



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

LAISA FORTE CAVALCANTE

**FÓRUM DE ESCOLAS PELA PAZ DO GRANDE BOM JARDIM:
ENFRENTAMENTOS ÀS DINÂMICAS DA VIOLÊNCIA ARMADA EM
PERIFERIAS DE FORTALEZA**

FORTALEZA

2021

LAISA FORTE CAVALCANTE

FÓRUM DE ESCOLAS PELA PAZ DO GRANDE BOM JARDIM: ENFRENTAMENTOS
ÀS DINÂMICAS DA VIOLÊNCIA ARMADA EM PERIFERIAS DE FORTALEZA

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia. Área de Concentração: Processos Psicossociais e Vulnerabilidades Sociais.

Orientador: Prof^o Dr. João Paulo Pereira Barros.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- C364f Cavalcante, Laisa Forte.
Fórum de Escolas pela Paz do Grande Bom Jardim: Enfrentamentos às dinâmicas da violência armada em periferias de Fortaleza / Laisa Forte Cavalcante. – 2021.
170 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza, 2021.
Orientação: Prof. Dr. João Paulo Pereira Barros.
1. resistências. 2. violência armada. 3. territorialidades escolares. 4. cartografia. 5. Grande Bom Jardim. I. Título.

CDD 150

LAISA FORTE CAVALCANTE

FÓRUM DE ESCOLAS PELA PAZ DO GRANDE BOM JARDIM: ENFRENTAMENTOS
ÀS DINÂMICAS DA VIOLÊNCIA ARMADA EM PERIFERIAS DE FORTALEZA

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia. Área de Concentração: Processos Psicossociais e Vulnerabilidades Sociais.

Aprovada em: 29/06/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr. João Paulo Pereira Barros (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^o. Dr. Fauston Negreiros
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Prof^a. Dra. Vlândia Jamile dos Santos Jucá
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Às juventudes, aos trabalhadores da educação e suas lutas insurgentes por condições dignas de vida.

AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos parafraseando uma canção interpretada pela cantora baiana Maria Bethânia: “Não mexe comigo que eu não ando só”. Cheguei até aqui, nem acredito! Em tempos políticos sufocantes e isolados socialmente, só pude chegar até aqui de mãos dadas (e telas compartilhadas) com muitos e muitas. Trago, nestas breves palavras, todo meu afeto e gratidão, com um receio enorme de esquecer alguém de quem não se poderia, desde já me desculpo pela memória fraca e a cabeça já (muito) cansada.

A minha amada família que sempre acreditou nos meus sonhos, investiu em todos os meus desejos e deposita enorme confiança em todas as etapas da minha vida. Minha mãe Célia Forte, a primeira mulher feminista que conheci e admirei, minha inspiração de mulher e profissional, sempre disposta a ajudar a quem quer que seja. Da mesma forma, agradeço ao meu pai Heráclio (Naquim), meu irmão Héverton, minha cunhada Eloneide, meu sobrinho Miguel Levi, que já chegou esse ano em nossa família, sempre juntos comigo. Aos meus tios amados Valda e Elio, meus primos: Eduardo, Junior, Elenir, Eliane e seu marido Rômulo, família que está sempre junta e misturada em nossos, já tradicionais, almoços de domingo. Encontros cotidianos que me fazem sempre acessar e me orgulhar do lugar de onde eu vim, do qual nunca devo esquecer (e nem quero). Amo muito todos vocês que estiveram sempre presentes em todos os meus passos. Além deles, agradeço a meus avós Geraldo e Firmina (*in memoriam*) por serem personificação de fortaleza, trabalho duro, honestidade e bondade, qualidades presentes na família Forte como um todo, a qual me orgulho de pertencer.

Ao meu orientador, João Paulo Barros, fonte de inspiração (desde a graduação) na docência e como ser humano, parceiro constante em momentos felizes e de luta no VIESES-UFC, nas gargalhadas coletivas. Sempre me amparando nas supervisões e nas idas a campo, sempre de maneira solícita e atenta. Obrigada por tanto.

Aos professores Vlândia Jucá e Fauston Negreiros, que toparam, desde a qualificação, compor a banca desta dissertação. Agradeço pela leitura atenta, carinho e cuidado nas palavras, e também pelos deslocamentos e caminhos sugeridos nesta pesquisa, os quais busquei ao máximo me inspirar.

Às minhas eternas Nucepequianas, companheiras desde a época da extensão na graduação, que seguem sendo inspirações de mulheres e profissionais: Jéssica Pascoalino, Bárbara, Emilie, Cris e May.

Aos professores e professoras que passaram por minha trajetória e que me inspiraram, tanto na graduação como no mestrado. Vocês são grandes!

Ao VIESES! Como eu amo fazer parte do VIESES, com suas invenções, alegrias, momentos coletivos de estudos e leituras, cafés, bolos e tudo que há de bom. Que falta me fizeram nesse isolamento social! Agradeço a todos que compuseram e os que ainda compõem esse multiverso que é o VIESES, em específico: Camila, Dalgo, Érica, Fernando, Gigio, Vitória, Ingrid, Clarinha, Glenda, Jéssica Rodrigues, Lucia, Gabriel Miranda, Livia Gurgel, Cirilo, Jean e Vitor. Vocês são lindezas!

As minhas companheiras fiéis e incansáveis, “Mestradas Bacanas”: Demar e Paulinha. Vocês foram força, alento e colo em momentos decisivos desde a seleção. Chegamos juntas até aqui, nosso caminho é lindo porque tivemos umas às outras. Vocês me inspiram todos os dias.

As minhas companheiras de mestrado [pipipopopo]. Tenho a sorte e o prazer de fazer parte da panelinha mais incrível, engraçada e competente de todos os tempos. Seres incríveis e profissionais implicados e inspiradores. Amo vocês, Ailton, Rebeca, Renata, Alexandra, Francileuda e Livia Romero.

Ao território do Grande Bom Jardim e aos seus moradores. Gente sonhadora e de luta!

Ao Fórum de Escolas pela Paz do GBJ por todo o acolhimento, as trocas, os encontros, lutas coletivas e também os perrengues que compartilhamos juntos. Aprendi imensamente com cada educador, no exercício incansável para que todos os alunos tenham acesso digno à educação e a uma vida digna. Agradeço também aos parceiros e parceiras dentre eles CDVHS, em especial à Ingrid Rabelo, aliada importante nos percursos e desdobramentos das ações do Fórum de Escolas, como o Festival de Arte e Cultura e o Festival das Juventudes. Ao CCBJ, ao NArTe, à Rede DLIS, ao NPAZ, LAPSUS-UFC, NUCEPEC-UFC e ao Projeto Advir-UFC, que compuseram ações e intervenções importantes junto ao Fórum de Escolas.

À escola Osires Pontes e sua diretora Adriana, por nos acolherem tão bem, cedendo espaço e tempo com seus alunos.

Aos alunos e alunas da escola Osires Pontes que participaram conosco nos dois semestres de oficinas em 2019, foram momentos de partilha e trocas muito intensas.

Aos meus parceiros facilitadores das oficinas: Daniel, Liana, Victória, Isabelle e Isadora. Esta última agradeço em especial por ser minha incansável parceira de escrita de diários de campo, escritas conjuntas de materiais e também revisão deste trabalho.

Aos parceiros do coletivo Artes Insurgentes: Tadeu, Larissa, Carla Jéssica, Gabi, Lara, Mayara e Milena. Vocês têm uma inquietude bonita e potente. Sou muito grata por estar com vocês e compor o Festival das Juventudes, textos, oficinas, podcasts e outras invenções juntas.

As minhas queridas e inseparáveis Panquitas: Luan, Lucas, Pão, Feli e Thalita. Vocês são riso frouxo, alento, abraço e alegria pura. Ah se todo mundo tivesse uma panquita pra chamar de sua, esse mundo seria menos cruel e careta! Amo vocês! <3

Ao Fred, companheiro que, mesmo tão longe, foi colo e aconchego constantes.

Ao meu coletivo de Palhaçaria “Cio das 5”: Adal, Brena, Nicole, Juliana. E nossa diretora Julia Sarmento. Mulheres inspiradoras, palhaças deslumbrantes e desastradas. Com vocês construí um projeto que fala de nós como coletivo e também fala de cada uma. Nossa trajetória é linda demais. Uma honra caminhar ao lado de vocês e que venham mais anos de graça!

Ao “Mithrinha do Bem”: Dudu, Mylla, Rayssa e Tams, amigos que fiz na AIESEC em Fortaleza e que me acompanham sempre, mesmo de longe. Sempre torcemos um pelo outro. Que bom fazer parte da história de vocês. Vocês fazem parte da minha.

Aos meus amigos de infância: Thamirys, Pedro, Matheus e “Paizinho”. Ter amigos há mais de 20 anos é (mais) um privilégio que carrego. Obrigada por toda a torcida, carinho e paciência. Amo vocês.

À equipe da coordenação da pós-graduação pela atenção, agilizo de documentações e disponibilidade sempre que precisei.

Neste processo, tive a oportunidade de contar com o financiamento de pesquisa pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Grata por todo apoio fundamental para a realização desta e de tantas pesquisas pelo Brasil. Em tempos de negacionismo da ciência e desmonte atual, contar com financiamento de pesquisa é privilégio e sorte.

A todas as pessoas queridas, colegas, amigos e amigas que fizeram parte deste processo. Seja de perto ou de longe.

Que, em breve, possamos voltar a estar juntos e juntas. Todos(as) vacinados e vacinadas, nos abraçando e curtindo um carnaval.

Viva o SUS!

Viva a Ciência!

Que Resistamos!

RESUMO

O estado do Ceará possui um dos cenários de homicídios de jovens mais preocupantes do país. Esses índices e as disputas territoriais de facções em periferias afetam alguns equipamentos sociais importantes, como a escola pública. Mesmo durante a pandemia de COVID-19 no Ceará, os números de homicídios continuaram em curva crescente. Diante desse contexto, esta dissertação tem como objetivo geral cartografar ações engendradas a partir da articulação de escolas públicas da região do Grande Bom Jardim (GBJ) voltadas ao enfrentamento dos efeitos da violência armada nos cotidianos de alunos/as, professores/as e gestores/as. Nesse sentido, nossos objetivos específicos são: discutir estratégias produzidas por escolas públicas do GBJ para o enfrentamento aos efeitos da violência armada em seus cotidianos e problematizar dispositivos grupais com jovens destas territorialidades escolares para análise coletiva e produção de cuidado compartilhado frente a esses efeitos. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa-inter(in)venção, à luz do *ethos* da cartografia, articulada a ações de extensão do VIESES-UFC no GBJ. As estratégias metodológicas envolvem acompanhamento e participação de ações do Fórum de Escolas pela Paz do GBJ e construção de dispositivos grupais, através de oficinas temáticas com estudantes de uma escola de ensino médio do GBJ, como desdobramento de nossa composição nas ações do Fórum. A análise do corpus da pesquisa se deu por meio da análise cartográfica, partindo do Diário de Campo como narrativa implicada. À guisa dos resultados produzidos estão as estratégias de resistências que participamos e compomos junto ao Fórum de Escolas: reuniões mensais com gestores, professores e parceiros; mobilizações artístico-culturais que dão visibilidade às vidas das juventudes e produzem memória de jovens assassinados pelas dinâmicas de violência armada que perpassa seus cotidianos; momentos formativos e rodas de conversas com profissionais da educação sobre cuidados coletivos em saúde mental; elaboração conjunta de documentos e produção de conhecimento; festival de arte e cultura, espaço de compartilhamento de experiências e visibilização de cultura e arte de jovens do GBJ e o III Festival das Juventudes, evento que se propôs potencializar debates acerca de diversas temáticas, além de construir conexões e valorizar artes desenvolvidas por estudantes-artistas. Ademais, produzimos dispositivos grupais, a partir da ação de extensão “Bom de Papo”, com jovens de um território escolar para análise coletiva e produção de cuidado compartilhado frente aos efeitos da violência armada, como: medo e desesperança, limites de circulação em decorrência da faccionalização territorial, perda de amigos e familiares e violências institucionais em seus cotidianos, buscando fortalecer o papel protetivo da escola e a permanência de jovens nesse

equipamento. Por fim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para estudos em Psicologia, Educação e em outras áreas que se centram sobre processos de subjetivação, práticas de resistências, mobilizações coletivas, arte e cultura desenvolvidas e encarnadas em territórios de periferias.

Palavras-chave: resistências; violência armada; territorialidades escolares; cartografia; Grande Bom Jardim.

ABSTRACT

The state of Ceará has one of the most worrisome youth homicide scenarios in the country. These rates and the territorial disputes of factions in the peripheries affect some important social facilities, such as public schools. Even during the COVID-19 pandemic in Ceará, homicide numbers continued on an upward curve. In this context, this dissertation has as a general objective to map actions engendered from the articulation of public schools in the region of Grande Bom Jardim (GBJ) aimed at confronting the effects of armed violence in the daily lives of students, teachers and administrators. In this sense, our specific objectives are: to discuss strategies produced by public schools in the GBJ to confront the effects of gun violence in their daily lives and to problematize group devices with young people from these school territorialities for collective analysis and production of shared care in the face of these effects. Methodologically, this is an intervention-research, in the light of the ethos of cartography, articulated with extension actions of VIESES-UFC in GBJ. The methodological strategies involve monitoring and participating in the actions of the Forum of Schools for Peace in GBJ and the construction of group devices, through thematic workshops with students from a high school in GBJ, as a result of our participation in the Forum's actions. The analysis of the research corpus was done by means of cartographic analysis, using the Field Journal as an implicit narrative. The results produced are the strategies of resistance that we participated in and composed together with the School Forum: monthly meetings with managers, teachers and partners; artistic-cultural mobilizations that give visibility to the lives of youth and produce memory of young people murdered by the dynamics of armed violence that pervades their daily lives; formative moments and rounds of conversations with education professionals about collective care in mental health; joint development of documents and production of knowledge; art and culture festival, a space for sharing experiences and visualization of culture and art of young people from GBJ and the III Festival of Youth, an event that proposed to enhance debates on various topics, besides building connections and valuing arts developed by student-artists. Furthermore, we produced group devices, from the extension action "Bom de Papo", with young people from a school territory for collective analysis and production of shared care in the face of the effects of armed violence, such as: fear and hopelessness, limits of movement due to territorial factionalization, loss of friends and family and institutional violence in their daily lives, seeking to strengthen the protective role of school and the permanence of young people in this equipment. Finally, it is hoped that this research can contribute to studies in Psychology, Education and other areas that focus on processes of subjectivation, resistance

practices, collective mobilizations, art and culture developed and embodied in peripheral territories.

