que conviver – interna e externamente – com instabilidades e oscilações, os corpos juvenis ficam “deslizando por sobre o espaço concreto das ruas, becos e praças”, onde a “identidade territorial é apenas relativa”. Esse estado gera insegurança, baixa autoestima e produz desorientação, limitação dos possíveis, podendo levar à delinquência e ao tráfico de

---

<sup>84</sup> Segundo Maffesoli (1984, p. 88-93), viver a simultaneidade é saber viver a “sabedoria dos limites que está profundamente enraizada na gestualidade coletiva e o “limite é uma arma na guerra de trincheiras que cada indivíduo trava contra o devir e as diversas espacializações”.

drogas, ou a outras opções.

Na cena de Bufão de Corridas, observamos também que ele para na correria, na loucura da indecisão, da incerteza e evoca o equilíbrio, um eixo. Como vemos, esse equilíbrio situa-se na esfera da espiritualidade e da religião. Em seu caso, evoca Exu<sup>85</sup>, uma entidade espiritual, um orixá<sup>86</sup> do Candomblé, religião de matriz africana. Exu, na visão nagô<sup>87</sup> dos tradicionais candomblés da Bahia

é a principal entidade, não só do culto aos Orixás em que ele é a força dinâmica que move o sistema mítico ancestral, como também na vida, no dia-a-dia que, segundo a crença do povo de santo, é a energia que vitaliza as pessoas e de tudo o que existe. Em resumo, sem Exu não tem movimento, logo sem ele não teríamos culto aos orixás, nem vida para os seres (SOARES, 2008, p. 37).

Santos (2011), referindo-se a Exu, complementa a afirmação do autor citado acima esclarecendo que esse orixá é um dos mais importantes do panteão africano, tem uma característica importante que é a polifonia. A autora explica ainda que Exu é o responsável pela comunicação entre os orixás e os seres humanos. É por isso que Bufão de Corridas recorre a Exu na cena dramática.

As ideias dos autores mencionados deixam mais evidenciadas as razões que levaram Bufão de Corridas em sua cena fazer referência a Exu como o “centro da encruzilhada, que dá passagem para o encontro e o desencontro”, ao mesmo tempo em que no ato alude ao movimento da bicicleta<sup>88</sup>, especialmente à ação de circularidade das rodas e ao eixo do aro que sustenta esse movimento.

---

<sup>85</sup> Tem como função dinamizar, mobilizar, transformar e comunicar. É o passado, presente e futuro. Nele estão contidos o bem e o mal. É a manifestação de tudo que existe. Também atrai através de magnetismo, objetos situados em longas distâncias. Ele é astuto e sutil. É extraordinário em seu poder. Nada é impossível para Exu. É o ponto vital, o equilíbrio do mundo, sem ele seria o caos. Na maioria dos mitos na África, é tido como brincalhão das estradas, o mensageiro, o encenqueiro e o porteiro interesseiro. Cuidar de Exu às segundas-feiras é o mesmo que cuidar de sua segurança, da vida material e espiritual. Filho primogênito de Oxalá e Iemanjá.

<sup>86</sup> Segundo Pierre Fatumbi Verger (s/ano e p.), o orixá seria, em princípio, um ancestral divinizado, que em vida, estabeleceu vínculos que lhe garantiam um controle sobre certas forças da natureza, como o trovão, o vento, as águas doces ou salgadas, ou, então, assegurando-lhe a possibilidade de exercer certas atividades como a caça, o trabalho com metais ou, ainda, adquirindo o conhecimento das propriedades das plantas e de sua utilização o poder, *axé*, do ancestral-orixá teria, após a sua morte, a faculdade de encarnar-se momentaneamente em um de seus descendentes durante um fenômeno de possessão por ele provocada.

<sup>87</sup> Os povos nagôs são também chamados de iorubanos e vieram escravizados da África Ocidental para o Brasil, em especial para a Bahia criando aqui o Candomblé cuja expansão se fez para todo o Brasil, influenciando toda nossa cultura.

<sup>88</sup> Um fato que logo me dei conta na relação com o grupo-sujeito da pesquisa é que todos utilizam a bicicleta como principal meio de transporte, usando-a para fazer praticamente todos os deslocamentos na cidade. Não importa a hora, quase sempre estão de *bike*, como chamam.

Mas, o que essa parte da cena fulgor revela da subjetividade juvenil da periferia?

Convém lembrar o que já falamos, em outros lugares desta tese, quando nos referimos à história de vida de Bufão de Corridas. Este jovem é negro e assume explicitamente essa pertença étnica, vivenciando em seu cotidiano a espiritualidade ligada à religião de matriz africana, ou seja, os princípios e os valores da cosmovisão africana no seu fazer e viver.

Voltando à indagação, a cena de Bufão de Corridas, especialmente nesta parte, leva-nos a pensar na condição juvenil da periferia quando tomada em relação à pertença etnicorracial. Analisemos então essa questão.

Já falei aqui que a juventude é uma categoria social e como tal é construída histórica e culturalmente e só pode ser entendida no contexto da dinâmica das relações sociais, portanto situada no tempo e no espaço determinado. Como aludi também, devemos falar em *juventudes* e não em *juventude*, porque essa categoria é diferenciada e sua representação deve considerar as dimensões que a atravessam e a qualificam, como as formas de ação, a condição social, sexual, cultural, de gênero, de valores, localização geográfica, étnica, de classe, entre outras.

As pesquisas e estatísticas oficiais revelam que os jovens e as jovens pobres e negras vivem uma condição social diferenciada dos demais e das demais jovens em virtude da questão etnicorracial, ou seja, os condicionamentos sociais, econômicos e políticos que incidem sobre a população negra e branca são diferentes. Os dados mais atuais sobre as disparidades entre negros e brancos estão divulgados no 2º Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (LAESER<sup>89</sup>, 2009-2010), que aponta a persistência e até o agravamento da desigualdade entre negros e pardos, de um lado, e brancos, de outro, no Brasil. O trabalho, produzido pelo LAESER, mostra, por exemplo, que, em 2008, quase metade das crianças afrodescendentes de 6 a 10 anos estava fora da série adequada, contra 40,4% das brancas, e na faixa de 11 a 14 anos o percentual de pretos e pardos atrasados ia a 62,3%; revelou também que a média de anos de estudo de afrodescendentes foi de 3,6 anos em 1988 para 6,5 em 2008, e a taxa de crianças pretas e pardas na escola foi a 97,7%, indicando que mesmo assim os negros e pardos avançaram menos.

O relatório denuncia ainda que a taxa de analfabetismo dos negros no Brasil é maior do que o dobro do índice dos brancos, ou seja, dos 6,8 milhões de analfabetos em todo o país que frequentam ou frequentaram a escola entre 2009 e 2010, 71,6% são negros e pardos. O documento mostra também que os jovens afrodescendentes são mais expostos ao abandono

---

<sup>89</sup> Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

escolar e são a maioria entre os estudantes que não estão na série recomendada.

As diferenças entre as condições sociais vividas por jovens brancos e negros também são evidenciadas quando analisamos as estatísticas referentes à violência, sobretudo os homicídios nas cidades brasileiras. Os dados recolhidos pelo DataSUS/Ministério da Saúde e do Mapa da Violência 2011 revelam que, em 2010, morreram no Brasil 49.932 pessoas vítimas de homicídio, ou seja, 26,2 a cada 100 mil habitantes. 70,6% das vítimas eram negras. Em 2010, 26.854 jovens entre 15 e 29 anos foram vítimas de homicídio, ou seja, 53,5% do total; 74,6% dos jovens assassinados eram negros e 91,3% das vítimas de homicídio eram do sexo masculino. A diferença entre jovens brancos e negros salta de 4.807 para 12.190 homicídios, entre 2000 e 2009.

No que tange ao Estado do Ceará é importante ressaltar que, segundo alguns estudos, sobretudo aqueles que se referem à historiografia oficial clássica, predomina uma visão que afirma a invisibilização tanto da presença negra no estado como os condicionamentos que a população negra vivencia. É que essa historiografia teima em afirmar que a escravidão negra no Ceará não foi significativa. Segundo Eurípedes Funes (2007)<sup>90</sup> associar o negro à escravidão nos leva a uma "lógica perversa", ou seja,

a invisibilidade do negro estaria intimamente ligada a pouca expressividade da presença do trabalhador escravo na sociedade cearense de então. Ou seja, parte-se de um princípio tacanho de que todo negro que aqui chegou, ao longo do processo de ocupação colonial, era escravo e de que todo escravo era negro (FUNES, 2007, s/p.).

Esta afirmação do autor explica e denuncia a suposta "inexpressividade" do negro na cultura cearense, ressaltando que, no sertão cearense, por mais de um século, índios dividiram o mundo do trabalho com os negros de origem e descendência africana. Apesar de, numericamente, a população negra cearense ser menor do que a de outros estados do Nordeste açucareiro, já em fins de século XVIII e início do XIX havia negros livres e libertos. Os dados atuais do IBGE/2010 mostram que 62% da população cearense é composta por negros e negras. Essa população é invisibilizada e essa invisibilidade ou, melhor dizendo, essa invisibilização possui uma estreita relação com a condição de classe, pois a maioria negra foi enxotada para a sobrevivência nas periferias como Pici, Pirambu, Siqueira, Bom Jardim, Jangurussu e outras; também porque a capital fortalezense historicamente construiu sua modernização pautada nos valores europeus, modernização essa expressa na sua organização

---

<sup>90</sup> A citação deste autor foi encontrada no sítio [www.unicruzeiro.com.br](http://www.unicruzeiro.com.br). Acesso: 14/02/2007.

urbana, na imposição de uma identidade cultural que desconhece e desvaloriza a contribuição do povo afrocearense. Portanto, a organização socioespacial de Fortaleza está definida de tal forma que invisibiliza a maioria da população negra existente.

Parece ser comum afirmar que a academia contribui para massificar e consolidar essa visão sobre o negro e a negra e sua condição inexpressiva no Ceará. Concordamos com ela visto que

A ausência da variável racial em pesquisas que têm as desigualdades sociais e populações como foco indica alguns fatores já conhecidos para quem se dispõe a estudar relações raciais no Brasil. Em primeiro lugar, está colocado o “mito da democracia racial”, construído por Gilberto Freyre, etc. e aceito e assimilado tanto pela sociedade civil, quanto pelo meio acadêmico. Outro fator é a leitura clássica de que somente as relações de classe explicam as desigualdades existentes na realidade brasileira, impedindo uma visão que identifique os sujeitos pesquisados como sujeitos raciais ou de gênero, como se esses dois elementos fossem desnecessários para a interpretação da realidade ou não fossem constituídos da realidade social que está sendo investigada (PASSOS, 2005, p.55).

Inferimos, pelo exposto da autora, que a invisibilidade, a inexpressividade do negro e da negra, principalmente no Ceará, bem como a desvalorização e a desimportância dada à pertença etnicorracial são uma construção social e histórica e a academia foi uma das instituições que muito contribui para a consolidação dessa situação. Nesse sentido, o recorte racial é fundamental para desmascarar a homogeneidade demográfica e socioespacial, bem como a pseudodemocracia e igualdade social em que vivemos.

Para finalizar este primeiro ponto da questão, aludimos ainda aos dados da pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira” na qual constatamos que dos 34,1 milhões de jovens brasileiros, 47% são negros, ou seja, 16 milhões de jovens. Na mesma pesquisa encontramos achados como este, destacado por Santos, Borges e P. Santos (2005, p. 292): “as camadas sociais vão embranquecendo na medida em que sobem a pirâmide social”.

Mais uma vez, confirmamos que a discriminação racial é uma construção social, o que revela que é no campo das relações sociais que as concepções, as subjetividades e as práticas humanas e sociais se modelizam, assumindo configurações de acordo com os interesses dominantes que orientam as condutas e as opções éticas das pessoas. Cada modelo ético e estético dominante espetacularizado na sociedade pela mídia e pelo mercado tem, subjacente a ele, um modelo de relação social correspondente.

O modo como essa realidade afeta os jovens e as jovens da periferia é contundente e impactante em sua subjetividade. Se tomarmos como exemplo apenas a roupa que, segundo

Abramo (1994), é um símbolo do ingresso do jovem nos espaços sociais das cidades, questão central também para os jovens negros e para as jovens negras, veremos que estes grupos já passam para uma condição de invisibilidade social, pois, pela condição de classe em que vivem, não têm acesso a bens como estes. A segregação dos espaços sociais da cidade é o resultado desta situação imposta e construída socialmente. Ora, “a busca de exibir sinais seguros e visíveis de pertencimento a um determinado grupo faz parte do processo de definição de identidade” das juventudes (ABRAMO, 1994, p.71). Em última análise, podemos dizer que, até para viver sua pertença etnicorracial na sociedade em que vive, o jovem negro e a jovem negra precisam lutar para ter acesso àqueles bens econômicos, estéticos e culturais que lhes garantam minimamente a expressão e a vivência de sua identidade. E isto passa pela esfera do consumo.

Para entender melhor essa questão recorro a Vicentim (2005, p. 317), que afirma que a constituição de um território subjetivo depende sempre de uma exterioridade decisiva: são os agenciamentos que podem alterar os territórios autoexistenciais e vice-versa.

Os jovens e as jovens da periferia, que vivem em condições precárias de renda e de acesso a bens materiais, têm na esfera do consumo o meio mais viável por onde buscam se afirmar para o acesso ao mundo social, sendo a dimensão estética – por onde expressam e vivem mais imediatamente sua identidade ou singularidades – determinantes para a sua inserção no grupo social mais amplo. A constituição e o equilíbrio de seu território subjetivo dependem então de um conjunto de agenciamentos, ou seja, de relações e experiências materiais e sociais que dão ou trazem sentidos e significados para o seu pensar, para seu ser e seu agir, agenciamentos esses que poderão alterar ou não suas escolhas e fazeres.

Conforme Deleuze e Guattari (1996) existem dois tipos de agenciamentos: há os agenciamentos sociais definidos por códigos específicos, que se caracterizam por uma forma relativamente estável e por um funcionamento reprodutor, isto é, tendem a reduzir o campo e experimentação de seu desejo a uma divisão preestabelecida - os autores nomeiam esses agenciamentos de “molares”; por outro lado, existem os agenciamentos “moleculares”, que estão relacionados às relações, representações, ações, desejos dos sujeitos através dos quais introduzem ou produzem irregularidades e insurgências que, ora podem afirmar os códigos e determinações dos agenciamentos molares, ora podem deles fazer fugir através das linhas de fuga, as quais já fizemos referência em outra parte.

Pois bem, quero reflexionar com essa exposição de agora que os sujeitos juvenis da



periferia vivem sob o domínio de agenciamentos sociais que limitam fortemente sua vontade de potência, os quais reduzem em muito as possibilidades da construção de um território subjetivo capaz de favorecer, a estes jovens e a estas jovens, destinos e futuros diferentes dos quais estão subjugados e que para eles e elas estão reservados no sistema capitalístico em que vivemos. Nesse sentido, algumas oportunidades de organizarem e viverem suas singularidades sociais, estéticas e sua pertença etnicorracial, são perigosas e arriscadas, pois o sistema que busca modelar e homogeneizar os sujeitos, é o mesmo que também oferece oportunidades de inclusão, mesmo que essas inclusões se deem em circuitos ou em esferas que não atrapalhem o funcionamento do sistema social dominante, ou seja, desde que se mantenha dentro da esfera da regulação. Porém, com tudo isso e cada vez mais, de forma dialética e, algumas vezes, contraditória, os jovens e as jovens da periferia são produtores e produtoras de agenciamentos moleculares, capazes de construir linhas de fuga diversas, segmentaridades<sup>91</sup> livres, nem que seja por meio dos interstícios cotidianos e por processos micropolíticos, que podem assumir o caráter de um poder rizomático, ou seja, um poder que nasce nas margens, nos interstícios e nas veias subterrâneas das periferias e vai invadindo a cidade, o espaço público com novas subjetividades e reflexividades.

## 5.2 Segunda cena fulgor: “o meu autorretrato”

Penumbra. Ela entrou na sala vestida sensualmente, corpo marcado - marcas inscritas no corpo-história; mais marcas-lembranças, desvelando um corpo que no ali tinha o poder da fala. Na penumbra, sua voz talha a escuridão do recinto e ela começa a cena:

O meu autorretrato sou eu e  
 É tudo que faço parte  
 Tudo que me rodeia, formas cotidianas, vidas despercebidas...  
 Detalhes  
 O Meu autorretrato são detalhes

---

<sup>91</sup> Na perspectiva deleuze-guattariana, a sociedade é entendida como uma espécie de “usina de produção do real”, lugar de “produção da produção”, usina essa responsável por múltiplos processos produtivos que obedecem a um regime de funcionamento, visto que envolvem diferentes elementos, forças, movimentos, multiplicidades, intensidades, relações, microsegmentos e composições. Essa usina está estruturada em forma de rede, onde tudo está conectado e interligado. Esta usina nomeada de “produção da produção” possui a característica de ser segmentarizada por todos os lados e em todas as direções (GADELHA citando DELEUZE e GUATTARI, 1996). Segundo os autores, somos segmentarizados de três formas: binariamente – quando nos deparamos e vivemos os binarismos (classe burguesa x classe trabalhadora; homem x mulher, etc.); circularmente – somos envolvidos e vivemos situações de muitas e variadas ocupações; linearmente – somos envolvidos e vivemos como se participássemos de processos, etapas, fases que nunca terminam, pois sempre demandam novos processos e por aí vai.

É o que esquecemos de dar atenção  
 São peças de quebra-cabeça  
 É o que trago em mim  
 É a minha casa, é o tempo ou a falta dele  
 Eu sou medo e a coragem  
 O meu autorretrato é a busca  
 É o lado de dentro, é o lado de fora  
 É a chaga aberta, é a cicatriz  
 Um dia sou moça, no outro dia sou puta  
 Sou sensível e sou rocha  
 Sou aberta e fechada  
 Às vezes sou mulher, às vezes sou homem  
 Eu sou tudo que amo e tudo que odeio  
 Eu sou um conjunto de detalhes que se convergem em mim  
 Eu sou apenas eu mesma e nunca sou a mesma (CAPTADORA DE SONHOS –  
 ONG Escuta).

Na plateia, entalção, silêncio. A cena nos chamava para a reflexão: o que eu faço com o meu corpo e o que ele faz comigo? Parecia que nossos corpos clamavam: eu existo, eu sou você, eu sou sua história! Pareciam exigir o seu lugar em nossas vidas, nas vidas juvenis da periferia, em nossas histórias. Alguém se pronuncia: “meu corpo quer falar, mas minha voz emudeceu” (ALESSANDRA MASULLO - ONG Diaconia).

Para debruçar-me sobre esta cena fulgor, tive que revê-la no vídeo algumas vezes, trazer à memória e ao corpo a emoção e o movimento reflexivo daquele dia de vivência em nosso auditório social, onde aprendemos que a fonte do significado da linguagem está no social e não no indivíduo singular (BAKHTIN, 1995, p. 92), ou seja, “nossas palavras já vêm envoltas em muitas camadas contextuais sedimentadas pelas numerosas intralinguagens e pelos vários patoás sociais, cuja soma constitui a linguagem de nosso sistema cultural”.

Ali estávamos todos e todas nós, encontrando-nos com nossos próprios corpos, acessando, pelo que o nosso corpo sentia, um pouco de nossas histórias, de seus sentidos e significados. Estávamos naquele lugar representando uma parte de tantos outros corpos, os corpos dos muitos e das muitas jovens ora significando-os, ora ressignificando-os, cientes de que

eu posso significar o que eu digo, mas só indiretamente, num segundo passo, em palavras que tomo da comunidade e lhe devolvo conforme os protocolos que ela observa. Minha voz pode significar, mas somente com outros - às vezes em coro - porém o mais das vezes em diálogo (CLARK e HOLQUIST, 1998, p.39).

Nesse sentido, o que aqui vou tecer, enquanto análise e reflexão, será uma tentativa também de síntese das reflexões tecidas em coletivo no processo de produção dados. Da mesma forma, sempre levantarei alguns suportes teóricos, os quais me permitem tecer os

diálogos na construção dos sentidos desse fazer.

A cena fulgor de Captadora de Sonhos levou-nos então a este movimento dialógico e de um auditório social, em que escutávamos e assistíamos sua apresentação e por ela éramos transportados aos conflitos, situações e histórias vividas por nós e por outros jovens e por outras jovens, de certo modo nos impregnando das vozes, dos gritos, das angústias, dos valores e dos desejos de outros e outras que sentiam e falavam através de nós.

Figura 26 - Cena fulgor de Captadora de Sonhos



Fonte: CCJ-Fortaleza

Quando Captadora de Sonhos entrou na sala da cena, ela-seu-corpo me chamou a atenção: estava desnudado e apresentava marcas escritas avermelhadas e outras que ela foi escrevendo e desvelando em sua fala. Perguntava: que relações revelam este corpo? O que implicou e implica cada gesto no contexto (psicológico, social, cultural, afetivo) em que transita? O que expressa da cultura onde se tece e é tecido?

Ela sinaliza: “Meu autorretrato sou eu e é tudo que faço parte. Tudo que me rodeia, formas cotidianas, vidas despercebidas...”; “É o que esquecemos de dar atenção”, “É o que trago em mim”; “É a minha casa, é o tempo ou a falta dele” (CAPTADORA DE SONHOS – ONG Escuta).

Como se vê, o corpo, de fato, é um signo porque ele remete às dimensões do campo subjetivo e da semiótica da vida, constituindo-se em uma espécie de “porto (in) seguro”, onde tudo nele se pode atracar: ondas, ventos, cheiros que chegam e que saem o tempo todo. Portamos em nosso corpo nossas histórias, saberes, desejos, sonhos, feridas, o que temos consciência e o que não temos. Todos os sentidos estão nele. Ele está imerso em um auditório social, não é puramente individual e solitário, está marcado pela história e pela cultura (BAKHTIN, 1996). O corpo é relação dialética, porque reúne, articula, aproxima e distancia

muitas coisas, o que está perto e o que está longe, o que é passado, presente e futuro; o que sossega e produz danação; ele interioriza e exterioriza (“É o lado de dentro, é o lado de fora”); ele é ninho e nó, etc. Magalhães (2006) diz que essa condição do corpo garante o que se pode chamar de *realização corporal*.

Quando Captadora de Sonhos diz “O meu autorretrato é a busca”, “É a chaga aberta, é a cicatriz”, “Um dia sou moça, no outro dia sou puta”, “Sou sensível e sou rocha”, “Sou aberta e fechada”, “Às vezes sou mulher, às vezes sou homem” (...), ela revela uma leitura de si mesmo, operada a partir de seu corpo, de sua história atravessada de sofrimentos e marcas, evidenciando o corpo como um território, não apenas donde abrigamos muitas coisas, mas donde podemos perceber e interferir no mundo. Essa leitura de si pelo corpo alude à visão de alguns fenomenólogos<sup>92</sup> que afirmam que “o corpo é a transição entre aquilo que sou e aquilo que tenho”, ou seja,

nossa consciência simbólica nos “descola” de nosso organismo, mas não de forma total, na medida em que essa consciência é produto de nossos processos corporais e perceptíveis, e é este meu “eu-corpo” que me coloca em contato com as coisas do mundo (DUARTE JR., 2001. p. 129)

O autor cita W. Luyjpen (1973, p. 56) para completar sua afirmação onde este fala que “o ‘meu’ corpo representa a transição de ‘mim’ para meu mundo...”. Esses movimentos entre aquilo que *se foi* (eu-passado), que *se é* (eu-presente) e o que o corpo viveu e vive são dialéticos e inseparáveis, pois “nosso corpo e mundo, estão de tal forma enredados e coniventes que chegam a constituir uma única substância, uma urdidura primordial de sujeito e objeto” (DUARTE JR., 2001, p.131).

O autorretrato que Captadora de Sonhos evoca é *ela-seu-corpo*, o que evidencia uma verdade: o que conhecemos de nós mesmos, de nós mesmas não constitui algo que se possa criar e transmitir somente pela consciência ou pela razão; o corpo também fala, (re) significa e interpreta. Por isso ela fala do seu *si-feminino* pelo corpo, evocando uma história, um caminho

---

<sup>92</sup> A Fenomenologia trata dos fenômenos perceptíveis, extinguindo a separação entre o sujeito e o objeto. Essa filosofia surgiu no século XIX, a partir dos estudos de Franz Brentano e teve em sua corrente de estudos os filósofos Edmund Husserl, Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre e Merleau-Ponty. Para a Fenomenologia tudo que se apresenta à consciência ocorre como um objeto intencional. O objetivo do método fenomenológico é alcançar a intuição das essências. Busca interpretar o mundo através da consciência de um determinado sujeito, segundo as suas experiências. Acredita em captar instantaneamente os fenômenos de forma inteligível, considera que toda consciência é “consciência de alguma substância”, porém a consciência não é considerada uma substância, mas formada por atos de percepção, imaginação, paixão, emoções e demais atos internos do homem (DARTIGUES, 1973).

de busca, atravessado de sofrimentos, feridas, de devires diversos (devir-mulher, devir-puta, devir-homem) que apontam configurações de seu eu (feminino) também diversas.

A cena fulgor de Captadora de Sonhos nos mostra então que não há ou não devia haver separação entre as explicações que construímos sobre o vivido, sobre nossas experiências e o que vivemos com o nosso corpo. Duarte Jr. (2001, p. 131) explica essa separação anotando que

Nossa modernidade veio primando por operar um apartamento entre corpo e mente, na esteira do pensamento de Descartes, o que acabou por nos acarretar uma série de problemas, os quais culminam hoje na severa crise por que atravessa a nossa civilização. Tal crise, segundo já anotado, consiste, portanto, num estado de coisas que em boa medida decorre dessa maneira exclusiva de se conceber o conhecimento humano, maneira alicerçada na separação metodológica entre o sujeito e o objeto, como decorrência da dicotomia corpo/mente.

O autor encontra apoio em Capra (1988), o qual defende que a divisão cartesiana entre matéria e mente teve um efeito profundo sobre o pensamento ocidental, pois ensinou a conhecer a nós mesmos como egos isolados existentes “dentro” de nossos corpos; em Damásio (1996), responsável por estudos e pesquisas que apontam para uma nova concepção do cérebro, da mente e do corpo humanos, onde defende que a divisão mente/corpo é ilusória e sem sentido, pois todo o conhecimento, por mais racional e abstrato que seja, tem sua origem nos processos sensíveis do corpo humano, isto é, no sentimento, na sua mais plena acepção. É este último autor que diz que “a alma respira através do corpo, e o sofrimento, quer comece no corpo ou numa imagem mental, acontece na carne” (DAMÁSIO, 1996, p. 18). Então,

o amor, o ódio e a angústia, as qualidades de bondade e crueldade, a solução planejada de um problema científico ou a criação de um novo artefato, todos eles tem por base os acontecimentos neurais que ocorrem dentro de um cérebro, desde que esse cérebro tenha estado e esteja nesse momento interagindo com o seu corpo (DAMASIO, 1996, p. 18)

Embora nesta pesquisa eu tenha trabalhado também com outras dimensões (como a dimensões familiar ou parental, coletiva e laboral), as ideias e pensamentos dos autores citados acima, considerando os objetivos que persigo nesta seção e as intenções desta pesquisa, clarificam a importância da articulação e integração dialética, no trabalho de formação com as juventudes (da periferia, neste caso), especialmente de duas dimensões: a dimensão cognitiva, em torno da qual trabalhamos os processos que envolvem competências e

habilidades de reflexividade; e a dimensão estético-expressiva, donde os sujeitos experienciam o sensível, a espiritualidade, a percepção pelos sentidos e as vivências corporais. O trabalho com as cenas fulgores, nesse sentido, foi fundamental, pois nos permitiu acionar, na prática, as relações entre nossa mente e nosso corpo, conhecendo mais profundamente o mundo subjetivo dos sujeitos e aquelas áreas quase inacessíveis pelas ações onde predomina o uso de processos racionais.

Para completar a compreensão do corpo como um território na concepção que estamos tecendo, evoco também Sodré (2005, p. 68) que anota o seguinte:

todo individuo percebe o mundo e suas coisas a partir de si mesmo, de um campo que lhe é próprio e que se resume em última instância, a seu corpo. O corpo é lugar zero do campo perceptivo, é um limite a partir do que se define um outro, seja coisa ou pessoa.

Como vemos até aqui, o corpo é um território a partir do qual podemos desvendar-nos e desvendar o mundo e a realidade onde vivemos. Ele é condicionado por fatores diversos, mas também pode condicionar, isto é, atribuir, a partir de si mesmo, novos significados ao mundo. Ele pode desorganizar a realidade, a cidade para reorganizá-la em novas bases e ações.

Voltando a cena de Captadora de Sonhos, agora ancorado nas explicações tecidas, chama a atenção o seu *eu-feminino*, a percepção de si na vivência de suas memórias, dores e de seus devires, o que nos convida a pensar sua cena do ponto de vista das questões de gênero<sup>93</sup>.

---

<sup>93</sup>Compartilho da visão de Anja Achtenberg (2001), que afirma que as pesquisas sobre juventude continuam operando com definições há muito tempo criticadas nos estudos sobre gênero e relações raciais, ou seja, com uma concepção de juventude como categoria pré-social, caracterizada pela crise biológica e emocional vivida no processo de transição para a vida adulta. Esse fato convida os pesquisadores e as pesquisadoras a assumirem o desafio de dar maior importância às descrições e narrativas dos sujeitos juvenis, considerando as dimensões de gênero e etnia, desse modo podem construir entendimentos mais profundos sobre o que são as juventudes e como elas vivem suas experiências e devires em seus contextos e territórios específicos. Portanto, compreendo gênero como uma categoria analítica, o gênero permite analisar as vivências a partir das diferenças sociais e culturais para além do critério biológico. Como conceito, gênero é diferente de sexo. O sexo tem um componente biológico irrecusável, que é a sexualidade reprodutiva da espécie. O gênero é um conceito ligado à reprodução social em sua totalidade, e o sexo é apenas um dos seus elementos. Posso dizer que, onde termina o sexo, continua ou começa o gênero. As relações de gênero incidem na construção social do sexo (NAROTZKY, 1995). Lagarde (1997) destaca a importância de diferenciar o biológico das demais características humanas. Sexo é o conjunto das características físicas diferenciais e gênero é o conjunto de qualidades econômicas, sociais, psicológicas, políticas e culturais atribuídas aos sexos. Contudo, ao considerar essa categoria, é importante estar atento para o que pensa Touraine (2004, p.170), que tem um posicionamento diferente em relação aos entendimentos anteriores. O autor faz uma crítica a respeito da categoria gênero, afirmando que ela “foi criada pelas categorias dominantes, que definem a mulher como um ser que não tem poder”. Em sua opinião, para entender as mulheres, é preciso ir além do gênero. Isto é, tomar a mulher como sujeito, associando essa categoria à categoria sexo.

Primeiro, uma constatação de caráter geral importante, quando direciono meu olhar para o *si-feminino* juvenil na periferia: segundo estudo de Weller (2005) existe uma grande lacuna no que diz respeito à presença feminina nos movimentos e organizações juvenis estético-culturais (hip hop, funk, suingueira, grafite, galeras, gangues, etc.). A autora defende que, quando observamos os estudos realizados por sociólogos da Escola de Chicago, por integrantes do Center of Contemporary Cultural Studies (CCCS) de Birmingham, os estudos mais recentes realizados entre outros, na Alemanha, em Portugal e no Brasil, encontramos poucas ou nenhuma referência quanto à participação feminina nesses movimentos. Esse fato acaba impossibilitando as análises sobre a estética corporal, como ela própria destaca:

É comum encontrarmos publicações sobre juventude e culturas juvenis que compreendem a categoria juventude como um todo, ou seja, que não fazem uma distinção entre jovens-adolescentes do sexo feminino e do masculino. Considerando a importância dos trabalhos e pesquisas desses autores, que foram fundamentais para a consolidação do campo de estudos sobre juventude, constatamos, no entanto, além da utilização da categoria juventude como um todo, um outro problema: análises sobre a estética corporal, modos de se vestir, preferências por estilos musicais e visões de mundo desses jovens, entre outros aspectos, foram em grande parte realizadas a partir de observação participante e entrevistas com jovens do sexo masculino. Verifica-se que, desde os estudos sobre o que seria o estilo Ted Boy, Skinhead, Rock 'n' Roll ou outros estilos mais recentes como o Funk e o Hip Hop, tais práticas culturais e suas formas de representação foram analisadas a partir do olhar masculino dos membros desses grupos. As poucas referências às jovens-adolescentes nessas pesquisas estão relacionadas à afetividade e sexualidade nas galeras ou gangues ou à maternidade na adolescência (WELLER, 2005, p. 108).