Keywords: resistance; armed violence; school territorialities; cartography; Grande Bom Jardim.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa das novas regionais de Fortaleza de 2021	35
Figura 2 – Fachada da escola EEMTI Senador Osires Pontes	38
Figura 3 – Grupo 1 com sua produção	52
Figura 4 – Grupo 2 com sua produção	53
Figura 5 – Grupo 3 com sua produção	53
Figura 6 – Grupo 4 com sua produção	54
Figura 7 – Fanzine (Capa)	55
Figura 8 – Fanzine	55
Figura 9 – Fanzine	56
Figura 10 – Fanzine	56
Figura 11 – Fanzine	57
Figura 12 – Fanzine	57
Figura 13 – Fanzine	58
Figura 14 – Oficina de sugestão de temas “Juventudes, Saúde e Arte”: Produção 1	60
Figura 15 – Oficina de sugestão de temas “Juventudes, Saúde e Arte”: Produção 2	60
Figura 16 – Oficina de sugestão de temas “Juventudes, Saúde e Arte”: Produção 3	61
Figura 17 – Oficina de sugestão de temas “Juventudes, Saúde e Arte”: Produção 4	62
Figura 18 – Colagem de cartazes com estudantes da Escola Santo Amaro	85
Figura 19 – Colagem de cartazes com estudantes da Escola Santo Amaro	86
Figura 20 – Colagem de cartazes com estudantes da Escola Santo Amaro	86
Figura 21 – Semana Pedagógica das Escolas do GBJ	90
Figura 22 – Roda de Conversa Saúde Mental em tempos de Pandemia com os membros do Fórum de Escolas pela Paz	93
Figura 23 – Reunião do Fórum de Escolas com a equipe da Vice-Governadoria	97
Figura 24 – Conversa com alguns gestores do Fórum de Escolas no Festival de Arte e Cultura	102
Figura 25 – À direita, cartaz da Semana Cada Vida Importa (2020), e à esquerda, cartaz do Festival de Arte e Cultura: Cada Vida Importa (2020).....	102
Figura 26 – Nuvem de Palavras da Oficina de Saúde Mental	106
Figura 27 – Nuvem de Palavras da Oficina de Saúde mental na escola Santo Amaro	107
Figura 28 – Realização da oficina de produção de currículo	109

Figura 29 – Encontro da oficina sobre Caminhos para Universidade e produção de currículo em uma das escolas participantes.....	109
Figura 30 – Oficina de Fotografia	112
Figura 31 – Momento da Dinâmica com os jovens	115
Figura 32 – Une Dame d’une Fortune Ordinaire dans son Intérieur au Milieu de ses Habitudes Journalière. Uma Senhora de Algumas Posses em sua Casa.....	116
Figura 33 – Imagem do movimento americano “Black Lives Matter” (Vidas negras importam) enviada por um aluno.....	117
Figura 34 – Produção de um aluno participante do Festival das Juventudes (“Me vem na cabeça e na mente preconceito em relação a uma pessoa apenas pela cor da pele, não existe racismo ‘inverso’. Imagino um branco julgando uma pessoa de cor negra”)	117
Figura 35 – Produção de um aluno participante do Festival das Juventudes retratando xingamentos racistas que vivenciou na escola. (“Aquele ‘nego’, seu ‘nego’!”)	118
Figura 36 – Produção de um aluno participante do Festival das Juventudes relatando sua experiência (“Quando eu ouço a palavra racismo lembro muito da antiga escola que eu estudava... Eu sofria muito racismo, bullying e etc. Não gosto de ficar lembrando disso, mas é difícil não lembrar. Já me chamaram de muitas coisas que me machucou demais.”)	118
Figura 37 – Gincana “Xô COVID”	121
Figura 38 – Produção de uma aluna participante do Festival das Juventudes representando profissionais de saúde na luta cotidiana contra o vírus.....	121
Figura 39 – Poema Xô Covid produzido por participante do Festival das Juventudes (“Xô Covid aqui não tem espaço para você não, xô Covid vou lavar minhas mãos com água e sabão, xô Covid para não correr riscos tenho que me prevenir, xô Covid com a participação de todos logo você vai sumir.”).....	122
Figura 40 – Registros do Jogo Caça-objetos da Gincana Xô COVID.....	122
Figura 41 – Texto produzido por Gabriel Linhares, um dos participantes do Festival das Juventudes.....	123
Figura 42 - Texto produzido por Gabriel Linhares, um dos participantes do Festival das Juventudes.....	123
Figura 43 – Texto produzido por Iara Santos, uma das participantes do Festival das Juventudes.....	124
Figura 44 – Dinâmica da Roleta das Emoções no Sarau Arte e Cultura.....	125

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CCBJ	Centro Cultural do Bom Jardim
CCPHA	Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência.
CDVHS	Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza
CICV	Comitê Internacional da Cruz Vermelha
CVLIs	Crimes Violentos Letais Intencionais
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EEFM	Escola de Ensino Fundamental e Médio
EEMTI	Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
GBJ	Grande Bom Jardim
JAP	Jovens Agentes de Paz
NarTE	Núcleo de Articulação Técnica Especializada
NAPAZ	Núcleo de Ação pela Paz
NUCEPEC-UFC	Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a criança.
REDE DLIS	Rede de Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável
SEDUC CE	Secretaria de Educação do Ceará
SEFOR 3	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
SSPDS	Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social
VIESES-UFC	Grupo de Pesquisas e Intervenções sobre Violência, Exclusão Social e Subjetivação
ZEIS	Zonas Especiais de Interesse Social

SUMÁRIO

1	ESCOLAS PÚBLICAS DE PERIFERIAS DE FORTALEZA FRENTE ÀS DINÂMICAS DA VIOLÊNCIA ARMADA NA CIDADE: CONSTRUINDO O CAMPO PROBLEMÁTICO DA PESQUISA	16
2	COMPOSIÇÕES METODOLÓGICAS EM TERRITORIALIDADES ESCOLARES DO GRANDE BOM JARDIM	28
2.1	Políticas de pesquisa em pauta: A cartografia como <i>ethos</i> de pesquisa-inter(in)venção em territórios escolares	29
2.2	Habitando territorialidades escolares do Grande Bom Jardim	33
2.3	Participantes da Pesquisa: Sujeitos escolares do Grande Bom Jardim	43
2.4	Estratégias e Ferramentas Metodológicas: A produção do comum nas composições em territórios escolares do GBJ	47
2.4.1	<i>“Me Junto”</i>: Acompanhamento e composição de ações em escolas integrantes do Fórum das Escolas pela Paz do Grande Bom Jardim	48
2.4.2	<i>“Bom de Papo”</i>: Oficinas temáticas com estudantes	49
2.4.2.1	<i>Oficinas em 2019.1: Medo, suas relações com a Violência e formas de Enfrentamento</i>	51
2.4.2.2	<i>Oficinas em 2019.2: Juventude, Saúde e Arte</i>	58
2.5	Diário de Campo e Análise do corpus da pesquisa	65
2.6	Compromisso Ético da pesquisa	66
3	FÓRUM DE ESCOLAS PELA PAZ DO GRANDE BOM JARDIM: TRAÇANDO TÁTICAS DE RESISTÊNCIAS E RE-EXISTÊNCIAS FRENTE AOS EFEITOS DA VIOLÊNCIA ARMADA	68
3.1	<i>“Formar rede de apoio para não perdermos mais ninguém”</i>: Encontros Mensais com gestores, representantes de instituições governamentais e organizações do GBJ	70
3.2	<i>“Esse ato é um manifesto de um desejo por uma juventude viva, produzindo e fazendo arte!”</i>: Mobilizações nas escolas diante do assassinato de alunos	80
3.3	Partilha e Cuidados em Saúde Mental em pauta: Momentos formativos e Rodas de conversa com professores e gestores do GBJ	87
3.4	<i>“Escritos de nossa história, suor e luta”</i>: Elaboração conjunta de documentos e a produção de conhecimento situado	93

3.5	Festival de Arte e Cultura: A produção de insurgências a partir das potências artísticas do GBJ	97
3.6	III Festival das Juventudes: Arte, Cultura e Formação em Direitos Humanos .	102
3.6.1	<i>Repercussões da Pandemia na Saúde Mental de Jovens</i>	104
3.6.2	<i>Pensando Caminhos, Construindo profissões: Oficina de produção de Currículos e de Portfólios Artísticos</i>	107
3.6.3	<i>Direito das Juventudes</i>	109
3.6.4	<i>Fotografia: Identidade e Re-existências</i>	110
3.6.5	<i>Feminismos e suas ressonâncias na Escola</i>	112
3.6.6	<i>Afrontar: Enfrentamento ao Racismo</i>	114
3.6.7	<i>Cultura de Paz: Um papo sobre Justiça e Juventude</i>	119
3.6.8	<i>Gincana “Xô COVID-19”</i>	120
3.6.9	<i>Sarau Vida e Arte: Encerrando com Festividade, Afetos e Partilhas</i>	122
3.6.10	<i>Pós Festival das Juventudes</i>	125
4	"BOM DE PAPO", ANÁLISE COLETIVA E CUIDADO COMPARTILHADO FRENTE AOS EFEITOS DA VIOLÊNCIA ARMADA: DISPOSITIVOS GRUPAIS COM JOVENS NO CONTEXTO ESCOLAR	127
4.1	“Na minha casa não me sinto seguro”: Refletindo sobre medo em relação à violência e (des)esperança nas trajetórias juvenis	129
4.2	“É um direito da gente andar em todo canto”: Conversando sobre limites e possibilidades de circulação e acesso a equipamentos públicos nos territórios ..	137
4.3	“Ele morreu na minha frente”: Compartilhando experiências de perdas de amigos, familiares e alunos recorrentes nos cotidianos de alunos, professores e gestores do GBJ.....	141
4.4	“Tu acha que volta se a gente te levar?”: Reelaborações subjetivas de experiências juvenis diante de violências institucionais em meio ao contexto de violência armada	143
5	TESSITURAS DE DESPEDIDA: NOTAS DE POLÍTICAS DE ALIANÇAS EM TERRITORIALIDADES ESCOLARES E POSSIBILIDADES DE NOVAS COMPOSIÇÕES	147
	REFERÊNCIAS	154
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	166
	ANEXO B – IMAGENS UTILIZADAS NA OFICINA SOBRE SAÚDE MENTAL E PANDEMIA NO FESTIVAL DAS JUVENTUDES	169

1 ESCOLAS PÚBLICAS DE PERIFERIAS DE FORTALEZA FRENTE ÀS DINÂMICAS DA VIOLÊNCIA ARMADA NA CIDADE: CONSTRUINDO O CAMPO PROBLEMÁTICO DA PESQUISA

Esta dissertação se propõe a analisar a articulação de escolas públicas do Grande Bom Jardim (GBJ) para fazerem frente aos efeitos da violência armada em seus cotidianos. As ferramentas teóricas usadas no estudo advêm de diálogos da psicologia social com referenciais pós-estruturalistas e do campo dos estudos críticos à colonialidade no tocante a temas como violência, escola pública, juventudes e margens urbanas.

Aqui tomamos a violência armada como uma das manifestações da violência urbana, sendo definida como violência decorrente de ações de grupos criminosos organizados para disputar e controlar territórios, abrangendo confrontos armados entre polícia e grupos, e também restrições de circulação compulsórias ao trânsito de pessoas por diferentes territórios (CAVALCANTE; ALTAMIRANO, 2019).

A justificativa do estudo em questão se constitui a partir de dois principais eixos: primeiro, na perspectiva de minha trajetória acadêmica e posteriormente profissional de interesse nesse campo de estudos dos direitos humanos e violência urbana, o qual se organizou em meu percurso na graduação em Psicologia na Universidade Federal do Ceará (UFC), e em movimentos vinculados à temática da juventude; segundo, em termos de um contexto social e político que demanda essa investigação.

Após a conclusão da graduação, atuei, em 2018, como pesquisadora de uma investigação intitulada: “Violência armada na cidade de Fortaleza e suas consequências Humanitárias”, cuja realização deu-se em alguns territórios vulnerabilizados da cidade de Fortaleza que apresentam altos índices de homicídios. A pesquisa foi viabilizada através de uma parceria entre o Instituto OCA, o CICV - Comitê Internacional da Cruz Vermelha, e o VIESES - Grupo de Pesquisas e Intervenções sobre Violência, Exclusão Social e Subjetivação, que está vinculado ao Departamento de Psicologia da UFC e, que, desde então, tenho atuado como integrante. Foi no decurso dessa pesquisa e das entrevistas realizadas com os moradores desses territórios que emergiu a inquietação central deste trabalho.

Posteriormente, exerci o cargo de técnica de referência como psicóloga em um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) no município de Mulungu-CE. Durante esse período, pude perceber que o município também se deparava com a problemática da violência letal com jovens, embora esta não seja, nem de perto, tão expressiva como na capital cearense, onde nos deparamos com nuances de uma lógica da violação de direitos da juventude de

segmentos sociais excluídos. Tive a oportunidade, durante essa experiência, de trabalhar em parceria com algumas escolas públicas da rede municipal na realização de palestras e algumas oficinas com adolescentes; dentre as temáticas estavam: projeto de vida, uso de drogas e redução de danos, saúde mental na juventude, dentre outras.

Essas experimentações desencadearam reflexões acerca da fragilidade do sistema de garantias de direitos, principalmente direcionados à juventude, e o desafio que se tem no que concerne ao desenvolvimento de políticas públicas e sociais guiadas pela superação de discursos criminalizantes e estigmatizantes sobre determinados segmentos juvenis. Além disso, foi importante propor o exercício de atentar-se sobre as contribuições práticas da psicologia quanto ao tensionamento desses discursos, firmando um compromisso ético e político na construção de novos modos de existir e resistir.

Nos contextos pesquisados, a respeito do acesso seguro aos serviços, verificou-se o impacto da violência na utilização de alguns equipamentos pelos moradores, principalmente os destinados à juventude. A escola, dentre esses equipamentos, foi o espaço mais afetado, tendo interrupções em seus calendários letivos e alunos impedidos de frequentar as aulas, além de sofrerem ameaças (CAVALCANTE; ALTAMIRANO, 2019). Dessa maneira, a escola é apontada nesse estudo como uma das mais afetadas, contudo ainda existem lacunas sobre como os efeitos da violência armada são percebidos por sujeitos que estão inseridos nessas escolas públicas.