Embora o foco de nossa pesquisa seja outro, acredito ser importante reter desses achados o fato de que analisar a formação e as subjetividades juvenis femininas na periferia constitui algo inédito e desafiador, visto que os estudos têm se debruçado, no que dizem respeito às jovens, às questões relativas à sexualidade, à afetividade e à maternidade na adolescência. Há, como assinala a autora, uma predominância nas pesquisas do olhar masculino. Os métodos de pesquisa restringem-se à observações, entrevistas e realização de grupos focais com os jovens, o que, em certa medida, impede de capturar nuances e dimensões fundamentais das subjetividades juvenis femininas, sobretudo as de gênero, resultando em achados profundamente marcados pela perspectiva varonil. Há, portanto, uma invisibilização das mulheres jovens nas manifestações estético-culturais e nos movimentos, grupos e organizações juvenis na periferia.

Weller (2005) cita a pesquisa de Viviane Magro “Meninas do grafitti: educação, adolescência identidade e gênero” nas culturas juvenis contemporâneas, que, segundo ela,

constitui um dos poucos trabalhos realizados sobre a presença feminina nas culturas juvenis até o presente momento. Na análise dos dados coletados durante essa pesquisa de campo em Campinas (SP), informa Weller (2005), a autora destaca um conjunto de elementos resultantes da convivência no âmbito de uma cultura juvenil, bem como dos processos de construção do que a autora denomina “instantes de identidades”, uma vez que a identidade – segundo Stuart Hall (1996, p. 598) – só pode ser vista como uma “celebração móvel”, que se encontra sempre “em devir, em um processo constante de autorizar-se”. Além da identificação com o movimento hip hop, continua Weller (2005), Magro ressalta o compromisso social, o sentimento de pertencer a uma família, de ser si mesma, de ter amigos e amigas, de ser negra ou branca e de ser mulher e gostar de hip hop, como elementos centrais da experiência coletiva vivida enquanto adolescentes e grafiteiras. Weller (2005, p. 109) cita Magro (2003, p. 175):

O graffiti das meninas parece ser uma expressão da complexidade da experiência de ser mulher, negra, branca, pobre e socialmente excluída na sociedade contemporânea. Produzido e inscrito no centro de Campinas, esse graffiti marca no espaço público o sentimento de meninas que vivenciam a condição de exclusão social, geracional e de gênero. A arte do graffiti, e a proposta social do movimento hip hop, proporciona a ela elaborações de narrativas de *self* mais afirmativas de si mesmas.

Como vemos, a construção e afirmação das subjetividades juvenis femininas na periferia passam pelas vivências e experiências vividas no interior dos grupos juvenis cujas ações se dão no campo das (sub) culturas próprias da periferia, as quais cumprem um papel fundamental na construção das identidades juvenis femininas, também móveis, definindo referentes que passam pela relação entre os aprendizados cognitivos e o corpo, enquanto território de produção de sentidos.

Um segundo aspecto que se pode destacar da cena de Captadora de Sonhos, no que tange ao enfoque de gênero, diz respeito aos devires aos quais faz menção na cena fulgor: “Um dia sou moça, no outro dia sou puta”, “Sou sensível e sou rocha”, “Sou aberta e fechada”, “Às vezes sou mulher, às vezes sou homem” (CAPTADORA DE SONHOS – ONG Escuta). Como vemos, esses devires parecem remeter a um vivido que se move em torno das representações sobre a sexualidade e das formas com que essa sexualidade se reveste na vida da jovem. Percebemos a sexualidade transitando tanto na esfera do feminino quanto do masculino, mencionando uma dualidade vivida pelo corpo feminino. Da mesma forma, a cena destaca características que dizem respeito à subjetividade da jovem, que parecem referirem-se



às experiências e situações vividas que foram determinantes para a formação de sua personalidade e de sua identidade feminina, embora concorde com Beauvoir (2005, p. 371) quando ela diz que

não se nasce mulher, se chega a ser. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico, define a imagem que reveste no seio da sociedade a fêmea humana; o conjunto da civilização elabora este produto chamado de feminino.

De fato, o gênero é uma construção cultural sobre o sexo, isto é, sobre o modo de ser homem e mulher, mas essa construção, para a jovem da periferia, é influenciada por dois conceitos trabalhados por Dávila *et al.* (2005, p. 35): juvenil e cotidiano. “O juvenil nos remete ao processo psicossocial de construção da identidade e o cotidiano ao contexto de relações e práticas sociais nas quais o dito processo se realiza, relacionado com fatores ecológicos, culturais e socioeconômicos”. Então, podemos dizer que só é possível entender o *si-feminino* de Captadora de Sonhos no contexto em que se teceu, o que nos impele a pensar numa condição<sup>94</sup> em que teve que vivenciar, em seu cotidiano, situações e experiências ambivalentes e contraditórias, como esta que relata quando de uma das vezes em que teve de voltar a casa da mãe, depois de ser enxotada de casa de seu pai:

Voltei para a casa da minha mãe. Foi nesta época, numa certa noite, que eu fui surpreendida durante o sono por meu padrasto bêbado, me dizendo pra eu procurar minha mãe ou ele ia matá-la. Acontece que ele tinha chegado muito bêbado em casa e tinha ido dormir e minha mãe tinha ficado na calçada de uma vizinha, conversando; tinha também um rapaz que era amigo de todos. O meu padrasto se levantou tarde da noite e não a viu em casa, saiu e a viu na calçada. Pensou que ela o estava traindo, então lhe deu uma surra no meio da rua, e ela só escapou porque fugiu para um matagal [...] (CAPTADORA DE SONHOS – ONG Escuta).

A cena de Captadora de Sonhos me leva a pensar neste momento em um “corpo-território-perseguido”, ou seja, nos tantos jovens e nas tantas jovens da periferia, cujos corpos vivem situações desumanas, degradantes, dilaceradoras, discriminadoras e violentas; situações cujo destino é a morte prematura, a eliminação pelo tráfico de drogas e pela polícia. São jovens que buscam devires diversos, vivendo um “corpo-território-perseguido”, subsistindo

---

<sup>94</sup> Convém diferenciar as noções de *condição* e *situação feminina*. A condição se refere ao processo natural pelo qual os homens e as mulheres atravessam ao longo da vida (DÁVILA, et al, 2005). A *condição feminina* é um processo histórico, que parte das características que a definem enquanto mulher de forma genérica. Já a *situação feminina* se refere ao conjunto de características que possuem as mulheres a partir da sua condição genérica, ligado às condições concretas da vida cotidiana, como: contexto em que vivem, classe, relações familiares, trabalho, maternidade, acesso aos bens materiais e simbólicos, sobrevivência, subjetividade, sentidos e significados que constroem sobre o mundo. (LAGARDE, 1997).

nas “sombras” e na invisibilidade da cidade, sem existência social dentro de uma sociedade onde “existir socialmente tem como atributo fundamental a capacidade de tornar-se visível, de atrair a atenção e mobilizar olhares na esfera pública (DIÓGENES, 1998). Muitos desses jovens e dessas jovens mobilizam linhas de fuga, driblando seus perseguidores e eliminadores, assumindo-se como “corpo-território-movimento”<sup>95</sup> (ADAD, 2011).

Ainda a partir do conceito do Adad (2011), pergunto: podemos pensar em um “corpo-território-movimento-brincante”, que mobiliza a educação, a arte e a cultura popular para ressignificar o espaço e o tempo na periferia? Nesta hora penso em Captadora de Sonhos, na potência de seu *corpo-atriz*, *corpo-brincante*, *corpo-fotolito*, corpos-territórios que, pelas desterritorializações e as reterritorializações que operaram, teceram outras intensidades, buscando e vivendo um *devir-corpo-criação*, capaz de subverter-se e de subverter aquilo que está dado.

Na minha primeira participação em montagens no Escuta, com o espetáculo “Os bons morrem jovens”, Wellington Pará me ensinou a fazer a maquiagem e eu também fiz os adereços [...] (CAPTADORA DE SONHOS – ONG Escuta).

O *corpo-território-movimento-brincante* é fruto do *devir-corpo-criação*. Esse corpo subverte o lugar do jovem pobre e negro, da jovem pobre e negra na periferia na medida em que ressignifica o corpo pela arte, a cultura e emprenha o espaço de uma nova “luminosidade pública”, inscrevendo neste espaço uma visibilidade social, uma visibilidade pública. Chamo Arendt (1987) novamente para dizer que essa visibilidade pública na verdade é a ressignificação do espaço público, que se faz quando o sujeito serve-se do uso pleno da palavra-linguagem<sup>96</sup> que, neste caso, é emitida pelas “máquinas de guerra” que são os *corpos-criações*. Utilizo o termo deleuze-guattariano “máquinas de guerra” para me referir aqui a um espaço (de visibilidade pública) composto, ocupado e propagado pelos jovens e pelas jovens através de seus agenciamentos. Portanto, as “máquinas de guerra” não têm como objeto a guerra, mas esses espaços forjados em meio às modelizações, os adestramentos e as mortes

<sup>95</sup> A autora tece esse conceito em diálogo com Raffestin (1993, p. 147) para o qual o território é resultado de uma ação conduzida por ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar do espaço, concretamente e abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator ‘territorializa’ o espaço. A partir desse entendimento, a autora constrói o conceito para representar o jovem de rua, que segundo ela, seria uma produção que se realiza dentro de um campo de poder – fronteiras, sinais e marcas inventadas com a apropriação do lugar para um grupo social.

<sup>96</sup> Na perspectiva arendtiana, a palavra não tem apenas a função de estabelecer o diálogo, motivar a comunicação, mas principalmente, de revelar a própria presença dos indivíduos na esfera pública das atividades humanas.

que o sistema tenta impor aos corpos juvenis da periferia.

Então, quando pensamos o *corpo-criação* ou o *corpo-território-movimento-brincante*, tomamos os corpos juvenis da periferia não numa perspectiva dada e acabada, em função da condição resignada a que eles são submetidos pelo sistema social em que vivemos, nem tão pouco por uma visão instrumentalizadora da arte e da cultura interessadas apenas em ocupar, disciplinar, adestrar, aprisionar as capacidades criativas e as capacidades insurgentes dos segmentos juvenis. Pelo contrário, o *corpo-criação* ou o *corpo-território-movimento-brincante* tem como pressuposto um olhar múltiplo sobre a história e o mundo da periferia e de seus indivíduos, um olhar que vê esse mundo a partir de seus interstícios sociais, de seus ruídos, vozes, sentidos, sons e linguagens que se misturam, (re) constroem-se, modificam-se e transformam-se; a partir de um olhar que mira no meio do caos social os *inusitados da vida* que traduzem mechas de luminosidade social, que, no auditório social da vida na periferia, apontam para ressignificações e atualizações dessa vida.

Essas ressignificações e atualizações se tecem e, rizomaticamente, se espalham como fios dialógicos e polissêmicos, materializando-se nas territorialidades compostas pelos grupos e redes juvenis. É assim que os *corpos-criações* produzem (novos) sentidos e significados nos territórios onde vivem, e podem transformar o *corpo-movimento-perseguido* em *corpo-criação* ou ainda em “corpo expressivo”, este último na acepção de Bakhtin (2003). Lembro ainda que este *corpo-criação* pode acionar a ancestralidade guardada em nosso corpo (ancestral), marcado por sabedorias e movimentos, como explica Oliveira (2007, p.101):

É no movimento do corpo que vislumbro a possibilidade de uma leitura do mundo a partir da matriz africana, o que implica em decodificar uma filosofia que se movimenta no corpo e um corpo que se movimenta como cultura. O corpo ancestral é a reunião desta filosofia, desta cultura bem como o resultado desse movimento de contatos e conflitos que se deram e se dão na esfera social, política, religiosa e corporal.

A afirmação do autor nos impele a pensar e a crer que os *corpos-criações* na periferia clamam um *devir-negro*, um *devir-negra*, pois, como mostramos em outro lugar, o corpo foi associado ao pecado por uma visão da moral cristã católica, impondo uma relação dicotômica entre corpo e sujeito, relação essa mediada pelo medo e pelo pecado. Fomos separados de nosso corpo ancestral e impedidos de compreender o *que é aprender* na cosmovisão africana; fomos tolhidos de apreender o que é o próprio corpo segundo esta perspectiva. Petronilha Gonçalves e Silva (2003) ensinam que, para os africanos e afrodescendentes, o termo *educar-*

se tem um sentido mais amplo, significando *tornar-se pessoa*, traduzido como *aprender a própria vida*. Separados de nosso corpo, segundo ainda a perspectiva africana e afrodescendente, perdemos o contato e a relação com nossa ancestralidade que, conforme Oliveira (2007, p. 182), “não é um conjunto rígido de sãnsões morais, mas um modo de vida”, é uma sabedoria que

rege todas as estruturas dinâmicas da sociedade, pois ela (a ancestralidade) é um princípio histórico, incorpora as regras da vida material e social. Ela inspira os movimentos de renovação cíclica. Esses ciclos, tomados sempre em forma de espiral, representam movimentos de circularidades e se relacionam à cabeça dos seres humanos e à comunidade. É a ancestralidade que garante a tradição, os fundamentos da sociedade e sua origem (BRAGA, 2009, p. 6).

Do mesmo modo, essa separação secularmente imposta aos nossos corpos, proibiu-nos de conhecer e desenvolver a espiritualidade inerente a essa ancestralidade, que pode ser entendida quando olhamos para as sociedades africanas. Essas sociedades tem uma essência própria, um sentido produtor, uma energia interna que é chamada de espírito. É o que também é denominado de força vital. Cunha (1997, p. 10) ensina que

Todos os seres animados e inanimados, na cultura africana, têm uma essência inerente a sua qualidade de existir. Esta partícula, que compõe o ser, confere a este um duplo sentido. O de ser como existência de fato e o de ser como capacidade de criar e recriar a si mesma [...]. Tudo tem um espírito ou uma essência que precisa ser compreendida, preservada, respeitada e pode ser renovada.

Percebo que essas duas dimensões da espiritualidade africana – o ser como existência própria e o ser como capacidade criadora e recriadora – explica a sua postura e visão diante da vida social e comunitária. Não há separação entre ser humano e natureza. Essas duas forças estruturam a realidade, reside aí o sentido dessa essência, presente e vivida no ser humano e na natureza. E é essa força vital, nessa dupla dimensão que, segundo essa cosmovisão, organiza o universo, força essa que está presente em tudo.

Há também que lembrar a oralidade, como um elemento dessa ancestralidade, que tem muito a ver com o que os grupos juvenis fazem a partir da arte e da cultura na periferia. Cito Silva e Petit (2010, p. 11) para fazer referência de maneira mais profunda a esse elemento:

**A tradição oral** valorizando o conhecimento que é repassado por meio da oralidade, todas as formas de fala e vibração dos seres da natureza como as linguagens de literatura oral como cordel, rap, encantações, e para além da linguagem verbal, as

expressões do corpo e os instrumentos que prolongam a sua vibração, como o tambor, pois a tradição oral “... *não se limita a histórias e lendas, ou mesmo a relatos mitológicos ou históricos [...] é a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos*” (HAMPATÉ BÂ; 1982, p. 183), daí a importância da vivência e da experiência como base para a elaboração epistemológica; enquanto tessitura da maioria das manifestações culturais brasileiras torna-se fonte inesgotável de aprendizados que não separam o espiritual e o material, sendo essencialmente transdisciplinar “... *ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial.*” (BÂ, 1982, p. 183). A tradição oral reforça a interação com os elementos da natureza, os objetos simbólicos e a coletividade enquanto corpo comunitário, perpassado pelo sentimento de tribo.

Em algumas práticas e intervenções sociopolítico-culturais dos sujeitos desta pesquisa, identifiquei movimentos que apontam para a busca de um *devir-negro e um devir-negra*, movimentos esses presentes nos processos formativos e nas ações pelos projetos que desenvolvem, alguns dos quais comentados e analisados neste trabalho. Registro também aqui que em algumas oficinas e encontros tivemos a oportunidade de refletir sobre esses devires e vivenciar situações aprendentes onde tomamos contato com esses temas e suas nuances.

Por agora, posso dizer que as cenas fulgores, espaços e instrumentos de representação gestual do vivido, foram determinantes nas análises das dimensões subjetivas dos sujeitos, porque nos permitiram adentrar, de outra maneira, aspectos centrais do vivido juvenil na periferia. Ambas as cenas – “Socorro, só corro, corro...” (BUFÃO DE CORRIDAS) e “Meu autorretrato” (CAPTADORA DE SONHOS) – ajudaram a perceber e a reflexionar a produção de sentido que emergem das significações atribuídas pelos sujeitos a partir de seus corpos, tomados em seus diferentes movimentos, sentidos - *corpo-criação, corpo-território-movimento-perseguido, corpo-território-movimento-brincante* – e em seus devires – *devir-criação, devir-negro, devir-negra* etc.

Vimos então que o corpo é um mapa social e cultural, através do qual podemos acessar e compreender nossa sociedade e nossa(s) cultura (s), as realidades sociais, subjetivas e as culturas juvenis; é signo, podendo assumir diferentes formas (sons, imagens, gestos, etc.) e territorialidades, condicionado pelas relações histórico-sociais, pela organização e pelos processos de interação dos sujeitos; é *lugar/espaco/território* - quase sempre instável - onde se abrigam nossas histórias, desejos, dores, alegrias, expressões, criações, sons, emoções, devires, movimentos, marcas, etc. – a partir do qual podemos imprimir percepções, significações e intervenções. Mas, enquanto formação histórico-social, nosso corpo não é totalmente livre por causa dos determinantes sociais. Contudo, vimos que ele pode construir

muitos devires, um devir-criação, por exemplo, por meio do qual pode constitui-se em *corpo-território-movimento-brincante* e transformar outras formas de corpos, como os *corpos-territórios-perseguidos*.

As cenas nos permitiram também refletir sobre nosso corpo ancestral, negado sócio-historicamente, chamando a atenção para os devires *negro* e *negra*, o que pode nos colocar em contato e relação com nossa ancestralidade, implicando em um movimento de revisão/ressignificação de nossas relações conosco mesmos, com a terra e todas as suas riquezas e com as outras pessoas – irmãos e parceiros, enfim, com a vida, que pode ser arquitetada e vivida a partir de novas lógicas.

Nesse desafio, podemos, então, tomar o corpo como mídia primária da cultura (LABAN, 1978), ou seja, como o primeiro meio de comunicação do homem em seu processo e contexto evolutivo, considerando que este corpo possui uma linguagem que pode articular diversas maneiras de comunicar e produzir diversos significados, sempre reunidos sob a hegemonia do movimento (MIRANDA, 2008, p. 17).

Concluo por agora, apresentando um exemplo de produção de significado pelos *corpos-criações*, através de um pequeno texto, de autoria de um dos jovens participantes desta pesquisa, construído em uma das oficinas de sistematização do Museu das Juventudes, este dispositivo de produção dados:

O fogo chegou com sua força e beleza afirmando vontades de transformação, revelando identidades diversas que a periferia produz no movimento de arte e vida, diálogo e construção coletiva para fazer brotar produções criativas e culturais. As suas chamas fazem brilhar, dias e noites, nossos olhos e nossos corações, sedentos, embriagados de prazer, de possibilidades e desejos ardentes de mudar a cara dessa cidade, produzindo artes nas ruas, becos e vilas do país. E assim o fogo acendeu em nós o compromisso com os fazeres coletivos, vivências e convivências afetivas, metodologias e reflexões políticas e amorosas. Fortaleceu os sentimentos de colaboração e afirmação de nossa identidade coletiva e diversa (BATUCADOR ANCESTRAL – Soltando a Voz).

Assim, com as *cenas fulgores*, pode-se dizer que é possível “sair” de um *corpo-subalterno*, apenas reprodutor de modelizações impostas pelo capitalismo, preso a um destino socialmente determinado, para um *corpo-movimento* capaz adentrar em si e no tecido social em que está imerso e forjar novos sentidos e significados, produzindo novas luminosidades em meio a territorialidades limitantes e eliminadoras de sonhos e possibilidades, apontando e construindo novos possíveis na *periferia-potência*.



## 6 PROJETO-FUTURO: DA FIGURAÇÃO DE SI AOS POSSÍVEIS NA PERIFERIA

As histórias de vida formam para a vida. Elas próprias encarregam-se de apontar horizontes de possibilidades, trazendo à tona projeções dos sujeitos juvenis. Nos capítulos 3 e 4, *Círculos de Contação de Si: histórias de vida, vozes singulares e plurais da periferia e “Cenas fulgores”*: *gestus dos corpos juvenis da periferia*, respectivamente, constatamos que a narração de si leva, de fato, a um projeto de si, como assinala Delory-Momberger(2008). Nos relatos do grupo-sujeito, vimos que esses horizontes são sentidos e percebidos pelos jovens e pelas jovens no processo de figuração de si e em suas reflexões e ações, indicando que não é possível pensar a existência fora de uma projeção do ser. A narração de si leva assim a um poder-saber, destacado por Delory-Momberger (2008, p. 95)

O poder-saber do qual se apropria aquele que, formando a história de sua vida, forma-se a si mesmo, deve-lhe permitir agir sobre si e sobre seu ambiente, oferecendo-lhe meios para reinscrever sua história na direção e na finalidade de um projeto.

Ao relatar os percursos vividos, onde se encontram com suas memórias, dores, feridas, alegrias, tristezas e potências, os sujeitos juvenis encontram-se também com seus possíveis, espaços onde visualizam novos lugares para suas existências, que demonstro nesta passagem relatada por uma jovem nesta etapa de produção de dados da pesquisa:

Defino-me como sujeito da minha história, reconhecendo quem eu sou, pois ao longo do processo de vivências da metodologia Museu das Juventudes, pude refletir sobre minha história de vida, minha caminhada até aqui, embora seja muito nova, percebi quanta coisa já vivi [...]. Nesse processo, fiz muitas descobertas, percebi elementos presentes em toda a minha trajetória de vida, dentre eles o envolvimento com a literatura infantil, com as contações de histórias, a paixão pela educação, pela arte-educação em especial, o trabalho com crianças. Dessa forma descobri que meu desejo é viver a partir de um trabalho onde eu possa me realizar plenamente, contribuindo com as mudanças na sociedade, continuar escrevendo minha história, modificando, (re) criando, significando e ressignificando cada cena do meu viver, **quero contar histórias** (grifo nosso) [...] (BORDADEIRA DE HISTÓRIAS – Maria das Vassouras).

Como se vê, a história de vida, além do caráter autorreflexivo e retrospectivo, possui um caráter prospectivo, onde o sujeito não apenas se percebe como “quem sou eu”, em seus percursos/trajetórias (vivências e experiências), mas também descobre-se em suas potências, desvela-se como um indivíduo-projeto. Ou seja, o sujeito se percebe em suas fragilidades, mas também em suas possibilidades, recursos, desejos e projetos.



É aqui que situo o *projeto-futuro*, etapa final do dispositivo Museu das Juventudes. O *projeto-futuro* é, pois, uma etapa da vivência metodológica deste dispositivo onde os sujeitos se reconectam com o movimento de busca e de construção de devires, movimento esse proporcionado pela relação reflexiva com suas histórias de vida, como vemos no relato acima. Assim, podemos dizer que a autobiografização, como um processo autorreflexivo (sobre si e sobre o outro, a outra) e (auto) formativo, leva os sujeitos a um encontro com seus possíveis.

Também situo o *projeto-futuro* na perspectiva da Pesquisa-ação, adotada neste trabalho, cujas referências teórico-metodológicas permeiam todo o processo de produção dos dados, desde a negociação coletiva até esta etapa, uma vez que esta modalidade de pesquisa exige, entre outras coisas: a percepção do processo educativo como um objeto passível de pesquisa; a compreensão da pesquisa como uma atividade social e política; o foco na transformação da realidade social e na melhoria de vida das pessoas; a participação coletiva de grupos e pessoas que “não têm poder” (explorados, pobres, marginalizados...); a implicação, o engajamento (com todo o seu ser emocional, sensitivo, axiológico, mediador, crítico, etc.) e o distanciamento do pesquisador; a mobilização e a aplicação de faculdades que pertencem aos domínios da intuição, da criação e da improvisação; a mudança de atitude do sujeito (indivíduo e grupo) em relação à realidade que se impõe em última instância; a mobilização do imaginário criador, a afetividade, a escuta das minorias em situação problemática, dentre outros aspectos (BARBIER, 2010). Vejo, assim, o projeto como um instrumental que opera uma intervenção e uma mudança na vida dos sujeitos e da comunidade.

Mas, como materializar os possíveis na existencialidade do agora das vidas juvenis da periferia? Operando a sugestão de Delory-Momberger (2008, p. 99) em uma reelaboração permanente durante toda a pesquisa-ação, através do dispositivo nomeado Museu das Juventudes, onde trabalhei as representações que os jovens e as jovens dão as suas experiências de formação, “reinscrevendo-as em suas narrativas na perspectiva de um projeto”.

Para viabilizar o *projeto-futuro*, sugerimos um roteiro, deixando os sujeitos à vontade para escrevê-lo. O roteiro propôs-se a facilitar a sistematização e a organização desses possíveis, considerando que o projeto tem uma dimensão de presente (relação com o fazer sociopolítico-cultural de hoje, com o *estar-sendo-aí*), passado (relação com o que fomos e vivemos) e futuro – portanto, uma dimensão histórico-temporal; ele organiza e opera no agora

dos (sobre) viveres juvenis os desejos e os sonhos possíveis dos jovens e das jovens, bem como de seus grupos. Nesse sentido, os possíveis dialogam com o tempo atual do viver juvenil, porque respondem não só as necessidades do agora da vida dos segmentos juvenis, mas apontam para um projeto de vida mais amplo – são os possíveis ligados à constituição ontológica do ser.

Pois bem, este Capítulo tem o propósito de analisar e refletir sobre esses possíveis, identificando-os nos projetos-futuro, apreendendo seus sentidos e significados para os jovens e as jovens da periferia, destacando sua relação com as experiências formativas operadas pelas histórias de vida, analisadas nos Capítulos 3 e 4.

### **6.1 Algumas constatações: as “concepções” dos possíveis na periferia**

Apesar de entender que o projeto-futuro “não deve ser compreendido como uma construção consciente, que visa imediatamente realizações concretas, mas como um empurrão em direção à frente, uma orientação em direção ao futuro, constitutiva do ser” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 6), observo que ele, nas apresentações feitas pelas jovens e pelos jovens, assume feições ou perspectivas concretas no agora da vida juvenil na periferia. Notei que os projetos-futuro socializados e compartilhados pelo grupo-sujeito – seus possíveis – tomam a forma de projeções que dialogam com as histórias de vida narradas e com as trajetórias (formativas) de busca dos sujeitos. No quadro abaixo, listo algumas das “concepções” ou feições dos projetos criados e apresentados pelos jovens e pelas jovens nesta etapa de produção de dados da pesquisa:

Quadro 17 - Projetos-futuro (ideia/concepção/feição)

Autor do Projeto-futuro	Ideia/concepção/feição de Projeto-futuro
Bufão de Corrida (Grupo Casa da Mãe Joana)	“Projetar-me artisticamente no cenário cultural e, em um período de dez (10) anos, ter uma relação sustentável com a arte (teatro), desenvolvendo trabalhos podendo empregar pessoas, bem como desenvolvendo projetos culturais com a minha comunidade Pici, com crianças, adolescentes, jovens e adultos, principalmente os frequentadores de casas de terreiro”.
Bordadeira de Histórias (Grupo Maria das Vassouras)	“A proposta do projeto <i>Esteiras de Histórias</i> é levar as tradições orais, contações de histórias, contos, lendas e mitos africanos e afrobrasileiros para as ruas, escolas e palcos, valorizando assim as histórias da cultura negra, das rainhas e princesas negras, reis e príncipes negros, pois a maioria das histórias que encontramos nos livros de literatura infanto-juvenil são permeadas de elementos da cultura eurocêntrica. Quero chegar em qualquer lugar, a qualquer hora, estirar nossas esteiras de palha no chão das ruas, nas esquinas, nas calçadas, escolas, e tirar do baú histórias que nos mostrem, que nos contem oralmente sobre a África e o Afrobrasil”
Encantadeira de Tambores (Grupo Casa da Mãe Joana)	O “Projeto <i>Meu Canto</i> busca ser a magia que envolve a teatralização dos movimentos de corpos entrelaçados, no território circular de dentro da resistência da cultura das matrizes africanas, a partir dos toques dos sambas, maracatus, cirandas, ijexás, dentre outros ritmos da plural manifestação negra que carregamos em nossos diferentes jeitos de sentir, pensar e agir. Cantar com o corpo inteiro, boca, mão, ouvido, nariz, olhos... Com a alma explodindo de amores e afetos e ao mesmo tempo com a indignação e a vontade de extravasar, botando pra fora as fúrias, desencantos e desprazeres. Cantar corporificando a dramática de movimentos enigmáticos trazidos das profundezas das entranhas numa eterna boa embriaguez. Viver um instante de um transe de fantasias que transporta para um mundo imaginário. Cantar com uma poética sensível envolvendo-se numa atmosfera etérea, eterna, deixando extravasar caras e bocas, rasgando máscaras e mascarando-se quando bem entender, trazendo a mulher guerreira desbocada guardada na essência e negada nas desgastadas relações da hipocrisia superficial. Ressignificar os encantos do livre bem querer que não estagne na dimensão corpo, mas que voe para o mar infinito do transcendente. Esse é o cantar da LIBERDADE! Esse é meu canto!”
Lira da Ginga (ONG Escuta)	“Meu projeto é consolidar uma carreira como profissional dedicado ao Teatro. Sou um ser apreciador e apaixonado pela sensibilidade da Arte (embora preocupado com a instabilidade financeira que esta profissão me apresenta) e incomodado com as situações de desigualdade social existentes a minha volta e no mundo, causadas pelo sistema capitalista”.
Batucador Ancestral (Grupo Soltando a Voz)	“O meu projeto está ligado ao que estou estudando hoje. É montar talvez um grupo de pesquisa, um grupo que estude sobre a possibilidade de criar um método de preparação de atores, um método a partir da concepção da cosmovisão africana. A gente tem método de interpretação de várias pessoas, mas tudo focado na visão européia. O meu pensamento é poder juntar as músicas e as danças africanas na preparação de atores/atrizes e junto com esse público, pensar na criação de espetáculos que levistem a questão dos negros no Brasil; que levistem questionamentos em relação à situação em que a gente vive de discriminação, segregação e que provoque a sociedade mesmo a refletir sobre a situação do negro e da negra no país”.

Fonte: Elaboração do Autor

No primeiro projeto, como vemos, os possíveis de Bufão de Corridas passa por uma projeção no cenário cultural da cidade visando à consolidação de sua relação com arte em duas direções: como meio de trabalho que garanta o seu sustento e o sustento de outras pessoas; e como possibilidade de desenvolvimento de projetos culturais em sua comunidade, o Pici, junto ao “público crianças, adolescentes, jovens e adultos, principalmente os frequentadores de casas de terreiro”<sup>97</sup>.