A fim de contribuir com a justificativa de se debruçar acadêmica e politicamente sobre essa temática, faz-se relevante apresentar alguns dados relativos à violência armada envolvendo jovens no cenário nacional e também local, principalmente a escala de homicídios desse segmento que se apresenta como grave expressão da infração dos direitos humanos na atualidade. Além disso, será apontada uma diversidade de trabalhos desenvolvidos por núcleos universitários de Fortaleza, como o VIESES-UFC, o LEV-UFC (Laboratório de Estudos da Violência) e o COVIO-UECE (Núcleo de Estudos sobre Conflitualidade e Violência), que já enfocam as dinâmicas da violência no Ceará.

Dados do Atlas da Violência de 2020 (CERQUEIRA *et al.*, 2020) apontam que em 2018 ocorreram 57.956 homicídios no Brasil - embora seja uma quantidade alta, reflete o menor nível de homicídios em quatro anos. Já o número de homicídios de jovens no país foi de 30.873 em 2018, representando cerca de 53% do total de homicídios do país. Embora esse cenário de violência letal de jovens ainda tenha números alarmantes, houve um decréscimo nos índices de homicídios tanto de jovens quanto geral em relação ao ano de 2017, sendo os homicídios por armas de fogo a principal causa dos óbitos da juventude masculina (CERQUEIRA *et al.*, 2020).

O Ceará, por sua vez, concentra uma notável parte das vítimas da violência letal que foi ocasionada por armas de fogo, estando na posição de 3º lugar no Brasil em taxas de homicídios por balas e, em termos proporcionais de pessoas assassinadas, fica em 2º lugar do país. É importante destacar que os homicídios cometidos com a presença de armas de fogo registraram um aumento de 254% entre os anos de 2007 e 2017 no Ceará. Já em termos de números absolutos, o estado registrou um aumento de 283% neste mesmo período. Somente no ano de 2017, a proporção de pessoas mortas no estado com a presença de armas de fogo foi de 86,5% de todas as vítimas de homicídio nesse mesmo ano (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO CEARÁ, 2020b)

O Estado do Ceará e, mais particularmente sua capital Fortaleza, se configuram como territórios difíceis para se ser jovem no Brasil, sobretudo quando se é negro e periférico. Essa afirmação pode ser visualizada através do histórico crescente dos índices de homicídios do estado e da cidade, embora seja preciso compreender que essa alta não ocorreu de uma maneira abrupta. Segundo o Atlas da Violência de 2019, no período entre 2007 e 2017 observou-se um aumento de 38,3% na taxa de homicídios de homens jovens no país. O estado do Ceará teve o segundo pior panorama de assassinatos em 2017 e apresentou um dos maiores aumentos dessa taxa (+ 58,1%) em um período mais recente entre 2016 e 2017 (CERQUEIRA, *et al.*, 2019).

O ano de 2019, por sua vez, chega ao fim de seu primeiro semestre com um decréscimo de 53,5% no número de homicídios registrados em relação ao mesmo período de 2018. Para o poder público essa redução seria decorrente de uma ação efetiva de políticas ostensivas de segurança e que, por sua vez, seria progressiva e estável. Por outro lado, pesquisadores nessa temática apontam que essa queda nos índices está intimamente conectada aos rearranjos do sistema carcerário em janeiro de 2019 (BARROS *et al.*, 2018; SÁ; AQUINO, 2018; PAIVA, 2019), em decorrência dos ataques das facções ao estado (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO CEARÁ, 2019).

A redução orçamentária de investimento para crianças e adolescentes de Fortaleza é também um fator relevante para se atentar diante dessa realidade. O valor de R\$1,70 foi o destinado para cada criança e adolescente fortalezense em 2017. A Assembleia Legislativa do Ceará (2019), através do Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência, revela que os percentuais destinados para áreas importantes da proteção e desenvolvimento social em 2018 foram: 1,2% - desporto e lazer, 4,1% - cultura, 5,1% - ciência e tecnologia, 11% - assistência social, enquanto que o percentual do orçamento geral destinado a Polícia Militar chegou a 59,8%. O investimento massivo nas políticas ostensivas é o retrato das prioridades e

do entendimento da gestão municipal no tocante à segurança pública e aos homicídios de jovens, em detrimento de políticas não opressoras e de enfoque na educação, cultura e lazer.

A chegada do ano de 2020 traz alguns acontecimentos relevantes que vêm transformando as dinâmicas da violência armada em Fortaleza: entre o período de 18 de fevereiro a 1º de março ocorreu a paralisação dos policiais militares - nesse período houve em torno de 66 assassinatos de pessoas na faixa de 10 a 19 anos (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO CEARÁ, 2020a). Um pouco após esse episódio, houve a chegada e o alastramento mundial do novo Coronavírus, causador da doença denominada COVID-19. A partir desse contexto, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou situação de pandemia no Brasil, e, um pouco depois, no Ceará. A higiene pessoal, de ambientes, e o isolamento social voluntário inicialmente foram medidas que passaram a ser indicadas pelas autoridades sanitárias para evitar o contágio em massa e, conseqüentemente, a superlotação dos leitos médicos. Entretanto, apesar de o Ceará ter sido um dos pioneiros a adotar as medidas de promoção do isolamento social, as profundas desigualdades sociais e as insuficientes políticas públicas expuseram e ainda estão expondo determinados segmentos à morte - não só a provocada pelo vírus, mas também pela violência. Este período, ao invés de apresentar uma queda das taxas de homicídios, revela, por sua vez, um crescimento vertiginoso nas mortes violentas em relação a 2019, uma vez que os homicídios quase dobraram no Ceará nos três primeiros meses de 2020 (BORGES, 2020).

Rodrigues (2020) noticia, em matéria do jornal *O Povo online*, que foram 798 adolescentes e jovens, entre 12 e 24 anos, vítimas de homicídios nos primeiros cinco meses de 2020, o que indica um cenário de mortandade próximo ao de 2014, ano histórico de homicídios nesse segmento, como chama a atenção o Comitê Cearense de Prevenção aos Homicídios na Adolescência em nota técnica 01/2020 (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO CEARÁ, 2020a). Em mais recente publicação, a Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social (SSPDS) publicou que o Ceará apresentou, em 2020, um aumento de 78% de homicídios em relação a 2019, terminando o ano com um total de 4.039 Crimes Violentos Letais Intencionais (CVLIs). Fevereiro, mês marcado pelo motim dos policiais militares como supramencionado, registrou o maior número de homicídios de todo o ano de 2020 (DIÁRIO DO NORDESTE, 2021).

As conseqüências dessa conjuntura assinalam uma fragmentação dos espaços urbanos cujos efeitos trazem implicações na saúde pública, no desenvolvimento socioeconômico e na educação do país e do estado. Essa realidade impõe a esses jovens condições subalternas de vida, em que os contextos social e econômico são precarizados para tornar a vida desses sujeitos mais vulneráveis, corroborando com os seus extermínios.

Na tentativa de operacionalizar uma revisão bibliográfica acerca do que se tem produzido sobre a relação violência armada e escola pública, buscamos levantar literaturas acerca da discussão e qualificar este debate. Procuramos no portal de periódicos CAPES através do acesso remoto via CAFE, disponível para instituições federadas. A busca de artigos ocorreu no mês de fevereiro de 2020, auxiliada pela bibliotecária servidora da Biblioteca do Centro de Humanidades da UFC. Na ocasião, percebemos que o principal desafio era escolher os termos adequados para que o resultado encontrado tivesse relação com nossa procura. Dessa forma, fomos testando algumas combinações de descritores como: “Violência armada” OR “Violência” AND “escola” OR “educação” AND “Juventude” OR “Adolescente”. A escolha por esses descritores se justificou por conta da similaridade com algumas das palavras-chaves que orientam nosso estudo. Essa pesquisa também foi realizada utilizando os descritores na língua inglesa a fim de tentar encontrar artigos, ainda que em língua estrangeira, sobre o assunto.

No entanto, quase todos os artigos encontrados na plataforma CAPES a partir desses descritores se referiam a violência dentro da escola, ou entre alunos, entre alunos e professores ou em vivências de violência no ambiente familiar e comunitário e não a respeito da violência nos entornos da escola e seus efeitos nos cotidianos de sujeitos escolares. A partir do portal CAPES, com a dificuldade em achar esses artigos, nos encaminhamos para bases alternativas de livre acesso ou restrito, como *Redalyc.org*, que integra produções da América Latina, *EBSCOhost*, e, anexada a esta também, a *socINDEX*, as quais integram produções internacionais importantes. Contudo, as produções que encontramos também não estavam no perfil do que procurávamos. Diante disso, esse estudo pretende realizar um debate relevante sobre a produção de estratégias de resistência em territorialidades escolares de periferias que são atravessadas por contextos de violência armada.

Como exposto, o problema dessa pesquisa pode ser enunciado a partir da seguinte questão: Como escolas públicas da região do Grande Bom Jardim têm se articulado para enfrentar os efeitos da violência armada em seus cotidianos? A fim de responder a essa pergunta de partida, o objetivo geral desta investigação é cartografar ações engendradas a partir da articulação de escolas públicas da região do Grande Bom Jardim voltadas ao enfrentamento dos efeitos da violência armada em seus cotidianos. Já os objetivos específicos são: 1) Discutir estratégias produzidas por escolas públicas daquele contexto territorial para o enfrentamento aos efeitos da violência armada em seus cotidianos e 2) Problematizar dispositivos grupais com jovens no território escolar para análise coletiva e produção de cuidado compartilhado frente aos efeitos da violência armada em seus cotidianos.

Para nos ajudar a responder esta questão principal, organizamos nosso marco teórico a partir de dois eixos: uma cartografia das estratégias de enfrentamento à violência em periferias urbanas por escolas públicas e a constituição de dispositivos grupais com jovens, a partir de nossa inserção no Fórum de Escolas, para análise coletiva e (re)elaboração subjetiva das experiências juvenis em meio às dinâmicas da violência armada em seus cotidianos. Para nos auxiliar a acompanhar a articulação de escolas da região do GBJ que coletivamente traçam estratégias de enfrentamento aos efeitos da violência armada em seus territórios, este texto está organizado em três capítulos. Além deste capítulo introdutório, teremos um capítulo metodológico e dois teórico-analíticos, em que narraremos nossa inserção no território existencial do Fórum de Escolas e nossa composição nos diversos eixos de atuação para o enfrentamento da violência letal desse coletivo, costurando a análise teórica de nossa pesquisa-inter(in)venção. O primeiro capítulo teórico-analítico versa sobre práticas de resistência nos territórios escolares de periferias, no qual iremos discutir estratégias produzidas por sujeitos escolares do GBJ para o enfrentamento aos efeitos da violência armada em seus cotidianos. Já o segundo capítulo teórico-analítico diz respeito a um debate sobre dispositivos grupais que traçam uma análise conjunta e produzem cuidado frente aos efeitos da violência armada.

Neste primeiro eixo, faremos uma cartografia das estratégias de enfrentamento tecidas pelo Fórum de Escolas às dinâmicas da violência armada e suas transformações no Ceará. Vemos que a faceta da desigualdade racial é um importante fator presente nesse contexto e se manifesta de maneira contundente na concentração dos homicídios na população negra nesse país - o índice de homicídios de indivíduos negros, em 2016, foi duas vezes maior que a de indivíduos não negros. Os jovens negros do sexo masculino são o perfil mais vitimado pela violência letal em nosso território e, muitas vezes, possuem um histórico curricular atravessado por abandono escolar ou repetência - tal cenário corrobora para torná-los ainda mais vulneráveis à violência letal (CERQUEIRA, *et al.*, 2018).

Essas mortes e violações se configuram como repercussões de processos psicossociais como a associação da juventude a certos “problemas sociais”, como a violência, a criminalidade e a existência de uma certa aura de “periculosidade” (COIMBRA; NASCIMENTO, 2003, COIMBRA, 2015). Tais concepções, como já destacado, recaem com mais força em determinados segmentos que, historicamente, têm sido objetos do poder punitivo, ou seja, há um agravamento de políticas de criminalização de determinados adolescentes e jovens em tempos neoliberais (BARROS; ACIOLY; RIBEIRO, 2016).

Isso vai ao encontro do que aborda Achille Mbembe, pensador e filósofo camaronês, em sua obra *Políticas da Inimizade* (2017), ao discutir a produção do inimigo ficcional, que seria o

“outro”, encarnado nas populações negras, como uma alteridade ameaçadora que está intimamente relacionada a desejos de domínio, de subjugação e de extermínio. Tais inimigos estariam sitiados em lugares análogos aos que Mbembe (2017) chama de “colônias contemporâneas”, o quais seriam territórios onde guerras são travadas cotidianamente com a justificativa de se levar pacificação às comunidades, em nome da ordem e da “civilização”; verdadeiras zonas de mortes são produzidas, criando condições de matabilidade das pessoas tidas como perigosas e um ambiente de terror. Este seria o estado de exceção, territórios onde o terror e o extermínio são acontecimentos cotidianos. O autor conceitua, ainda nesta obra, a necropolítica como formas contemporâneas que subjugam vidas ao poder da morte, conceito que dialoga com noções como Biopoder, Biopolítica e Racismo de Estado de Foucault (2005), Estado de Exceção de Agamben (2004) e também com Violência Colonial de Fanon (2005). A Necropolítica, projeto político vigente em nossa sociedade, tem como base normativa o racismo e a colonialidade (MBEMBE, 2017) e a precarização da vida (BUTLER, 2015).

Foucault (2005) aborda o racismo de Estado como um mecanismo para dividir a população entre aqueles que devem viver e os que devem morrer (“fazer viver e deixar morrer”); tal racismo é expresso de maneira contundente nesses territórios dos Estados de Exceção. No Brasil, Almeida (2018) teoriza que o racismo advém de um processo histórico e político que, por sua vez, produziu subjetividades derivadas de práticas sociais históricas e, assim, o coloca como estrutural da sociedade brasileira. O racismo possui um caráter sistêmico e se corporifica nas diversas manifestações de discriminação racial, desde as mais “sutis” e veladas até ao extermínio das populações negras.