Os possíveis de Bordadeira de Histórias (segundo projeto do quadro acima) passam pelo desejo de se destacar e empreender no mundo da literatura infanto-juvenil, com ênfase nas “tradições orais, contações de histórias, contos, lendas e mitos africanos e afrobrasileiros”. O relato de vida desta jovem, quando de sua apresentação em que recorria a um baú de onde tirava os objetos, lembranças e símbolos de sua memória, socializando suas trajetórias e experiências, já sinalizava um ser identificado com o mundo da fantasia e dos saberes literários. Seu projeto dialoga com o desejo de dar continuidade à narrativa de sua história, como ela mesma destaca: “continuar escrevendo minha história, modificando, (re) criando, significando e ressignificando cada cena do meu viver, quero contar histórias (BORDADEIRA DE HISTÓRIAS – Maria das Vassouras).

O projeto de Encantadeira de Tambores, como se vê, está assentado no desejo de crescer como cantora, compositora e atriz, mas radicalizando seu pertencimento étnico negro, tornando viável o projeto “Meu Canto”. Trata-se, aparentemente, de um projeto pontual que se materializa em um espetáculo musical. Porém, o projeto, como vejo, é uma mediação através da qual a jovem opera transformações de si e busca afirmar sua identidade negra e sua espiritualidade, mobilizando a estética e a corporalidade<sup>98</sup>, que se traduzem na “teatralização

---

<sup>97</sup> Para Sodré (1988) um terreiro é uma associação litúrgica organizada (*egbé*) e que, através dessas organizações, transferiu-se para o Brasil grande parte do patrimônio cultural negro-africano. O autor utiliza a palavra patrimônio no sentido de lugar próprio. “Ela tem em sua etimologia o significado herança: é um bem ou conjunto de bens que se recebe do pai (*pater, patri*). Mas é também uma metáfora para o legado de uma memória coletiva, de algo culturalmente comum a um grupo” (SODRÉ, 1988, p.50). Para ele, os terreiros podem dizer-se de Candomblé, Xangô, Pajelança, Jurema, Catimbó, Tambor de mina, Umbanda ou qualquer outra denominação assumida pelos cultos negros no espaço físico brasileiro. “Em qualquer um deles, entretanto, permanece ainda hoje o paradigma - um conjunto organizado de representações litúrgicas, de rituais – nagô, mantido em sua maior parte pela tradição Ketu” (SODRÉ, 1988, p.51).

<sup>98</sup> A corporalidade, segundo Luz (2000) é o viver cotidiano de cada pessoa, indivíduo e coletividade. Está relacionada à existência, ao trabalho, ao lazer, à sexualidade, enfim, à linguagem corporal que expressamos nessas atividades. Observando o projeto de Encantadeira de Tambores, vejo que ele contém outros elementos que caracterizam a identidade negra, como a circularidade que, segundo a autora citada, diz respeito ao caráter do pensamento cíclico, mítico, muitas vezes relacionado às sociedades tradicionais em que os tempos passado, presente e futuro se processam em círculo, onde elementos do passado podem voltar no presente, especialmente através da memória. Portanto, elementos como “cantar corporificando”, “movimentos enigmáticos”, “transe de fantasias”, “território circular”, dentre outros, revelam que a identidade negra está pautada na representação do

dos movimentos de corpos entrelaçados no território circular de dentro da resistência da cultura das matrizes africanas”; “cantar corporificando a dramática de movimentos enigmáticos”; “transe de fantasias que transporta para um mundo imaginário”; “cantar com o corpo inteiro, boca, mão, ouvido, nariz, olhos...”; “trazendo a mulher guerreira desbocada guardada na essência e negada nas desgastadas relações da hipocrisia superficial”; “não estagne na dimensão corpo, mas que voe pra o mar infinito do transcendente” (ENCANTADEIRA DE TAMBORES – Casa da Mãe Joana).

Os projetos de Lira da Ginga e Batucador Ancestral também são direcionados ao campo da arte (teatro) e revelam desejos de realização humana e profissional. Não só, os projetos apontam para incidências e intervenções na área, dotando-as de novos valores, referências e propósitos sociais.

## 6.2 Afirmação, reconhecimento e visibilização (pública) da pertença étnica negra

Quase todos os projetos têm foco na dimensão étnica, onde os jovens e as jovens destacam sua pertença e identidade negra, revelando, portanto, um desejo de não apenas assumir (individualmente) essa pertença, mas de torná-la reconhecida e visibilizada, inclusive no campo profissional. Esse devir-negro evidencia uma dinâmica provocada pela relação reflexiva com a história de vida e com a partilha intersubjetiva das trajetórias e experiências, cujos aspectos foram abordados nos *Círculos de Contação de Si* e na etapa do *Auditório Social* – onde foi discutida a produção de dados através das cenas fulgores.

O trecho abaixo do projeto de Batucador Ancestral, nomeado pelo jovem de “Teatro de Negro para Negro”, é revelador do devir a que me referi:

Quero neste projeto ter como referência a Ancestralidade Africana, a Cosmovisão Africana e a Afrodescendência. Buscarei com o grupo de experimentação (Grupo de Vivências), avançar nos estudos dos rituais, cultos, festas e manifestações culturais africanas e brasileiras, para entender como se dão os processos de construção, preparação e criação das mesmas (BATUCADOR ANCESTRAL – Soltando a Voz).

Como confirmamos, o projeto do jovem opera o desejo de continuar sua formação buscando trabalhar o pertencimento étnico negro através da arte, ou melhor, de um trabalho de

---

território e da territorialidade – espaços de práticas culturais nas quais se criam mecanismos identitário de representação a partir da memória coletiva, das suas singularidades culturais (SOUZA, 2001) – do corpo, da comunidade. Esses elementos, como vemos, são movidos e articulados pela e na música e pela e na dança – fontes de identidade.

produção de saberes e práticas artísticas assentadas na cultura africana e afrodescendente. Trata-se assim de uma busca pela afirmação da identidade negra, entendida, segundo Gomes (2005), como uma construção social, histórica, cultural e plural, implicando a construção do olhar de um grupo etnicorracial sobre si mesmo a partir da relação com o outro. Ressalta a autora que identidade não é algo inato, portanto, relaciona-se também com os níveis sociopolítico e histórico em cada sociedade. Construir uma identidade negra positiva é um desafio, visto que ao negro e à negra foi ensinado, desde cedo, a negarem seus pertencimentos.

Vi, pelo movimento das histórias de vida nesta pesquisa e agora pelos projetos-futuro, os sujeitos mobilizarem tecnologias de si e ações do eu que apontam para uma reorganização da própria identidade, visando afirmá-la, torná-la expressível e reconhecível socialmente. Esse movimento afeta e ativa todas as dimensões da identidade, entre elas a relação com o saber (dimensão cognitiva) e o desejo de realização profissional (dimensão laboral). Bufão de Corridas, por exemplo, quando fala da sua identidade relacionando-a ao seu projeto, ele diz: “Me defino como uma pessoa que tem um potencial artístico capaz de transformar a minha realidade e a realidade de outros que estão ao meu redor”.

Esse processo de busca e luta pela afirmação e visibilização da cultura africana e afrodescendente, presente na maioria dos projetos-futuro, parece configurar-se em uma procura pela singularidade (negra), que não se instaura apenas pelas particularidades individuais – o *self* negro – mas pela e na relação com os outros e as outras, pela e na relação com o grupo.

Constatai esse fato observando o repertório<sup>99</sup> de experiências dos jovens e das jovens participantes desta pesquisa, em sua maioria ligado à inserção em grupos e na vida

---

<sup>99</sup>Cito aqui parte do percurso formativo e de inserção sociopolítica e cultural de Bufão de Corridas como ilustrador desse repertório de experiências dos sujeitos desta pesquisa: em **1998**, no bairro do Planalto do Pici, o jovem inicia sua trajetória no teatro, atuando na *Paixão de Cristo*, e depois em várias esquetes teatrais e em casamentos matutos de quadrilhas juninas; em **2000**, é convidado para participar da montagem do espetáculo *O Romance do Pavão Misterioso* com o grupo de vivências Utopia, na escolinha Frei Tito de Alencar; em **2001**, funda junto com integrantes do grupo de jovens Utopia, o grupo ESCUTA de teatro e música, na mesma escolinha Frei Tito de Alencar, que, depois, tornou-se a ONG ESCUTA; em **2002** participa de uma oficina de iniciação teatral promovida pela ESPAC no Seminário da Prainha, em Fortaleza-CE, ministrado pelo Grupo Urbanóides, e no final desse evento foi convidado para participar desse, escrevendo a esquete teatral *Peleja Diabólica*, baseada no livro de Jô e no teatro da crueldade de Antonin Artaud; em **2003**, começa a ministrar oficinas de teatro, em espaços como escolas públicas, no próprio Escuta, em associações de moradores, no *Curso de Verão na Terra do Sol*, realizado em Fortaleza pelas pastorais sociais; em **2004** passa a trabalhar como arte-educador em projetos sociais fora do Escuta; em **2005**, viaja pelos interiores do Ceará fazendo assessorias teatrais, tendo atuação forte em Chorozinho-CE, no Assentamento José Lourenço; no mesmo ano, Bufão de Corridas faz sua primeira temporada de uma turnê pelo nordeste com o espetáculo *As manifestações da Gente*, montagem de Junio Santos e promovido pela ANEPS-CE (Articulação Nacional de

comunitária. Os projetos-futuro não apontam apenas para a realização pessoal na esfera da profissão. Todos eles têm uma preocupação coletiva, são portadores de uma intencionalidade político-pedagógica, como é possível perceber na descrição dos projetos: “...desenvolvendo projetos culturais com a minha comunidade Pici, com crianças, adolescentes, jovens e adultos, principalmente os frequentadores de casas de terreiro” (BUFÃO DE CORRIDAS – Casa da Mãe Joana); Encantadeira de Tambores fala de cantar o “território circular de dentro da resistência da cultura das matrizes africanas”; Bordadeira de Histórias quer levar a arte de contar histórias “... para as ruas, escolas e palcos, valorizando assim as histórias da cultura negra...”.

Não são projetos individualistas, focados apenas no desejo de ter e assumir uma profissão. Essa realidade pode ser entendida a partir do que fala Sodré (1999, p. 137), quando defende que não pode haver dicotomia, ao lidarmos com o campo da identidade negra<sup>100</sup>, entre a constituição do indivíduo e a cultura (que, segundo o autor, “não é um campo estável e fechado de representações, e sim um conjunto de repertórios abertos a empréstimos e transferências de sentidos”). O autor, que liga a cultura ao grupo, afirma: “[...] o indivíduo depende da força de continuidade do grupo, de modo que cada indivíduo configura-se como ‘lugar’ num território ao mesmo tempo singular e social, sempre investido de um desejo ancestral (familiar) de continuidade da espécie” (SODRÉ, 1999, p. 139)

---

Educação Popular e Práticas em Saúde); de **2006 a 2008**, vai para a cidade do Recife-PE, onde trabalha como oficinairo, organiza e dirige espetáculos, presta assessorias a algumas ONGs, trabalha na Prefeitura de Olinda-PE e de Recife-PE; em **2008** ainda passa um tempo em Nova Friburgo-RJ, onde trabalha numa campanha eleitoral e toma contato com a *Rede Estadual de Teatro de Rua* na cidade do Rio de Janeiro, como representante do movimento Escambo, voltando para Fortaleza neste mesmo ano; em **2009**, o jovem é convidado para atuar no espetáculo *Cabeça de Papelão*, espetáculo esse que simboliza o próprio movimento Escambo, com a facilitação cênica de Junio Santos, ministra uma oficina de teatro com duração de quatro meses na ACEC (Associação de Cegos do Estado do Ceará), funda o grupo *Bando Gambiarra* de teatro, danças, músicas e pesquisas, junto com artistas do movimento Escambo de Fortaleza, torna-se educador da ONG Associação Santo Dias, na qual realiza atividades de teatro, música (percussão) e um trabalho de desenvolvimento local com a juventude a partir dos grupos artísticos e culturais das comunidades acompanhadas pela mesma ONG, participa do espetáculo *Jogadores Guerreiros Novos* da ONG Escuta, escrita pela professora doutora Ângela Linhares e dirigida por Graça Freitas; em **2010**, o jovem ator continua a ministrar oficinas dentro e fora de Fortaleza; participa como colaborador do trabalho de mestrado do diretor Wellington Pará, trabalho que levou o título *Teatro do Encantamento e da Ancestralidade Africana (TEA)*, continua no elenco do espetáculo *Jogadores Guerreiros Novos* da Escuta e entra no elenco do projeto *Reis do Sertão* do grupo *Nóis de Teatro*, projeto contemplado com o prêmio Funarte Myriam Muniz 2010 e que teve como resultado o espetáculo *Sertão.doc.*; ainda no mesmo ano, inicia sua vinculação com o Coletivo de Culturas Juvenis (CCJ-Fortaleza) junto à ONG Diaconia; em **2011** inicia mais um processo de pesquisa com o título *Regra de Três* e participa da montagem do espetáculo *O que mata é o costume*, do grupo *Nóis de Teatro*.

<sup>100</sup>Para Sodré (1983,1999) as identidades negras são concebidas como construções múltiplas, complexas, social e historicamente (re) construídas com base nos dispositivos de matrizes africanas; tais dispositivos são processados nas relações socioculturais, políticas e históricas que se deram a partir do seqüestro dos nossos ancestrais africanos para o Brasil.

Trata-se de um processo de singularidade que parece querer afirmar uma diferenciação que, concordando com Sodré (1999), tem mais a ver com as possibilidades do que com as identidades. O autor diz: “a diferença não é um ponto de partida, mas de chegada – ponto de partida são as possibilidades concretas de diferenciação” (SODRÉ, 1999, P. 15).

Intuo, assim, que, ao direcionarem seus possíveis para a afirmação, reconhecimento e visibilização de seu pertencimento étnico negro, os sujeitos juvenis da periferia apontam para duas questões: 1) não reconhecimento das singularidades das identidades da população negra, advindas da ancestralidade<sup>101</sup> – esta última definida por Oliveira (2008, p. 256, 257) como “regime geral de referência, transformando-se, por isso, no significante da Ética e da Filosofia da Terra”, “o que recobre de sentido as ações e os conceitos que revestem a cultura”, “é o modo de interpretar e produzir a realidade”, “é um território sobre o qual se dão as trocas de experiências: signicas, materiais, lingüísticas, etc.; 2) os segmentos juvenis reclamam uma visibilização social, o que implica ultrapassar uma situação de não-lugar para uma situação de um (novo) lugar no espaço público.

Essa situação de não-lugar, já referida por mim em outra passagem, pode ser aqui reiterada com a citação de Lima (2008, p. 8):

A sociedade brasileira tem sido constituída numa cultura política da desigualdade, na qual a dominação e a violência têm atingido, principalmente, a população negra como mostra Paixão (2003) a partir de dados do IBGE, com diferencial racial quanto à saneamento básico, mortalidade infantil, educação, renda, perspectiva de vida, etc. Essa violência pode ser pensada a partir das evidências de negação [...].

Atualmente essa cultura política é sustentada pelo *culturalismo*<sup>102</sup>, convertido, segundo Sodré (1999), em ideologia teórica da globalização financeira do mundo, o qual assume-se como “um novo meio de administração das diferenças socioeconômicas e de ocultação de problemas de sobrevivência das populações, às quais está negado em princípio o acesso às benesses materiais da universalidade” (SODRÉ, 1999, p. 19).

Esse não-lugar, em um contexto de uma política de desigualdade, dominação e violência associado ao culturalismo, traduz-se assim em um processo de invisibilização identitária, social e política da população negra, onde os negros e as negras são destituídos dos

<sup>101</sup>Bâ (1982, p. 211) afirma também que a ancestralidade é a inserção numa comunidade e o sentimento de pertencimento alimentado pela capacidade de traçar a genealogia e contar as histórias do coletivo: “Assim, todo africano tem um pouco de genealogista e é capaz de remontar a um passado distante em sua própria linhagem”.

<sup>102</sup>Sodré (1999) explica que o conceito toma cultura como puro mecanismo identificatório, logo, como uma orientação prática determinada e precisa. Assim, cultura não remete a processo e elaboração, mas a paradigma e unidade.



direitos de cidadania, sem acesso ou com acesso precário às políticas públicas, mesmo essa população constituindo a maioria do povo brasileiro (52%, segundo o IBGE/2010). E essa realidade de exclusão só não chega a ser completa por causa das ações de resistência, empreendidas por pessoas, grupos, organizações e movimentos sociais conscientes dos problemas e desafios étnicos no Brasil, e por setores minoritários atuantes em algumas esferas público-estatais do país.

Finalizando este ponto, posso dizer que há uma estreita relação entre o projeto-futuro e o processo de construção/afirmação/visibilização das identidades, pois o primeiro constitui-se em uma mediação fundamental na operacionalização da produção de si, produção essa que passa pela afirmação, reconhecimento e visibilização dos referentes que dão sentido e sustentação à existencialidade dos sujeitos no meio social onde vivem – esses referentes estão sempre em movimento. O projeto-futuro esboça nas possibilidades da vida juvenil na periferia os possíveis do devir negro que transitam (dialeticamente) na esfera do passado, do presente e do futuro. Portanto, o projeto-futuro põe os sujeitos juvenis na direção de seus desejos e sonhos, do que ainda não são e buscam ser – na direção de seus referentes identitários.

Veja-se aqui que, nos projetos-futuro, as identidades estão para além do profissional, dialogando mais com um tipo de identidade nomeada por Bohoslavsky (1983) como “identidade vocacional”, a que diz respeito às variáveis de tipo afetivo e motivacional e tem ligação com a história real da pessoa, com as relações com os objetos primários, como a família, as heranças identitárias, a comunidade, etc. O autor entende por “identidade profissional” aquela onde estão atuantes as variáveis do contexto, que são de ordem objetiva: o quando, onde, com quem, como desempenhar um papel produtivo na sociedade. Assinala ainda que esta identidade está determinada por fatores socioeconômicos e tem relação direta com o significado das ocupações, o valor social que lhe é atribuída, ou seja, o papel social das diferentes profissões.

O que vejo, então, é que os projetos-futuro apresentados pelos jovens e pelas jovens da periferia em foco nesta pesquisa estão para além da aquisição de aptidões e funções, eles constituem uma forma de vida a ser assumida, pois a relação entre o trabalhador e a sua profissão é caracterizada pelo envolvimento, pelo sentimento de identidade e de adesão aos seus objetivos e valores (KRAWULSKI, 2004).

### **6.3 A “bioteca” dos jovens, das jovens e dos grupos**

Todo projeto-futuro tem por trás de sua construção um conjunto de referências (às vezes implícitas, às vezes explícitas): pessoais, institucionais, teóricas (filosóficas, metodológicas, pedagógicas, artísticas, etc.) e temáticas. Supõe, portanto, um conjunto de saberes, experiências, ferramentas e estratégias para serem gestados e realizados. Esses elementos dizem respeito, então, a uma rede de relações que formam uma “bioteca” de cada indivíduo e grupo, tomando o termo de empréstimo da autora Delory-Momberger (2008), que o concebe como o conjunto de experiências e saberes que se tecem e se inscrevem em torno das narrativas de vida (nos percursos biográficos), essas últimas construídas verticalmente na relação com a temporalidade e horizontalmente na relação com os outros, com a comunidade.

Pois bem, os projetos-futuro socializados pelos jovens e pelas jovens apresentam como referências teóricas livros, autores, autoras, filmes, músicas, ideias, propostas e documentários de movimentos e organizações. São múltiplos referenciais que abordam temas ligados à africanidade, à educação popular, à ação social, à política, à espiritualidade, à economia, à arte-educação, à cultura, à elaboração e gestão de projetos, dentre outros.

Analisando os projetos-futuro dos jovens e das jovens do Pici, identifiquei vários desses elementos, os quais são apresentados logo abaixo:

Quadro 18 – Projetos-futuro (referências pessoais e institucionais)

<b>Pessoas e Instituições</b>
<p><b>BUFÃO DE CORRIDAS:</b> João Felipe, Joana Darc, Antonio José, Wellington Pará, Gilvan de Sousa, Zolane Lopes, Merrem, Altemar Di Monteiro, Paulo Sergio, Jair Soares, Odilon da Silva, Zé (Soltando a Voz), Brodinhas e Muquifo (Djaci, Loro, Anderson, Micinete, Siverino, Murilo); Hélio (AMORA), João Paulo, Edvania; Henrique Lima; Osmar Braga, Alessandra Masullo, Diglane Galvão.</p> <p><b>LAPIDADOR DE POESIAS:</b> ONG Escuta, ONG Diaconia, família, colaboradores, parcerias.</p> <p><b>TROMPETISTA IMAGINÁRIO:</b> Minha família, principalmente minha tia avó, meus professores de infância, dois amigos de tempo de colégio, Wellington Pará, Ângela Linhares, as meninas da DIACONIA e o Merrem, Reginha, Lucia, Aninha, Francisco, Cynthia, Roberta, Mici, Ricardo, Jocler, José, Alessandra e Osmar, Ferreira.</p> <p><b>BORDEIRA DE HISTÓRIAS:</b> Sandra Petit, Henrique Cunha, Wellington Pará, Alessandra Masullo, Osmar Braga, Fátima Vasconcelos, José Soares, Sávio Filho.</p> <p><b>LIRA DA GINGA:</b> Danilo Solto Pinho, Altemar di Monteiro, Sidney Solto, Wellington Pará, Nisio, Escuta.</p> <p><b>BATUCADOR ANCESTRAL:</b> Henrique Cunha da UFC, Wellington Pará, Professora Sandra Petit, NACE, Movimento Negro.</p>

Fonte: Elaboração do Autor

Como se vê, são dezenas de pessoas, grupos e instituições que são ou foram importantes para os jovens e as jovens, cumprindo papéis educativos e formativos diversos ao longo dos percursos vividos pelos sujeitos juvenis. Nas histórias de vida, essas pessoas,

grupos e instituições foram mencionados de maneira muito emotiva e parecem compor o acervo das memórias (formativas) individuais e coletivas. Cito algumas passagens das histórias de vida relatadas nas quais os jovens e as jovens falam desses personagens tão atuantes e centrais em suas trajetórias formativas:

Trago de lá as lembranças das amigas Ana Cléia, as Patrícias, eram duas na turma, a Valéria, a Bebel [...], os amigos Leandro, Thiago [...], o primeiro amor, os inesquecíveis professores Assis, Malka, Valdir [...] (ENCANTADEIRA DE TAMBORES – Casa da Mãe Joana).

[...] muitas capacitações foram feitas nesse lugar e muitas pessoas boas ajudaram nesse espiral, mas para mim a mais importante foi sem dúvidas esse cara chamado Wellington Pará, que trouxe para mim a primeira oficina oficial de teatro, era o meu sonho de ser ator profissional se iniciando com esse cara, que me ensinou e me ensina muito, foi sem dúvidas o meu descobridor e o meu educador. Mas é importante ressaltar como o Escuta foi importante para o meu desenvolvimento naquela época; sempre trago comigo a seguinte reflexão: olho para alguns amigos de infância e vejo que eles não conseguiram evoluir o quanto eu consegui, isso é uma pena (BUFÃO DE CORRIDAS – Casa da Mãe Joana).

[...] um referencial que marcou muito minha vida, foi o Wellington Pará, que foi uma pessoa que, depois da gente ter tido todo um processo com ele, durante mais ou menos uns três anos... esse cara foi simplesmente um gênio em minha vida. Ele chegou e mostrou que a gente poderia ir mais além do que foi o “Pavão Misterioso” (espetáculo)... Tinham coisas tão exóticas, tão doideiras, que a gente não tinha noção, pra gente foi maravilhoso! [...] E aí o Wellington, com o tempo, passou três espetáculos pra nós, que foram como marcos pra gente (LIRA DA GINGA – ONG Escuta).

E foi o Nísio (que a gente mal vê, mora lá do outro lado da cidade), que foi nosso puxador da quadrilha durante três anos. Foi ele que, um belo dia, disse: vamos lá no Escuta, e eu fui lá. Eu achei estranho, alguém que tinha sido criado dentro de um modelo tão fechado, olhando frontalmente pra religião... eu achava estranho, existia muito preconceito [...] (LIRA DA GINGA – ONG Escuta).

Constato e confirmo que as narrativas conferem papéis aos personagens de nossas vidas, que definem posições e valores entre eles (DELORY-MOMBERGER, 2008). Nos relatos de suas histórias, ao mesmo tempo em que os jovens e as jovens se encontravam com esses personagens, eles e elas atualizavam em si mesmos e em si mesmas os personagens de suas próprias vidas. Essa memória formativa integrada por personagens tão significativos para os sujeitos juvenis nos lembra Certeau (1990, p. 131), que afirma que a memória é uma arte, construída por clarões e fragmentos, detalhes que são lembrados. Para o autor a memória é móvel, cada lembrança dela é modificada a cada momento em que é lembrada, “longe de ser relicário, ou a lata de lixo do passado, a memória vive de crer nos possíveis, e de esperá-los, vigilante, à espreita”.

Já Pollak, (1992), faz referência aos elementos constitutivos da memória, que delineiam se a memória coletiva predominará diante da memória individual para a constituição da memória do sujeito. Um desses elementos, importante para reter aqui, é o que se refere às pessoas e aos personagens (segundo elemento na explicação do autor). Quando estas pessoas e estes personagens participam ou participaram do mesmo espaço-tempo da pessoa que rememora, neste caso há forte contribuição na constituição da memória (formativa) dos sujeitos. Desse modo, a memória é combustível para a atualização e construção dos possíveis no agora da vida juvenil na periferia, uma vez que ela ajuda esses sujeitos a prospectar o futuro – central nesta etapa do dispositivo Museu das Juventudes.

Essas pessoas e instituições, pela importância e peso que tiveram e ainda têm nas vidas e nas trajetórias formativas dos sujeitos juvenis, contribuíram e contribuem para a potencialização e atualização da *bioteca* de cada indivíduo e de cada grupo, ampliando assim seus saberes, suas experiências e suas estratégias de vida.

Passemos agora a analisar algumas referências teóricas listadas pelo grupo-sujeito.

Quadro 19 – Projetos-futuro (referências teóricas)

<b>Referências Teóricas</b>
<p><b>BUFÃO DE CORRIDAS:</b>  <b>Livros</b> sobre ancestralidade africana (Filosofia da ancestralidade, Filosofia na encruzilhada (Eduardo Oliveira) e teóricos como Abdias do Nascimento, Henrique Cunha, Sandra Petit, Mestre Didi, entre outros.  <b>Filmes</b> (Kiriku e a feiticeira, Na rota dos orixás, A rede social, etc.), <b>documentários</b> (a fabrica Google, DVD's de shows musicais). Para filmes e documentários, buscarei todos os que trarão os fundamentos da ancestralidade e ideias para produção artística.  <b>Músicas</b> 'afros' e de terreiro, Movimento Manguebeat, Legião urbana; Dominginhos, Milton Nascimento, Carlinhos Brown, José Junior (coordenador do Afroreggae) e etc.  <b>LAPIDADOR DE POESIAS:</b> Paulo Freire e a Educação Popular.  <b>TROMPETISTA IMAGINÁRIO:</b> Leonardo Boff, Karl Marx, Laraya, Marilda Iamamoto, Freud.  <b>BORDADEIRA DE HISTÓRIAS:</b> Livros diversos que tragam contos da África e do Afrobrasil, Paulo Freire, Eduardo Oliveira, Sandra Petit, Henrique Cunha, Geranilde Costa.  <b>LIRA DA GINGA:</b> Elogio da loucura (Erasmus de Rotterdam); A Invenção do projeto, de Gildo A. Montenegro; A Criatividade do rei: um método fácil para você se tornar mais criativo, de Roberto Lima Neto; Exercícios do olhar: conhecimento e visualidade, de Carmen S. G. Aranha; Como elaborar projetos culturais para captação de patrocínio. Apostila do SEBRAE-RJ (1998); Arte, história e ensino: uma trajetória, de Dulce Osinski; Arte-educação contemporânea: consonâncias internacionais, de Ana Mae Barbosa (Organizadora); Arte-educação no Brasil, de Ana Mae Barbosa; Brincar, crescer, atuar em liberdade: o dia-a-dia de uma professora de educação infantil, de Ana Paula Costa Freire.  <b>BATUCADOR ANCESTRAL:</b> Eduardo Oliveira, Zenaide Silva.</p>

Fonte: Elaboração do Autor

A listagem desses referenciais teóricos, como os pessoais e institucionais acima apresentados, revela que há uma clareza quanto a sua importância na elaboração, fundamentação e operacionalização dos projetos-futuro. Mostra que ao longo da vida, estamos sempre às voltas com leituras e estudos individuais, grupais e comunitários que, juntos, vão constituindo nossa biblioteca pessoal e social. Como se pode ver, os referenciais dos projeto-futuro fundamentam e orientam as demandas formativas e profissionais apresentadas pelos jovens e pelas jovens; buscam instruir seu fazer sociocultural atual e dar sustentação as suas identidades. Em uma passagem do projeto-futuro, um jovem destaca:

Quero neste projeto ter como referência a ancestralidade Africana, a Cosmovisão Africana e a Afrodescendência. Buscarei com o grupo de experimentação (Grupo de Vivências), avançar nos estudos dos rituais, cultos, festas e manifestações culturais africanas e brasileiras, para entender como se dão os processos de construção, preparação e criação das mesmas (BATUCADOR ANCESTRAL – Soltando a Voz).

Este outro, ao falar dos objetivos relacionados aos referenciais que nortearão seu projeto-futuro e seus aprendizados, apresenta:

Desenvolver uma técnica pessoal de construção de personagens e de cenas; adotar a perspectiva da Ancestralidade Africana construindo uma linha autoafirmativa como negro; estudar como cuidar das minhas necessidades previdenciárias e tributárias; estabelecer novos contatos em redes entre outros espaços de promoção artística; conhecer e estar inserido em teledramaturgias do audiovisual; dirigir, atuar e divulgar espetáculos teatrais solos que me projetem como artista; desenvolver o viés da formação centrada no indivíduo e valorizando a subjetividade; definir melhor o conceito e a relação entre arte, teatro e educação; ampliar e organizar meus materiais de estudo e de divulgação; entender mais sobre a Ancestralidade Africana e proporcionar momentos de estudo e experimentação artística (LIRA DA GINGA – ONG Escuta).

Então, os referenciais teóricos estão a serviço do desenvolvimento dos projetos-futuro, servindo de base a um inventário de capacidades e competências, que poderá ser acionado pelo jovem e pela jovem em seu fazer sociocultural atual, bem como em um contexto de construção de um caminho profissional, a maioria na direção da arte.

Entre os conhecimentos, as habilidades e as competências a serem inventariados em suas vidas, os jovens e as jovens destacam os seguintes em seus projetos-futuro:

Escrever projetos; planejamento de projetos; oficinas artísticas (teatro e percussão); ser ator de teatro, fazer direção teatral; dramaturgia, sonoplastia percussiva (BUFÃO DE CORRIDAS – Casa da Mãe Joana).

Cursos de Educação Popular; informática na educação; empreendedorismo e pedagogia (LAPIDADOR DE POESIAS – ONG Escuta).

Educação popular, teatro, dança popular, canto, socioeconomia solidária, criatividade literária, contação de história (TROMPETISTA IMAGINÁRIO – Soltando a Voz)

Organizar e ampliar a variedade e quantidade dos meus materiais de estudo; aprender a desbloquear e dar vazão à criatividade; compreender como lidar com a questão da instabilidade financeira; aprender a trabalhar com produção/divulgação (LIRA DA GINGA – ONG Escuta).

Esse conjunto de conhecimentos, habilidades e competências podem ser melhor entendidos quando observamos a relação entre os projetos e os interesses/desejos dos jovens e das jovens. Ou seja, quando os sujeitos explicitam o que o projeto pode oferecer a si mesmos, o que ele pode trazer de alegria, felicidade, autorrealização. A explicitação desses aspectos revela algo da essência dos sujeitos, do que buscam para a sua afirmação e produção de si mesmos.