Não se trata, portanto, de apenas um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um processo em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas. O racismo articula-se com a segregação racial, ou seja, a divisão espacial de raças em localidades específicas – bairros, guetos, bantustões, periferias etc. – e/ou à definição de estabelecimentos comerciais e serviços públicos – como escolas e hospitais [...] (ALMEIDA, 2018, p. 24)

As periferias brasileiras são exemplos contemporâneos desses Estados de Exceção: áreas com baixos índices de desenvolvimento humano (IDH), saneamento básico precário e com áreas de lazer inexistentes ou depredadas; além disso, são as áreas com ações policiais mais contundentes (CRUZ, *et al.*, 2017). Espaços chamados por Cavalcante (2011) de “Territórios de exceção”, em que o extermínio da juventude pobre, periférica e negra é invisibilizado, permitido e legitimado por um estado racista que é ausente no que concerne a políticas públicas de desenvolvimento social. Tal gestão política em funcionamento possibilita a compreensão de milhares de sujeitos tidos como “desimportantes” e, portanto, “matáveis”,

alagozes da violência e da insegurança dos grandes centros urbanos e alvos, também, das disputas territoriais por facções. Entretanto, é fundamental destacar que essas mesmas periferias urbanas, acometidas por questões territoriais e sociais difíceis, são exemplos de resistências cotidianas à precarização da vida. O Fórum de Escolas, situado em uma periferia de Fortaleza, é exemplo visceral dessas resistências coletivas e inventivas.

Em Fortaleza, em 2020, as Áreas Integradas de Segurança (AISs), segmentações da cidade elaboradas pela Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social (SSPDS), que concentraram os mais baixos IDHs foram as mesmas que apresentaram os maiores números de homicídios, com destaque aos bairros Canindezinho e Parque Presidente Vargas (ambos com IDH 0,14) e Planalto Airton Sena (0,17), componentes da AIS 9. Concomitante a isso, as três AISs que continham os maiores IDHs apresentaram os menores números de CVLIs, tais como: homicídios, feminicídios, latrocínios, etc. Constatou-se que são naquelas áreas mais precarizadas, onde as juventudes são mais vulnerabilizadas, com oportunidades escassas ou nulas, onde a violência armada pode se expandir (BORGES, 2021).

Diante dessa conjuntura de letalidade de uma juventude produzida como perigosa para uma sociedade de “cidadãos de bem”, que há tempos faz parte da realidade do Brasil e também do Ceará, deve-se considerar o histórico de ascensão de grupos organizados em torno do tráfico de drogas ilícitas que, a partir do final da década de 1990, veio se fortalecendo desde a atuação de gangues até as formações das chamadas facções criminosas. O ineficaz investimento em políticas de segurança ostensivas e militarizadas, além do desumano encarceramento em massa, contribuíram em grande escala para o fortalecimento das facções e de seus controles territoriais (BENÍCIO *et al.*, 2018).

Um rearranjo das relações e a repactuação local entre facções rivais, ocorrido entre final de 2015 e 2016 no estado do Ceará, ficou conhecido como “pacificação”. Moradores relataram mudanças significativas em seus cotidianos, a exemplo de uma redução significativa no número de homicídios e na proibição de roubos e de ciclos de vinganças nesses territórios, o que nos mostra que tal fenômeno de “pacificação” não necessariamente teve relação direta com uma política de segurança e promoção de justiça social eficaz (BARROS *et al.*, 2018). No entanto, a sensação de tranquilidade e paz logo acabou quando esses grupos, anteriormente responsáveis pelo acordo provisório, voltaram a entrar em conflito.

Segundo Paiva (2018) e Sá e Aquino (2018), independente das motivações provocadoras do conflito, o fim da “pacificação” sucedeu uma larga escala de homicídios e de conflitos territoriais. Tais conflitos afetam e marcam as diversas existências que vivem nas comunidades periféricas do Ceará, principalmente a juventude. O direito de ir e vir é violado

corriqueiramente nesses espaços devido às divisões territoriais impostas que têm de ser respeitadas - as pessoas que moram em uma determinada área são impedidas de transitar para outra que é dominada por uma facção rival. As consequências de desobediência desses limites impostos podem ser letais e, algumas vezes, não só para a pessoa, mas também para seus familiares e amigos (PAIVA, 2018).

Esse cenário de violência letal, além das disputas por controle de territórios de facções, tem impactado de maneira contundente o acesso à educação de crianças e jovens moradores da periferia de Fortaleza. As expulsões de moradores, em casos extremos, e a supressão no direito de ir e vir nas comunidades, por exemplo, têm coagido alunos da rede municipal a interromperem seus estudos ou a mudarem de escola. Além da escola, adolescentes e jovens têm sofrido restrições de acesso a outros equipamentos públicos voltados a esses segmentos, como postos de saúde (TÚLIO; PAIVA, 2018). Vemos, dessa maneira, a manifestação de uma das diversas implicações da violência armada nos cotidianos dessas populações juvenis, com uma intensificação de um processo de precarização da vida, uma condição politicamente induzida, na qual existem sujeitos que não são reconhecidos como sujeitos e suas vidas, tidas como “desimportantes”, ficam expostas a diversas formas de violações de seus direitos, à violência (inclusive a do próprio Estado, que deveria garantir seu bem-estar) e à morte, retroalimentando essa situação de desigualdade socioeconômica a qual estão atravessados (BARROS *et al.*, 2017b; BUTLER, 2018; BARROS, *et al.*, 2018; BENÍCIO, *et al.*, 2018; SILVA; FREITAS, 2018).

Nesse segundo eixo, relativo à constituição de dispositivo de intervenção como desdobramento de nossa inserção no fórum, abordaremos a escola pública e sua relação com a problemática da violência armada. Desta maneira, não nos deteremos a intensificar aqui grandes reflexões teóricas sobre escola, em especial, a pública, embora tenhamos que destacar alguns aspectos importantes, dentre eles, os inúmeros desafios com os quais as escolas públicas, em especial as de periferias, tem de lidar, perpassando por questões de infraestrutura, condições de ensino-aprendizagem, entre outros. A violência armada configura-se como um dos desafios e é bastante expressiva, ultrapassando os entornos das instituições e adentrando suas estruturas, produzindo alguns efeitos psicossociais tanto em estudantes como em profissionais da educação.

Nas margens urbanas, Cavalcante e Altamirano (2019) destacam que estudantes de escolas públicas das periferias têm sido atingidos por retaliações decorrentes da violência armada; jovens são impedidos de estudar ou de se deslocarem até a escola por conta desses conflitos de territórios. Consoante a Oliveira (2018), cerca de 3% dos alunos de uma das

maiores escolas do bairro Bom Jardim já tiveram sua rotina de aprendizado afetada de forma direta pelas dinâmicas da violência armada, particularmente, pela questão das territorialidades impostas por organizações ligadas ao tráfico de drogas. Dessa forma, o direito à educação é seriamente comprometido nesses espaços, o medo, algumas vezes, prevalece e a evasão escolar aparece como uma das consequências da privação ao direito da educação. Oliveira (2018) destaca também que a evasão escolar em 2017 chegou a 6,7% nos estudantes de ensino médio de escolas públicas do Ceará. Tais jovens, fora da escola, acabam sendo estigmatizados pela sociedade, podendo ser cooptados pelo tráfico de drogas e ter seu futuro gravemente comprometido.

A relação entre escolaridade e risco de homicídios já foi constatada em vários estudos. Um levantamento realizado pelo Relatório do Comitê Cearense pela Prevenção dos Homicídios na Adolescência, elaborado pela Assembleia Legislativa do Ceará, apontou a evasão escolar como uma das 12 evidências da vulnerabilidade de jovens à violência letal; os dados de 2016 destacam que, com exceção de Sobral, todas as cidades pesquisadas¹ apresentaram percentuais acima de 60% de abandono escolar há, pelo menos, 6 meses antes da morte (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO CEARÁ, 2016). Outro levantamento, também realizado por esse comitê, mostrou que 58% das adolescentes assassinadas em 2018 no Ceará não frequentavam a escola regularmente (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO CEARÁ, 2018). Nesse mesmo ano, o estado do Ceará teve recorde no número de homicídios de meninas com idade entre 10 e 19 anos, registrando 114 jovens mortas em todo o ano, 42% superior ao ano de 2017 (FREITAS, 2020). Recentemente, Barbosa (2021) apontou que dentre as mais de 4 mil pessoas assassinadas no estado em 2020, somente 26 pessoas tinham ensino superior e cerca de 75% não concluíram o ensino médio e foram categorizadas somente como “alfabetizadas”.

Rolim (2008) relaciona a repercussão dos investimentos em educação com uma política de segurança pública responsável e eficiente a longo prazo, lembrando que jovens com baixo nível de escolaridade pertencem a um dos grupos mais vitimados por homicídios no Brasil - como evidenciado anteriormente, a curva cai de maneira acentuada para aqueles que terminam pelo menos o ensino fundamental. O autor destaca ainda os efeitos positivos que a escolarização e a educação pública têm em dimensões sociais importantes como a redução da violência e de crimes, além da prevenção dos homicídios de jovens.

A escola é um equipamento importante por seu caráter formativo, de construção de saberes e de socialização que participa dos processos de subjetivação de seus alunos, sendo,

¹ Nesta pesquisa do Comitê Cearense pela Prevenção dos Homicídios na Adolescência foram 6 cidades investigadas ao total: Fortaleza, Juazeiro do Norte, Caucaia, Eusébio, Horizonte, Maracanaú e Sobral.

muitas vezes, um espaço protetivo para crianças, adolescentes e jovens, embora possam haver diversas tensões entre o sistema escolar e as expectativas dos jovens. Esta instituição também pode ser um lócus de produção e reprodução de violências nas suas mais variadas formas, como bullying, racismo, homofobia, entre outras. Essas diversas facetas de violências intraescolares afligem a “ordem” e a motivação dos estudantes e podem ter efeitos como evasão escolar e repetência. A partir daí, ressalta-se a importância de uma educação com perspectiva de promoção de uma cultura de paz, que aborde discussões pertinentes e atuais, como estereótipos de masculinidade, a relação com agressões físicas e o uso de armas de fogo, a discriminação contra mulheres e a relevância do feminismo e outras temáticas (ABRAMOVAY *et al.*, 2005; ABRAMOVAY, 2015). No entanto, este trabalho irá versar sobre os atravessamentos da violência armada nos cotidianos de alunos, professores e gestores de territorialidades escolares de uma periferia de Fortaleza e, também, visibilizar práticas de resistência produzidas por estes sujeitos escolares para enfrentar coletivamente essa realidade.

No que se refere à relação território-escolapública-violência, Abramovay (2015) expressa que o espaço escolar não é mais um local “neutro” e seguro de riscos externos, pois seu entorno e sua localização têm grandes influências em seu cotidiano e na percepção de segurança dos estudantes e profissionais da educação. A infraestrutura urbana tem grande interferência na visão sobre o bairro e sobre a própria escola pelos moradores, ademais pode facilitar ou dificultar o acesso à escola, a exemplo dos conflitos territoriais de facções. Os sentimentos de insegurança e medo nas margens urbanas relacionados ao tráfico de drogas e grupos criminosos, que podem contar com a entrada de alguns alunos, têm forte influência nas instituições de ensino público.

Frente a esses desafios, Heckert e Rocha (2012) assinalam que a escola pública contemporânea tem se atualizado como um espaço significativo de gestão da vida e de riscos, sendo sujeitada a pressões de políticas governamentais que, em muitos casos, não se conectam nem dialogam com as demandas de profissionais, familiares e alunos, embora situem-se entre discussões de formação de uma cidadania e na prevenção da periculosidade juvenil. A escola pública de periferia, em especial, acaba recebendo a incumbência de atuar nesse lugar de prevenção de riscos à sociedade frente às concepções que a juventude pobre, negra e periférica é colocada, como já discutimos anteriormente. Concomitantemente, a escola pública também é produtora e mobilizadora de práticas políticas de re-existência da juventude e também de profissionais da educação, a exemplo de algumas experiências que fortalecem seu próprio caráter social, como nos processos de formação de profissionais, que se colocam mais atentos às demandas das juventudes e a aspectos territoriais onde a escola se situa, e também na

mobilização das juventudes que coletivamente se expressam, através de dispositivos artísticos, processos e vivências que estejam passando.

Dessa forma, é imperativo enfatizar resistências produzidas por juventudes e profissionais da educação, e não apenas suas dores e seus desafios. Entendemos que as resistências são práticas processuais que perpassam o plano do coletivo. E aqui também se encontra o caráter participativo e se destaca a transversalidade desta pesquisa - cartografar territórios existenciais desses jovens e desses profissionais da educação, habitar outros espaços e se deixar habitar pelo outro é essencial para mapear tais resistências frente a esse projeto necropolítico que tenta minar as potências de vida das juventudes e das territorialidades periferizadas. Podemos nos indagar: como esses diferentes jovens circulam e se expressam? Em quais canais suas vozes ressoam? O desafio das práticas de resistência por eles produzidas está intimamente relacionado a afirmar diferenças e combater desigualdades.

Aqui entendemos resistência como algo imanente ao poder em que ambos coexistem entre si, e não como algo reativo a ele, isto é, onde há poder há resistência (FOUCAULT, 2017). Iremos pensar resistências dialogando com autores pós-estruturalistas, como: Foucault (2017), Deleuze e Guattari (1995; 1997), Butler (2015; 2018; 2019); autores que discutem resistência e práticas juvenis, como: Silva e Freitas (2018; 2021), Diógenes (2020), Barros *et al.* (2018; 2021); e também autores críticos à colonialidade, como: Evaristo (2008), Pereira (2017), Mbembe (2019), Kilomba (2019).

Este estudo se configura como uma aposta nas práticas micropolíticas e nos agenciamentos de sujeitos e organizações que estão interessados no enfrentamento dos efeitos psicossociais da violência armada na região do GBJ. Sabemos que a problemática dos homicídios de jovens em Fortaleza é um dos efeitos psicossociais mais perversos da violência e que este é um grande desafio ético-estético-político a ser superado. Dessa forma, estamos implicados na busca de fomentar ações e práticas que desnaturalizem tais mortes, sejam simbólicas ou físicas, e que visibilizem as movimentações de territórios escolares pulsantes e produtores de práticas de resistência.

2 COMPOSIÇÕES METODOLÓGICAS EM TERRITORIALIDADES ESCOLARES DO GRANDE BOM JARDIM

Neste capítulo, procuraremos visibilizar os caminhos percorridos em campo, os encontros, os impasses, os compartilhamentos de experiências e as composições com discentes, docentes e gestores de territorialidades escolares do GBJ, as quais buscamos habitar ao longo da dissertação. Acompanhamos processos institucionais, produção conjunta de dados e estratégias de enfrentamento à violência armada tecidas entre o Fórum e outras organizações do GBJ, agenciamentos coletivos no intuito de produção de memória e visibilização das mortes de adolescentes em decorrência das dinâmicas de violência na cidade, assim como valorização das potências de vida das juventudes daquele contexto. Dessa maneira, direcionamo-nos para a perspectiva da pesquisa-inter(in)venção, tendo a Cartografia como um método de pesquisar e intervir. Para isso, compomos alguns dispositivos-grupais com estudantes de ensino médio de uma escola e passamos a participar do Fórum de Escolas pela Paz e de suas ações-rizoma².