#### **6.4 Os projetos-futuro e a realização de si**

Início trazendo o relato de Batucador Ancestral:

Ele vai me oferecer uma realização pessoal de se criar um método para estudar teatro a partir da África e uma realização coletiva dos negros e negras deste país, e dos africanos pela possibilidade de que estes poderão ter a liberdade de escolher o método de se estudar a arte do teatro; poderão escolher entre esse método e o método eurocêntrico, que desconsidera os ensinamentos africanos e afrodescendentes; ou o método que vê a África como a mãe de todos os conhecimentos e saberes. Essa realização será para a vida toda. Na verdade, o sucesso deste projeto mudaria muitas coisas na história de nosso país, quiçá do mundo. Um projeto que se propõe a buscar um método africano de se ensinar teatro é um projeto revolucionário e transformador. Esse projeto é, na verdade, minha vida; é a contribuição que eu quero dar para esse mundo enquanto intelectual, humano e sonhador. Não poderia propor uma ideia que fosse de encontro aos meus princípios, valores ou preferências. Essa oportunidade de construir uma ideia, um projeto que será importante para a história dos negros e negras do Brasil e do mundo, é o que mais me apaixonou e me identifica.

Como se vê, a realização pessoal e coletiva passa, no caso deste jovem, pelo desafio de construir um método de ensino de teatro a partir da cosmovisão africana.

Já neste outro projeto, identifica-se uma ênfase na busca de uma vida intensa, contagiante, livre de preconceitos; uma busca por expressão, sensibilidade e abertura para uma comunicação com o outro; uma busca pela superação de limites pessoais e profissionais:

Corresponde ao desejo que tenho de realizar uma vida mais intensa e contagiante; capaz de conduzir a um caminho de libertação individual dos preconceitos e imposições construídos socialmente; estimula que haja uma busca por expressão e

em ampliar os canais de comunicação com outrem; apresenta a possibilidade de enaltecer o prazer, a sensibilidade, poesia e emoção como caminhos alternativos à rigidez, mecanicismo, inflexibilidade, sisudez, tristeza e monotonia; interfere profundamente no ciclo de necessidades que possuo; mostra-se como alternativa de enfrentamento as minhas inseguranças e oferece a capacidade de autorrenovação, daí que possibilita uma autorrealização duradoura; dá continuidade (a nível profissional) ao que timidamente já realizo desde o início da adolescência, fundindo o interesse pela arte teatral e compromisso social (LIRA DA GINGA – ONG Escuta).

A realização pessoal, a alegria e os desafios da vida desta jovem passam pela contação de histórias, por um projeto, como se vê, que afirma sua identidade social e profissional com a educação, com a literatura:

Pode me oferecer alegrias, desafios e realizações. Vai exigir disciplina para montagem e ensaio de espetáculos. Oferece geração de renda. [...]. Com esse projeto vou ficar feliz, alegre e autorrealizada, tendo em vista que isso é uma coisa que gosto de fazer, que me realiza enquanto profissional, educadora, e enquanto ser social. [...] irei esticar uma esteira e contar histórias, para muitas pessoas ou para poucas, em sala de aula, ou na sala da minha casa; sou fascinada por contação de histórias... Acredito que uma boa contação de história possibilita viajar por universos desconhecidos da alma e do pensamento, (re) significando a vida, construindo novas visões, abrindo janelas para um mundo novo (BORDADEIRA DE HISTÓRIAS – Maria das Vassouras)

“Independência artística, estabilidade financeira”, um projeto que represente um “jeito de se pensar a relação trabalho e vida, que valorize os outros, que não atrepele as relações”, “um projeto de vida, para a vida toda” são alguns elementos que caracterizam a busca de realização de si de Bufão de Corridas.

Já Lapidador de Poesias busca uma realização que passa pela conquista de “qualidade de vida, autonomia, possibilidade de contribuir para com a formação de outras mentes”.

Chama a atenção nesses relatos como os jovens e as jovens pensam e o que buscam na realização de si mesmos em seus projetos-futuro. Observa-se que a realização é tomada como um movimento que está para além da necessidade de dar respostas imediatas às demandas materiais e profissionais do agora da vida juvenil, embora os sujeitos considerem essas demandas como importantes. O que se percebe, normalmente, inclusive tomando algumas pesquisas como referência, é que os jovens e as jovens - que vivem uma condição próxima a que foi apresentada ao longo deste trabalho - buscam satisfazer desejos e projetos pessoais de forma rápida e fácil, considerando as dificuldades de acesso a bens econômicos, sociais e culturais, e a incerteza quanto ao futuro. Larissa *et al.* (2008, p. 69) citam pesquisa de Leccardi (2005) sobre essa questão, afirmando:

Segundo a autora, em uma época na qual o futuro a médio e longo prazo não pode ser discutido sem suscitar preocupações e, com frequência, um sentimento de verdadeiro temor, a maior parte dos jovens, moços e moças, encontra refúgio, sobretudo em projetos de curto ou curtíssimo prazo, e assume o “presente estendido” como área temporal de referência. Reagem ao “tempo curto” com projetos que se expressam sobre arcos temporais mínimos e, por isso mesmo, parecem extremamente maleáveis. Em geral, conforme Leccardi (2005), os jovens se ligam à conclusão positiva de atividades já iniciadas capazes de responder tanto à necessidade de assenhorear-se do tempo biográfico em um ambiente veloz e incerto, como à pressão social por resultados em curto prazo.

Dialogando com o que apontam as autoras e/ou autores e o com os achados das reflexões aqui pautadas, de modo especial no tema desta seção, poderíamos perguntar: será que a formação oferecida e vivenciada através da arte (e com ela) pelos sujeitos juvenis, não teria o diferencial de poder ampliar a visão sobre si mesmo, sobre seus devires e sobre a própria formação, superando uma visão e uma prática formativa – que eu nomearia de *formação para resultados* – tão exigida e trabalhada em tempos de globalização e reestruturação produtiva?

Pelo que venho discutindo até aqui, posso afirmar que existe uma **visão empobrecida** quando se pensa a formação voltada para os jovens e as jovens da periferia, como já assinalei em outro lugar desta tese, direcionando recursos, propostas e ações que têm em seus pressupostos um olhar (e sua pedagogia formativa subjacente) que toma os segmentos juvenis empobrecidos como seres vulneráveis, violentos, ociosos, problemáticos e improdutivos socialmente. Daí projetos, programas e políticas (precários em pressupostos teóricos, metodológicos e pedagógicos) sustentados nessa perspectiva, que só reforçam estereótipos e aprofundam a exclusão social (ou a inclusão excludente já mencionada) dos segmentos juvenis que vivem nas periferias das cidades brasileiras, negando suas vontades de potência, resistências e a capacidade de superação que constroem em seu cotidiano.

No caso, porém, dos projetos-futuro aqui discutidos, o que se percebe é que a *realização de si* é do tipo *estruturante*, isto é, uma realização que aponta para a busca de algo que tem a ver com a realização do ser, com a vocação humana e social dos sujeitos, o que me leva a pensar no conceito de *vocação* criado por Mariás (1983, p. 69). A autora entende vocação no sentido mais profundo e radical, ou seja, como algo que envolve a pessoa em sua totalidade e singularidade: “a vocação concreta [...] é única, rigorosamente pessoal; é a vocação em que cada um consiste mais propriamente, e coincide com o eu de cada um”.

Essa *realização de si estruturante* supõe um conjunto de elementos, como vimos: referências pessoais, institucionais, teóricas, afetivas, intuitivas; a construção e o inventário de



saberes, experiências, habilidades e competências, entre outros elementos, que são tecidos nos percursos biográficos de produção de si. Além desses elementos, acredito que a *realização de si estruturante* também se apóia ou decorre do tipo de transição percorrida pelos jovens em seus percursos ao longo da vida. Aludo aqui às transições apresentadas por Guerreiro e Abrantes (2005), que são dos tipos *profissional, lúdica, experimental, progressiva, precoce, precária e desestruturante*. Os autores apresentam as seguintes definições para esses modelos de transição:

*Transições profissionais* os jovens caracterizam-se por um investimento quase exclusivo no trabalho, nos primeiros anos, relegando os projetos familiares ou de lazer para um futuro mais ou menos longínquo. Nas *Transições lúdicas* os jovens caracterizam-se por um longo período pós-adolescente destinado a viver longos trajetos de escolaridade e inserções precárias e/ou temporárias no mercado de trabalho, que não implicam grandes compromissos e responsabilidades. As *Transições experimentais* caracterizam-se por uma sucessão de configurações de vida temporárias e imprevisíveis, como opção de vida ou como período de experimentação antes de “assentar”, casar e ter filhos. As *Transições progressivas* são formas de transição relativamente lineares e programadas, na qual o percurso de escolaridade antecede a progressiva integração profissional e a esta sucede a constituição de família. As *Transições precoces* correspondem à passagem rápida e numa idade precoce de um estatuto de dependência da casa dos pais, ao estatuto de trabalhador, em vida conjugal, muitas vezes com filhos e desejavelmente (mas nem sempre) em casa própria. Nas *Transições precárias* os jovens fazem parte da massa de “trabalhadores descartáveis”, que se encontram hoje na área cinzenta entre a inserção efetiva no mercado de trabalho e de inserção de longo prazo. O modelo de *Transições desestruturantes* é caracterizado pela incapacidade para a construção de uma transição para a vida adulta e independente, mergulhando em espirais de exclusão social, com a quebra de uma série de vínculos sociais e, potencialmente, sentimentos de depressão aguda e/ou experiências de marginalidade social (GUERREIRO e ABRANTES, 2005, P. 69).

Como já vimos neste trabalho, os jovens e as jovens participantes desta pesquisa viveram e vivem transições que se aproximam das definidas pelos autores acima mencionados, ou seja, vivenciaram transições lúdicas, experimentais, precoces e precárias. Apesar de terem vivido (e ainda viverem) em seus percursos situações desestruturantes, os jovens e as jovens da presente pesquisa não demonstraram “incapacidade para a construção de uma transição para a vida adulta [...]”, como defendem os referidos autores, o que caracteriza o modelo “transições desestruturantes”. Além disso, defendemos que não se pode tomar essas definições de modo rígido e fechado, visto que, conforme Maheirie e França (2007), o projeto de ser contempla as condições dadas e o campo dos possíveis que orienta a ação para um destino ou para outro, o sujeito pertence a um determinado contexto socioeconômico, o que lhe viabiliza alguns caminhos em detrimento de outros; e mesmo aqueles caminhos que lhe

são vedados, aparecem a ele na qualidade de ausência, de empobrecimento, e, algumas vezes, como possibilidades e desafios.

Outro aspecto que destaco observando a relação que os jovens e as jovens fazem de seus projetos com suas buscas de realização de si, tem ainda a ver com o tipo realização que procuram, que eu a classifiquei como *estruturante*.

Intuo que as histórias de vida operam nos sujeitos, pelo processo da autorreflexão, da partilha do sensível, da escuta do outro e da outra, do encontro com sua própria singularidade, etc., mudanças ou movimentos que os levam a “fazer de suas vidas uma obra que traz certos valores estéticos e respondem a critérios de estilo” (FOUCAULT, 1984, p.12); que apontam para a busca de outra forma de entrada da vida e da participação na história (pessoal e social), ação ou movimento reservado não mais apenas à elite, como afirma Pineau (2006, p.337):

Neste início de milênio, a vida que busca entrar na história não é mais somente a dos notáveis, mas a de todos aqueles que, querendo tomar suas vidas na mão, se lançam nesse exercício, reservado até aqui à elite. Com que direito? A vulgarização dessa arte singular é taxada de ilusão biográfica por alguns (BOURDIEU, 1986) e de revolução biográfica por outros (SÈVE, 1987). Esse movimento de entrada da vida na história é, portanto, duplo e ambivalente: é aquele de todas as vidas, mas também de todos os viventes.

Creio, portanto, que o trabalho com as histórias de vida, empreendido por esta pesquisa com os jovens e as jovens da periferia, pelo que observo sobre o que buscam, sobre o que pautam em seus processos (auto) formativos e, de modo especial, em seus projetos-futuro, parece conectá-los e conectá-las não só com aquilo que está umbilicalmente ligado, em suas histórias, as suas próprias implicações pessoais e sociais, mas também com aquilo que diz respeito aos seus *matriciamentos*, isto é, aos conteúdos existenciais que se tornam motores de buscas e projetos de vida (JOSSO, 2004). Veja-se o que expressam quando falam dessas buscas ( existenciais) em seus projetos-futuro: “viajar por universos desconhecidos da alma e do pensamento, (re) significando a vida, construindo novas visões, abrindo janelas para um mundo novo” (BORDADEIRA DE HISTÓRIAS – Maria das Vassouras); “estimula que haja uma busca por expressão e em ampliar os canais de comunicação com outrem; apresenta a possibilidade de enaltecer o prazer, a sensibilidade, poesia e emoção como caminhos alternativos à rigidez, mecanicismo, inflexibilidade, sisudez, tristeza e monotonia” (LIRA DA GINGA – ONG Escuta); “Esse projeto é, na verdade, minha vida; é a contribuição que eu quero dar para esse mundo enquanto intelectual, humano e sonhador. Não poderia propor uma

ideia que fosse de encontro aos meus princípios, valores ou preferências [...], é o que mais me apaixona e me identifica” (BATUCADOR ANCETRAL – Soltando a Voz).

É, assim, uma *realização de si estruturante* porque busca articular aquilo que é da ordem da interioridade e da ordem da exterioridade dos sujeitos, dimensões tomadas sempre de forma dialética e integrada; porque toma as existências juvenis – espaços onde os sujeitos erguem seus projetos de vida - tanto nos planos subjetivos como objetivos, em suas dinâmicas e percursos (formativos) históricos e sociais. A *realização de si estruturante* é, portanto, um processo multideterminado de transições e buscas que intenciona dar conta da produção de si numa escala multidimensional, onde os sujeitos constroem, articulam e lutam para tornar real em si, nos outros e nos espaços onde vivem ideias, propósitos e ações concretas que tragam transformações (plenamente) carregadas de satisfação, prazer e alegria.

## **6.5 Projetos-futuro e a dimensão comunitária**

Como vimos, a dimensão comunitária na vida dos jovens e das jovens do Pici é uma dimensão que atravessou e atravessa as histórias e os percursos de vida desses sujeitos. Ela compreende aqui a relação que esses sujeitos operam com os grupos e seus parceiros (Bando Oco do Mundo, Maria das Vassouras, Soltando a Voz, Coletivo Muquifo de Teatro, Subvercine, Grafiticidade, Casa da Mãe Joana, ONG Escuta e ONG Diaconia) dos quais participam ou lideram; com a comunidade onde atuam ou desenvolvem ações socioculturais e educativas; e com o CCJ-Fortaleza, que é a articulação que os agrega e articula ao modo de rede, e constitui-se no meio através do qual fazem coletivamente intervenções sociopolítico-culturais na cidade. Que relação os sujeitos juvenis operam através de seus projetos-futuro com essas instâncias? Perguntando de outro modo: como os projetos-futuro afetam e dialogam com a vida sociocomunitária dos sujeitos juvenis?

Os projetos-futuro também abordaram essa relação, quando os sujeitos juvenis pensam no modo como eles (os projetos-futuro) dialogam e podem ser úteis à vida comunitária. No quadro abaixo apresento o que alguns jovens e algumas jovens pensam sobre a articulação entre seu projeto e o grupo ao qual pertencem:

.

Quadro 20 – Relação Projetos-futuro e Grupos

Grupo	Destaques
Escuta	<p>“[...] daí que o presente projeto ressalta o <b>valor da teatralidade</b> que é um aspecto que pode ser melhor valorizado, estudado e desenvolvido, ainda que as artes possam dialogar e fundirem-se entre si. O grupo será bastante favorecido quanto mais tiver um integrante apreciador, hábil, conhecedor e que domine a linguagem específica do teatro. Desta forma, podemos renovar e consolidar os laços como grupo a partir do momento que pudermos encontrar intercessões de objetivos nas diferentes correntes de pensamento estético, ético e político das linguagens que vierem a compor nossa produção artística” (Lira da Ginga).</p> <p>“Pode gerar trabalho para mais jovens e impulsionar outros sonhos” (Lapidador de Poesias)</p>
Soltando a Voz	“Na construção de espaço de debate, estudo, pesquisa e produção de novos conhecimentos e teorias” (Batucador Ancestral)
Maria das Vassouras	“Espaço de formação, realização de sonhos e geração de rena” (Bordadeira de Histórias)
Casa da Mãe Joana	“Para o grupo de trabalho será útil nas realizações pessoais e profissionais” (Bufão de Corridas).

Fonte: Elaboração do Autor

No quadro a seguir, apresento como os sujeitos pensam a articulação entre seu projeto-futuro e a comunidade:

Quadro 21 – Relação Projetos-futuro e Comunidade

Comunidade	Destques
Pici	<p>“Uma vez que pretendo aprimorar também a dimensão ética e educativa das produções que viso realizar com teatro, a comunidade é o público imprescindível que tornará possível a relação, apreciação e avaliação do acontecimento teatral. Novos companheiros pesquisadores e realizadores de teatro podem ser formados, inclusive a partir desses trabalhos, cuja realização será preferencialmente na rua. A expectativa é consolidar o Teatro como arte engajada e sensível, que encontra sua forma peculiar de questionar as diferentes problemáticas sociais, tais como a falta ou escassez de políticas públicas de moradia, geração de emprego e renda, segurança, transporte, assim como da necessidade de lazer e sobre fatores como a construção e expressão da cultura popular na sociedade contemporânea” (Lira da Ginga).</p> <p>“O projeto vai ser útil para criar um espaço artístico com referências afrodescendentes para as crianças, os adolescentes e as juventudes” (Batucador Ancestral).</p> <p>“No momento das socializações das oficinas trocaremos conhecimentos e sistematizaremos no coletivo, no prazer de nos descobrirmos capazes” (Trompetista Imaginário).</p> <p>“Aqui a relação é maior, pois, a exemplo do Afro Reggae, quer ser exemplo de perspectiva de vida. Dentro dessa ideia, pretendo trabalhar com oficinas culturais, como: teatro, dança, percussão e estética afro - cabelos, roupas e calçados” (Bufão de Corridas).</p> <p>“Elo importante entre economia solidária e autossustentabilidade” (Lapidador de Poesias)</p> <p>“Intervenção cultural e política, contribuindo na vida social, no pensar diferente por uma vida mais bela e justa” (Bordadeira de Histórias).</p>

Fonte: Elaboração do Autor

No próximo quadro, pode se ter uma ideia do que os jovens e as jovens pensam sobre seus projetos-futuro e o CCJ-Fortaleza:

Quadro 22 – Relação Projetos-futuro e CCJ-Fortaleza

CCJ-Fortaleza
<p>“[...] criar um espaço físico e volante que aprimore a comunicação como recurso ou prática de mobilização e formação social, onde visamos a intercambiar e encontrar possíveis intercessões entre as linguagens artísticas nele representadas como instrumentos educativos. Reúne-se assim no mesmo Coletivo as dimensões poética, dramática, sensível e lúdica das linguagens artísticas junto com o caráter formativo, revolucionário, libertador e político que elas podem exercer tanto sobre os próprios artistas-educadores realizadores como sobre o público participante. Dado que este projeto traz em sua essência o desejo de tornar o Teatro uma simbiose entre Arte e compromisso social, fica patente a possibilidade de somar esforços como contribuição efetiva na atuação do CCJ-Fortaleza” (Lira da Ginga)</p>
<p>“O projeto se propõe a uma revolução de ideias e o CCJ é o espaço que eu escolhi para desenvolver esse novo olhar para história e para a arte” (Batucador Ancestral).</p>
<p>“Socializar para todos o potencial de um público que sempre foi desvalorizado e que, através de nossa prática, pode vivenciar muitas vitórias” (Trompetista Imaginário).</p>
<p>“Formação, geração de renda e intervenção” (Bordadeira de Histórias).</p>
<p>“No que diz respeito ao CCJ, colaborará como rede de relação na perspectiva de interrelação da juventude, bem como nas discussões de propostas metodológicas de atuação” (Bufão de Corridas).</p>

Fonte: Elaboração do Autor

Pelo exposto nos quadros acima, é possível denotar que os projetos-futuro, como já assinalamos no começo deste capítulo, destacam uma grande preocupação com a vida ou a dimensão comunitária. Isso reflete as trajetórias formativas dos sujeitos, nas quais as questões, os valores, as temáticas, os problemas e os desafios comunitários sempre integraram o universo de seus vividos, de suas buscas e ações – como vimos nos *Círculos de Contação de Si*, de modo especial quando abordamos a *dimensão coletiva*. O comunitário parece constituir uma dimensão fundante dos próprios projetos-futuro. E ao mesmo tempo em que fundam o comunitário, os projetos-futuro colocam-se a serviço dele, apontando para o reforço das diferentes identidades - dos grupos (identidade grupal), do CCJ (identidade de rede) e da comunidade (identidade coletiva) e para o fortalecimento/consolidação dos grupos e do próprio CCJ enquanto espaços de formação, pesquisa, produção de conhecimentos, bem como espaços de troca, partilha de experiências, saberes e de intervenções coletivas, tendo a arte (e suas diferentes linguagens) como eixo integrador e articulador dos sujeitos e das ações.

No que se refere à comunidade, como observamos, os projetos-futuro voltam-se para ela pensando sua contribuição no campo da formação, através da arte engajada e sensível, capaz de “questionar as diferentes problemáticas sociais” (LIRA DA GINGA); trabalhando a identidade negra - “criar um espaço artístico com referências afrodescendentes para as crianças, os adolescentes e as juventudes”, defende Batucador Ancestral; nas socializações e

troca de conhecimentos; na construção de alternativas socioeconômicas e autossustentáveis; nas intervenções culturais e políticas, “contribuindo na vida social, no pensar diferente” (BORDADEIRA DE HISTÓRIAS).

Noto que o CCJ-Fortaleza, como instância e espaço organizativo, articulador, formador dos diferentes grupos e de intervenção sociopolítico-cultural na cidade é percebido como um coletivo que pode cumprir um papel identitário e político muito importante, pois aglutina interesses, desejos e sonhos dos sujeitos juvenis presentes em seus projetos-futuro. Através dele (do CCJ), os jovens e as jovens têm a expectativa de operar uma *identidade de projeto*<sup>103</sup> no campo da arte, na qual buscariam construir três eixos de significados: um, de natureza simbólica, uma vez que reúne saberes, experiências e fazeres artísticos e culturais que se expressam “nas dimensões estética, poética, dramática, sensível e lúdica das linguagens artísticas” (LIRA DA GINGA – ONG Escuta); dois, de natureza político-pedagógica: “colaborará como rede de relação na perspectiva de interrelação da juventude, bem como nas discussões de propostas metodológicas de atuação”(BUFÃO DE CORRIDAS – Casa da Mãe Joana), presente nas dimensões formativa e na capacidade de intervenção social dos sujeitos - “socializar para todos o potencial de um público que sempre foi desvalorizado e que, através de nossa prática, pode vivenciar muitas vitórias” (TROMPETISTA IMAGINÁRIO – Soltando a Voz); três, de natureza produtiva, expressa nos desejos e buscas pela autossustentabilidade, pela valorização e produção das culturas juvenis e problematização do mercado cultural dominante. Essa identidade de projeto faria essa “simbiose entre a Arte e Compromisso Social”, como destaca o jovem Lira da Ginga.

Fica bastante acentuado, pelo exposto nesta parte do trabalho e pelas indicações dos próprios jovens e das próprias jovens, que o reforço ou a ênfase da dimensão comunitária resvala em muito a preocupação com a esfera pública. Os projetos-futuro produzem um movimento de afirmação da dimensão comunitária, possibilitando a experiência na esfera pública sem que ela se perca ou imploda, mas ampliando-a e construindo relações fortes e possíveis.

---

<sup>103</sup> A *identidade de projeto* é um conceito trabalhado por Robert Castells (2000), que surge quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social. Segundo autor, essa identidade produz sujeitos, que são o ator social coletivo pelo qual indivíduos atingem o significado holístico em sua experiência. A construção da identidade consiste em um projeto de uma vida diferente, com base numa identidade oprimida, expandindo-se no sentido da transformação da sociedade como prolongamento desse projeto de identidade.

## 6.6 Projetos-futuro e a relação com a universidade

Parte dos jovens e das jovens participantes desta pesquisa, como vimos, é estudante universitário. O fazer universidade, portanto, integra as trajetórias formativas de parte dos sujeitos juvenis, co-pesquisadores deste trabalho. Que relação os jovens e as jovens fazem de seus projetos-futuro com a vida acadêmica? Quais os diálogos possíveis?

Alguns projetos-futuro veem a universidade como um

um espaço de difícil diálogo, principalmente para nós que somos militantes de movimentos sociais, que costumamos debater sobre Paulo Freire em nossas rodas de rua e construir saberes coletivos nas calçadas. A universidade, por diversas vezes, não deixa a gente socializar esse saber, não abre as portas para a comunidade entrar nem expande seus muros e paredes, fica restrita em seu mundinho, formando umas maquinazinhas [...] (BORDADEIRA DE HISTÓRIAS – Maria das Vassouras)

Além dessas dificuldades, que têm a ver com a própria estrutura da universidade, Bordadeira de Histórias menciona suas angústias frente ao desafio de “costurar” diálogos entre sua trajetória formativa, marcada pela militância política e sociocultural, e o mundo acadêmico. Ela diz:

Às vezes, não conseguia perceber o que estava fazendo ali, achava que, muitas das coisas, não tinham nada a ver comigo, não era isso que pensava, não era isso que eu queria pensar. Como foi difícil! Quis desistir! Mas não, vou até o fim! E quando terminar vou continuar escrevendo minha história (BORDADEIRA DE HISTÓRIAS – Maria das Vassouras).

Contudo, pensando no diálogo possível entre seu projeto-futuro e a universidade, ela acredita que deve continuar

[...] construindo uma prática pedagógica alternativa e diferente, tomando como exemplos alguns professores e professoras da universidade (Maclécio, Sandra Petit, Fátima Vasconcelos, Bernadete Porto, Carmencita, Bodião, Sílvia Helena, Inês Mamede) e, em especial, pessoas da minha “laia”, do movimento (Alessandra Masullo, Eliane Lopes, Ana, Lúcia, Osmar, José, Micinete...), que me inspiram para que eu possa me autoconstruir... (BORDADEIRA DE HISTÓRIAS).

A contribuição da universidade, portanto, segundo ela, pode ser operada a partir das

disciplinas existentes na Faculdade de Educação: Cosmovisão Africana e História dos Afrodescendentes no Brasil, em especial, com a contribuição da professora Sandra Petit e do professor Henrique Cunha. O projeto também poderá realizar apresentações, debates e oficinas, contribuindo muito com a universidade e com escolas, tendo em vista a implementação da lei 10.639/2003, que inclui no currículo escolar o estudo da história e cultura africana e afrobrasileira.



Como se vê, o diálogo pode se efetuar pela afirmação de seus ideais, de sua prática pedagógica, tecida ao longo de sua militância sociopolítica e cultural, e pela contribuição que as disciplinas mencionadas podem oferecer como aporte teórico, temático e pedagógico ao seu projeto. Além disso, como ela destaca, o projeto pode contribuir com a universidade, da mesma forma, oferecendo material teórico e metodológico sobre as temáticas ligadas às africanidades.

Lira da Ginga é mais incisivo sobre a relação entre o projeto, o CCJ e a universidade. O jovem defende que “a universidade não é inimiga das ações deste projeto nem mesmo deve ser do CCJ-Fortaleza”. Sendo assim, é mais direto enumerando as diferentes contribuições que podem ser operadas nessas relações:

Ter acesso gratuito ao conhecimento técnico sistematizado, tratando da linguagem teatral, dos princípios e métodos da Comunicação Social e da Educação Popular dentre outras; a possibilidade de troca de experiências de integrantes do CCJ-Fortaleza na participação em cursos, palestras, seminários ou mesmo em projetos de pesquisa promovidos pela universidade; a realização de oficinas ou de contar com realizadores advindos de turmas, turnos, estagiários e professores dentre outros técnicos de seu meio, propiciando um ciclo de formação continuada abrangendo diversas áreas e assuntos junto com os participantes do CCJ-Fortaleza e das Redes Sociais das quais fazemos parte; utilizarmos alguma das dependências físicas da mesma, seja em alguma atividade do CCJ-Fortaleza, ocorrida neste ou em outro Estado da federação, ou quiçá disponibilizando-nos instrumentos e equipamentos; a possibilidade, dentre outras, de ampliarmos a quantidade e qualidade de novos contatos e de forçar que haja maior relação e disponibilização das experiências e conhecimentos produzidos e promovidos pela universidade, visando a desenvolver novos projetos nas comunidades das quais fazemos parte (LIRA DA GINGA – ONG Escuta).

Como acentua o jovem, o diálogo e a relação com a universidade passam pela valorização do acervo de conhecimentos e métodos que a instituição detém e pode oferecer, ou que pode ser mobilizado pelo CCJ-Fortaleza, além das possibilidades de parcerias no campo da troca de experiências, da participação em processos de formação desenvolvidos e ofertados pela instituição de ensino e da ampliação de novos contatos e relações com outros atores. Destaca ainda que os instrumentos e os equipamentos da universidade são meios que também podem ser acionados pelos grupos e pelo próprio CCJ-Fortaleza em suas atividades.

Bufão de Corridas vai na mesma linha de Lira da Ginga, defendendo que os projetos e o CCJ-Fortaleza podem buscar referendarem-se em um instituição de ensino superior, sugerindo aí uma relação de apoio que pudesse oferecer maior legitimidade e valorização dos projetos. Mas, dialogando com a visão de Bordadeira de Histórias, indica que o projeto-futuro tem

[...] força de vislumbrar outras formas de ensino, como a percepção de outros espaços como ambiente de aprendizado (CCJ, Escuta, Terreiros, Grupos artísticos, ONGs, espetáculos musicais e de teatro, praças, ruas, salas abertas e de teatro (BUFÃO DE CORRIDAS – Casa da Mãe Joana).

Nesse sentido, os projetos-futuro têm contribuições a oferecer à universidade, na medida em que os sujeitos consigam estabelecer uma relação que se aproxime da indicada por Lira da Gíngua, o que parece não ser algo simples de operar, tendo em vista a distância entre o mundo acadêmico e seu fazer, e o mundo social, com sua dinâmica e complexidade. Há, porém, como sugere Bordadeira de História, o caminho de iniciar o diálogo e a relação através de um maior estreitamento com os professores e as professoras, cujas práticas pedagógicas e o trabalho têm relação com os setores populares e com os movimentos sociais.

Através de suas disciplinas e projetos de pesquisa e extensão, os jovens e as jovens poderiam viabilizar possíveis ações de maior repercussão e impacto tanto na universidade como na sociedade, a exemplo do que já existe em alguns setores, como na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Nessa faculdade, alguns professores e professoras, junto com alunos, alunas e organizações ligadas ao movimento popular e ao movimento negro, desenvolvem ações e projetos de interessante impacto na cidade pelo Núcleo das Africanidades Cearenses (NACE), um projeto de extensão vinculado à referida faculdade e à rede de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB's), tendo como objetivo a investigação, discussão, produção e divulgação de trabalhos sobre a história, cultura e participação da população negra, tendo como eixo a cosmovisão africana de seus descendentes na diáspora. Esse Núcleo tem entre suas prioridades sensibilizar e ampliar o alcance da Lei 10.639/03 junto aos educadores e às educadoras dos diferentes níveis e modalidades de ensino, envolvidos nos processos de formação, bem como promover mudanças qualitativas de posturas e comportamentos, através da promoção de vivências (capoeira angola, percussão, dança afro), formações, eventos e estudos.