Acreditamos nessas escolhas metodológicas por um desejo conjunto de nos conectar a processos mais participativos e inventivos de se conhecer e intervir - apostamos na concepção de uma produção do conhecimento que é territorializada, corporificada e racializada e não-universalizada. Lançamo-nos ao desafio de construir uma pesquisa com esses sujeitos escolares, e não somente sobre eles, na tentativa de não representar e não reproduzir estigmas acerca dos sujeitos que habitam essas territorialidades periféricas sob a pecha da periculosidade ou da carência (COSTA; MOURA; BARROS, 2020).

Nas próximas seções abordaremos a perspectiva da Cartografia como um método da pesquisa-inter(in)venção (MENEZES; COLAÇO; ADRIÃO, 2018; BARROS; RODRIGUES; BENÍCIO, 2021) em territorialidades escolares, depois explanaremos sobre os processos de habitar territorialidades escolares do GBJ, em seguida falaremos dos sujeitos escolares participantes da pesquisa e, por fim, sobre as estratégias e procedimentos metodológicos adotados, narraremos as processualidades do acompanhamento das estratégias de enfrentamento à violência armada produzidas por esses sujeitos escolares e a criação de dispositivos de intervenção construídos para análise coletiva e cuidado compartilhado com alunos.

² O conceito de rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995) será definido logo mais adiante no próximo tópico, ao versarmos sobre as políticas de pesquisa adotadas nesta dissertação.

2.1 Políticas de pesquisa em pauta: A cartografia como *ethos* de pesquisa-inter(in)venção em territórios escolares

Partimos da cartografia como um *ethos* da pesquisa-intervenção, ou, como preferimos denominar, pesquisa-inter(in)venção (MENEZES; COLAÇO; ADRIÃO, 2018; BARROS; RODRIGUES; BENÍCIO, 2021), para enfatizar o caráter criativo da intervenção que não se orienta por regras rígidas preexistentes, mas também não abre mão do rigor ao se pensar-fazer pesquisa. Está inserido no âmbito das pesquisas participativas, propondo-se a dissolver práticas instituídas e naturalizadas e construir dispositivos que potencializam o surgimento de narrativas polifônicas. Apostamos aqui em uma pesquisa qualitativa que está ético-politicamente implicada com as produções inseridas nas margens e contra hegemônicas.

Em sua construção, a formulação da pesquisa-intervenção recebe influência de uma corrente da Análise Institucional Socioanalítica francesa das décadas de 1960 e 1970, tendo Lourau e Lapassade como principais referências e chegando nos anos 1980 na América Latina. Suas práticas envolvem um caráter de desnaturalizar e pôr em análise “verdades”, saberes e práticas instituídas, possibilitando construir outras práticas menos rígidas e mais coletivas (ROCHA; AGUIAR, 2003).

Barros *et al.* (2017a) apontam alguns deslocamentos com influência de estudos foucaultianos e esquizoanalíticos importantes nos modos da pesquisa-intervenção realizar suas práticas, em que é indispensável a reelaboração de formas hegemônicas e tradicionais das atitudes de investigação. Primeiramente, este tipo de pesquisa se interessa por problemas concretos e empíricos a serem investigados, o que dialoga com o pensamento foucaultiano de se debruçar sobre práticas discursivas e não discursivas de saber e poder. Há uma escolha por pistas metodológicas em detrimento de processos interventivos enrijecidos, cujas estratégias metodológicas devem advir do próprio campo problemático da pesquisa e não de uma ideia pré-concebida sobre ele e, assim, há possibilidades de transformações no decurso da investigação. Portanto, podemos afirmar que é nas práticas micropolíticas de transformação que este modelo se constitui, ao habitar uma dimensão das resistências contra hegemônicas, dos devires, da arte e da invenção, afirmando multiplicidades e coletivizando diferentes práticas e saberes.

A cartografia, como acompanhamento de percursos e conexão de redes, se ampara na noção de rizoma, conceito (re)apresentado por Gilles Deleuze e Félix Guattari, o qual visualmente seria como um mapa que não possui um centro. A realidade cartográfica se manifesta como um rizoma, um mapa aberto e móvel voltado para experimentações múltiplas (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009).

O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. Oposto ao grafismo, ao desenho ou à fotografia, oposto aos decalques, o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 32).

De acordo com Deleuze e Guattari (1995) o rizoma possui algumas características ou princípios importantes que traremos a seguir. Nos *princípios de conexão e de heterogeneidade*, cada ponto do rizoma pode ser conectado a qualquer outro, diferente das raízes de uma árvore que se fixam em um único ponto. Temos experimentado tais princípios ao longo desse processo de pesquisar-intervir, ao nos inserir nos territórios junto aos dispositivos criados e acompanhados, para que estudantes, professores e gestores pudessem falar de suas experiências atravessadas por efeitos da violência armada. Elementos como medo de morrer, racismo e violência em abordagens policiais, perda de parentes, amigos ou alunos, a dificuldade de acesso a serviços e prejuízos no funcionamento de serviços públicos, o sofrimento psicossocial e a evasão escolar não são experiências isoladas ou independentes entre si, e sim estão conectadas expressando uma rede de saber-poder que produz esses efeitos psicossociais.

Com o *princípio da multiplicidade*, os autores afirmam que não haveria um sujeito nem objeto nas multiplicidades, e sim estas seriam feitas de linhas abstratas, de fuga que se conectam e se agenciam³ expressando experiências que não são rígidas ou cristalizadas. Este princípio nos traz o desafio de nos abrir a leituras e perspectivas múltiplas da realidade de nossos interlocutores. No decorrer dos nossos encontros, estes sujeitos, em diversas oportunidades, romperam com perspectivas normalizadoras e de estigmatização da juventude periférica dita como perigosa, produzindo alianças e estratégias múltiplas de enfrentar os efeitos da violência pelos quais são atravessados. Tais alianças e criações coletivas de resistência acompanharemos nas próximas seções deste capítulo e nos capítulos teórico-analíticos.

Por fim, destacamos os *princípios de cartografia e de decalcomania*, que discutem que a lógica da árvore é uma lógica do decalque e da reprodução, sendo, desta maneira, o rizoma avesso a qualquer ideia de um eixo genético ou de uma modelo estrutural, pois manifesta-se como um mapa aberto de múltiplas entradas (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Em nosso percurso de pesquisa, foram diversas as possibilidades de entradas no campo e de composição com os interlocutores: encontros com alunos, roda de conversa com professores, as reuniões

³ “Um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões. Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 16).

com a gestão das escolas e ações junto ao Fórum de escolas; buscamos desenhar um mapa de tais percursos nesse processo de pesquisar-intervir, procurando nos afastar de perspectivas de representação e/ou de totalização das experiências acompanhadas, experimentando esses encontros e suas reverberações.

A partir dessa discussão, e pretendendo realizar uma pesquisa-rizoma, adotar a cartografia como um *ethos* de pesquisa-inter(in)venção é antes de tudo uma escolha ético-política em que há um enfoque desafiante nas processualidades dos eventos, ou melhor, dos acontecimentos. Acontecimento está ligado àquilo que produz diferença e que necessariamente nos transforma, portanto, a pesqui-inter(in)venção tem a análise de implicação como um de seus principais pressupostos. Esta contraria as ideias de neutralidade e objetividade da ciência e implica uma atitude do pesquisador envolvido de quebrar e recusar ao máximo as hierarquias do suposto saber especialista, dispondo-se a estar mais próximo, compondo com o campo, ao invés de saber “sobre” ele, dando visibilidade às relações com os participantes (AGUIAR; ROCHA, 2007). A ética da análise de implicação envolve aprofundar um movimento de reconhecer o lugar que ocupamos e questionar as relações de poder que estão em jogo, além das condições e efeitos de nossa presença e relações com o campo. Esse conceito possui pontos de aproximação teórica com o de *situacionalidade* na pesquisa crítica feminista, que também desenvolve debate crítico sobre o fictício caráter de universalidade e neutralidade da ciência, colocando que uma produção de conhecimento implicada é aquela situada e contextualizada histórica e socialmente (MOUNTIAN, 2017).

Esse movimento é um exercício imprescindível na pesquisa-inter(in)venção e constituinte de um *ethos* cartográfico - o acompanhamento dos processos neste tipo de pesquisa requer que se narre o decorrer da construção do campo e que se reflita sobre nossos atravessamentos no encontro com os territórios e seus habitantes. O lugar que ocupo é de uma mulher branca, em uma família extensa em que a figura feminina ocupa lugar central na liderança, integrada por muitas mulheres professoras, filha de pais aposentados, mãe é pedagoga, exercendo por anos a função de professora de escola pública e pai contador. Nascida em e moradora de Caucaia, região metropolitana de Fortaleza, mais especificamente no distrito de Capuan, essa cidade compartilha muitas semelhanças com algumas periferias de Fortaleza, em termos da alta letalidade juvenil em ascensão nesse quesito, estando entre os 30 municípios mais violentos do país, segundo relatórios da Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social (FREITAS; FERREIRA, 2020). Outra semelhança está na precariedade do ensino médio público e de equipamentos de cultura e lazer voltados para esses segmentos, em que aqui no distrito de Capuan são praticamente inexistentes. Contudo, meus privilégios de integrante de

uma família de classe média majoritariamente branca me proporcionaram acessos a oportunidades, como estudar em escolas particulares, ainda que na condição de bolsista, por toda vida escolar e o acesso à universidade pública logo após concluir o ensino médio. Com a chegada na universidade, conforme já comentado alhures, minhas áreas de interesse estiveram sempre atreladas às lutas por garantias de direitos e o papel ético-político da psicologia em contextos de vulnerabilidade social.

Além disso, também é relevante trazer os atravessamentos que perpassam minhas experiências, desde a minha atuação como pesquisadora da investigação sobre violência armada e suas consequências humanitárias já mencionada anteriormente, a minha breve participação em 2018 como já profissional formada em ações de extensão do VIESES-UFC na realização de uma oficina com estudantes de escolas públicas no Cuca Mondubim, a qual teve como objetivo refletir as condições de violações de direitos e múltiplas violências a que estão submetidas as juventudes na periferia e de pensar coletivamente os modos de resistência e de prevenção dessas violências. Importante demarcar meu percurso também com as rodas de conversa com alunos do ensino médio no município de Mulungu, parte importante do meu trabalho como técnica do CRAS neste município, e também com minha chegada ao VIESES-UFC, através do grupo de estudo sobre Violência, Sujeição e Corpos em Aliança e, mais tarde, com a minha inserção no mestrado, minha nova vinculação, dessa vez de forma mais direta na pesquisa, com a extensão universitária.

Passos, Kastrup e Escóssia (2009) indicam caminhos e percursos os quais denominam de pistas para o exercício da cartografia, ou seja, a proposta não seria engessar receitas universalizantes de como se fazer pesquisa cartográfica e sim apontar linhas que se propõem a colaborar no exercício de experimentação do cartógrafo. A primeira pista, tratada por Passos e Barros (2009), compreende a cartografia como um método de pesquisa-intervenção. Apontando a inseparabilidade entre pesquisar e intervir, demarcando que esse exercício só é possível com o mergulho na experiência que agencia sujeito, objeto, teoria e prática em um só plano de coemergência, acompanhando as processualidades das inserções nos diversos territórios. Adotar a cartografia como método é estar permanentemente atenta às processualidades da investigação, acompanhando processos de subjetivação e mergulhando na experiência coletiva. A invenção de dispositivos de intervenção ao longo do caminho requisita também atentar-se às próprias implicações do pesquisador, conforme nos explicita Kastrup (2009) sobre o funcionamento da atenção do cartógrafo.

Nesta investigação, buscamos cartografar práticas de resistência produzidas por esses sujeitos frente aos efeitos da violência armada, apostando na inventividade e nas transformações

micropolíticas que são engendradas nos territórios escolares do GBJ, além de problematizar dispositivos grupais com jovens para cuidado compartilhado frente aos efeitos da violência armada. Acompanhar tais processos exige lançar-se ao desafio de não cair em uma lógica representacional dos objetos, e sim investigar processos de produção, no nosso caso, as práticas de resistência que são produzidas no cotidiano de juventudes e profissionais da educação em torno do enfrentamento desta realidade. Para Kastrup (2009), “a invenção se dá através do cartógrafo, mas não por ele, pois não há agente da invenção” (p.50). Sendo assim, tais encontros vão tecendo os agenciamentos, cartografando o traçado das linhas de força que compõem essas experiências, a fim de não representar uma “realidade” totalizada, pois aposta nas formas singularizantes, fugindo das formas individualizantes e essencialistas.

Nossa opção por essa perspectiva metodológica leva em consideração que analisar práticas de enfrentamento engendradas por sujeitos escolares exige uma postura de reconhecê-los como próprios agentes de suas histórias, que podem formar alianças e produzir mudanças micropolíticas em seus cotidianos. Essa perspectiva tem nos possibilitado acompanhar experiências e compor com as movimentações de estudantes, professores e gestores escolares.

Cartografar essas práticas e processos de subjetivação nos convidou a ampliar nossa visão de escola, vendo-a não mais como um mero espaço de reprodução de conhecimentos e formação, mas pensando e passando a enxergá-la em sua coletividade (BARROS, 2014). Exigiu nos lançarmos num mergulho do plano coletivo e experiencial dessas territorialidades escolares, observando os afetos, as tensões, as alianças e as lutas cotidianas de seus habitantes, o que, por sua vez, também nos afetou, provocando diversas inquietações e processos de desterritorializações em, particularmente, meu caminhar como pesquisadora-cartógrafa. Costurando a algumas pistas, trago na próxima seção maior detalhamento dos nossos modos de habitar as territorialidades escolares do GBJ e suas reverberações na construção desta pesquisa.

2.2 Habitando territorialidades escolares do Grande Bom Jardim

Inspirados em uma postura cartográfica, discutiremos alguns aspectos relevantes do território que o produziram e ainda o produzem aspectos do plano das formas e das forças. O primeiro relaciona-se ao plano de organização da realidade e do instituído, embora não seja fixo e sim referente a recortes temporais de movimentações. No caso do GBJ, traremos dados populacionais, distribuição geográfica, índice de desenvolvimento humano e saneamento básico e dados sobre violência letal. Já o segundo reflete o caráter inventivo da realidade e da experiência, ou seja, das transformações micropolíticas; abordaremos um território do GBJ que

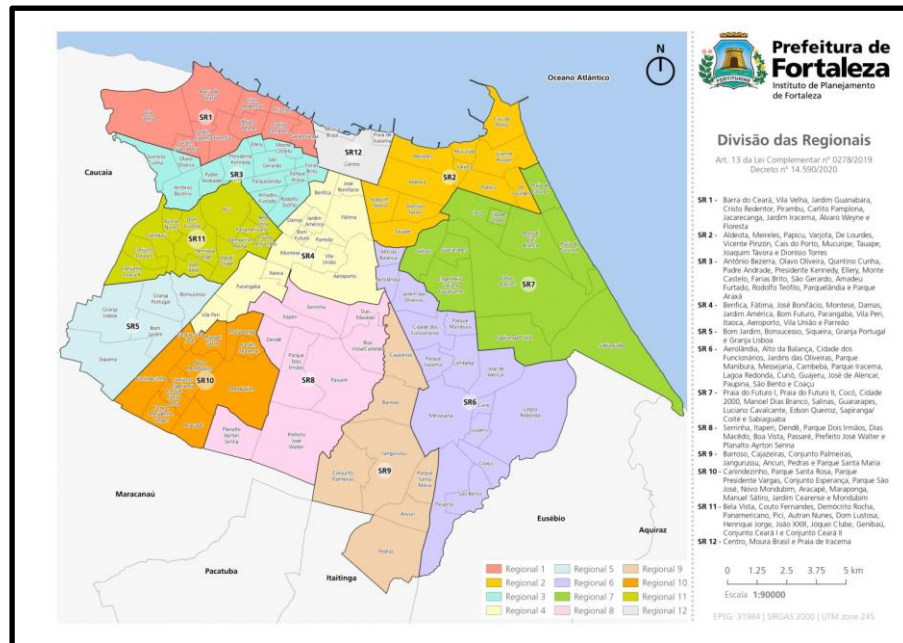
pulsa vida e resistência, alianças para o enfrentamento de suas mazelas sociais. Tais planos não são opostos, ao contrário, são inseparáveis e constroem relações de complementaridade, como colocam Escóssia e Tedesco (2009), no método cartográfico sobre o plano coletivo de forças.

Seguindo inicialmente o plano das formas, esta investigação se dará em territorialidades escolares do Grande Bom Jardim. O território é composto por 5 bairros oficiais que, atualmente, estão circunscritos em duas regionais, de acordo com a nova divisão de regionais de Fortaleza (G1 CE, 2021): Granja Portugal, Bom Jardim, Granja Lisboa e Siqueira, na regional 5 (SR 5) e o Canindezinho na regional 10 (SR 10). É uma área da cidade com elevadas taxas de concentração de pobreza, baixos indicadores sociais manifestados em IDHs muito inferiores à média e, segundo o ranking dos bairros com maiores índices de vulnerabilidade, seus cinco bairros estão entre os 12 mais vulneráveis de Fortaleza: Bom Jardim - 4º; Siqueira - 6º; Canindezinho -- 10º; Granja Lisboa -- 11º e Granja Portugal -- 12º (PREFEITURA DE FORTALEZA, 2020b; CENTRO CULTURAL BOM JARDIM, [entre 2016 e 2020]).

De acordo com o plano popular Zeis Bom Jardim⁴ (FREITAS *et al.*, 2019) essa região apresenta um acesso bastante precarizado a serviços de saneamento básico, possuindo o correspondente ao segundo maior contingente populacional de assentamentos precários, além de uma carência no acesso a infraestrutura e serviços urbanos manifestados em índices socioeconômicos, a exemplo de renda e de alfabetização, posicionados abaixo da média de Fortaleza.

⁴ ZEIS são Zonas Especiais de Interesse Social e são instrumentos urbanísticos que definem áreas da cidade destinadas para construção de moradia popular, visa introduzir serviços de infraestrutura e equipamentos básicos, melhorando as condições de vida da população. O perímetro da ZEIS Bom Jardim é formado pelas ruas Bom Jesus e Nova Conquista a norte, pela rua Coronel Virgílio Nogueira a oeste, pela rua José Maurício a sul e pela avenida General Osório de Paiva a leste. Segundo líderes comunitários locais, a delimitação da ZEIS Bom Jardim é conquista da luta de movimentos sociais organizados de algumas comunidades pobres dos bairros Siqueira e Bom Jardim (FREITAS *et al.* 2019).

Figura 1 – Mapa das novas regionais de Fortaleza de 2021



Fonte: <https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2021/01/06/correcao--fortaleza-agora-tem-12-regionais--voce-sabe-qual-e-a-sua.html>

O perfil populacional do GBJ é formado por uma parcela expressiva de jovens entre 0 e 29 anos, em torno de 60% da população total da região. Contudo, ao mesmo tempo em que as juventudes representam boa parcela dessa população, são elas também as maiores vítimas da violência armada, fenômeno que está bastante presente no território (CENTRO CULTURAL BOM JARDIM, [entre 2016 e 2020]). O levantamento do relatório do Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência aponta o bairro Bom Jardim, um dos bairros que compõem o Grande Bom Jardim, como o território com o maior número de adolescentes assassinados em Fortaleza, apresentando em 2018 uma frequência de óbitos de 33 mortes (por 1000 habitantes). Esse mesmo estudo aponta que este bairro se destoa dos demais por se manter em uma crescente no tocante às taxas de letalidade de adolescentes, enquanto os outros apresentaram oscilações principalmente no ano de 2016, com o fenômeno da “pacificação entre as facções”, em que o número de homicídios foi reduzido em alguns lugares, como tratamos anteriormente (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO CEARÁ, 2018).

Por ser um território produzido como marginalizado e apresentar essas estatísticas que revelam políticas de precarização da vida, o GBJ sofre com a estigmatização territorial que, consoante a Wacquant (2005), consiste em uma forma de descrédito social que recai sobre locais que são excluídos e marginalizados, face perversa de políticas neoliberais contemporâneas. Além do local, seus moradores, principalmente os jovens, também acabam

sendo estigmatizados, tachados como representantes do perigo social que inspiram medo e legitimam os aviltamentos aos quais são submetidos, seja em situações cotidianas ou até abordagens policiais violentas. Dessa forma, este território exterioriza-se, muitas vezes, no imaginário fortalezense como a área do “vixe”, expressão popular proferida geralmente em tom negativo e, por vezes tenso, por quem não reside no território quando algum morador fala seu local de morada, o que traz consigo uma capacidade de constranger e desqualificar seu residente (BEZERRA, 2015).

Cabe-nos enfatizar neste trabalho também o plano das forças que operaram ao decorrer de minhas vivências e encontros com o campo. Habitar as territorialidades escolares do GBJ me trouxe muitas surpresas boas com relação a este território, pois o imaginário que se constrói e circula é de estigmatização da periferia, enfocando em suas mazelas sociais. O GBJ apresentou-se para mim e meus parceiros e parceiras de pesquisa e extensão como um espaço potente de invenção e múltiplas resistências aos efeitos da violência armada e ao abandono estatal no tocante à promoção de políticas de bem-estar social. É um espaço-referência de organização comunitária, política e civil, articulando mais de 30 entidades locais como associações de moradores, organizações não governamentais (ONGs) e organizações religiosas no enfrentamento de tais problemáticas que são reunidas na Rede de Desenvolvimento Local e Integrado do GBJ (Rede DLIS), criada em 2003 e que tem sustentação institucional da ONG Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza (CDVHS) (FREITAS, *et al.*, 2019). Dentre essas entidades, encontram-se coletivos juvenis artísticos como Tambores do Gueto, Gueto *Queen*, Maracatu Nação Bom Jardim, Brincantes Sonoros, dentre outros que pautam a relação arte e resistência da cultura nas periferias através de linguagens como música e teatro, organizações de saraus e intervenções urbanas. Outra iniciativa importante do território é o Movimento de Saúde Mental do Grande Bom Jardim, o qual surgiu a partir da congregação da Igreja Católica que reuniu lideranças locais para o cuidado da saúde mental dos habitantes do território, pensando saúde mental de forma ampliada e coletiva, entendendo que cuidar de si perpassa pelo cuidado comunitário.

A reflexo de uma sociedade desigual, a pandemia do coronavírus afetou e vem afetando de maneira desigual as pessoas. A política de precarização da vida das quais as periferias estão mais seriamente submetidas se agravaram durante a pandemia. Neste momento, além da luta pela sobrevivência já corriqueira, permanecer vivo e com o mínimo de saúde é uma conquista. Observamos movimentações coletivas de periferias para o enfrentamento desse momento delicado, como as campanhas “Bom Jardim de Luta” e “Adote uma Comunidade”, que contaram com a participação de moradores e organizações como CDVHS e a Rede DLIS. Estes

vêm trabalhando na arrecadação e distribuição de alimentos e itens de higiene, que foram ações realizadas em prol de um cuidado coletivo com aqueles mais vulnerabilizados frente a essa situação. Pudemos ver, e também contribuir um pouco, com um Bom Jardim que cotidianamente e coletivamente busca se reinventar e recriar estratégias para chegar até onde o estado não chega, pela via do cuidado e da promoção de saúde.

Em 2021, pude participar pela primeira vez de uma reunião de planejamento da Rede DLIS realizada em formato online. Durante os dias que participei da reunião, pude vivenciar um misto de sentimentos, além de me sentir bastante acolhida por todos os integrantes; observei sentimentos de alegria coletiva nesse encontro, ainda que virtual. As pessoas se cumprimentando e cantando músicas que geralmente cantavam juntos em encontros presenciais, transmitindo um sentido de pertença e de comunidade muito fortes em que ser morador do GBJ é motivo de muito orgulho, além de impulsioná-los a seguir a luta para tornar o território menos desigual e letal para as juventudes, pensando também em estratégias de melhorias na infraestrutura do espaço. A potência pulsante existente e resistente neste lugar e nas pessoas que o habitam é nítida e viva, um pouco dessa vivência eu tive a oportunidade de experimentar durante minha inserção no campo e composição nas diversas atividades e intervenções protagonizadas pelo Fórum de Escolas.

As territorialidades escolares que iremos acompanhar mais diretamente são o Fórum de Escolas pela Paz do GBJ e a Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Senador Osires Pontes, uma das escolas que o compõem. Tal organização de profissionais da educação e parcerias locais surge em 2012 da articulação entre professores e gestores de 12 escolas da rede estadual para debater estratégias conjuntas de enfrentamento às implicações da violência armada nas escolas, além de traçar algumas ações de enfrentamento a serem realizadas no GBJ e fomentar espaços coletivos de discussão. Desse fórum, ao longo dos anos, foram se aglutinando diversos parceiros além dos professores e gestores das escolas, entre eles a Rede DLIS, o CDVHS, o Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência (CCPHA) e o programa do governo estadual Pacto pelo Ceará Pacífico⁵, através da célula NPAZ.

⁵ O programa do governo estadual “Pacto por um Ceará Pacífico” foi instituído pelo Decreto estadual nº 31.787 em 21 de setembro de 2015 e, de acordo com Ferreira Filho (2019), “institucionalmente, tem uma linha de atuação plurissetorial com os órgãos e entidades públicas no âmbito local, regional e nacional em parceria com a sociedade civil. O Programa ocorre mediante realização de atividades interdisciplinares, articulando as áreas de Segurança Pública e Defesa Social, Justiça e Cidadania, Direitos Humanos, Educação, Ciência e Tecnologia, Saúde, Política sobre Drogas, Cultura, Esporte, Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente, e Juventude” (p.21-22). Contudo, Cavalcante (2020) aponta que, em investigações realizadas pelo VIESES-UFC, surge em relatos dos participantes o caráter da militarização excessiva e do policiamento ostensivo do programa, o que promove diversas violências e violações de direitos.

A Escola que acompanhamos e construímos o dispositivo-interventivo das oficinas localiza-se no bairro Canindezinho no GBJ e é uma escola pública estadual de ensino médio em tempo integral, além de um espaço de educação de jovens e adultos (este funcionando no turno da noite), possuindo em torno de 630 alunos. Embora o número de alunos seja considerável, o porte da escola e faixa etária que ela atende não satisfazem a demanda da comunidade do entorno, gerando concorrência das vagas disponibilizadas (FREITAS, *et al.*, 2019).

Figura 2 – Fachada da escola EEMTI Senador Osires Pontes



Fonte: Google Maps

Heckert e Rocha (2012) afirmam que existem diversas discontinuidades nos processos de escolarização de jovens de ensino médio no Brasil, principalmente na escola pública, a qual se vê imersa em um emaranhado complexo de várias questões e necessidades. Os muitos desafios a serem enfrentados interferem diretamente na permanência de crianças e jovens nesse espaço institucional, que perpassam também nas condições de trabalho dos profissionais da educação. Apesar de lidar com todas essas questões, a escola pública ainda é um espaço fundamental, conforme algumas evidências das últimas décadas, de construção de laços, afetos, formação crítica e também de prevenção a violência e ao crime (ROLIM, 2008).

No estado do Ceará, um dos grandes desafios enfrentados por escolas públicas estaduais e municipais é a falta de saneamento básico em pelo menos 65,5% das instituições, cerca de 3.905 delas, segundo levantamento realizado pelo instituto melhor escola e baseado no censo escolar 2019 (DIÁRIO DO NORDESTE, 2020). Situação que se agrava ainda mais em período de pandemia em estudos de um possível retorno de aulas presenciais das escolas públicas; sem

o devido cuidado com a higiene, isso pode representar um grande risco não somente para a comunidade escolar mas para os bairros em que se situam as instituições.

A fim de organizar a escrita e esmiuçar nossa aproximação e participação nas territorialidades escolares do GBJ, a temática desta investigação nasce e deriva de ações de extensão do VIESES-UFC, como comentado anteriormente, as quais estão em andamento desde 2018 e foram construídas COM sujeitos, coletivos e organizações do próprio território. Estas ações de extensão contribuem para práticas referentes à discussão sobre os modos de viver de juventudes da região, suas formas de enfrentamento à violência e seus efeitos em cotidianos periféricos, bem como sobre promoção e proteção dos direitos da juventude. Seus eixos de atuação são: 1) **“Bom de Papo”**: Neste trabalhamos com a realização de oficinas temáticas com juventudes no território investigado, com o objetivo de discutir acerca das trajetórias juvenis, efeitos da violência urbana em seus cotidianos e formas coletivas de cuidado de si e enfrentamento dessa problemática. Nossas intervenções se concentraram na Escola Senador Osires Pontes ao longo de 2019, em que, no primeiro semestre, realizamos 4 oficinas com temática que transversalizava o “Medo da violência, como ele se movimenta e os modos de enfrentamento ao medo” - essa questão surgiu ao longo das intervenções de 2018, com as ações de extensão do VIESES na escola, quando os estudantes sugeriram que fosse tema específico do próximo ciclo de oficinas, realizado em 2019.1, e foi escolhido como “objeto” de pesquisa do trabalho de conclusão de curso de Souto (2020).