Além do NACE, existem vários outros programas de extensão na UFC. Segundo a Pró-reitoria de Extensão, existem projetos nas áreas de comunicação (1), cultura (5), direitos humanos (2), educação (12), meio ambiente (3), saúde (19) tecnologia (3) e trabalho (4).

Destaco aqui aqueles programas na área de educação, área onde se concentra o maior número de projetos. São os seguintes: Grupo Economia Política; Grupo de Teatro da Serra da Ciência; II CHIP – Colóquio Nacional Hipertexto; Matemática e Dificuldades de Aprendizagem; Monitoramento e Acompanhamento de Plano de Ações Articuladas (PAR);

Núcleo de Estudos Organizacionais (NEO); Núcleo de Psicologia Comunitária (NUCOM); Observatório de Avaliação de Políticas do Ceará; Paideia – Laboratório Transdisciplinar de Pesquisa e Extensão sobre Metodologia Integrativa; Programa de Apoio à Formação Técnica em Secretariado do IPREDE (Instituto de Promoção da Nutrição e do Desenvolvimento Humano) e Programa de Residência Agrária.

Os programas na área da cultura são os seguintes: Brincantes Cordão de Caroá; Escola de Música da UFC Cariri; Núcleo de Estudos e Pesquisas em Organizações, Cultura e Sociedade (NEPOCS); Projeto Capoeiração e Sociedade de Debates.

Faço questão de citar esses programas para mostrar que existem diferentes espaços de diálogo que podem ser explorados pelos jovens e pelas jovens e seus grupos, bem como pelo CCJ-Fortaleza. Em relação a este último, como se pode observar nos projetos-futuro, existe grande expectativa segundo a qual o CCJ cumpriria o papel de agente mobilizador e articulador de apoios voltados para a potencialização dos projetos dos sujeitos, da formação e das ações interventivas dos grupos juvenis, buscando uma maior aproximação com a universidade.

Todavia, observando alguns desses programas, pode-se defrontar com a questão de que suas ações se caracterizam, em grande medida, pela prestação de serviços, o que reflete uma tendência do formato estrutural da universidade contemporânea, decorrente da reforma efetivada nos últimos anos, segundo o pensamento de Chauí (1999, p. 1-3), explicitado a seguir:

A Reforma tem um pressuposto ideológico básico: o mercado é portador de racionalidade sociopolítica e agente principal do bem-estar da República. Esse pressuposto leva a colocar direitos sociais (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços definidos pelo mercado [...]. A posição da universidade no setor de prestação de serviços confere um sentido bastante determinado à ideia de autonomia universitária e introduz termos como “qualidade universitária”, “avaliação universitária” e “flexibilização da universidade” [...]. O léxico da Reforma é inseparável da definição da universidade como “organização social” e de sua inserção no setor de serviços não-exclusivos do Estado.

Esse (novo) status da universidade altera profundamente seu papel quanto à pesquisa, ao ensino e à extensão, uma vez que tudo é flexibilizado, inclusive os currículos da graduação e da pós-graduação, que, segundo a autora citada, ficam restritos “às necessidades profissionais das diferentes regiões do país, isto é, às demandas das empresas locais, aliás, é sistemática nos textos da Reforma referentes aos serviços a identificação entre “social” e “empresarial” (CHAUÍ, 1999, p. 2), sem falar que este processo, conforme ainda a autora,

leva à separação entre docência e pesquisa, deixando a primeira na universidade e deslocando a segunda para centros autônomos.

Bernheim e Chauí (2008) defendem que as relações entre sociedade e universidade é um dos principais temas na agenda de estudos sobre a educação superior. Não há dúvida de que o mundo acadêmico deva envolver-se mais com os processos sociais, econômicos e culturais, mantendo as características que a distinguem como academia. Mas não podemos esconder que, como instituição social, a universidade expressa de determinada maneira a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Isso pode ser constatado, como vimos no relato de Bordadeira de Histórias, quando analisamos as práticas pedagógicas e sociais do corpo docente da universidade, práticas essas divergentes e conflitantes, às vezes dentro de um mesmo setor de estudo. Essa realidade é comentada pelos autores no trecho abaixo:

Tanto é assim que, dentro da universidade como instituição, encontramos opiniões, projetos e atitudes conflitantes, que refletem as divisões e contradições da sociedade como um todo. Uma universidade enclausurada expressa o modo como determinada sociedade concebe o saber; uma universidade militante expressa o modo como uma parte de determinada sociedade pretende que o saber esteja a serviço de determinadas políticas. Da mesma forma, uma universidade funcional e operacional, que forma mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho, espelha uma sociedade que considera o mercado como a *ratio* última da vida social. Por outro lado, uma universidade que considera o saber pelo prisma do direito do cidadão, faz o que pode para refrear a despersonalização e valoriza a democratização, reflete uma sociedade em que os valores democráticos da cidadania são imperativo ético e político da vida universitária (BERNHEIM e CHAUI, 2008, p.17).

Então, embora não seja fácil “engolir” essa realidade, o que enxergamos é que o princípio da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão pouco tem se concretizado na prática acadêmica, embora esteja incorporado aos estatutos das universidades, como explicitado por Mazilli (1996). Em grande medida, esse fato explica a falta de abertura e o distanciamento da universidade – de suas estruturas e instâncias; a predominância e a rigidez de um ensino que, como mostramos no capítulo anterior, não tem fugido muito da tradição de reprodução do conhecimento. Desse modo, alguns projetos de extensão, ficam em geral descolados da realidade e circunscrevem-se à prestação de serviços.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas trilhas da autobiografização, iniciei esta tese. Imprimi em mim mesmo a figuração de meu vivido, por meio do qual foi possível reapropriar-me de minha história e de minha existência. Como fizeram os jovens e as jovens do Pici, grupo-sujeito desta pesquisa, operar essa figuração de mim mesmo foi como procurar nos rastros e nas épocas de meu vivido a originalidade e a força de minha vida, aquilo que atesta e confirma o que sou, o que penso, o que quero e o que faço – o movimento de minha formação. Essa figuração – que Delory-Momberger (2008) chama de *fato biográfico* – é o viés da narrativa que acompanha o percebido de nossa vida, conectando-nos com aquele espaço-tempo interior que nos situa em nossa história (pessoal e social), em nosso lugar no mundo e em nosso fazer social. Essa figuração projeta-nos no tempo e no espaço, conferindo identidades ao nosso *si mesmo*, como a autora citada afirma.

Nesse caminho, ancorado na perspectiva da Pesquisa-ação, assumi o desafio de propor um método nomeado de **Museu das Juventudes: construção e movimento**, através do qual busquei responder a seguinte pergunta da pesquisa: *que processos formativos de produção de si e do outro são vividos nos grupos juvenis e como é pensada a produção da vida pessoal e coletiva no contexto da periferia?*

Percebo que a escolha foi adequada e deu conta do que me propus neste trabalho, pois me permitiu desencadear um movimento que se constituiu em um processo de adentrar o mundo da periferia, donde vivem e atuam os jovens co-pesquisadores, as jovens co-pesquisadoras desta pesquisa, e, pela autobiografização, processo que implicou uma figuração de si, deslindar e analisar os sentidos e significados de seus vividos e possíveis – inscritos em seus processos (auto) formativos – por meio dos quais produzem e reproduzem suas vidas no referido território.

Nesse movimento de construção, reflexividade e análise, operei com três instrumentais do referido dispositivo de pesquisa: os Círculos de Contação de Si (Capítulo 4), as Cenas Fulgores (Capítulo 5) e os Projetos-futuro (Capítulo 6). Através deles, junto com o grupo-sujeito, produzimos os dados que foram analisados focando três categorias principais: a participação, a autonomia e a subjetivação dos jovens e das jovens do Pici. A culminância do dispositivo foram os projetos-futuros, que, na pesquisa-ação, chamamos de “objeto efetuado” (BARBIER, 2007, p. 122).

Posso dizer que o dispositivo Museu das Juventudes, apesar das possíveis lacunas que possam existir, foi eficaz e me ajudou a responder a questão que me propus neste trabalho. Sua eficácia reside nesses princípios os quais destaco como especificidades dos componentes que o caracterizam:

- parte da vida dos sujeitos, tendo a arte e a cultura como elementos mediadores, para reflexioná-la e provocar descobertas (auto) formadoras;
- toma a formação como um processo imbrincado nas histórias de vida, as quais possuem o poder de ressignificar e superar heranças, imprimir novas construções na vida dos sujeitos, podendo levar a um projeto emancipado de si;
- constitui um mecanismo de fortalecimento das singularidades e potencialidades juvenis da periferia, contribuindo para desinvisibilizar os segmentos juvenis socialmente estigmatizados e excluídos, calcado numa (nova) percepção do coletivo e na revalorização social da vida na periferia, incluindo as culturas juvenis associados à uma cultura da mudança;
- coloca os sujeitos juvenis em um movimento de reposicionamento social, além de favorecer a nucleação, a articulação e a organização dos grupos e redes juvenis na periferia.

Antes de operar com os instrumentais acima mencionados, busquei situar os sujeitos socioespacialmente no território da periferia, onde constroem sua existencialidade e atuam, e trouxe à tona sua condição e seu imaginário social. Assumi a perspectiva segundo a qual não se pode entender os sujeitos juvenis e sua produção de saberes sem levar em conta o contexto no qual vivem e atuam, no espaço onde tecem cotidianamente suas vidas. Mostrei que há uma estreita relação entre a produção de si e a produção do espaço, este último compreendido em três níveis do real: o percebido, o concebido e o vivido; as práticas sociais na periferia revelam muito do modo como os diferentes sujeitos se relacionam espacialmente com o lugar onde moram e onde vivem; refletem as práticas socioespaciais projetadas pelos sujeitos nesse espaço, pois esse espaço não é apenas físico, mas social e mental. Na periferia, há representações do espaço que estabelecem e definem este território como um lugar do tráfego de drogas, da violência e da vulnerabilidade, como um lugar improdutivo ou patológico.

Como esclareci, essas representações do espaço estão amarradas às formas de reprodução de relações sociais que tomam os pobres, negros e negras, os sujeitos juvenis como seres inferiores, incapazes e ameaçadores à vida na cidade.

A partir da indagação “A periferia é uma cidade ou é...?”, tirada do texto do espetáculo “Jogadores: guerreiros novos”, da ONG Escuta, e da necessidade de compreender a condição juvenil situada socioespacialmente, operei um trajeto reflexivo aludindo aos estudos históricos sobre o processo de periferização e urbanização da cidade de Fortaleza, e aos estudos das Ciências Sociais sobre a periferia. Construí um diálogo entre os estudos sobre a periferia e as visões advindas dos olhares dos segmentos juvenis, recortados pela arte e a cultura desenvolvidas no Pici pelos diversos grupos que atuam nesse território.

Assim, a título de conclusão das discussões realizadas no Capítulo 3 da tese, destaco o que se segue.

Vimos que alguns autores tomam a periferia como espaços caracterizados pela urbanização patológica, pela negação do propriamente urbano e de um modo de habitar e viver urbanos. A periferia enquanto tal seria a negação do progresso e da emancipação social prometidos pela modernidade e pela urbanização. Por outro lado, como inferimos das representações dos sujeitos juvenis, a periferia é considerada um território, um espaço, um lugar como forma de se pensar o viver e o habitar, o uso do consumo, os processos de apropriação do espaço em suas divisões e conflitos. Mesmo sendo um lugar caracterizado pela urbanização patológica e pela negação do urbano, a periferia é um espaço de produção social, portanto, de construção humana, cujas formas e conteúdos são dados pelas práticas socioespaciais que nela se processam. É preciso pensar e tomar a periferia para além, não apenas circunscrita à relação centro x periferia e aos aspectos da pobreza, muitas vezes ocultando toda a pluralidade das práticas sociais produzidas nesse espaço. A periferia pode ser tomada como espaço e movimento heterogêneos de formas, paisagens, modos de organização e modos de vida; como um espaço potencial de experimentação, tanto para os sujeitos que a constroem, como para os habitantes que nela vivem e os pesquisadores e pesquisadoras que as analisam.

Esta última perspectiva nos ajuda a pensar e a tomar a periferia como possibilidades de humanização na cidade, visto que a urbanização imposta pelo Estado e pela especulação imobiliária, ao longo da modernidade, pensou o urbano e a organização da cidade na direção do dinheiro, do comércio e das trocas, descaracterizando a cidade no que se refere ao seu valor de uso. Temos a organização do urbano e da cidade de acordo com uma lógica do Estado e do poder, dissipando-se cada vez mais a consciência do espaço e do urbano. Não deve haver separação entre espaço e sociedade na medida em que as relações sociais se

materializam em um território real e concreto, o que significa dizer que, ao produzir sua vida, a sociedade produz/reproduz um espaço através da prática socioespacial. Finalizando esta parte, posso dizer que os sujeitos juvenis se apropriam do mundo social, de sua história e formação através da apropriação de um espaço-tempo determinado, que é aquele da sua reprodução na sociedade.

Como demonstrei na tese, é preciso tomar a condição juvenil para além da situação de vulnerabilidade do ponto de vista social, econômico e cultural, embora essas dimensões sejam importantes. Ela deve ser tratada como o modo como jovem se define (dimensão ontológica), como pensa o mundo (representação de si mesmo, da cultura e da sociedade), como vive e o que faz (dimensão socioeconômica, cultural e lúdica), como age na sociedade, ou seja, como faz suas escolhas, toma suas decisões e participa da construção de sua cidadania (dimensão sociopolítica). Essas dimensões devem ser tomadas de maneira integrada, dialética e na sua complexidade sociocultural.

O imaginário social dos jovens e das jovens acerca do viver na periferia aponta para uma condição assumida como algo que tem valor estético-cultural, uma vez que os sujeitos estabelecem uma relação afetiva com a cultura popular local. Essas vivências sociais com a cultura popular de reisado, pastoril, maracatu, boi, caretas, etc., regem as ações e as opções dos sujeitos que vivem na periferia, produzindo um viver significativo nesse espaço. A periferia torna-se assim um lugar de interações afetivas e simbólicas, carregados de sentidos. A condição juvenil na periferia é vivida para além das privações como uma condição que também tem valor estético, lugar de potência e espaço multicultural, onde é marcada por diferentes e variadas singularidades. As juventudes populares, nesse sentido, são uma multidão, capaz de dar eco a movimentos diversos e a encampar - como já o fazem em diferentes territórios - processos e lutas sociais de defesa da vida e da cidadania ativa, radicalizando a mudança da condição juvenil nas periferias.

Vimos que o Pici é marcado por muitas limitações e problemas sociais, que se materializam na falta de infraestrutura urbana, acesso a equipamentos, a bens públicos e a políticas sociais; na baixa escolaridade e renda dos jovens, das jovens e suas famílias e no alto índice de violência que cresce a cada dia no bairro.

Superando uma perspectiva que restringe a periferia à pobreza, à vulnerabilidade e à violência, predominante na mídia e no senso comum, os jovens e as jovens afirmam o Pici como uma potência, potência essa que se sustenta e se alimenta da força e do poder da



sociabilidade criada pela cultura popular, forjadas nas práticas culturais que desenvolvem. Essa sociabilidade cria e fortalece mecanismos identitários, as “tecnologias de eu” e as singularidades que produzem um *pathos* de resistência contra as diversas formas de exclusão, violência e controle social das populações que vivem nas periferias de Fortaleza.

É por meio dessa sociabilidade e desse *pathos* de resistência que os segmentos juvenis constroem iniciativas e desenvolvem estratégias instituintes e criativas, através das quais produzem e reproduzem suas vidas, experiências e reinventam o espaço onde vivem. São dispositivos biopolíticos construídos pelos sujeitos juvenis, acionados como linhas de fuga do biopoder exercido pelo estado e pelo narcotráfico na periferia.

Mostrei que o tema *juventude e trabalho* é central, polêmico e marcado por muitas divergências entre pesquisadores e gestores no contexto atual.

Entendo que minhas análises sobre este tema, na pesquisa, são preliminares e apontam a necessidade de uma compreensão mais ampla sobre a questão, tendo em vista o contexto e a discussão em pauta sobre a elaboração de políticas públicas para as juventudes, entre elas as políticas ligadas ao trabalho e ao emprego no Brasil.

Minhas reflexões apontaram para uma questão que retomo aqui para sinalizar alguns caminhos, sem a pretensão de esgotá-los: *o que é mais interessante e atraente para os jovens e as jovens da periferia: é um tempo livre, ou seja, manter-se “desocupado” e aproveitar este tempo para viver de forma criativa, explorando as possibilidades, produzindo territorialidades tais que tragam, como consequência, maiores interações com o espaço, com os amigos, com a família, com bens simbólicos e equipamentos públicos da cidade, enfim, que favoreçam a produção cultural da vida juvenil? Ou assumir um trabalho formal, na maioria das vezes de baixo valor produtivo, distante de seus projetos de vida, marcado por rotinas estressantes, que massacram o físico e/ou a mente e que não oferecem oportunidades de conciliação com outras atividades, como os estudos, o lazer, o esporte, a arte e a cultura?*

Na pesquisa, verifiquei que há uma repulsa ao emprego formal (e não ao trabalho em si) da parte dos jovens e das jovens em estudo neste trabalho, há uma rejeição às oportunidades ofertadas pela iniciativa privada e pelo poder público; há uma recusa à forma como o trabalho está organizado no Brasil e às possibilidades de acesso – visivelmente marcados pela exploração da mão de obra, pela precarização e destituição de direitos. O trabalho oferecido aos jovens e às jovens no Brasil não é decente, mostrei com argumentos do próprio governo federal. Argumentei também que, historicamente, as políticas sociais

oferecidas à infância, à adolescência e às juventudes, restringiram-se a fórmulas que, no fundo, apontavam para a manutenção da exclusão dos mais pobres e das desigualdades sociais, e que essas políticas, quase sempre, tiveram um caráter restritivo e focalista, com nenhum ou com pouco impacto na vida das classes empobrecidas e excluídas. Aliei-me àqueles que defendem que há um processo de implosão da categoria trabalho, não sendo mais adequado tomar essa categoria como base unificadora da autoconsciência ou como uma referência (psicológica, cultural e simbolicamente) dominante.

Mostrei o quanto as iniciativas existentes voltadas para as juventudes empobrecidas, apesar de sua importância na conjuntura de desemprego em que vivemos no país, baseiam-se ainda no paradigma da vulnerabilidade, risco e violência, produzindo ações prioritariamente na linha do controle e do disciplinamento da conduta dos jovens e das jovens. Nesse sentido, o desemprego aparece associado ao crime e ao tráfico de drogas que “arrebanha” jovens “desocupados”.

Aponto, pois, algumas pistas sinalizadas na pesquisa, sem a pretensão de concebê-las como respostas prontas à questão em pauta:

- É inegável que o trabalho possibilita o acesso ao consumo de bens, ao lazer e a outros bens sociais, econômicos e culturais. Mas, é preciso esclarecer a que trabalho as pesquisas se referem e de que jovens estão falando, visto que não podemos nos referir ao trabalho juvenil sem situá-lo socioespacialmente, pois o trabalho vivido pelos jovens e pelas jovens das periferias ocorre mais no campo da informalidade, onde os sujeitos se submetem a atividades ligadas à prestação de serviços (como diaristas, vendedores, balconistas, serviços gerais, “bicos”, “trampos”, dentre outras) do que no campo da formalidade;
- É preciso considerar que a inserção precoce no mundo do trabalho, especialmente entre as famílias empobrecidas, é um mecanismo de perpetuação da pobreza. Para os jovens e as jovens pobres da periferia, inserir-se muito cedo no mercado de trabalho (na maioria informal, sem acesso aos direitos trabalhistas) corresponde a uma educação insuficiente, o que aponta para uma vida de desvantagens profissionais no presente e no futuro da vida juvenil;
- É preciso discutir as diferentes concepções de trabalho no contexto atual de desmantelamento, flexibilização, terceirização e precarização das relações de trabalho e aumento da informalidade e das atividades não-assalariadas. O contexto

atual pode constituir-se em um momento oportuno para ressignificar o conceito de *trabalho*, tendo em conta que, para os segmentos populares e empobrecidos, ele representa um *não-lugar*. O trabalho, nas condições objetivas em que se encontra atualmente, não oferece aos jovens e às jovens das periferias a chance de criar uma identidade, construir-se como indivíduo produtivo, estabelecer relações profissionais e formativas, enfim, vivenciar o trabalho como autogênese humana;

- Pode se pensar o trabalho como gestão de si (produção de si), deslocado da ideia de emprego (que sempre remete ao ritual e à formalidade de relações que supõem a determinação de carga horária e o cumprimento de obrigações na realização de atividades profissionais ou ocupacionais). Nesse sentido, o trabalho como gestão de si, dissociado da ideia de emprego, corresponde à ideia de autonomia, que não é apenas política, mas liberdade para ser o que se é, fazer o que se gosta – ter identidade com o que se faz – e de forma livre, desimpedida. Trata-se, assim, de uma visão que resgata e ressignifica o sentido do trabalho numa perspectiva para além do emprego formal, mais humanizada e humanizante, mais articulada à construção da própria identidade, ao ócio criativo, ao mesmo tempo em que opera uma nova visão da moratória social, que, em outros tempos significou um grande avanço na caracterização sociológica da juventude. A moratória, nesse caso, não aparece deslocada da dimensão do trabalho, mas ligada a ele; não há cisão entre o tempo para se preparar e o tempo para trabalhar, porque essas duas dimensões são intrínsecas, são interdependentes e articuladas;
- O tempo livre (em relação às juventudes empobrecidas) não pode ser tomado como ameaça, atitude tão freqüente hoje em dia, nem tão pouco como tempo de espera, tempo vazio, tempo de desocupação, pois os sujeitos juvenis da periferia estão produzindo cultura, saberes e construindo territorialidades fundamentais para a reprodução e manutenção da vida na periferia, inclusive fazendo enfrentamentos contra as intervenções público-estatais – estas pautadas nas ações de disciplinamento, controle e violência das classes juvenis urbanas. O Estado e a Sociedade devem buscar conhecer e reconhecer as manifestações, ações e comportamentos juvenis, fugidios e distantes das formas institucionalizadas (igreja, partido, associações, sindicatos, etc.), formas essas com caráter político-cultural, que são indicadoras de produção de resistências, da busca de novos

modos de socialização (para além das instituições tradicionais, apesar de sua importância enquanto referências identitárias para os jovens e para as jovens das periferias) e do aproveitamento diferenciado do tempo livre;

- Os jovens e as jovens concebem e vivem o tempo livre como uma tessitura ou uma produção criativa de movimentos, ações, acontecimentos (articulados ou não) transitórios, circulantes, marcados por intensos processos de subjetivação, encontros e encantos na relação com a vida e com o cotidiano juvenil. O etnocídio até então praticado pela sociedade e pelo estado contra as juventudes empobrecidas, para atender os interesses da elite da cidade, não constitui apenas um crime contra a vida juvenil ou uma ação de higienização social, mas impede a manifestação e a vivência do *devir-periferia*, esse movimento de *tornar-se* e esse *vir a ser*, cujos conteúdos são portadores e propagadores de atitudes e ações de defesa da vida, e de resistências diversas contra tudo aquilo que encerra o ser em determinações político-jurídicas de identidade e de controle, em modelizações e registros feitos pela mídia e o senso comum. Esse *devir-periferia* desponta dos afetos, das histórias de luta para escapular de uma vida bandida e da ação do crime organizado; nascem do desejo, de práticas e iniciativas que colocam os jovens e as jovens como sujeitos produtores e produtoras de culturas e de direitos; como criadores e criadoras de saberes, porque os jovens e as jovens da periferia sabem fazer fugir, seguir uma linha de fuga, romper um canal e criar um campo inédito de possíveis;
- Finalmente, é preciso pensar as políticas públicas para as juventudes empobrecidas dissociadas do paradigma da vulnerabilidade, do risco e da violência, sob pena de continuarmos elaborando e apresentando oportunidades que apenas objetivam controlar e disciplinar as condutas juvenis na periferia e não criar as condições de sua formação e desenvolvimento integrais.

Tomei as histórias de vida como processos de figuração de si, como um processo de formação em ato, onde os sujeitos, pela narrativa de suas vidas, refletiram sobre seus percursos formativos, revelaram como se tornaram o que são hoje e como pretendem dar continuidade as suas trajetória formativas, operando seus posicionamentos e reposicionamentos sociais. Assim procedi utilizando os *Círculos de Contação de Si* (Capítulo 4), organizando e analisando esses dados em quatro dimensões: parental, cognitivo-

experiencial, coletiva e estético-expressiva. Nas conclusões que compartilho a seguir considero as referidas dimensões.

Uma primeira constatação: não é possível tomar as famílias dos jovens e das jovens da periferia tendo como parâmetro a “família padrão”, uma vez que ela apresenta flutuações ao longo de seu percurso histórico, decorrentes do papel assumido culturalmente em função de suas condições sociais e das relações estabelecidas entre o poder político e os cidadãos. Desse modo, vimos que as formas da família variam histórica, social e culturalmente, não tendo assim um tipo definido.

Vimos que a família é o espaço onde a criança, o adolescente e o jovem fazem suas primeiras experiências ético-morais, experiências no grupo parental, no sentido de que o núcleo familiar é o primeiro no qual o sujeito aprende a construir os valores e os sentimentos iniciais do viver e da convivência com o outro; é espaço de socialização/normalização, espaço esse privilegiado para analisar as condições da emergência da figura juvenil.

As histórias de vida dos jovens e das jovens do Pici revelaram um contexto familiar marcado por situações nas quais os sujeitos juvenis constroem sua socialização e autonomia em meio ao enfrentamento de problemas relativos à pobreza, ao alcoolismo dos pais, à violência doméstica, violência de gênero, ao *bulling*, à discriminação racial, à intolerância religiosa, ao trabalho infantil, à falta de condições mínimas para o desenvolvimento socioafetivo, tendo que assumir responsabilidades nos lares antes mesmo de construir as condições e as habilidades necessárias para tal. Em grande medida, essas situações decorrem de uma estrutura e organização sociais a que são submetidas a maior parte das famílias pobres que vivem na periferia.

Em um contexto onde os processos de socialização primária e secundária são caracterizados pela difícil e limitada assistência e acompanhamento dos pais e das mães, dada a grande mobilidade social em que vivem os chefes e as chefas da família em função do desemprego, subemprego e informalidade, perguntei-me na pesquisa: como os segmentos juvenis conseguem alcançar um determinado grau de produção e construção de si, capaz ou suficiente para garantir sua integração e participação social e política no mundo da vida, visto que é nesse contexto que esses segmentos fazem suas vivências e experiências, apreendendo o mundo social e nele interferindo, construindo seus valores e referências? As análises me levam as seguintes conclusões:

- No caso dos jovens e das jovens do Pici, grupo-sujeito da pesquisa, descobri que a família não deixa de comparecer na vida desses sujeitos como instância moral importante, referência simbólica fundamental e como o grupo em quem ainda se pode confiar;
- A experiência formativa dos jovens e das jovens, no âmbito parental, corresponde a um trânsito – carregado de experiências de descobertas, muitas vezes de transgressões e de produção de saberes – onde a pessoa vive processos de ruptura e descontinuidade na construção de seu próprio desenvolvimento e de sua autonomia, caminho atravessado por várias dimensões, relações e limites socioespaciais, territoriais, sexuais, de gênero, econômicos, étnicos e culturais;
- Enfrentando o fantasma da desviância, os jovens e as jovens, por estarem imersos numa condição de pobreza, violência e risco social, imprimem em si mesmos e em si mesmas processos de autossocialização, tecidos na rua, nos grupos aos quais se filiam, na comunidade, através dos quais buscam novos lugares, situações, grupos e contextos que cumprirão um (novo) papel socializador, mais influente e determinante em sua formação e desenvolvimento humano e social – janelas para sua autonomia e independência;
- O encontro com a arte e com a cultura, como percebi nas análises, teve e tem um papel fundamental na vida dos sujeitos juvenis, uma vez que seu caráter socializador e formador ressignifica valores, produz novos sentidos, reorienta a produção de si, articula as diferentes dimensões do ser e da vida, abre os campos dos possíveis na periferia, contribui no desvelamento da realidade pessoal e social e (re) constrói o sentido estético na vida dos sujeitos juvenis. É nesse chão que as relações intra-familiares são ressignificadas ou recriadas.

As narrativas e as análises em torno da dimensão cognitivo-experiencial, através das quais observei os percursos formativos dos jovens e das jovens no campo escolar e universitário, revelaram três problemas: 1) a escola e a universidade como não-lugares para as jovens e os jovens empobrecidos, negros e negras da periferia; 2) a dificuldade/impossibilidade dos jovens e os jovens empobrecidos, negros e negras da periferia de frequentarem e permanecerem na universidade; e 3) o sentimento de esgotamento da capacidade de mobilidade social.

Argumentei que, apesar das estatísticas oficiais apresentarem um importante crescimento da escolarização fundamental e da inserção de muitos jovens e muitas jovens na educação pública superior, a inclusão dos segmentos juvenis que vivem na periferia é frágil e insuficiente devido às condições de pobreza em que vivem esses sujeitos, tanto no Brasil como no Ceará. As condições de pobreza e as desigualdades histórico-sociais não garantem a ascensão e a permanência dos segmentos juvenis na escola formal e na universidade. Mostrei que três elementos precisam ser considerados na análise desses aspectos quando se trata das jovens e dos jovens empobrecidos, negros e negras: o papel da história familiar, a origem social e a história e trajetória de vida dos parentes e amigos dos sujeitos implicados.

A pesquisa mostrou que o tipo de inclusão oferecida aos jovens e às jovens empobrecidas das periferias urbanas, sua não-ascensão e não permanência no sistema escolar e universitário, têm origens inicialmente na estrutura social que é reproduzida no grupo familiar, mas também reproduzida na periferia, no espaço urbano e na cidade.

Esse quadro de análise e reflexão apontou algumas ideias, as quais podem ser tomadas como (in) conclusões, no que se refere à relação dos jovens e das jovens com a escola:

- A escola precisa considerar os diferentes universos que interferem na socialização dos jovens e das jovens das periferias - alterando ou não a condição juvenil - para além das instituições tradicionais, como a família, a igreja e a própria instituição escolar, mesmo sabendo que elas ainda são referentes importantes, mas, como vimos, apresentam certo esgotamento da capacidade socializadora e formadora das juventudes empobrecidas. Isso requer da parte da escola o conhecimento e a apropriação das “técnicas de si” ou das “tecnologias do eu” mobilizadas e acionadas pelos segmentos juvenis, em diferentes contextos e situações, na construção de si mesmos e de si mesmas no espaço-tempo de suas vidas;
- É indispensável que a escola passe por um processo de “desaprendizagem”, onde os atores responsáveis pelo ensino e aprendizagem redefinam e reorientem suas concepções e práticas pedagógicas, buscando compreender os diferentes devires que vivem os jovens e as jovens da periferia, principalmente o devir-jovem, o devir-trabalhador e o devir-aluno, fenômenos de ordem complexa e subjetiva que requerem o estabelecimento de novas relações com as populações juvenis na escola e a definição de novas abordagens educativas.

No que tange à relação dos jovens e das jovens com a universidade, mostrei que o modelo acadêmico que predomina na universidade pública é pautado nos métodos tradicionais de ensino, não muito distante dos que muitos estudantes e muitas estudantes vivenciaram e vivenciam no ensino básico, apesar de experiências e práticas pontuais que apontam para um novo modo de conceber o ensino, a pesquisa e a extensão na universidade pública.