Constatamos, assim, que essa nova proposta de intervenção seria uma ótima oportunidade de me inserir na escola, conhecer os alunos, a equipe gestora e os professores. A equipe de facilitadores das oficinas era formada por mim, Liana (SOUTO, 2020) e Daniel, pesquisador da pós-graduação que também desenvolveu sua tese a partir desse campo (CABRAL, 2021). Apresentamos nossa proposta à diretora e solicitamos divulgação das oficinas em sala de aula, colhendo em uma lista em branco os nomes dos alunos interessados em participar das oficinas. A diretora declarou que já sabia quem seriam os alunos que mais estariam “precisando” dessas atividades; percebemos um leve impasse, mas sustentamos que era muito importante que eles participassem a partir do interesse próprio, e não a partir da indicação/imposição da escola, e que gostaríamos de mesclar turmas de 1º e 2º ano. Ao todo, tivemos em torno de 20 inscritos.

Já no segundo semestre de 2019, ao final do ciclo de oficinas 2019.1, em que se discutiu o medo, conversamos sobre a possibilidade de continuidade do trabalho e sobre temáticas possíveis. A partir daí, surgiu a ideia de darmos enfoque mais no cuidado e nas potências de resistência diante do cenário cruel de violência e dos sofrimentos que ela produz. Dessa forma,

surgiu a pactuação para discutirmos “Juventude, saúde e arte”. Se em 2019.1 a principal preocupação deles parecia ser: "como podemos expressar nossos medos e elaborar nossa experiência nesse cenário de violência?", em 2019.2, a questão parecia ser "Como permanecer vivos, nos cuidando e resistindo diante desse contexto?”.

A partir de dispositivos artísticos, buscamos proporcionar espaços coletivos de discussão sobre efeitos da violência na saúde mental dessas juventudes, fortalecer redes de apoio psicossocial entre jovens e potencializar estratégias de cuidado compartilhado entre jovens no contexto escolar, a fim de fortalecer a própria escola e suas relações como dispositivo de proteção frente à violência urbana. Reunimo-nos novamente com a diretora da escola, que se mostrou satisfeita com os relatos dos alunos sobre as oficinas do semestre anterior e, assim, demonstrou interesse em continuarmos o trabalho. Desta vez, tivemos a oportunidade de fazer uma divulgação mais elaborada nas salas, levando cartazes da temática geral da oficina e explicando brevemente que as questões tratadas seriam co-construídas. Após uma semana de divulgação, tivemos em média 80 jovens inscritos, ficamos surpresos e animados com a grande procura, mas um tanto preocupados em darmos conta de uma demanda tão grande de interessados. Desejávamos abarcar todos os interessados e, como contávamos com uma equipe maior de extensionistas, estagiários e pesquisadores, pensamos em formar duas turmas, uma pelo turno da manhã e outra pela tarde, cada uma dividida em dois momentos distintos. Desta maneira, seriam 4 turmas de 20 alunos cada, duas pela manhã e duas pela tarde. A equipe de facilitadores da manhã tinha os mesmos facilitadores e agora incluindo Isadora, extensionista do VIESES-UFC, enquanto a equipe da tarde era formada por outra extensionista e duas estagiárias.

2) “Me Junto”: Este eixo se direcionou à participação e potencialização de diversas iniciativas comunitárias, como atividades artístico-culturais e de incidência política, voltadas ao público juvenil e à questão da garantia de direitos e enfrentamento de violências no GBJ. De abril de 2019 até 2021, eu e Tadeu, pesquisador da pós-graduação que também está investigando os territórios escolares, participamos como colaboradores do Fórum de Escolas, compondo em suas reuniões mensais e ações decorrentes delas. Ao longo desses meses, pude conhecer os gestores, professores das 12 escolas estaduais⁶ e parceiros, como representantes do Ceará Pacífico, da SEDUC, da ONG CDVHS, do CCBJ, do CCPHA, entre outros convidados

⁶ As 12 escolas que compõem o Fórum de Escolas do GBJ são: EEEP Ícaro de Sousa Moreira, EEFM Michelson Nobre da Silva, EEMTI Jociê Caminha, EEFM Santo Amaro, EEFM Paulo Elpídio, EEFM São Francisco Canindezinho, EEFM São Francisco Bom Jardim, EEMTI CAIC Maria Alves Carioca, EEMTI Senador Osires Pontes, EEM Professora Eudes Veras, EEFM D. Julia Alves Pessoa, EEFM Poeta Patativa do Assaré.

que compunham o espaço, além de acompanhar a construção de pautas comuns das escolas do GBJ, para a prevenção de violências e promoção de direitos sociais para os estudantes, professores e comunidade escolar.

3) “Escutas sensíveis”: em 2019 houve ações mais pontuais a partir de desdobramentos do eixo “Me Junto” nas reuniões do Fórum de Escolas. Trataram-se de ações de caráter grupal que ofereciam escuta de sofrimentos psicossociais ocasionados ou agravados pela morte de estudantes da escola em decorrência da violência armada no Grande Bom Jardim. Além dos momentos de escuta propriamente dita, quando se fazia necessário um acompanhamento mais prolongado, também colaboramos no encaminhamento para serviços de atenção psicossocial ou psicoterapia, caso houvesse interesse. Em setembro de 2019, junto ao Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência (CCPHA), foi realizado um momento de sensibilização e de escuta de professores e da turma de discentes da Escola Estadual Eudes Veras, localizada no bairro Siqueira, após o assassinato de dois dos estudantes da escola e a paralisação das atividades em função desse acontecimento, contemplando as temáticas sobre acolhimento de adolescentes em sofrimento.

Em novembro de 2019, em parceria com a Liga de Direitos Humanos, projeto de extensão do Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança (NUCEPEC) da UFC, e com o Projeto Advir: Juventudes, Psicanálise e Saúde Mental Coletiva também da UFC, orientado pela Professora Vlândia Jucá, compusemos outro momento de escuta e acolhimento dos corpos docente e discente dessa vez da Escola Estadual Santo Amaro, localizada no bairro Bom Jardim, devido ao também assassinato de um dos estudantes da escola e paralisação de atividades da mesma. Em um curto espaço de tempo, no mês de dezembro, recebemos a notícia de outro homicídio, nesta ocasião, também de uma aluna da Escola Santo Amaro. Novamente, junto a membros do CDVHS e do JAP, da professora Vlândia e extensionistas do projeto Advir-UFC, realizamos um momento coletivo de promoção de cuidado.

Ao longo deste nosso percurso, as discussões sobre o funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo estavam bastante presentes e pulsantes, transversalizando toda nossa inserção. O desafio foi constante em nos deslocar da noção hegemônica de atenção na pesquisa, que seria focalizada na busca de algo definido e recoberto de uma função seletiva, além de ser marcada pela perspectiva de uma coleta de dados (KASTRUP, 2009).

Mantivemos uma atenção aberta e flutuante ao nos aproximarmos do campo na tentativa de não capturar de imediato elementos para responder a uma pergunta de partida; buscamos manter uma atenção à espreita, no intuito de experienciar os acontecimentos e os encontros que o campo ia proporcionando. Esse movimento de abertura na atenção compõe-se de momentos

como o **rastreio**, que se caracteriza como essa varredura, visando um “alvo móvel”, variando modulações, produzindo modos mais amplos, e aberto à imprevisibilidade. No início das vivências em campo desta pesquisa-intervenção junto aos extensionistas do VIESES-UFC, pretendíamos analisar efeitos da violência urbana no cotidiano de escolas públicas de contextos periféricos de Fortaleza, objetivo esse que passou por modificações no caminho diante dos encontros com nossos interlocutores, nas oficinas grupais com estudantes, reuniões e ações com gestores do Fórum de Escolas e as escutas sensíveis com professores e juventudes. Em pesquisa cartográfica, o macrocontexto situa-se como as modificações no problema geral da investigação, enquanto o microcontexto como as delineações de microproblemas no decurso das idas e atravessamentos no campo. Deste modo, nossos trânsitos alteraram as formas predelineadas, de modo a manter a abertura como uma atitude ética (KASTRUP, 2009).

Passamos também pelo **toque**, quando “tateamos” algo que se sobreleva, experimentando uma breve sensação que nos permite ter um vislumbre e realizar uma primeira “seleção” do que surge. Apreciamos essa variação do movimento na atenção em alguns momentos, em que um dos mais importantes foi em nossa oficina com a temática “efeitos da violência armada no cotidiano escolar e seus enfrentamentos”, ocorrida em outubro de 2019. Organizamos o momento dispondo no quadro dois cartazes no intuito de mapear violências sofridas e vivenciadas que atravessam a escola: um se referiu a mudanças no cotidiano escolar por causa da violência e outro ao enfrentamento à violência. As narrativas dos jovens apontavam para efeitos da violência armada em seus próprios cotidianos e não simplesmente o escolar, embora ambos não sejam totalmente distantes e díspares. Em outras palavras, nossos encontros com os jovens nas oficinas da extensão alteraram nosso percurso, complexificando as discussões e redesenhando nossos objetivos e objeto da investigação (KASTRUP, 2009).

O **pouso** aponta para uma espécie de *zoom* no que se destaca a partir do toque, ou seja, há um movimento de permanência e um certo fechamento do campo, reconfigurando-o. Vivenciamos este gesto atencional, inicialmente observando nossos diários de campo, a partir dos quais surgiram conteúdos que ultrapassaram as mudanças nos cotidianos de estudantes, professores e gestores decorrentes da violência armada (objetivo anteriormente delineado), mas, principalmente, durante a banca de qualificação desta dissertação, em que redesenhamos nossos objetivos, mais uma vez, visto que foi apontado a riqueza de percurso atento aos enfrentamentos produzidos por escolas públicas do GBJ à problemática da violência armada, mesmo diante de inúmeros desafios, como a questão dos homicídios, problemas territoriais e as narrativas de alunos sobre violência policial. A partir daí, chegamos no **reconhecimento atento**, que se caracteriza como a quarta variedade atencional, um gesto ainda porvir, que é a do retorno ao

campo, atentando as reconfigurações destas territorialidades e retomando o acompanhamento dos processos (KASTRUP, 2009).

Habitar territórios escolares nesta cartografia esteve relacionado também com engajar-me neste território existencial, estar aberta aos encontros e aos desdobramentos desse devir e ser uma aprendiz desse acompanhamento das processualidades (ALVAREZ; PASSOS, 2009). Ao longo desses mais de dois anos de mestrado, tenho habitado estes territórios escolares que não se restringem à realização de oficinas com alunos de ensino médio, nem tampouco à presença nas reuniões mensais, e sim tem se desenhado desde a primeira reunião com a diretora da escola, nas conversas dos corredores com os alunos (antes e depois dos encontros), no grupo de *whatsapp* do Fórum de Escolas, nas ações mobilizadas em conjunto para produzir visibilidades frente aos assassinatos de estudantes nas dinâmicas de violência da cidade, nas conversas com os gestores nos intervalos desses encontros, nas composições em momentos de cuidado e escuta com professores, na elaboração conjunta do relatório da situação das escolas estaduais do GBJ, na realização da II e III Semanas do Movimento Cada Vida Importa no Centro Cultural Bom Jardim (CCBJ), no planejamento e execução do processo seletivo de jovens aprendizes para ingressarem em estágios no CCBJ e entre tantos outros momentos e espaços.

Além disso, meu lugar de mulher branca, psicóloga, artista experimentadora da palhaçaria e acadêmica, ainda que morando em um território também marcado pela violência armada, me trouxeram reflexões sobre meus privilégios e sobre compor com as diferenças. A maioria de meus interlocutores jovens eram negros e moradores dos entornos das escolas. Para eles, falar sobre suas trajetórias atravessadas pelo racismo, pelas dinâmicas dos conflitos territoriais de facções e pela violência policial no início de nossos encontros era feito com uma certa relutância conosco, porém, ao longo de nossos encontros puderam narrar mais abertamente sobre esses e outros assuntos. Isto é, exercemos ao longo desse tempo um constante desafio (necessário) de abrir mão de saber “sobre” esses territórios escolares e compor “com”, estando sempre atenta ao que pulsa no campo.

“Toda experiência cartográfica acompanha processos, mais do que representa estados de coisa; intervém na realidade, mais do que a interpreta; monta dispositivos, mais do que atribui a eles qualquer natureza; dissolve o ponto de vista dos observadores, mais do que centraliza o conhecimento em uma perspectiva identitária e pessoal. O método da cartografia implica também a aposta ético-política em um modo de dizer que expresse processos de mudança de si e do mundo” (PASSOS; BARROS, 2009, p.170).

2.3 Participantes da Pesquisa: Sujeitos escolares do Grandes Bom Jardim

Os participantes deste estudo são gestores, professores e alunos de escolas de territorialidades periféricas do Grande Bom Jardim que compõem o Fórum de Escolas pela Paz, além de discentes do primeiro e segundo ano do ensino médio que compuseram as oficinas realizadas no ano de 2019 na escola Senador Osires Pontes localizada no bairro Canindezinho. No eixo do **“Bom de papo”**, no primeiro semestre, foram em torno de 20 jovens presentes em cada uma das 4 oficinas sobre “Medo, suas relações com a violência e seus enfrentamentos” e, no segundo semestre, nos grupos em que minha equipe esteve à frente, foram cerca de 18-22 jovens em cada momento grupal dos 6 encontros, já que dividimos o turno em 2 turmas, totalizando 12 oficinas.

No **“Me junto”**, além de diretores e coordenadores das 12 escolas estaduais presentes no GBJ, também participaram das reuniões do Fórum de Escolas parceiros institucionais, como componentes do Ceará Pacífico, do CDVHS, do CCBJ, do CCPHA, entre outros. Cada reunião mensal contava com uma média de 30-40 participantes e aconteciam em caráter rotativo (cada mês em uma escola diferente ou no CCBJ). Por fim, as ações do eixo do **“Escutas sensíveis”** ocorreram como desdobramento das participações nos encontros do Fórum de Escolas, como a roda de conversa com professores da escola estadual Eudes Veras, facilitada juntamente com membros do CCPHA e do CDVHS, a qual contou com cerca de 30 profissionais. A roda de conversa de novembro de 2019 na escola Santo Amaro contou com a participação de cerca de 20 jovens, enquanto as ações de dezembro (roda de conversa e colagem de lambes) contaram com a participação de por volta de 35 pessoas, entre jovens e profissionais.