Os jovens e as jovens, em suas narrativas, manifestaram o desejo de acessar a universidade e de nela permanecer, mas propõem mudanças ao modelo vigente. Listo, abaixo, as mudanças propostas, situando-as junto a outras ideias que apresento como conclusões desta parte da pesquisa:

- As mudanças dizem respeito à articulação de três saberes e suas implicações: um *saber-fazer*, um *saber-conviver/saber-relacionar-se* e um *saber-saber*. Essa mudança proposta à universidade implicaria mexer em três áreas ou esferas dessa instituição correlacionado-as aos saberes mencionados anteriormente: mexer nas práticas – ou nas *práxis* – no modo como os diferentes sujeitos pesquisam, promovem, produzem e utilizam os saberes, os conhecimentos (*saber-fazer*); mexer nas relações sociais, isto é, no modo como conhecem, reconhecem, respeitam e lidam com os diferentes sujeitos do processo educativo e suas experiências, o modo como estabelecem e cultivam a convivência entre esses diferentes – que devem ser considerados em suas identidades e pertencas: etnicorraciais, religiosas, de gêneros, geracionais, dentre outras (*saber-conviver-relacionar-se*); mexer no modo como se organizam e estruturam os temas, os assuntos, os conteúdos, os diferentes saberes (tomados sempre em movimento e em seus pressupostos) de forma pertinente, contextualizada e significativa para os sujeitos (*saber-saber*);
- A relação com a universidade – seja no campo do acesso ou da permanência – constitui-se numa tarefa extremamente desafiadora não só para os jovens e as jovens empobrecidas e para seus movimentos sociais, mas também para todos aqueles e aquelas (incluindo o Estado, visto que não é um todo fechado) que lutam por mudanças no sistema universitário, pois estamos lidando com um modelo muito bem (milenarmente) estruturado e pautado na excelência de seus produtos culturais e científicos, na criatividade da atividade intelectual, na liberdade de discussão, no espírito crítico, na autonomia e no universalismo de seus objetivos,



que fazem da universidade uma instituição única, relativamente isolada das restantes instituições sociais, dotada de grande prestígio social e considerada imprescindível para a formação das elites;

- É preciso repensar as políticas e as reformas propostas pelos governos em relação aos sistemas de ensino básico, profissional e superior, as quais imprimiram e impuseram uma ordem e um direcionamento no sentido de tornar esses sistemas mais diversificados e flexíveis, objetivando maior competitividade com contenção nos gastos públicos. Essas medidas têm levado a universidade pública a um maior distanciamento das juventudes empobrecidas, uma vez que elas estão destituídas socialmente de condições para competir com as juventudes das classes socialmente bem posicionadas. As juventudes empobrecidas não podem ficar *à mercê* de um ou outro programa social voltado para resolver, ou enfrentar, de modo pontual ou focalista, problemas centrais e estratégicos para o país, como o não-acesso e a não-permanência dos jovens e das jovens empobrecidos no ensino superior

No que tange à dimensão coletiva, as narrativas revelaram muito dos sujeitos juvenis do Pici. As análises desses relatos centraram-se no modo como os jovens e as jovens descobrem e vivem a dimensão sociocomunitária; o que essa descoberta representa para os sujeitos do ponto de vista da formação, da participação, autonomia e o que os jovens e as jovens fazem com ela na periferia.

Como vimos, todos os jovens e todas as jovens integrantes da pesquisa são membros de grupos e redes juvenis e possuem intenso engajamento no mundo da arte e cultura populares, caracterizado por um conjunto de vivências, experiências e intervenções no âmbito da música, do teatro, da cultura popular e do audiovisual.

Tecemos um caminho no qual mostramos que a descoberta da dimensão coletiva se opera na descoberta de si no encontro com o outro, processo pessoal e contextualizado, pressuposto para o (auto) conhecimento e a construção de relações no campo social. A entrada dos jovens e das jovens nos grupos e redes é um processo de busca pela percepção e construção de si mesmo e de si mesma, agora não mais no plano familiar, mas no plano comunitário, das relações e das tramas coletivas e sociais. É por esse caminho que os jovens e as jovens da periferia também fazem operar e satisfazem suas necessidades de experimentação e circulação, o que destaca a importância da formação de grupo com seus

pares, contribuindo na realização das novas descobertas, na estruturação de novas atitudes e novas singularidades e identidades.

Mostramos que as diferentes formas de participação em seus diversos níveis combinam para estruturar o pertencimento étnico juvenil, elemento identitário central, favorecendo o acionamento de apoio de seus pares, de outros grupos e de várias organizações, mobilizando os meios educativos, materiais, afetivos e políticos que permitem aos jovens e as jovens o desenvolvimento de suas ações e projetos.

No movimento das análises, tratei e problematizei a questão do papel da arte e da cultura na periferia, ressaltando o importante e estratégico trabalho que é desenvolvido pelas ONGs, de modo especial pela ONG Escuta, pela ONG Diaconia, pelo Coletivo de Culturas Juvenis, bem como pelos grupos de jovens. Não só, também perguntamos sobre o que esta ação está fazendo com os segmentos juvenis e o que estes estão fazendo com ela, considerando suas demandas, necessidades e devires.

Trouxemos à tona uma questão central para os jovens e as jovens do Pici: o desafio da autossustentação, ou seja, a construção e a inserção alternativa de sua arte e cultura no mercado, o que nos levou a defender uma *economia da arte juvenil* associado a uma cultura da mudança, ou seja, uma economia que considerasse duas dimensões: a *produção da arte* e a *arte da produção*. Nos debates e reflexões, identifiquei duas grandes necessidades que reclamam enfrentamentos e ações: as necessidades estéticas, de criação e produção artísticas e as necessidades econômicas. Essas necessidades apresentam conteúdos específicos, embora constituintes de uma mesma totalidade: a vida. Os conteúdos sociais da arte e da cultura estão relacionados às reivindicações do organismo, da mente e do corpo voltadas à beleza, às palavras, às cores, aos sons, à imaginação, à sensibilidade, à subjetividade; os conteúdos sociais próprios das necessidades econômicas, não separadas das demais, circunscrevem-se à sobrevivência material da vida, ou seja, aos desejos relativos ao consumo de bens diversos, cujo acesso, numa sociedade capitalista como a atual, é mediado pelo dinheiro.

Nas narrativas e análises, mostrei a existência de duas visões sobre a questão da inserção da arte e da cultura juvenis no mercado: uma que aponta para uma inserção criteriosa, pautada na cultura da mudança, na reflexividade sobre a vida, no potencial de geração de renda, na capacidade de provocar situações (socialmente) mobilizadoras/formadoras e com certa atratividade na comunidade e na cidade; e a outra,

menos carregada de pudor, organizada e com poder para inserir-se no mercado com condições de disputar produtos no seu interior e na sociedade.

Considerando os elementos apresentados e as questões levantadas, ensaio algumas conclusões:

- É importante identificar as concepções e os pressupostos teórico-metodológicos em que se assenta a formação e o trabalho com as juventudes da periferia, uma vez existem órgãos público-estatais (secretarias, coordenadorias, etc.), ONGs, grupos e organizações sociais diversas que ancoram suas ações e seus projetos sociais numa concepção onde os jovens e as jovens empobrecidas são considerados a partir do paradigma da vulnerabilidade, do risco e da violência;
- Compreendi que a formação oferecida pela ONG Escuta e por Diaconia é de inspiração freireana na medida em que favorece processos de apropriação da realidade local a partir de uma leitura operada pelos próprios sujeitos juvenis, por meio dos quais acessam suas histórias, memórias e fazem (re) leituras das mesmas, atualizando-as em si, no espaço-tempo de suas vidas, apresentando-as e discutindo-as principalmente através do teatro. Destaco que esse modo de trabalhar a formação tem extrema relevância político-pedagógica, pois não só permite que os sujeitos descubram-se situados e temporalizados, mas percebam-se no que “estão sendo”, no que já não podem mais ser, no que ainda devem se tornar, ou seja, percebam-se em seus devires, perspectiva que se afasta daquelas outras onde o foco é a apropriação específica de competências para a simples e acrítica inserção social no mercado capitalista;
- O trabalho com a arte e com a cultura precisa ir além do simples resgate e da mera comemoração/celebração, uma vez que a memória e a tradição não são elementos estáticos, presos à repetição e ao olhar desatualizado e indiferente à novidade e ao estranhamento. A manifestação cultural espelha os valores, a alma e a honra de uma comunidade, de uma cidade, de um país. Essa manifestação cultural, seja ela de uma tradição ou não, deve ser tomada sempre em movimento, porque a vida é dinâmica, como são dinâmicas a criatividade e a invenção, habilidades próprias dos seres humanos inacabados, do homem e da mulher em eterno devir. Nas ações empreendidas quer pelo poder público, quer pelas ONGs, pelos grupos e redes juvenis, importa perceber o que a arte e a cultura fazem com os sujeitos na

periferia; o que elas juntam e agregam pelas ações coletivas, pela força e pelos movimentos que provocam; que trânsitos, voos e andanças pelo âmbito do simbólico favorecem; que sentidos e significados apontam pelas veias da criação e da inventividade, dentre outros aspectos a observar;

- O trabalho com a formação das juventudes na periferia, que toma a arte e a cultura como mediações estrategicamente pedagógicas e pedagogicamente estratégicas, devem garantir nas práticas e conteúdos, entre outras coisas, dois elementos fundamentais: a reflexividade e a intervenção crítica. Esses elementos, como analisei no trabalho, são mais centrais que a arte em si. Sem esses elementos a arte pode conduzir à alienação, ao disciplinamento vazio e à neutralização da força insurgente, insubmissa e rebelde das juventudes populares;
- O trabalho com a arte, a cultura, nas suas diferentes linguagens, do ponto de vista da formação pode ser pensado e organizado a partir de pressupostos que considerem e priorizem as necessidades e as subjetividades juvenis, incorporando novos mecanismos e tecnologias que favoreçam a expressão, a vivência e a adoção de iniciativas, projetos e ações que trabalhem todas as dimensões da vida dos sujeitos – a estético-expressiva, coletiva, socioeconômica, cognitiva, dentre outras;
- O trabalho formativo com a arte e a cultura junto aos jovens e às jovens da periferia deve buscar articular uma dupla natureza: a natureza estético-expressiva e a natureza socioeconômica, as quais apresentam necessidades e demandas diferentes, porém constitutivas dos sujeitos juvenis. A natureza socioeconômica da arte deve ser tomada de forma alternativa e alterativa, isto é, assumir uma lógica diferente daquela que preside o mercado da arte no capitalismo; essa forma alternativa e alterativa se traduz na busca e na vivência de uma arte e de uma cultura ancoradas na cultura da mudança, porém capazes de produzir vantagens e benefícios para os sujeitos excluídos, permitindo-lhes o acesso a bens econômicos, sociais e culturais;
- Deve-se considerar que os segmentos juvenis da periferia já vivenciam e desenvolvem um conjunto de práticas e ações que situam uma *economia da arte juvenil*, através da qual podem pensar a produção da arte e a arte da produção de suas criações e serviços. Essas práticas e iniciativas, para além dos modismos e coisificação da arte (“projetos exitosos”, “histórias individuais de superação”) apontam para um entendimento mais amplo das relações econômicas, na medida

em que se pautam por uma lógica que envolve trocas solidárias, produção coletiva e compartilhada, partilha do comum, empréstimos de diversas ordens, moeda com valor social, dentre outras formas.

Nesta dimensão situei todas as vivências e experiências dos jovens e das jovens do Pici, relatadas nas histórias de vida, no campo da transcendência, do sensível, da espiritualidade e da mística. Tomei essas dimensões como conceitos próximos ao conceito de “trajeto místico antropológico”, considerando que eles não se restringem à religião.

Na infância e na adolescência, os jovens e as jovens experimentaram percursos e experiências onde a religião despertou o interesse dos sujeitos, embora alguns tenham assumido uma postura cética, não aderindo aos dogmas e as diretrizes das igrejas que representam esses projetos religiosos.

Notei que há uma recusa dos jovens e das jovens aos espaços de doutrinação, às técnicas de manipulação e ao controle mental exercidos por muitas denominações religiosas. O ceticismo, porém, não é interpretado como recusa à espiritualidade – dimensão fundamental na vida dos sujeitos juvenis, visto que ela alimenta a experiência humana e social dos mesmos.

Na pesquisa, analisei um relato que apontou uma crítica ao modo como a religião cristã católica romana impôs-se, como projeto religioso, no Brasil, negando e eliminando outras propostas, como as relacionadas às religiões de matriz africana, fato que contribuiu com a legitimação do tráfico de negros e com o desmantelamento das diferentes formas de expressão e ritualização dos cultos africanos e afrobrasileiros.

Na verdade, tanto no capítulo 4 como nos capítulos 5 e 6 deste trabalho, a questão da afirmação da pertença étnico-negra, o desejo de expressão de um devir-negro, de um devir-negra, bem como de um projeto-futuro que busca dar voz aos possíveis dos jovens negros e negras na periferia, dentre outras questões, atravessaram as análises e reflexões da presente pesquisa, sugerindo algumas conclusões, que por agora listo abaixo:

- A espiritualidade, na vida de parte dos jovens e das jovens do Pici, não está associada diretamente à adesão a um projeto religioso, bem como às práticas e ritos de uma religião, embora alguns e algumas tenham experimentado ou tido vivências com a mística e as práticas de culto das Comunidades Eclesiais de Base, ligadas ao catolicismo. Essa parte mostrou uma espiritualidade ligada à criação e à vivência artística; uma espiritualidade associada à busca do *self*, ou seja, ao encontro consigo

mesmo, encontro esse que é busca pela afirmação de si mesmo e de si mesma. Para este grupo, as práticas artístico-culturais são percebidas e assumidas como espaços educativos existenciais muito profundos, espaços esses que desempenham um papel espiritualizador na vida dos sujeitos juvenis, onde o *self* se mostra em processo de desenvolvimento e refinamento;

- Outra parte dos jovens professa e defende as religiões de matriz africana, cuja vivência e expressão da espiritualidade foram fortemente acentuadas na pesquisa. Esse grupo tem uma percepção crítica do catolicismo romano que, como vimos na pesquisa, com o auxílio da historiografia crítica, firmou-se no Brasil de forma impositiva e violenta, legitimando a escravização da população negra e impedindo a expressão de sua religiosidade, apesar das estratégias que essa população teve que engendrar para poder vivenciar suas crenças, ritos e sua *Arkhé*. A espiritualidade, a sensibilidade, a estética, a transcendência são elementos comuns e presentes no cotidiano desses jovens negros e negras, de modo especial em suas atividades e intervenções artístico-culturais, o que ficou bastante explícito nas vivências que operamos na pesquisa e na observação participante de suas atuações com a arte.
- A espiritualidade, entendida como uma dimensão que alimenta a experiência humana e social e como busca do *self*, apresenta estreita relação com a formação que se teceu pelas histórias de vida e pelas vivências artístico-culturais dos sujeitos juvenis da periferia. Essa formação tem o sentido do *Bildung*, ou seja, dar forma e ser a algo – educação de si mesmo. A busca de si mesmo supõe um processo de individuação que leva à construção da identidade da pessoa, processo esse resultante do autoconhecimento. Essa estreita relação, numa perspectiva educativa, poderia compor um projeto formativo, calcado em três eixos, com potencial para dar conta das necessidades juvenis na periferia: a arte, as histórias de vida e a espiritualidade. Compondo então a dimensão estético-expressiva, o campo da arte responderia às demandas relativas à sensibilidade e à imaginação; as histórias de vida em formação responderiam pelas necessidades de construção do sentido de pertença e pela construção e afirmação das singularidades – processo permanente de identificação e diferenciação, de definição de si mesmo; a espiritualidade, que assume o sentido de um trajeto místico antropológico, responderia pela necessidade de busca pelo sentido da vida e do sentido de viver, onde o sujeito (re) significa seu *Arkhé*, ao mesmo tempo

que pode assumir-se enquanto busca do *self* – processo de individuação, ou seja, realização de si mesmo.

Na pesquisa, trabalhando com as *cenae fulgores* (Capítulo 5), recurso cênico do dispositivo Museu das Juventudes, imprimi um processo de produção de dados e de reflexividade a partir do corpo, assumindo que o corpo também é biográfico, é ponto de partida do campo perceptivo do mundo pessoal e social dos sujeitos juvenis da periferia; o corpo fala muito das buscas, dos fazeres, das dores, dos saberes, símbolos, sonhos, valores, das crenças, enfim, das vidas ou sobrevidas dos jovens e das jovens da periferia. O corpo é instituinte e instituído, é territorialização e desterritorialização, simultaneamente. Como o discurso, o corpo também institui o sujeito.

Através deste recurso cênico, busquei perceber e analisar os sentidos e significados dos *gestus sociais* dos corpos juvenis da periferia, procurando saber o que eles revelam dos sujeitos que são, dos sujeitos que não querem ser, dos sujeitos que não podem ser e dos sujeitos que pretendem ser; o que manifestam da cultura e dos espaços onde vivem; o que desnudam enfim das subjetividades juvenis da periferia.

Elenco a seguir alguns achados, considerando esta parte do trabalho:

- A cena fulgor “corro, socorro, só corro...”, analisada na pesquisa, remeteu-nos ao *gestus social* de nosso tempo, caracterizado pela fragmentação, pela correria, pela ansiedade, pelas incertezas, pela vigorosa vivência de não-lugares e a superabundância de excessos, fatos que dizem respeito às transformações do tempo, do espaço e do indivíduo;
- O estudo do *gestus social* relacionado à condição juvenil conota um paradoxo: ao mesmo tempo em que os jovens e as jovens vivem um processo de aceleração da história através do excesso de informações e da interdependência do “sistema-mundo”, criando a necessidade de dar sentido ao presente com a avalanche de ofertas, oportunidades e tecnologias “oferecidas”, estes e estas se deparam com o medo de sobrar, ou seja, sentir-se desconectado em um mundo e tempo de conexão e de redes informacionais, considerando que as conquistas tecnológicas modificam a comunicação, a socialização, a visão do tamanho do mundo entre gerações. Esse fato implica, principalmente para as juventudes da periferia, a vivência de tensões, como a tensão local-global, que pode provocar uma suposta integração do ser com a totalidade social e/ou profundos sentimentos de desconexão e agudos processos de exclusão

social. É uma relação entre o real e o virtual, onde o jovem pode tudo no campo do desejo, enquanto potência e realidade a ser buscada (perspectiva virtual) e não pode nada, porque existe um contexto de exclusão na sociedade, onde poucos têm acesso a tudo (perspectiva do real);

- A cena fulgor “corro, socorro, só corro...” evidenciou que os corpos juvenis se debatem diante de limites que tornam difícil a organização de seus referentes identitários e a construção/fixação de territorialidades – dos espaços subjetivos que favorecem as suas vivências, apropriações, criações, projetos, representações, investimentos no tempo e nas oportunidades sociais, culturais, dentre outros. Mas essa dificuldade não impede os possíveis na periferia, uma vez que estes surgem a partir de outras relações dos jovens e das jovens com suas histórias e suas vidas, com o espaço e com os saberes e invenções que conseguem gestar nos interstícios da condição juvenil na periferia. Nesse movimento, os jovens e as jovens ressignificam, driblam e enfrentam rotulações e estigmas como “meliantes”, “desocupados”, “improdutivos”, “ociosos”, etc.;
- A cena fulgor “corro, socorro, só corro...” (re) afirma a diferença étnica e social dos sujeitos juvenis, quando revela que o corpo negro vive duplamente (portanto, mais que o branco) os condicionamentos sociais, econômicos, políticos e culturais impostos pela sociedade capitalista de nossos tempos, apesar desta mesma sociedade procurar invisibilizar e negar a pertença étnico-negra no Ceará – construção social e histórica das elites dominantes e da academia. Esta última não operou e ainda não opera satisfatoriamente o recorte racial em suas pesquisas, não contribuindo para desmascarar a homogeneidade demográfica e socioespacial de nossa sociedade, bem como a falsa igualdade social em que vivemos;
- A pesquisa mostrou que o corpo juvenil negro-pobre, assim como o corpo juvenil branco-pobre, para construir seu território subjetivo de forma positiva, depende de exterioridades determinantes e fundamentais. E uma delas é a visibilização de sua identidade, que se manifesta através da roupa que veste, dos adereços que usa, dos ritos que vive, dos espaços que frequenta, enfim, de todos os elementos de que precisam para ingressar e transitar nos espaços sociais de sua comunidade e da cidade, o que requer o acesso a bens simbólicos, econômicos, estéticos e culturais, sem os quais a expressão e a vivência de sua identidade ficam comprometidas na sociedade;



- A pesquisa favoreceu a compreensão de que os jovens negros e as jovens negras vivem sob o domínio de agenciamentos sociais que limitam fortemente sua vontade de potência, os quais reduzem em muito as possibilidades da construção de um território subjetivo capaz de favorecer a esses sujeitos destinos e futuros diferentes dos quais estão subjugados e que para eles/elas estão reservados no sistema capitalístico em que vivemos. Apesar de todos esses limites, os jovens e as jovens da periferia são produtores e produtoras de agenciamentos moleculares, agenciamentos que constroem linhas de fuga diversas, movimentos e ações livres, muitas vezes por meio dos interstícios cotidianos e por processos micropolíticos. Esse processo, na maioria das vezes, é invisível para a maior parte dos órgãos governamentais e não-governamentais, bem como para muitas organizações e movimentos, constituindo um desafio conhecê-los e reconhecê-los na periferia.

Outra cena fulgor reflexionada, “o meu autorretrato”, também ofereceu, pelos aportes teóricos que produziu, algumas ideias as quais tomo como (in) conclusivas:

- O corpo é um signo, porque ele remete às dimensões do campo subjetivo e da semiótica da vida, constituindo-se em uma espécie de “porto (in) seguro”. Ele é portador de nossas histórias, saberes, desejos, feridas, o que temos consciência e o que não temos; ele reúne, articula, aproxima e distancia muitas coisas, o que está perto, o que está longe; é presente, passado e futuro; sossega e produz dano; interioriza e exterioriza; é a mediação e a transição entre o que somos e o que temos;
- Nem tudo se pode transmitir pela consciência e pela razão, o corpo também fala, (re) significa e interpreta. Não devia, pois, haver separação entre as explicações que construímos sobre o vivido, sobre nossas experiências e o que vivemos com o nosso corpo;
- Sinalizamos a importância do recorte de gênero nas pesquisas sobre as juventudes femininas das classes populares, para além da sexualidade, afetividade e da maternidade, foco enfatizado nas pesquisas sobre as jovens mulheres empobrecidas. É necessário ir além desses enfoques, para assim capturar nuances e dimensões fundamentais das subjetividades juvenis femininas na periferia;
- A construção e a afirmação das subjetividades femininas na periferia passam pelas vivências e experiências vividas no interior dos grupos juvenis, cujas ações se efetivam no ambiente das (sub) culturas da periferia. Esse ambiente - com suas

dinâmicas socioespaciais, seus conflitos e problemas- favorece a construção das identidades juvenis femininas, que passam pela relação entre os aprendizados cognitivos e o corpo – território de produção de sentido;

- As juventudes da periferia parecem transitar por entre uma semiótica corporal, na qual vivenciam situações diversas: “corpo-território-perseguido”, “corpo-território-eliminado”, “corpo-território-resistência”, “corpo-criação”, “corpo-território-movimento-brincante”, etc. Esses corpos, que põem em movimento devires diversos, não revelam apenas as situações impostas pelo sistema no sentido de adestrar, disciplinar, destruir ou controlar as juventudes da periferia. Revelam também o poder insurgente dos jovens e das jovens, poder esse assentado em um (novo) olhar múltiplo do território onde vivem, de sua história e do mundo da periferia que, como vimos, é uma potência, uma multidão de cores, sons, vozes, linguagens e sentidos; é espaço dos inusitados da vida, de luminosidades criadoras e possibilidades de novas leituras do mundo.

Por fim, concluindo essas considerações finais, destaco, como bem argumentei no Capítulo 6 deste trabalho, que as histórias de vida formam para a vida, pois elas próprias, pelo processo de figuração de si realizado pelos jovens e pelas jovens, encarregam-se de apontar os horizontes de possibilidades, trazendo à tona projeções dos sujeitos juvenis. Trata-se assim do encontro dos sujeitos juvenis com seus possíveis, onde os jovens e as jovens descobrem-se em suas potências e desvelam-se como indivíduos-projeto.

Na pesquisa, imprimi um processo de reelaboração, através do dispositivo Museu das Juventudes, onde trabalhei as representações que os jovens e as jovens dão as suas experiências de formação, movimento que favoreceu repensar as próprias histórias na perspectiva de um *projeto-futuro*.

Desse modo, os projetos-futuro foram revelando feições dos possíveis ligadas às histórias e trajetórias formativas dos sujeitos, donde a arte, com suas diferentes linguagens e expressões, é apontada como caminho de realização de si, não só pessoal e profissional, mas realização coletiva, na medida em que todos os projetos-futuro possuem um caráter sócio-comunitário e apresentam intencionalidades político-pedagógicas; afirmam também a pertença étnico-negra, na medida em que cada jovem apresenta-se como um corpo-território – singular e social – portador de um desejo ancestral, ou seja, um desejo de afirmação, reconhecimento e visibilização de sua pertença étnico-negra.

Há, assim, uma estreita relação entre os projetos-futuro e o processo de construção/afirmação/visibilização das identidades, pois o primeiro constitui-se em uma mediação fundamental na operacionalização da produção de si, produção essa que passa pela afirmação, reconhecimento e visibilização dos referentes que dão sentido e sustentação à existencialidade dos sujeitos no meio social onde vivem – esses referentes estão sempre em movimento.

Os possíveis dos jovens e das jovens da periferia passam, portanto, pela afirmação, reconhecimento e visibilização de sua pertença étnico-negra, mas não só, passam também pela produção e afirmação de múltiplos referentes, os quais são responsáveis pela bioteca dos sujeitos juvenis e de seus grupos onde são tecidos, atualizados, questionados e ressignificados. Esse conjunto de referentes é responsável pela definição de posições e valores assumidos pelos jovens e pelas jovens na periferia, bem como por um tipo de realização dos sujeitos que chamei de *realização de si estruturante*. Esse processo de realização é marcado por transições diversas e multidimensionais, onde os sujeitos vão experimentando devires, ao mesmo tempo que reflexionam suas histórias na produção de si e assumem posições frente a elas dentro do contexto socioespacial apresentado, marcado por limites, possibilidades e desafios.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABOIM, Sofia. 2006. **Conjugalidades em mudança**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- ABAD, Shara Jane Holanda Costa. **Corpos de rua: cartografia dos saberes juvenis e o sociopoetizar dos desejos dos educadores**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.
- ABRAMO, Helena. Considerações sobre a tematização da Juventude no Brasil. *In*: PERALVA, Angelina; SPOSITO, Marília Pontes (Orgs.). **Juventude e Contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1997, mai. e dez., no. 5 e 6. (p. 5-14).
- \_\_\_\_\_. Juventude: uma agenda nova no debate das políticas. *In*: **Conselho Nacional da Juventude: natureza, composição e funcionamento – agosto 2005 a março de 2007**/Maria Virgínia de Freitas (Org.), - Brasília: DF/São Paulo: CONJUVE; Fundação Friedrich Ebert; Ação Educativa, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Cenas juvenis; punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Escrita, 1994.
- ADORNO, T. **Teoria de la Seudocultura**. *In*: HORKHEIME, Max; ADORNO, Theodor W. Sociológica. Madrid: Taurus Ediciones, 1971.
- AGAMBEM, Giorgio. O que é dispositivo? *In*: **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Tradução de Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2007.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. **Uma história do negro no Brasil / Wlamyra R. de Albuquerque, Walter Fraga Filho**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- ALMEIDA, Wilson Mesquita de. **USP para todos?: estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais e fruição da universidade pública**. São Paulo: Musa Editora, 2009.
- ALVIM, Rosilene; GOUVEIA, Patrícia (Orgs.). **Juventude nos anos 90: conceitos, imagens, contextos**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria LTDA, 2000.
- ANTONIO, Severino. **Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento: diálogos com Prigogine, Morin e outras vozes**. São Paulo: Paulus, 2009
- ANTUNES, Marta; ROMANO, Jorge O. Introdução ao debate sobre empoderamento e direitos no combate à pobreza. *In*: **Empoderamento e direitos no combate à pobreza**. — Rio de Janeiro : ActionAid Brasil, p. 5-9, 2002.
- ARAUJO, Alberto Felipe; RIBEIRO, José Augusto Lopes. Educação e formação do humano. *In*: SEVERINO, Antonio Joaquim; ALMEIDA, Cleide Rita de; LORIERI, Marcos Antonio [Orgs.]. **Perspectivas da filosofia da Educação**, (p. 72- 98). São Paulo: Cortez, 2011.

ARAÚJO, Ana Maria Matos; CARLEIAL, Adelita Neto. **O processo de metropolização da pobreza em Fortaleza**: Uma interpretação pela migração. REVISTA ELETRÔNICA DE GEOGRAFIA E CIENCIAS SOCIALES. Universidade de Barcelona. Vol.VII, num 146(030), 1 de agosto de 2001. Disponível em: <[http://www.ub.es/geocrit/sn-146\(030\).htm](http://www.ub.es/geocrit/sn-146(030).htm)>. Acesso em: 6/10/2009.

ARCE, José M. **Vida de barro duro. Cultura popular juvenil e grafite**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial: a epistemologia das ciências antropológicas. **Palestra** proferida na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Faculdade de Psicologia, no dia 14.10. 1998c.

\_\_\_\_\_. **A formação do educador e a perspectiva multirreferencial**. Mini-Curso ministrado na Universidade Federal de São Carlos - Departamento de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, no período de 15 a 16.10. 1998d.

\_\_\_\_\_. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. *In*: BARBOSA J. ARGIMON, Irani Iracema de Lima. **Evasão escolar sob a ótica psicológica. Porto Alegre, 1997**. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.G. (coord.). Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998e. p. 24-41.

ARENDT, H. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

\_\_\_\_\_. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

\_\_\_\_\_. **Origens do Totalitarismo: Antissemitismo, Imperialismo e Totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. 8ª. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARROYO, M. **Fracasso-Sucesso**: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. *IN*: Em Aberto (Brasília)11, (53).1992

AUGÉ, M. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas, SP: Papius, 1994.

BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. *In*: Enciclopédia Einaudi. Vol.1. **Memória e História**. Lisboa: Imprensa Nacional e Casa da Moeda, 1984, pp.296-331.

\_\_\_\_\_. Enciclopédia 5 – Anthropos – **Homem**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1985.

BARBIER, R.; GIUST-DESPRAIRIES, F. Entrevista com Cornelius Castoriadis. *In*: BARBOSA, J. G. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 50-72.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte e Educação no Brasil**. 3. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

BARROS, José D' Assunção. **O campo da história: especialidades e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In: Estética da Criação Verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10ª. Ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAPTISTA, Mirian Veras. **Planejamento social: intencionalidade e instrumentalidade**. São Paulo: Veras Editora, 2003.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

BAREMBLITT, Gregório. **Introdução à esquizoanálise**. Belo Horizonte: Biblioteca do Instituto Felix Guattari, 1998. 123 p.

BARROS, José D' Assunção. **O campo da história: especialidades e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BARROS, José Marcio. A diversidade cultural e os desafios do desenvolvimento e inclusão: por uma cultura da mudança. *In: BARROS, José Márcio (Org.). As mediações da cultura: arte, processo e cidadania*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009. P. 26-40.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BÉLISLE R. **Des rapports pluriels à l'écrit. Rapport de recherche aux partenaires sur la culture de l'écrit d'organismes communautaires d'insertion et professionnelle qui proposent des projets de formation à des jeunes adultes non diplômés**. Québec: Université de Sherbrooke, 2001.

BENVENISTE, Emile. **Problemas de lingüística geral I**. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Néri. 5ª ed. Campinas-SP: Pontes editores, 2005.

BERGSON, Henri. **Memória e Vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BERGER, P. & LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BERNSTEIN, Mark. 1983. **Socialization and Autonomy**. *Mind* XCII:120-123.

BERGER, P. **Perspectivas sociológicas: uma visão humanística**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BERNHEIM, Carlos Tünnerman; CHAUI, Marilena Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**. Brasília: UNESCO, 2008

BETTO, Frei. **O que é comunidade eclesial de base**. São Paulo: Editora Brasiliense, São Paulo, 1981.

BIANCHI, Josefa Martins. **Na volta quase todos se perdem ou de como a escola pública não vem alfabetizando os que dela retornam**. João Pessoa, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Paraíba.

BISPO, A.A.(Ed.). **O ideal do processo formativo em Wilhelm von Humboldt (1767-1835) nos seus pressupostos teóricos em recepção do antigo pensamento filosófico**. Revista Brasil-Europa: Correspondência Euro-Brasileira 140/2 (2012 p. 6). Disponível: <<http://revista.brasil-europa.eu/140/Ideal-formativo.html>>. Acesso: 08/16/2012.

BOFF, Clodovis; BETTO, Frei; OLIVEIRA, Pedro Ribeiro de; CUNHA, Rogério Almeida; WANDERLEY, Luiz Fernando; SOUZA, Luiz Alberto Gómez; BOFF, Leonardo. **Cristãos: como fazer política**. São Paulo: Vozes, 1987.

BOFF, Leonardo. **A voz do arco-íris**. Brasília: Letraviva, 2000.

\_\_\_\_\_. **Globalização: desafios socioeconômicos, éticos e educativos**. In: Planeta Terra, Ecologia e Ética. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOFF, L. & DUTILLEUX, C. **Leonardo Boff: memórias de um teólogo de la liberación**. Conversaciones con Christian Dutilleux. Madri: Espasa Calpe, 1997.

BOFF, Clodovis. **Teologia e Prática**. Petrópolis: Vozes, 1978.

BOLTANSKI, L. CHIAPELLO, Ève. **Le Nouvel Esprit du Capitalisme**. Paris, Gallimard, 1999.

BOHOSLAVSKY, R. **Orientação Vocacional: Teoria, técnica e ideologia**. São Paulo: Cortez, 1983.

BORTOFT, Henri. The wholeness of nature. In: KAPLAN, Allan. **O processo social e o profissional do desenvolvimento**. Artistas do invisível. Trad. de Ana Paula Pacheco Chaves Giogi. – São Paulo: Instituto Fonte para o Desenvolvimento Social e Editora Fundação Petrópolis, 2005 (p. 43).

BLOOM, Allan. **Cultura Inculta**. Lisboa. Europa-América, 1988.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**. Sobre a teoria da acção. Oeiras: Celta Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. 3ª. Ed. Trad. De Sergio Micelo *et al.* São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **La Reproduction**. Paris: Minuit, 1970.

BOURRIAUD, Nicolas. **Esthétique relationnelle**. Paris: Les Presses du reel, 2001. (consulta a trad. de Giovanna Martins. S.n.t).

BRAGA, Osmar Rufino. **Experiências de convivência com o Semiárido**: adjutórios para repensar a educação do campo. Dissertação de Mestrado em Educação. Fortaleza: UFC, 2005.

BRASIL. Secretaria de Vigilância da Saúde. **Relatório do Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM)**, Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

BRAGA, Selma Ambrozina de Moura. **O fracasso escolar nas vozes de um grupo de alunos de quinta e oitava series, integrantes de um clube de Ciências e Cultura**. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Mapa da Violência 2011**. Brasília: DATASUS/MS, 2011.

BRECHT, B. IN Willett, J. (ORG). **Brecht on theatre**: The development of an aesthetic, New York: Hill and Wang, 1992.

\_\_\_\_\_. **Teatro Dialético**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

BRITO, A. E. **Professores experientes e formação profissional**: evocações... narrativas... e trajetórias... Linguagens, Educação e Sociedade, ano. 1, n. 17, p. 29-38, jul./dez. 2007.

BRONFENBRENNER, U. **A Ecologia do desenvolvimento humano**: Experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BUENO, B. O. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores**: a questão da subjetividade. Educação e Pesquisa, v. 28. n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Trad. Do alemão, introdução e notas por Newton Aquiles Von Zubem, 8ª. Ed. São Paulo: Centauro, 2003.

BUENO *et al.* **Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003)**. Educação e Pesquisa, v. 32, n. 2, p. 385-410, mai./ago. 2006.

BRUNS, Maria Alves de Toledo. **Evasão escolar**: causas e efeitos psicológicos e sociais Campinas, 1985. 196 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas.

CABRAL, M. Educação em Museus como produto: Quem está comprando? *In*: CONFERÊNCIA DE NAIOROBÍ, 2002. **Anais...** Contribuição para o documento conjunto do CECA-Brasil, n. 1.

CALI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. *In*: CATROGIOVANNI, Antonio Carlos. **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. 2. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.



CANCLINI, Nestor Garcia. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

CANEVACCI, Massimo (2005). **Culturas extremas: mutações juvenis nos corpos metrópoles**. Rio de Janeiro: DP & A, pp. 17-23-53.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. Espaço e tempo sociais no cotidiano. *In: \_\_\_\_\_*. **O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 59-66.

CARRANO, Paulo César R. **Juventudes: as identidades são múltiplas**. *In: Movimento: Revista da Faculdade de Educação da UFF*. Niterói, n. 01: DP & A editora, maio, 2000.

CASCAES, Ana Maria Ribeiro. **Caracterização sócio-econômica-educacional do repetente escolar na 1a. Série do 2o. grau no Instituto Estadual de Educação**. Rio de Janeiro, 1981. 191 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo, Paz e Terra, 2a ed., vol. II, 2000.

CASTEL, R. As Armadilhas da exclusão. *In: BÓGUS, L; YAZBEK, M. C. e BELFIORE-WANDERLEY, M. (orgs)*. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 1997.

\_\_\_\_\_. **As metamorfoses da questão social – Uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 2ª Ed., 1999.

CASTELLAN, Y. **La Transmission de la Loi par la Famille**. Sauvegarde de l'enfance, 1996.

CASTRO, Lucia Rabello de. **Juventude e Socialização Política: atualizando um debate**. *In: Revista Psicologia: Teoria e Debate*. Rio de Janeiro: UFRJ. Out-Dez 2009, Vol. 25 n. 4, pp. 479-487.

CASTRO, Paula Cristina Brito Marques de. **(A) normatividade familiar na desviância juvenil**. Portugal: Universidade do Porto, 2000.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 7ª ed. Petrópolis.: Vozes, 2011. [ 1ª edição é de 1990].

CHAUI, Marilena. **Compromisso e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. 6ª. Edição. São Paulo: Brasiliense, 1996.

\_\_\_\_\_. A universidade operacional. *In: Brasil 500 d. C.*, Folha de São Paulo, 1999. Disponível: <[http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc\\_1\\_3.htm](http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_1_3.htm)>. Acesso: 15/07/2012.

CHARTIER, Roger. História intelectual e história das mentalidades. *In: A história cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990, pp. 29-67.

CHAVES, Jacqueline Cavalcante. **"Fica com"':** um estudo sobre um código de relacionamento no Brasil. Rio de Janeiro: Revan, 1997.

CHENÉ, A. Narrativa de formação e formação de formadores. *In:* NÓVOA, A; FINGER, M. **O método (auto) biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

COLL, Augustí N. **Propostas para uma diversidade cultural intercultural na era da globalização.** São Paulo: Instituto Polis, 2002. (Cadernos de Proposições para o Século XXI, 2).

COCCO, G. M. **Mundo Braz:** o devir Brasil do mundo e o devir mundo do Brasil. Rio de Janeiro: Record, 2009. 301p .

\_\_\_\_\_. Indicadores de Inovação e Capitalismo Cognitivo. *In:* Antonio Carlos Filgueira Galvão. (Org.). **Bases Conceituais em pesquisa, desenvolvimento e inovação.** Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), 2010, v. , p. 33-68.

\_\_\_\_\_. A mobilização democrática das metrópoles: entre brasillianização do mundo e deviridade das favelas. *In:* Jeroen Klink. (Org.). **Governança das Metrôpoles.** Conceitos, experiências e perspectivas. 1ed.São Paulo: AnnaBlume, 2010, v. , p. 49-74.

COLVO, Enrique Gil. **Los depredadores audiovisuales. Juvent y cultura de mass.** Madri. Tecnos. 1985.

CORCIONE, Domingos. **A linha do tempo, instrumento para a educação popular.** *In:* Gaveta Aberta, no. 1. Escola de Formação Quilombo dos Palmares. Recife: EQUIP, 1994.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço urbano.** São Paulo: Ática, Série Princípios, 1989. p.11-35.

\_\_\_\_\_. Espaço, um conceito-chave da Geografia. *In:* CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da C.; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia:** conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p.15-47.

COSTA, Sylvio de Souza Gadelha. Três proposições sobre Formação e Invenção. *In:* **Formação Humana:** liberdade e historicidade. OLINDA, Maria Braga de (Org.). Fortaleza: Editora UFC, 2004.

COSTA, Mardônio de Oliveira. **Educação e trabalho juvenil em um contexto de crescimento econômico:** a realidade do Ceará /Mardônio de Oliveira Costa. – Fortaleza: Instituto de Desenvolvimento do Trabalho, 2010.

COSTA, A.C.G. A família como Questão Social no Brasil. *In:* KALOUSTIAN, S. (org.) **Família brasileira a base de tudo.** 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais.** Bauru: EDUSC, 1999.

- CUNHA, Vanessa. 2007. **O lugar dos filhos**. Lisboa: ICS. Imprensa de Ciências Sociais.
- CUSSON, M. (1995). Desvio. *In*: Tratado de Sociologia. Porto: Edições Asa.
- CUSSON, M. **Délinquants pourquoi?** Quebec: Nouvelle édition, 1989.
- DAOLIO, Jocimar. **Da Cultura do Corpo**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- DARTIGUES, A. **O que é a Fenomenologia?** Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.
- DAWSON, R., & PREWITT, K. (1969). **Political socialization**. Boston: Little, Brown & Co.
- DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. *In*: Revista Brasileira de Educação. Campinas; N. 24; p. 40-52; set., out., nov., dez; 2003.
- \_\_\_\_\_. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões sobre a socialização juvenil**. *In*: Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.
- \_\_\_\_\_. **A música entra em cena: o Rap e o Funk na socialização da Juventude em Belo Horizonte**. Tese de Doutorado em Educação, São Paulo, USP: 2001.
- \_\_\_\_\_. **O rap e o funk na socialização da juventude**. Ver. Educação e Pesquisa. V. 28, n. 1. São Paulo, 2002.
- \_\_\_\_\_. Juventude e escola. *In*: SPOSITO, Marília Pontes (Org.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2009.
- \_\_\_\_\_. Juventude e escola. *In*: SPOSITO, Marília Pontes (Org.). **Estado do conhecimento: juventude e escolarização**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.
- DAL MOLIN, Fabio. **Redes sociais e micropolíticas da juventude**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRS, 2007.
- DAVIS, Mike. **Planeta Favela**. Tradução de Beatriz Medina. São Paulo: Bom Tem, 2006.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 5, São Paulo: Editora 34, 2002.
- DELEUZE, Guilles. Entrevista sobre o anti-Édipo. *In*: **Conversações (1972-1990)**. São Paulo: 1992, p. 23-36.
- DELEUZE, G e GUATTARI, F. **Mil platôs, capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 5. São Paulo: Ed. 34, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- \_\_\_\_\_. **O Anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Lisboa: Assírio & Alvim, s.d, 1991.

DE MASI, Domenico. **O futuro do trabalho: fadiga e ócio na sociedade pós-industrial** / Domenico de Masi; tradução de Yadyr A. Figueiredo. Rio de Janeiro: José Olympio. 2001.

DEKKER, H. (1996). **Democratic citizen competence: Political-psychological and political socialization research perspectives**. Em R. Farnen (Org.), *Democracy, socialization and conflicting loyalties in East and West: Cross-national and comparative perspectives* (pp. 386-410). New York: St Martin's Press.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

\_\_\_\_\_. Álbuns de fotos de família, trabalho de memória e formação de si. *In: Sentidos e potencialidades e usos da (auto) biografia*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

\_\_\_\_\_. **Elementos de Antropologia intercultural del sujeto**. *In: Anthropos 2*, Barcelona: Ministério da Educação e Pesquisa, 2007, p. 42-49.

DICIONÁRIO BARSA DE LÍNGUA PORTUGUESA. [Luxicógrafa responsável Thereza Christina Pazzoli]. São Paulo: Balsa Planeta, 2008.

DELORS, J. (Org). **La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI**. Madri: Santillana Ediciones UNESCO, 1996.

DOMINICE, P. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: L'Harmattan. 1990.

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

\_\_\_\_\_. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUBOST, Jean. **L'intervention psycho-sociologique** [A Intervenção psicossociológica]. Paris: PUF, 1987.

DUCROT, Oswald. **Los modificadores desrealizantes**. Signo y Señá, n. 9. Buenos Aires, jun. 1998.

DURKHEIM, E. (1983). **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo: Abril Cultural, 2a. edição, série "Os Pensadores". Seleção de textos de José Arthur Gianotti. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura et al.

EASTON, D., & DENNIS, J. (1969). **Children in the political system**. New York: McGraw Hill.

ELLENS, J. & SLOAT, D. Chirstian. Humanistic psychology. *In: MOSS, D. (Ed.). Humanistic and transpersonal psychology*. West-port, Conecticut: Greenword Press, 1999. P. 167-191.

ESCOT C. **La culture scientifique et technologique dans l'éducation non formelle**. Paris: Éditions UNESCO, 1999.

ESPAÇO CULTURAL FREI TITO DE ALENCAR LIMA (ESCUTA). **Jogadores: guerreiros novos** [Texto de peça teatral]. Fortaleza: Escuta, 2009.

ESPINOSA, Bento de. **Ética**. Trad. de Joaquim de Carvalho, Joaquim Ferreira Gomes e António Simões. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.

EWEIL, Pierre. **O corpo fala**. 42 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

EVERDOSA, G. N.; FERREIRA, J.K.C.; FERRER, M.R.; SOARES, T.V. Motivação religiosa-espiritual no caminho de Santiago de Compostela: trajetória transformadora de identidades, p. 323-343. In: MATTOS, D. (Et. al). DE OLINDA, Ercília Maria Braga [Org.]. **Artes do Sentir: trajetórias de vida e formação**. Fortaleza: Ed. UFC, 2012.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade do Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. In: Revista Educar, n. 28, p. 17-36. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

FEIXA, C. PORZIO, L. Um percurso visual pelas tribos urbanas em Barcelona. In: PAIS, José Machado. CARVALHO, C. GUSMÃO, N.M. **O visual e o quotidiano**. Lisboa: ICS – Imprensa de Ciências Sociais, 2008.

FENDRICH, J., & TURNER, R. (1989). **The transition from student to adult politics**. Social Forces, 67, 1049-1057.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A; FINGER M. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p. 17-34.

FERREIRA, N.T. **Imaginário Social e Educação**. Rio de Janeiro: Gryphus, 1992.

FIGUEIREDO, J. B. De Albuquerque. Educação no contato do Semi-árido. In: **O caminhar no Sertão: produção de saberes parceiros**. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2004.

FORTALEZA. CÂMARA MUNICIPAL DE FORTALEZA. FUNDAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO HABITACIONAL DE FORTALEZA (HABITAFOR). **Plano Habitacional para Reabilitação da Área Central de Fortaleza, 2007**. Disponível em: <[www.seminariosociologiapolitica.ufpr.br/anais/GT13/Teresa%20Helena%20Gomes%20Soares.pdf](http://www.seminariosociologiapolitica.ufpr.br/anais/GT13/Teresa%20Helena%20Gomes%20Soares.pdf)>. Acesso: 10/04/2010.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Tradução brasileiro Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

- \_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- \_\_\_\_\_. **História da Sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.
- \_\_\_\_\_. “**Qu’est-ce que la critique? (Critique et Aufklärung)**”. Paris: Armand Colin, Bulletin de La société française de philosophie, 84 Année, No. 2 Avril-Jun, 1990.
- \_\_\_\_\_. **História da Sexualidade: o cuidado de si**. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves.
- FRANCO, Augusto. **Multiversidade: da universidade dos anos 1000 à Multiversidade dos anos 2000**. Disponível: [www.escoladerede.com.br](http://www.escoladerede.com.br). Acesso: 23/02/2012.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 26ªed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** 4ª. Ed. Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREITAG, Barbara. **A questão da moralidade: da razão prática de Kant à ética discursiva de Habermas**. In: Tempo Social; Revista Social, USP, São Paulo, v. 1, 1989.
- FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 180-216.
- FUSARI, Maria F. de Resende; FERRAZ, Maria Heloisa C. de Toledo. **Arte na educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GADELHA, Sylvio de Souza. **Subjetividade e menoridade: acompanhando o devir dos profissionais do social**. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desportos, 1998.
- GAMALHO, Nola Patrícia; HEIDRICH, Álvaro Luiz. **Periferia: a produção do espaço e representações sociais no/do bairro Restinga – Porto Alegre/RS**, 2000.
- GALVÃO, C. **Narrativas em educação**. Ciência & Educação, v. 11. n. 2. p. 327-345, 2005.

- GAUTHIER, Jacques. **Poder e potência – saber e ciência**. Salvador: Nepec, 1999.
- \_\_\_\_\_. SANTOS, I; PETIT, S (ET. Al). A dimensão da espiritualidade na Pesquisa em Ciências Sociais – O Aporte na Sociopoética. *In: Prática da Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais: abordagem Sociopoética*. São Paulo: Editora Atheneu, 2005.
- GAUVANI, P. **Autoformação: uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural**. Educação e Interdisciplinaridade II, Coordenação Executiva do CETRANS. São Paulo: TRION, 2002.
- GIDDENS, A. **A transformação da identidade: amor, sexualidade e erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.
- GIONGO, Cláudia Deitos. Tecendo relações: o trabalho com famílias na perspectiva de redes sociais. *In: SCHEUNEMANN, Arno V; HOCH, Lothar Carlos (Orgs.). Redes de apoio na crise*. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2003.
- GIROUX, H. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1986.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não formação e cultura política: impactos sobre o associativismo no terceiro setor**. São Paulo: Cortez. (Coleção Questões da nossa época; v. 71), 1999.
- \_\_\_\_\_. **Educação não formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões da nossa época).
- GOMES, Willian B. **A entrevista Fenomenológica e o Estudo da Experiência Consciente**. Psicol. USP, São Paulo, v. 8, n. 2, 1997.
- GÖRGEN, Frei Sérgio. Religiosidade e fé na luta pela terra. *In: STÉDILE, João Pedro (org.). A reforma agrária e a luta do MST*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GENNARI, Mario. **Filosofia della formazione dell' uomo**. Milano: Bompiani, 2005.
- GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968 (8. ed., 1987).
- \_\_\_\_\_. GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.
- GREENSTEIN, F. (1965). **Children and politics**. New Haven: Yale University Press.
- GROPPO, Luiz Antonio. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes**. *In: Última Década*, n. 33, CIDPA Valparaíso, diciembre 2010, p. 11-26.

- GUATTARI, F e ROLNIK, S. **Cartografias do desejo**. Rio de Janeiro: E. Vozes, 1986
- \_\_\_\_\_. **Micropolítica, cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996
- \_\_\_\_\_. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. 2.ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.
- \_\_\_\_\_. **O que é Filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. E Alberto Alonzo Munõz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- GUATTARI, F. e ROLNIK, S. **Cartografias do desejo**. Rio de Janeiro: E. Vozes, 1986.
- GONZAGUINHA. **Caminhos do Coração**. EMI/Odeon, CD, 1982.
- GUERREIRO, M. D., & ABRANTES, P. (2005). **Como tornar-se adulto: processos de transição na modernidade avançada**. Revista. Brasileira de Ciências Sociais, 20 (58), 157-175.
- GUIDDENS, Anthony. **A transformação da Intimidade: amor, sexualidade & erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.
- GROPPO. Luis Antonio. **Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes**. In: Revista Última Década nº33, CIDPA Valparaíso, diciembre 2010 pp. 11-26.
- HABERMAS, J. **Tempo Social**. Rev. Sociol. USP, São Paulo,1(2): 7-44, 2.sem. 1989.
- \_\_\_\_\_. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Teoria da ação comunicativa**. Tomo I: Crítica de La razón funcionalista. Madri: 1981.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990.
- HALL. S. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo**. Porto Alegre: e Realidade, 1997, p. 15-45.
- HARDT, M.; NEGRI, Antonio. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Multidão**. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. (Vols. 1-2). Petrópolis: Vozes, 1989.
- HENRIQUES, R. **Desigualdade racial no Brasil: Evolução das Condições de Vida na Década de 90**. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.
- HESS, R., & TORNEY, J. (1967). **The development of political attitudes in children**. Garden City, NY: Doubleday.



HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (org.). **Cultura e Desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Ed. Aeroplano, 2004.

HYMAN, H. H. (1959). **Political socialization**. Glencoe, IL: Free Press.

HUGON, Marie-Anne.; SEIBEL, Claude. **Recherches impliquées, recherché-accion: le cas del'éducation** [Pesquisas implicadas, pesquisa-ação: o caso da educação]. Bélgica: Beock Universidade, 1988.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento**. Brasília: Liber Livros, 2008.

I ENCONTRO DE TAMBORES DE CRIOLA DE ROSÁRIO. Foto Tambor de Crioula de Rosário. Disponível em < <http://diariodomearim.blogspot.com.br/2011/05/i-encontro-de-tambores-de-crioula-de.html>>. Acesso em: 5 maio de 2011.

INEP. **Censo Escolar 2010**. Brasília: MEC, 2010.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior 2011**. Brasília: MEC, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Acesso à Internet e Posse de Telefone Móvel Celular de Uso Pessoal 2005**. Rio de Janeiro. IBGE-NIX.BR. 2007.

\_\_\_\_\_. **Comentários**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2005. <http://www.ibge.gov.br/>. Acesso em 09/12/2008.

\_\_\_\_\_. **Censo Demográfico de 2010**. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2011.

\_\_\_\_\_. **Perfil dos Municípios Brasileiros 2009**. Rio de Janeiro: SEPLAN, 2009.

INSTITUTO TEOTÔNIO VILELA. Cartas de Conjuntura n. 97. Jul de 2012. **A crise das universidades Públicas Federais**. Disponível: <[www.itv.org.br/arquivos/upload/Brasil%Rel\\_97\\_universidade](http://www.itv.org.br/arquivos/upload/Brasil%Rel_97_universidade) [1].pdf>. Acesso: 05/08/2012.

IPECE. **Pesquisa de Emprego e Desemprego da Região Metropolitana de Fortaleza**. Fortaleza: IPECE, 2012.

\_\_\_\_\_. **A pobreza no Ceará: o tamanho do desafio e uma proposta**. Fortaleza: IPECE, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa de Emprego e Desemprego na Região Metropolitana de Fortaleza (PED-RMF)**. Fortaleza: IPECE, 2010.

JAHODA, M. (1996). **Socialização**. Em W. Outhwaite & T. Bottomore (Orgs.), Dicionário do pensamento social do século XX (pp. 710-712). Rio de Janeiro: Zahar.

JOSSO, M. C. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Educação, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação.** São Paulo, Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **O corpo biográfico:** o corpo falado e o corpo que fala. *In:* Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>.

\_\_\_\_\_. **Caminhar para si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

\_\_\_\_\_. **O corpo biográfico:** corpo falado e corpo que fala. *In:* Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012.

JOVECHELOVITCH, Sandra. **Representações sociais e esfera pública:** a construção simbólica dos espaços no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2000.

JUNG, C. G. **Aion: contribuição a los simbolismos Del Sí-mismo.** Barcelona: Paidós, 1997.

KAFKA. **Por uma literatura menor,** com Félix Guattari. Rio de Janeiro, Imago, 1977.

KAPLAN, Allan. **O processo social e o profissional do desenvolvimento.** Artistas do invisível. Trad. de Ana Paula Pacheco Chaves Giogi. – São Paulo: Instituto Fonte para o Desenvolvimento Social e Editora Fundação Petrópolis, 2005.

KEHL, Maria Rita. A Juventude como Sintoma da Cultura. *In:* Novaes, Regina & Vannuchi, Paulo (Org.). **Juventude e Sociedade:** trabalho, educação, cultura e participação. - São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

KRAWUSKI, E. **Construção da identidade profissional do psicólogo vivendo as metamorfoses do caminho no exercício cotidiano do trabalho.** Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2004.

KRISIS-GRUPPE. **Manifesto contra o trabalho.** Tradução de Heinz Dieter Heidemann e Cláudio Roberto Duarte. São Paulo: Editora Humana. 2009. (Coleção Fundamental). Disponível em: <http://www.consciencia.org/krisis.shtml>. Acesso em: 15 de abril de 2010.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento.** Edição organizada por Lisa Ullman; tradução de Anna Maria Barros de Vecchi e Maria Sílvia Mourão Neto. São Paulo: Summus, 1978.

LARISSA, Hery Ito; PENHA SOARES, Dulce Helena. **Projeto do futuro e identidade:** um estudo com estudantes formandos. Aletheira, Núm. 27, enero-junio, 2008, PP.85-80.

LAROSSA, Jorge B. **Nietzsche e a educação.** Belo Horizonte: Ed. Autêntico, v. 2, 2002. (Col. Pensadores da Educação).

\_\_\_\_\_. Tecnologias do eu e educação. *In:* Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação.** Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Conferência** proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas. Leituras SME: Texto-subsídio ao trabalho pedagógico das Unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC, Julho de 2001.

LAGARDE, Marcela. **Los Cautiverios de Las Mujeres**: madresposas, monjas, putas, presas y locas. Mexico: Universidade Autónoma de México, 1997.

LECCARDI, C. **Para um novo significado do futuro**: mudança social, mudança e tempo. Tempo e Sociedade, 17 (2). Disponível: <<http://www.scielo.br>>. Acesso: 04/02/2010.

LÉFÈBVRE, Henri. **A Revolução Urbana**. Belo Horizonte: EDUFMG, 2004.

\_\_\_\_\_. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

\_\_\_\_\_. **A cidade do capital**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999a.

\_\_\_\_\_. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999b.

\_\_\_\_\_. **La presencia y la ausencia**: contribución a la teoría de las representaciones. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

\_\_\_\_\_. **La production de l'espace**, 4ª. Ed. Paris: Anthropos, 2000.

\_\_\_\_\_. **The production of space**. Oxford, UK: Blackwell, 1994. 454 p.

\_\_\_\_\_. **La production de l'espace**. Paris: Anthopos, 1986.

\_\_\_\_\_. **Espacio y política: El derecho a ciudad**, III. Barcelona: Ediciones península, 1972.

\_\_\_\_\_. **La survie du capitalisme**, Anthropos, Paris, 1973.

\_\_\_\_\_. **Espaço e Política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

\_\_\_\_\_. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ed. Ática, 1980.

LIBÂNIO, Clarisse de Assis. **Grupo do Beco**: um olhar sobre as conexões entre arte, cultura e transformação nas favelas de Belo Horizonte. In: BARROS, José Márcio (Org.). As mediações da cultura: arte, processo e cidadania. Belo Horizonte: Ed. PUC, 2009.

LIMA, Maria Batista. **Identidade étnico-racial no Brasil**: uma reflexão teórico-metodológica. In: Revista Fórum Identidades. Ano 2, Volume 3 – p. 33-46 – jan-jun de 2008

\_\_\_\_\_. **A vida cotidiana do mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

LIMA, Airan Almeida de. **Participação e superação do fracasso escolar**: o caso do projeto de educação de jovens e adultos do Paranoá – DF. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade De Brasília, Distrito Federal, 1999.

LINHARES, Ângela Maria Bessa. Anotações de margens sobre narrativa, experiência e espiritualidade, p. 226-288. *In: Artes do Sentir: trajetórias de vida em formação.* MATTOS, D. [Et. al.]. DE OLINDA, Ercília Maria Braga [Org.]. Fortaleza: Ed. UFC, 2012.

LITTLE, Paul E. **Espaço, memória e migração.** Por uma teoria de reterritorialização. Textos de História: Revista de Pós-Graduação em História UNB, Brasília, v. 2, n. 4, p. 5-25, 1994.

LOOMIS, E.A. **The self in pilgrimage: new insights in psychiatry and religion.** Londres: SCM Press LTD, 1961.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Apontamentos para uma visão integral da prática educativa.** *In: [www.luckesi.com.br](http://www.luckesi.com.br)*, 2005. Acesso: 10/10/2010.

LUSIGNAN, S. **La construction d'une identité universitaire en France (XIII-XV siècle).** Paris: Publications de la Sorbonne, 1999, p.9-10.

MACHADO, Arlindo. **Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas.** São Paulo: Edusp, 1996.

MAFFESOLI, Michel. **A Transfiguração do Político – a Tribalização do Mundo.** Editora Sulina, Porto Alegre, 1997.

\_\_\_\_\_. **A conquista do presente.** Rio de Janeiro: Rocco, 1984. Trad. de Marcia C. de Sá Cavalcante.

MAGALHÃES, Gledson Bezerra; SILVA, Edson Vicente da. Análise Geoambiental e impactos ambientais nas dunas da Barra do Ceará – CE/Brasil. *In: Anais do XII Encontro de Geógrafos da América Latina*, 2009.

MAGNANI, José G.C. **Trajetos e trajetórias: uma perspectiva da antropologia urbana.** Sexta-feira, Nº 8, São Paulo, Ed. 34, 2006, p. 40-43.

MANCEBO, Deise; MAUÉS, O.; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente.** *In: Revista Educar*, n. 28, p. 37-53. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

MANHEIM, Karl. O problema da juventude na sociedade moderna. *In: \_\_\_\_\_*. **Diagnóstico de nosso tempo.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980. Pág. 47-72.

\_\_\_\_\_. **Diagnostic of our time.** London, Routledge & Kegan, 1994.

MARÍAS, Julián. **Ortega: las trayectorias.** Madrid, Alianza Editorial, 1983.

MARCUSE, Herbert. A note on dialectic. *In: FEENBERG, Andrew; LEISS, Willian (ed.). The essential Marcuse: selected writings of philosopher and social critic Herbert Marcuse.* Boston: Beacon Press, 2007, p. 63-71.

MARGULIS, Mario; ERRESTI, Marcelo. **La juventud es más que una palabra**. Aires: Boblos, 1996.

MARGULIS, M. **Juventud**: uma aproximação conceptual. IN: BURAK, S.D. (Compilador). *Adolescência y Juventud en América Latina*. Cartago: Libro Universitario Regional, 2001.

MATOS, Kelma. **Juventude e Escola. Desvendando teias de significados entre encontros e desencontros**. Fortaleza: UFC, 2001.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Trad. de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

\_\_\_\_\_. **A árvore do conhecimento as bases biológicas da compreensão humana**. Tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo Palas Athena, 2001.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Trad. de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. Manuscritos **Econômico-filosóficos**. Trad. de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. In: **Culturas juvenis no século XXI** (Orgs.) SILVA, H.S. Borelli; FILHO, João Freire. São Paulo: EDUC, 2008.

MARTINS, A. **Nietzsche e Espinosa, o acaso e os afetos**: encontros entre o trágico e o conhecimento intuitivo. Rio de Janeiro, v. 14, p. 183-198, 2000.

MARTINS, José de Souza. **Reforma Agrária - o impossível diálogo**, 1ª edição/1ª reimpressão, Edusp, São Paulo, 2004. 1/1. ed. São Paulo: EDUSP - Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Subúrbio** (Vida cotidiana e História no subúrbio de São Paulo). São Paulo: Editora Hucitec, 1992. v. 1.

\_\_\_\_\_. **A sociabilidade do homem simples**. 1a. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2000. v. 1. 172 p.

\_\_\_\_\_. **A aparição do demônio na fábrica** (Origens sociais do Eu dividido no subúrbio operário). 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2008. 220 p.

MARTINS, S. Prefácio. In: **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999, p. 7-13.

MAZZILI, S. Notas sobre indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão. In: \_\_\_\_\_. **Universidade e Sociedade**. Brasília: Andes, 11 jun. 1996. p. 4-10.

MESQUITA, Erle Cavalcante. **Informalidade no mercado de trabalho de Fortaleza**: dimensão e características / Erle Cavalcante Mesquita. – Fortaleza: Instituto de

Desenvolvimento do Trabalho, 2008. 41 p.

NIETZSCHE, F. **Obras incompletas**. Trad. R. R. Torres Fº. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os pensadores).

MELUCCI, Alberto. **Il gioco dell'io: il cambiamento de sé in una società globale**. Milano: Editore Feltrinelli, 1991.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. *In*: PERALVA, Angelina; ALVIM, Rosilene; GOUVEIA, Patrícia (orgs.). **Juventude anos 90: conceitos, imagens, contextos**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria LTDA, 2000.

MIRANDA, Emilia Bezerra de. **Juventude e família: um estudo sobre jovens que “deram certo na vida”**. Dissertação de Mestrado. Recife: UFPE, 2009.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO/SECRETARIA GERAL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude no Brasil**. Brasília: MTE/SPR, 2010.

MOACYR, P. A Instrução e o Império. **Subsídios para a história da educação no Brasil: 1854-1889**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937, v. 2.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. - 4ª, ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

\_\_\_\_\_. A noção de sujeito. *In*: D. F. Schnitman (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. (p. 45-58). Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

\_\_\_\_\_. **Ciência em consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

MORIN, E.; PRIGOGINE, I. *et al.* **A sociedade em busca de valores**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

\_\_\_\_\_. **Introduction à la pensée complexe** [introdução ao pensamento complexo]. Paris: E.S.F., 1990. Communication et complexité [Comunicação e Complexidade].

\_\_\_\_\_. **Se eu fosse candidato**. Disponível na Internet: <http://www.edgarmorin.org.br/textos.php?tx=20>. Acesso: 20/08/2011.

\_\_\_\_\_. **El Método I. La naturaleza de la naturaleza**. Madri: Cátedra, 1993.

MORIN, André. **Recherche=accion intégrale et participation cooperative** [Pesquisa-ação integral e participação cooperativa]. V. 1[Metodologia e estudo de caso] e v. 2[Teoria e redação do relatório]. Montreal, Quebec: Educions d'Agence d'Arc, 1992.

MUNCIE, J., MCLAUGHLIN, E. (1996). **The Problem of Crime**. London: The Open University.

NARANG, R. H. **Social justice and political education through non-formal education**. *International Review of Education*, v. 38. n. 5, p. 542-546, 1992.

NAROTZKY, Susana. **Mujer, Mujeres, Genero**: una aproximación crítica al estudio de las mujeres en las Ciencias Sociales. Madrid: CSIC, 1995.

NATANSOHN, Graciela L. **O corpo feminino como objeto médico e “mediático”**. *In: Estudos Feministas*, Florianópolis 13 (2): 256, mai-agosto/2005. p. 293.

NASCIMENTO, Kamilla Lima Sampaio. **Zona Costeira Cearense**: explorando o roteiro Fortaleza – Amontada. *In: Revista Discente Expressões Geográficas*, nº 08, ano VIII, p. 203 – 221. Florianópolis, junho de 2012.

NEGRI, Antonio. **Por uma definição ontológica da multidão**. *In: Revista Multitudes*. No. 9. Paris: Ed. Exiles, 2004, p. 36-48.

NIEMI, R., & HEPBURN, M. (1995). **The rebirth of political socialization**. *Perspectives on Political Science*, 24, 7-16.

NIETZSCHE, F. **Obras Incompletas**. São Paulo: Editora Abril, 1978.

NOOM, M. J., Dekovic, M., Meeus, W. H. J. (1999). **Autonomy, attachment and psychosocial adjustment during adolescence: a double-edged sword?**. *Journal of Adolescence*, 22, 6, 771-783.

NOOM, M. J. (1999). Adolescent autonomy: Characteristics and correlates. *In: Noom, M. J., Dekovic, M., Meeus, W. H. J. (1999). Autonomy, attachment and psychosocial adjustment during adolescence: a double-edged sword?*. *Journal of Adolescence*, 22, 6, 771-783.

NOOM, M. J., Dekovic, M., Meeus, W. H. J. (2001). **Conceptual analysis and measurement of adolescent autonomy**. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 5, 577-595.

NÓVOA, Antonio. Prefácio. *In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.) – História e histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense*. Porto Alegre: EDIPURS, 2001.

NUNES, B. F. **Consumo e identidade no meio juvenil**: considerações a partir de uma área popular do Distrito Federal. *Soc. Estado, Brasília*, v. 22, n. 3, p. 647-678, set./dez. 2007.

OCO DO MUNDO. **Zé. DIACONIA, 45 ANOS**. Fortaleza: Studio Harmonia, 2012. CD.

OFFE, Claus. **Strukturprobleme des Kapitalistischen Staates**, 4ª. ed., Frankfurt: Suhrkamp, 1977.

\_\_\_\_\_. **Trabalho**: a categoria-chave da sociologia? *In: Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 4, n. 10, junho de 1989, p. 5-20.

OIT. **Trabajo decente y juventud en América Latina**. Lima, 2010.

OLINDA, Ercília Maria Braga. **Círculo reflexivo biográfico**: dispositivo de pesquisa e formação. São Paulo: Anais do IV CIPA, 2010.

OLIVEIRA, Eduardo David. **Filosofia da Ancestralidade**: corpo de mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. 2ª. Ed. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.

\_\_\_\_\_. **Vida quotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. Definindo uma Problemática e um Método de Investigação. *In: Culturas Juvenis*. Portugal: Imprensa Nacional, maio. 1993.

PASSOS, Joana Célia dos. Escolarização de jovens negros e negras. *In: OLIVEIRA, Iolanda de, SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves, PINTO, Regina Pahim (orgs). Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas*. São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2005.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

\_\_\_\_\_. **A Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, reimpressão. 1996.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIO (PNAD/IBGE) 2006. **Situação do mercado de trabalho**: comentários. Disponível em://www.ibge.gov.br/mtexto/pnadcoment3.htm. Acesso em: 09/12/2008.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

\_\_\_\_\_. **Recherche.Lasanne**: La Concorde, 1918.

\_\_\_\_\_. **Le jugement moral chez l'enfant**. Paris: PUF, 1992.

\_\_\_\_\_. **La construction du reel chez l' enfant**. Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé, 1967.

\_\_\_\_\_. Essai sur la théorie des valeurs qualitatives em sociologie statique (“synchronique”). *In: PIAGET, J. Études sociologiques*. 3ª. Ed., Genève: Droz, 1997,p. 100-142.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia genetic**. Trad. de Álvaro Cabral. 2ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PICI GUARDA MARCAS DA GUERRA. **Diário do Nordeste**. 13 jan., 2010. Disponível: <http://diariodonordeste.globo.com/materia.asp?codigo=719141>. Acesso: 15/03/2010.

PIMENTEL, Álamo. Processos educativos e suas gêneses a convivência com o Semiárido Brasileiro. *In: Seminário da Educação no Contexto do Semiárido Brasileiro, I, 2000*. Juazeiro da Bahia: **Relatório** do I Seminário de Educação no Contexto do Semiárido Brasileiro. Juazeiro da Bahia (BA)/Departamento de Ciências Humanas do *Campus III/Instituto Regional*



da Pequena Agropecuária Apropriada/Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2000.

PINEAU, G. **As histórias de vida em formação**: gênese de uma corrente de pesquisa ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 2, p. 329-346, maio/ago., 2006.

\_\_\_\_\_. JOBERT, Guy. *Histoires de vie*. Paris. L'Harmattan, 1989, 2 v.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DOMICILIAR (PNAD) 2011. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DOMICILIAR (PNAD) 2009. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

PEREIRA, F.S.M.; HOLANDA, V.C.C. **Fortaleza/CE, capital do semiárido brasileiro**: dos retirantes da Seca aos moradores de rua (re)produzindo o centro metropolitano. In: *Revista Formação Online*, n. 18, volume 2, p. 29-49, jul./dez., 2011.

PEREGRINO, Mônica. **As armadilhas da exclusão**: um desafio para a análise. Disponível: <http://www.anped.org.br>. Acesso: 20/07/2011.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PIZETTA, Adelar João. A formação de quadros políticos: elaboração teórica, experiências e atualidade. In: ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES. **A política de formação de quadros**. Guararema/SP: ENFF, 2007. p. 85-93.

POCHMANN, M. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: NOVAES, R.; POLLAK, Michael. **Memória e identidade social. Estudos históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212. [Disponível em: [http://reviravoltadesign.com/080929\\_raiaviva/info/wpz/wpcontent/uploads/2006/12/memoria\\_e\\_identidade\\_social.pdf](http://reviravoltadesign.com/080929_raiaviva/info/wpz/wpcontent/uploads/2006/12/memoria_e_identidade_social.pdf). Acesso em Dez./2011]

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classe**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 3ª edição – São Paulo: Autores Associados, 1982.

PRADO, Antonia Ieda de Souza. **A “luta da casa”, arranjos econômicos e redes de proteção em famílias pobres urbanas**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Pós-graduação em Sociologia: Fortaleza (CE), 2010.

PREFEITURA DE FORTALEZA. **Pesquisa sobre a Exploração Sexual Infanto-juvenil no Turismo de Fortaleza**. Fortaleza: SETFOR, 2008.

\_\_\_\_\_. **Retratos da Fortaleza Jovem**: relatórios síntese dos gráficos. Fortaleza: Prefeitura de Fortaleza, 2007.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Relatório** de Desenvolvimento Humano 2006. Disponível em: [www.undp.org.br](http://www.undp.org.br), consultado em 09/12/2008.

\_\_\_\_\_. IPEA. Relatório sobre o Desenvolvimento Humano no Brasil. Brasília, 1996.

QUÉRÉ, Lois. 2005. **Entre facto e sentido**: a dualidade do acontecimento. *Trajectos*, n° 5, pp. 59-75

RAGONESI, Marisa Eugenia Melillo Meira. **A educação de adultos**: instrumento de exclusão ou democratização? : um estudo sobre a evasão em cursos de educação básica de adultos. São Paulo, 1990. 310 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RAIZCULTURA.COM.BR. **A ancestralidade, o tambor e uma história** (Part. I). Disponível: <http://raizculturablog.wordpress.com/2008/01/26/a-ancestralidade-o-tambor-e-uma-historia/> Acesso: 19/02/2011.

RANCIERE, Jacques. **A partilha do sensível**. Trad. de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org., Ed. 34, 2005. 72 p.

REIS, P. R. **As narrativas na formação de professores e na investigação em educação**. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 15(16), 17-34, 2008.

REVEL, Judith. **De la vie en milieu précaire. Multitudes**, Paris, n. 27, p. 157-172, 2007.

REZENDE, Morgana Silva. **O que e que eu estou fazendo aqui?**: a visão do aluno renitente sobre o fracasso escolar. Rio de Janeiro, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

RIBEIRO, A.S.T.; SOUZA, Bárbara Oliveira; PENSA DE SOUZA, Bárbara; PAZ RIBEIRO, Iglê Moura. Cosmvisão africana e identidade negra no Brasil. *In: História e Cultura Afrobrasileira e Africana na Escola*. Brasília: ACDI/CIDA, 2008. P. 21-23.

RIBEIRO, Estevão Roberto. Caracterização da problemática evasão escolar no segundo grau do Instituto Estadual de Educação de Santa Catarina - 1987. Florianópolis, 1990. 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina.

RIBEIRO, Diego Henrique. Grupo cultural NUC: o dizer e o fazer de uma periferia. *In: BARROS, José Márcio (Org.). As mediações da cultura: arte, processo e cidadania*. Belo Horizonte: Ed. PUC, 2009.

RICOEUR, Paul. 1996. **Si mismo como otro**. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

\_\_\_\_\_. **Cidadania sem fronteiras**: ação coletiva na era da globalização. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.

RIZINI, I. PILOTTI, F. (orgs). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ROSAS, Judy Mauria Gueiros. **Participação popular**: a exclusão social na política de

educação de jovens e adultos. Recife, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco.

ROSA, F. A. M. **Patologia social:** uma introdução ao estudo da desorganização social. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

ROSSATO, Maristela. **A voz dos alunos produzindo (re) significações acerca do fracasso escolar.** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2001.

RUA, Maria das Graças. As políticas públicas e a juventude dos anos 90. *In:* CNPD. **Jovens acontecendo na Trilha das Políticas Públicas.** Brasília: 1998, 2v.

SALES, Celecina de Maria Veras *et al.* Apresentação. *In:* **Caminhadas de universitários de origem popular:** UFC / Adriano Batista ... [et al.]. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Pró-Reitoria de Extensão, 2006. 88 p. ; il. ; 24 cm. (Coleção Caminhadas de universitários de origem popular).

SAMPAIO, Leonardo. **História do Pici.** Disponível: <<http://leonardofsampaio.blogspot.com.br/2007/12/histria-do-pici.html>>. Acesso: 22/11/2011.

\_\_\_\_\_. **O risco da escassez masculina.** Disponível: <<http://leonardofsampaio.blogspot.com.br/2013/04/o-risco-da-escassez-masculina.html>>. Acesso: 01/05/2013.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. O Imaginário. *In:* ALMEIDA, Leda Maria de (org). **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais.** João Pessoa: Ed. UFAL / UFPG, 2005.

SANTOS, Silvia Maria Vieira de. **Africanidades e Juventudes:** tecendo confetos numa pesquisa sociopoética. 2011. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: UFC, 2011.

SANTOS, Ideneia Silveira dos. **Curso supletivo de primeiro grau:** um estudo de caso sobre a evasão escolar no município de Porto Alegre. Rio de Janeiro, 1982. 94 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getulio Vargas.

SANTOS, Maria Celia T. Moura. **Museu e educação:** conceitos e métodos. São Paulo: USP, 2001.

SANTOS, R. O. Periferias urbanas: ensaio de síntese da produção teórica brasileira. *In:* X Simpósio Nacional de Geografia Urbana – SIMPURB, 2007, Florianópolis. **Anais...** Comissão Organizadora do X SIMPURB, 2007. 1 CD-ROM.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. O Imaginário. *In:* ALMEIDA, Leda Maria de (org). **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais.** João Pessoa: Ed. UFAL / UFPG, 2005.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.

SANTOS, Josivaldo Constantino dos. **Participação ativa e efetiva do aluno no processo de ensino-aprendizagem como condição fundamental para a construção do conhecimento**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 13 Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **A Universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. Coimbra – Centro de Estudos Sociais, 2008. Disponível em: [www.ces.uc.pt/documentos/universidadeseccXXI.pdf](http://www.ces.uc.pt/documentos/universidadeseccXXI.pdf). Acesso: 06/02/2011.

SANTOS, Ana Patrícia. **A arte e as artes no trabalho sociocultural: estudo das ações e representações nas ONGs**. In: BARROS, José Márcio (Org.). *As mediações da cultura: arte, processo e cidadania*. Belo Horizonte: Ed. PUC, 2009.

SARTRE, Jean-Paul. **O Existencialismo é um humanismo**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11ª. Ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 1996.

SCHERER-WARREM, Ilse. **Cidadania sem fronteiras: ações coletivas na era da globalização**. São Paulo: Hucitec, 1999.

SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

SEEHAGEN, Maria de Fátima. **Arte, Ética e Sociedade**. Disponível: <http://www.defatima.com.br/site/conteudo/novidades/artigoarte.htm>. Acesso: 10/11/2011.

SEIXAS, Raul. **As aventuras de Raul Seixas na Cidade de Thor**. São Paulo: Gita Philips/Universal Music, 1974. CD.

SELOSSE, J. La délinquance à l'adlescence: appel, essai ou erreur. *Revue de Neuropsychiatrie*, no. 26, 1978.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A particularidade do processo de socialização contemporâneo**. In: *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, v. 17, n. 2. São Paulo: USP, 2003, p. 335-350.

SILVA, Edson Vicente da (Coord.). *Projeto Análise e Monitoramento Ambiental dos Estuários do Estado do Ceará. (Relatório de Pesquisa)*. 1998.

SILVA, João Paulo Roque da. *Memória, cultura e tradição: folia de reis na formação juvenil no Escuta*. In: **Anais...** . Recife: V JUBRA, 2012. Disponível: <http://www.unicap.br/jubra/wp->

<content/uploads/2012/06/Resultado-dos-aprovados-Comunica%C3%A7%C3%A3o-Oral-1.pdf>. Acesso: 10/11/2012.

SILVA, J. B. da. **Quando os incomodados não se retiram:** uma análise dos movimentos sociais em Fortaleza. Fortaleza: Multigraf Editora, 1992.

SOARES, L. E. Juventude e violência no Brasil no Brasil contemporâneo. *In:* NOVAES, R.; VANNUCHI, P. **Juventude e sociedade:** educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SOARES, Emanuel Luis Roque. Exu e a encruzilhada de conceitos, ès?ùtòsìn. *In:* CAVALCANTE, Maria Juraci Maia, QUEIROZ, Zuleide Fernandes de, VASCONCELOS JUNIOR, Raimundo Elmo de Paula, ARAÚJO, José Edvar Costa de (orgs). **História da educação – vitrais da memória:** lugares, imagens e práticas culturais. Fortaleza: Edições UFC, 2008. p. 79 – 97

SODRÉ, Muniz. **O Terreiro e a Cidade.** Petrópolis-RJ, Ed.Vozes Ltda, 1988.

\_\_\_\_\_. **Claro e Escuros:** Identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOMÉ, Sobonfu. **O Espírito da intimidade.** São Paulo: Odysseus, 2003.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professor Rio de Janeiro: DP&A; Salvador/BA: UNEB, 2006a.

SOUZA, Edileuza Penha de. **Identidade Capixaba.** Prefeitura de Vitória. Secretaria de Cultura: Vitória, 2001.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. *In:* CASTRO, Ina Elias de & et al. (Orgs.) **Geografia:** conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SPEAR, H. J.; KULBOK, P. Autonomy and adolescence: A concept analysis. *Public Health Nursing*, 60, 2, 144-152, 2004.

SPINOSA, B. **Ethica-Ética.** Tradução de Tomaz Tadeu. Ed. bilíngüe latim-português. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SPOSITO, M.P.; CARVALHO e SILVA, Hamilton Harley de; SOUZA, Nilson Alves de. **Juventude e Poder Local:** um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. *In:* Revista Brasileira de Educação, maio-ago, año/vol. 11, n. 032, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, Brasil, 2006, p. 238-257.

SPOSITO, Marília Pontes (Org.). **Juventude e Escolarização (1980-1998).** Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

\_\_\_\_\_. **Os jovens no Brasil:** desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São

Paulo: Ação Educativa, 2003.

\_\_\_\_\_. **Juventude e Contemporaneidade.** Revista Brasileira de Educação. São Paulo: Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1997, mai. e dez., no. 5 e 6. (p. 5-14).

\_\_\_\_\_. Estudos sobre juventude em Educação. **In: Juventude e Contemporaneidade.** Revista Brasileira de Educação S. Paulo: ANPED, Nos. 5 e 6, 1997.

\_\_\_\_\_. Juventude: crise, identidade e escola. *In:* DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1996.

\_\_\_\_\_. (1992) **Indagações sobre a educação de jovens filhos de migrantes.** Travessia, São Paulo, vol. 5, no 12.

\_\_\_\_\_. (1993a) **A ilusão fecunda:** a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo, EDUSP/HUCITEC.

\_\_\_\_\_. (1993) **Violência coletiva, jovens e educação:** dimensões do conflito social na cidade. (mimeo). Texto apresentado no XIII Congresso Internacional de Antropologia, México, agosto.

\_\_\_\_\_. **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira:** educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

\_\_\_\_\_. Juventude e Educação: interação entre educação escolar e a educação não-formal. *In:* **Educação e Realidade.** 33 (2): 83-98 jul/dez, 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/viewFile/7065/4381>. Acesso: 23/07/2011.

SPOSITO, Marília Pontes (Org.). **Estado do conhecimento:** juventude e escolarização. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.

SPOSITO, Marília Pontes; SILVA, Hamilton Harley de Carvah e; e SOUZA, Nilson Alves de. **O Emergente campo das ações:** algumas reiteraões e tendências. *In:* Revista Brasileira de Educação, vol. 11, n. 32 de 2006.

STROWER, Fayga. Artes e artistas n século XX. *In:* FARIA, Hamilton; GARCIA, Pedro (Org.). **O reencatamento do mundo:** arte e identidade cultural na construção de um mundo solidário. São Paulo: Polis, 2002, p. 11-15.

TAYLOR, Charles. **As fontes do Self:** a construção da identidade moderna. 1ª. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

TEIXEIRA, Faustino. **A fé na vida. Um estudo teológico-pastoral sobre a experiência das comunidades eclesiais de base no Brasil.** São Paulo: Loyola, 1987.

TEIXEIRA, Elenaldo. **O local e o global:** limites e desafios da participação cidadã. São Paulo: Cortez; Recife: EQUIP; Salvador: UFBA, 2001.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TORRES, C.A. **The politics of non-formal education in Latin America**. New York: Praeger Publishers, 1990.

JOVEM ASSASSINADO NO PICI. **Tribuna do Ceará**. Disponível: <<http://www.tribunadoceara.com.br/noticias/policia/jovem-assassinado-no-pici-por-causa-de-roubo-de-celular/>>. Acesso: 16/10/2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARA (UECE). **Mapa da Criminalidade e da Violência e da Violência em Fortaleza**: SER I... Fortaleza: UECE, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). 2º. **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil do Laboratório de Análise Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais 2009/2010 (LAESER)**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009/2010.

WALL, Karin. (2005). **Famílias em Portugal**. Lisboa: ICS.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Democracia e Igreja Popular**. São Paulo: EDUC, 2007.  
<http://diariodonordeste.globo.com/materia.asp?codigo=1057696> Acesso: 10/10/2012.

WASELFISZ, J.J. **Mapa da Violência 2010: anatomia dos homicídios no Brasil**. São Paulo: Instituto Sangari, 2010.

WILBER, K. **Gracia y coraje**. Madri: Gaia, 1999.

UECE. **Pesquisa Mapa da Criminalidade e da Violência em Fortaleza**. Fortaleza: UECE, 2009.

VAINFAS, Ronaldo. "Histórias das mentalidades e história cultural". *In*: Ciro Flamarion Cardoso & Ronaldo Vainfas (orgs.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997, pp. 127-162.

VANNUCHI, P. **Juventude e sociedade: educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

VÁZQUEZ SÁNCHEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis – 1ª**. Ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais – CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VELOSO, Caetano. **Cajuína**. Universal, CD, 1979.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Os Orixás**. Trad. de Maria Aparecida da Nóbrega. Rio de Janeiro: UUCAB, sem ano e p.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991, 168 p.

VISÃO MUNDIAL. **Desenvolvimento Transformador: Documentos Centrais** (2003).

VIANNA, Hermano. **Paradas do sucesso periférico**. Sexta-feira, Nº 8, São Paulo, Ed. 34, 2006, p.19-29.

YÚDICE, George. **A conveniência da cultura: usos da cultura na era global**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2004.

ZOURABICHVILI, F. **O vocabulário de Deleuze**. Trad. de André Teles. Rio de Janeiro: CIENTI, 2004.



**APÊNDICE A – ROTEIRO DO ENCONTRO DE MOBILIZAÇÃO E SENSIBILIZAÇÃO DOS JOVENS E DAS JOVENS PARA A PESQUISA (02/10/2010)**

<b>LOCAL</b>	Sede da ONG Escuta – Fortaleza-CE
<b>OBJETIVOS</b>	Mobilizar e sensibilizar os jovens e as jovens dos grupos/redes do Pici e parceiros da ONG Diaconia para a para a vivência da Metodologia Museu das Juventudes: construção e movimento.
<b>PROCEDIMENTOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação dos Participantes</li> <li>• Levantamento das expectativas</li> <li>• Apresentação dialógica da proposta metodológica</li> </ul>
<b>ENCAMINHAMENTOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definição da primeira oficina (17/12/2010 na casa de encontros da COFECO)</li> </ul>

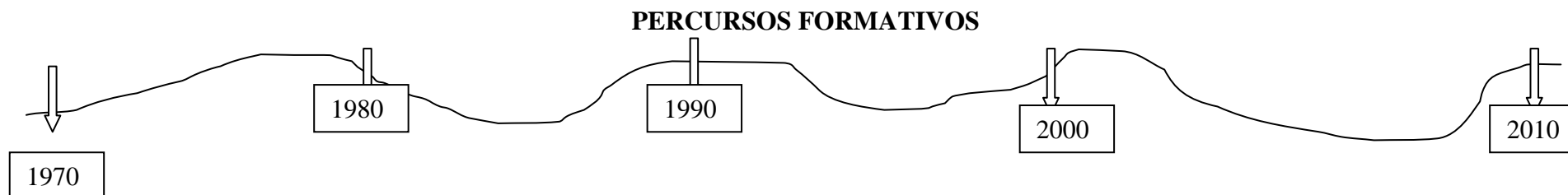
**APÊNDICE B – ROTEIRO DA PRIMEIRA OFICINA DE PRODUÇÃO DE DADOS (17 a 19/11/2010)**

<b>LOCAL</b>	Casa de Encontros da COFECO (Aquiraz-CE)
<b>OBJETIVOS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reapresentar a proposta metodológica para os participantes;</li> <li>2. Discutir sobre a proposta metodológica e suas implicações para os grupos participantes e para a ONG Diaconia;</li> <li>3. Elaborar uma Linha da Vida (LV) com os fatos/acontecimentos dos percursos de vida dos/das jovens, considerando o contexto familiar, estudantil/acadêmico, laboral (trabalho), social-comunitário, ócio criativo, transcendental...</li> <li>4. Socialização da LV</li> <li>5. Encaminhar a próxima oficina.</li> </ol>
<b>PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS</b>	<p><b>Primeiro Momento:</b> Reapresentação da proposta da metodologia;</p> <p><b>Segundo Momento:</b> Debate sobre as implicações do trabalho com a metodologia</p> <p><b>Terceiro Momento:</b> Construção da Linha da Vida</p> <p><b>Quarto Momento:</b> Socialização da Linha da Vida de cada um e de cada uma</p> <p><b>Quinto Momento:</b> Encaminhamentos</p>

## APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DA LINHA DA VIDA

### LINHA DA VIDA

<b>Dimensões da Vida</b>	<b>Década de 1970</b>	<b>Década de 1980</b>	<b>Década de 1990</b>	<b>Década de 2000</b>	<b>Década 2010</b>
Familiar	Fatos/acontecimentos	Fatos/acontecimentos	Fatos/acontecimentos	Fatos/acontecimentos	Fatos/acontecimentos
Estudantil-acadêmica					
Laboral					
Sociocomunitária					
Ócio criativo					
Transcendental					



**APÊNDICE D - ROTEIRO DA SEGUNDA OFICINA DE PRODUÇÃO DE DADOS (15 a 17/07/2011)**

<b>LOCAL</b>	Casa de Encontros da Irmã Iolanda em Fortaleza-CE
<b>OBJETIVOS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dar continuidade a produção e reflexão sobre as narrativas (histórias de vida escritas);</li> <li>2. Analisar e refletir sobre algumas experiências (conteúdos que tematizam e sentidos que apontam).</li> </ol>
<b>PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS</b>	<p><b>Primeiro Momento:</b> Retomada do processo</p> <p><b>Segundo Momento:</b> Escolha, análise e reflexão sobre algumas histórias de vida</p> <p><b>Terceiro Momento:</b> Encaminhamentos para a próxima oficina</p>

**APÊNDICE E – ROTEIRO PARA ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE ALGUMAS HISTÓRIAS DE VIDA (1)**

<b>HISTÓRIA DE VIDA</b>	<b>CONTEÚDOS FORMATIVOS TEMATIZADOS</b>	<b>SENTIDOS E SIGNIFICADOS</b>
História de Vida de Maria Bonequeira		
História de Vida de Costurador de Sons		
História de Vida de Plantador de Ócio		

**APÊNDICE F – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ANÁLISE E REFLEXÕES SOBRE AS HISTÓRIAS DE VIDA (2)**

<b>QUESTÃO</b>	<b>REFLEXÕES</b>
1. Que conteúdos/assuntos (formativos) essa narrativa apresenta como temas?	
2. Considerando os assuntos/temas/conteúdos apresentados pela narrativa, que sentidos percebemos e identificamos nesses assuntos/temas/conteúdos? Ou seja, para onde o “projeto de si” é levado?	
3. Para quem teve sua narrativa analisada: que reflexões essa análise provoca em mim? Confrontando com o que havia pensado sobre minha narrativa?	
4. Para quem analisou a experiência: como essa análise e as reflexões feitas afetam a minha narrativa?	

**APÊNDICE G – ROTEIRO PARA SISTEMATIZAÇÃO DOS ELEMENTOS DE DESTAQUE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO A PARTIR DAS HISTÓRIAS DE VIDA**

<b>PARTICIPANTE</b>	<b>PESSOAS/ GRUPOS importantes no percurso de sua formação</b>	<b>REFERENCIAIS TEÓRICOS (Ideias, conceitos, livros, filmes, músicas...)</b>	<b>PRINCÍPIOS E VALORES</b>	<b>SITUAÇÕES/ FATOS/ ACONTECIMENTOS mais importantes determinantes na sua formação ao longo da vida</b>	<b>SONHOS/ DESEJOS</b>	<b>SENTIMENTOS GERADORES</b>
Maria Bonequeira						
Costurador de Sons						
Batucador Ancestral						
Encantadeira de Tambores						
Etc.						

**APÊNDICE H - ROTEIRO DA TERCEIRA OFICINA DE PRODUÇÃO DE DADOS (20 a 21/08/2011)****“AUDITÓRIO SOCIAL” – CENAS FULGORES**

<b>OBJETIVOS</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Fazer uma retomada geral do processo de construção e vivência da Metodologia Museu das Juventudes;</li><li>2. Socializar as narrativas de vida através das Cenas Fulgores (imagens, sons, cenas etc.).</li></ol>
<b>MOMENTOS</b>	<p><b>Primeiro Momento:</b> Retomada geral do processo metodológico</p> <p><b>Segundo Momento:</b> Apresentação das Cenas Fulgores</p> <p><b>Terceiro Momento:</b> Reflexão sobre as Cenas Fulgores</p> <p><b>Quinto Momento:</b> Encaminhamentos – próximos passos</p>



**APÊNDICE I – ROTEIRO PARA A REFLEXÃO SOBRE AS CENAS FULGORES**

<b>CENA FULGOR</b>	<b>QUESTÃO PARA REFLEXÃO</b>
	1. Em que esta cena me afeta, considerando o conhecimento de mim mesmo, do outro e da outra?
Cena de Bufão de Corridas: “Corro, socorro, só corro...”	
Cena de Captadora de Sonhos: “O Meu Autorretrato”	
Cena de Batucador Ancestral	
Cena de Lira de Ginga	
Cena de Encantadeira de Tambores	
Cena de Plantador de Ócio	
Etc.	

## APÊNDICE J – ROTEIRO DA QUARTA OFICINA DE PRODUÇÃO DE DADOS<sup>104</sup>

### PROJETOS-FUTURO

<b>OBJETIVOS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fazer uma retomada geral do processo de construção e vivência da Metodologia Museu das Juventudes;</li> <li>2. Socializar os Projetos-futuro</li> </ol>
<b>MOMENTOS</b>	<p><b>Primeiro Momento:</b> Retomada geral do processo metodológico</p> <p><b>Segundo Momento:</b> Apresentação dos Projetos-futuro</p> <p><b>Terceiro Momento:</b> Reflexão sobre os Projetos-futuro</p> <p><b>Quinto Momento:</b> Encaminhamentos – próximos passos</p>

<sup>104</sup>O roteiro sugerido para a elaboração dos projetos-futuro está contido no texto da tese (seção 2.2.3.4).

**APÊNDICE L – TABELA DE CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA**

<b>CATEGORIA</b>	<b>DEPOIMENTOS</b>	<b>EXPLICITAÇÃO DE SIGNIFICADOS</b>