A construção de dispositivos interventivos na pesquisa cartográfica requer a construção de vínculos coletivos e perpassa pela implicação de vários sujeitos nesse processo. Dessa forma, a confiança ocupa um lugar importante no *ethos* do pesquisar-intervir na cartografia, ou melhor, uma abertura e disponibilidade ao plano da experimentação coletiva. Tal abertura não acontece em instantes, ela demanda investimento afetivo do próprio cartógrafo, que deve renunciar sempre ao lugar de especialista e de neutralidade de uma suposta cientificidade, além de que os participantes sintam que são ativos nesse processo, construindo possibilidades de abertura ao encontro (SADE; FERRAZ; ROCHA, 2013).

Em nosso trajeto acompanhando as movimentações nas territorialidades escolares, essa confiança e abertura foram sendo construídas aos poucos ao longo desse tempo, e não de uma maneira linear e acumulativa. Primeiramente, com os gestores do fórum de escolas, ao passar a frequentar suas reuniões mensais, conhecer quem eram aqueles sujeitos e de quais escolas falavam, eles me conhecerem também, em meio aos debates das principais pautas, às conversas paralelas no intervalo, às tensões quando ocorriam discordâncias, às aflições compartilhadas

com os homicídios de estudantes do GBJ, entre outras questões. É interessante notar como minha presença de pesquisadora-cartógrafa, que a princípio foi bastante notada, foi se diluindo e se transformando à medida que os encontros foram acontecendo. Em minha primeira reunião, senti um leve desconforto advindo deles e delas, pois estavam discutindo uma pauta que tinha como questão: “A escola que temos *vs* A Escola que queremos”. Nesse debate, eles estavam elencando pontos que tinham que melhorar na escola para ela se tornar um espaço melhor para seus alunos e profissionais, e também os pontos positivos já existentes, e em suas falas eram ressaltados os aspectos que tinham que melhorar; um dos diretores pontuou: “Como a gente vai tornar as escolas um lugar mais humanizado se eu só coloco em minha fala as coisas que tem que mudar e não valorizamos o que tem de bom?” e expressou seu receio sobre qual seria a minha percepção acerca dos pontos negativos das escolas e as impressões que eu poderia levar à Universidade desses aspectos falados.

Ao longo do percurso, essa visão vai se alterando, com as conversas no intervalo, os diálogos nas caronas na volta das reuniões em que havia possibilidade de falar sobre mim, minha pesquisa e sobre o VIESES-UFC, e também ouvir um pouco sobre eles e elas. Assim, os convites para compor momentos extra reunião vão surgindo, como a roda de conversa na Escola Eudes Veras, as ações na Escola Santo Amaro em parceria com o Advir-UFC e o CDVHS, e até mesmo a participação na comissão de seleção de jovens aprendizes do CCBJ, alunos das escolas do GBJ - iam-se abrindo possibilidades de composição e criação conjunta, a partir da cartografia que aposta nesse plano comum (SADE; FERRAZ; ROCHA, 2013).

Também foi gradual a minha chegada na escola Senador Osires Pontes e aproximação com a diretora e alunos das oficinas. Ao marcarmos reunião com a gestão para tratar da proposta de oficinas em 2019, fomos informados que a antiga diretora, que esteve à frente da escola até 2018, ano em que extensionistas do VIESES-UFC fizeram suas intervenções, estava se aposentando e que, a partir de então, a coordenadora assumiria a posição de direção da escola. Sendo assim, apresentamo-nos e lançamos nossa proposta de oficinas para o primeiro semestre de 2019. Como tínhamos desempenhado um trabalho anteriormente na instituição, que era de certa forma observado por ela na posição de coordenadora, já éramos conhecidos como os “alunos de psicologia da UFC que faziam parte do VIESES-UFC”, então fomos recebidos sem grandes restrições, somente o fato da moderação na presença de alunos do 3º ano por conta das aulas e simulados preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

As oficinas do segundo semestre de 2019 foram mais desafiadoras no tocante ao maior número de participantes, praticamente o dobro das do primeiro semestre, sendo divididas em duas turmas pela manhã, o que nos exigia uma organização maior do tempo e do espaço para

não interferir nas aulas dos professores e no intervalo deles. Na primeira turma do primeiro encontro nos apresentamos e notamos que a maioria dos participantes eram novos e não nos conheciam. Assim, falamos sobre o título-proposta de nossos encontros, “Juventudes, Saúde e Arte”, visto que esse foco havia sido sugerido por jovens que já vinham participando, e explicamos que as temáticas de cada oficina seriam sugeridas também por novos estudantes que se interessassem em participar a partir de então.

Construímos de forma coletiva os encontros a partir de seus interesses e vivências, utilizando-nos de recursos artísticos, exceto em um dos encontros em que abordaríamos a temática: “Efeitos da Violência Armada na Escola”, uma vez que seria relevante para a construção deste trabalho. Surgiram as seguintes indicações: sofrimento; família e vida pessoal (principalmente fora do ambiente da escola); vício em redes sociais; preconceitos; cyberbullying e bullying; e relacionamentos afetivos. Na segunda turma estavam presentes muitos dos participantes do semestre anterior, os quais já tínhamos uma relação de proximidade e confiança maior; seguimos o mesmo roteiro da turma anterior em termos de apresentação da proposta, e as temáticas sugeridas foram: autoestima; bullying e cyberbullying; indiferença; assédio; racismo; questões de gênero; uso excessivo das redes sociais; e insegurança nos bairros. Assim como no semestre anterior, ao longo deste percurso junto a eles percebemos a existência de pequenos grupos nas turmas, algumas tensões e discussões acaloradas nas discordâncias, mas também partilha, troca de experiências, risos e brincadeiras. Ao final, fizemos uma pequena confraternização para agradecer a participação dos jovens junto a um momento de avaliação em que colocaram o grupo e as discussões como bons espaços de aprendizado e troca.

Nossas construções coletivas de intervenção e participação foram guiadas pela política do PesquisarCOM, a qual amplia o conceito de metodologia participativa, tomando os participantes como ativos nesse processo, um sujeito agente e não objeto passivo, assim como o pesquisador-cartógrafo. Outra característica dessa postura frente ao campo é a de estar de fato com outro, abrindo mão de sistematizações e saberes prévios que perpetuam um lugar de especialista do pesquisador e um caráter representacional da realidade, ampliando e alargando fronteiras que possam existir (MORAES, 2014).

O pesquisarCOM se lança precisamente no desafio de desfazer e refazer certas fronteiras e, com isso, se engaja na aposta de fazer um mundo comum, mais heterogêneo, onde mais e mais atores contem. Para lidar com as fronteiras, o pesquisarCOM é um modo de fazer pesquisa que preza pelo caráter situado daquilo que se faz com o outro no campo de pesquisa. Não se movem as fronteiras com posições desengajadas. Ao contrário, elas são movidas quando nos engajamos, dia após dia, na tarefa de movê-las e problematizá-las (MORAES, 2014, p.134).

Desse modo, ao construir coletivamente tais oficinas, estávamos habitamos uma zona de indeterminação, em que não tínhamos como prever o desfecho ou até mesmo o percurso - a intervenção é uma aposta a todo instante que exige a construção de relações mútuas de confiança e vínculos afetivos e, para isso, é necessário criar condições de partilha que implica, além do compartilhamento de questões dos participantes, a abertura aos efeitos dos encontros tanto dos pesquisadores como dos participantes, o que está intrinsecamente relacionado também à produção de conhecimento (SADE; FERRAZ; ROCHA, 2013).

2.4 Estratégias e Ferramentas Metodológicas: A produção do comum nas composições em territórios escolares do GBJ

As estratégias metodológicas operadas para a colheita de dados⁷ na pesquisa foram: 1) Acompanhamento e participação de ações do Fórum de Escolas pela Paz do Grande Bom Jardim; e 2) Oficinas temáticas com estudantes do Ensino Médio da Escola de tempo integral Senador Osires Pontes, como desdobramento investigativo-inter(in)ventivo de nossa composição nas ações do Fórum de Escolas. As duas estratégias foram acompanhadas com o exercício de elaboração de diários de campo, que se encontram no texto no formato de citações diretas ou indiretas, sendo substancial para a construção de analisadores. Diários de Campo, consoante a Medrado, Spink e Mello (2014), e Costa, Moura e Barros (2020), consistem em anotações sistematizadas que se tornam ferramentas de pesquisa. Estes escritos envolvem investimento de tempo considerável visto a importância dos registros ali incluídos, além de serem tidos também como participantes (atuantes) da pesquisa, e não somente como ferramenta desta, e vão para além de meras descrições dos acontecimentos, perpassando pelo tecimento de narrativas implicadas sobre os encontros e nos auxiliando na produção da análise. Em nossa pesquisa, utilizamos diários de campo para registrar as trocas com sujeitos escolares em diversas oportunidades, seja nas oficinas com alunos, nas ações e reuniões do Fórum de Escolas e na roda de conversa com professores. Privilegiamos a escrita de falas, cenas relatadas e episódios narrados por nossos interlocutores nessas ocasiões, e também percepções nossas, nas trocas entre facilitadores das intervenções junto a eles.

⁷ “Preferimos, então, o termo “colheita de dados” para afirmar o caráter mais de produção do que de representação do mundo conhecido. A pesquisa colhe dados porque não só descreve, mas sobretudo acompanha, processos de produção da realidade investigada” (PASSOS; KASTRUP, 2013, p. 395).

A partir dessa política de pesquisa, entendemos as estratégias metodológicas enquanto dispositivos. Na perspectiva de Kastrup e Barros (2009), dialogando com estudos foucaultianos e deleuzeanos, dispositivos são “máquinas de fazer ver e falar” (p.78), uma rede-novelo que integra discursos, instituições, leis, moral, sendo composto por regiões de visibilidade e enunciação. É constituído por: linhas de saber, que fundem visíveis e dizíveis de um estrato; linhas de força, em que se realça o saber-poder e a luta pela afirmação das palavras e coisas; e linhas de subjetivação, que criam modos de existir.

Três movimentos compõem a função do dispositivo: função de referência, função de explicitação e função de transformação-produção. A primeira se refere à regularidade do dispositivo, a fim de que, a partir de seu modo regular de funcionar, seja apresentada sua força desviante da repetição. A segunda toma a noção de explicitação de modo a explorar e investir na potência que esses processos de devir-consciente têm de produzir subjetividade - dessa forma, entendemos que as oficinas são espaços coletivos de produção do comum, evidenciando a aprendizagem-inventiva de si e também do mundo. A terceira função de transformação-produção dá-se em uma interseção entre as duas primeiras, ressaltando a criação de um território existencial em um movimento que experimenta a desterritorialização e que possibilita a produção-transformação da realidade posta (KASTRUP; BARROS, 2009).

Nesta pesquisa cartográfica, as estratégias metodológicas são participativas, ou seja, não sustentam uma relação de oposição entre pesquisador e pesquisado, borrando as fronteiras e apostando na produção de um plano comum e da composição de um plano de forças coletivo (PASSOS; KASTRUP, 2013). A seguir, vamos nos aprofundar em nossas estratégias metodológicas e ferramentas utilizadas, seus desdobramentos, as surpresas, os desafios, as tensões e os afetos que transversalizaram este percurso junto a nossos interlocutores.

2.4.1 “Me Junto”: Acompanhamento e composição de ações em escolas integrantes do Fórum das Escolas pela Paz do Grande Bom Jardim

Nossa participação, composição e acompanhamento das ações desdobradas a partir do Fórum de Escolas pela Paz do Grande Bom Jardim foi nossa principal estratégia metodológica desta dissertação. É imprescindível afirmar que, inicialmente, se tratava de um meio de inserção e aproximação das territorialidades escolares, contudo, ao longo de nosso percurso, tornou-se indispensável nesta cartografia, em que pudemos habitar estes territórios existenciais e construir um plano comum junto a gestores de escolas do GBJ. As atividades desta estratégia

metodológica foram registradas com diários de campo, pretendendo dar conta dos objetivos específicos 1 e 2.

Tal acontecimento nos coloca diante da imprevisibilidade da pesquisa e do entendimento de que pesquisar na cartografia é estar aberto às surpresas que o campo problemático nos coloca, surpresas que podem envolver facilidades e também desafios. Acompanhar os processos e construir um plano comum junto a esses gestores e parceiros de instituições locais do GBJ é uma aposta na coletivização do campo e na transversalidade que borra e transpassa as fronteiras que separam saberes e sujeitos, ou seja, as fronteiras preestabelecidas entre o que seria competência do pesquisador e dos participantes, contudo, é preciso pensar o comum a partir das diferenças, na heterogeneidade (PASSOS; KASTRUP, 2013; BICALHO, 2019).

O Fórum de Escolas é um espaço plural e muito potente de coletivização de práticas, dele vem se desdobrando ao longo do tempo inúmeras ações de enfrentamento aos efeitos da violência nos cotidianos das escolas do GBJ, tendo assim, nesta pesquisa, papel primordial na produção de dados e de conhecimentos junto às territorialidades escolares. As principais ações-riçoma de resistência que enfocaremos em nossas análises são: os encontros mensais e a incidência política do Fórum junto a órgãos públicos e parcerias locais; os momentos coletivos de discussão sobre efeitos da violência armada na saúde mental de sujeitos escolares; as mobilizações coletivas que dão visibilidade à vida das juventudes e à denúncia das violências; a elaboração conjunta do relatório da situação das escolas estaduais do território do GBJ apresentado à vice-governadoria; o Festival de Arte e Cultura da III Semana Cada Vida importa; e o Festival das Juventudes 2021. Importante ressaltar que essas duas últimas movimentações foram realizadas durante a pandemia de COVID-19 e constituídas a partir do convite da ONG CDVHS para compor a organização da programação e a criação da proposta interventiva.

2.4.2 “Bom de Papo”: Oficinas temáticas com estudantes

Neste tópico versaremos sobre a construção de um dispositivo de pesquisa-inter(in)venção: as oficinas temáticas grupais com discentes do ensino médio da Escola Senador Osires Pontes. Essa estratégia metodológica procurou, prioritariamente, dar conta do objetivo específico 2, que tem como intuito cartografar como se delineou esse dispositivo grupal em 2019 e 2020, ano que iniciamos esta dissertação, mas que começou ainda em 2018 a partir da extensão universitária do VIESES-UFC. A partir de nossa entrada no território existencial do Fórum de Escolas, em que acompanhamos, participamos e compomos de/com suas ações,

elegemos uma de suas escolas, a qual já havia uma proximidade com o VIESES-UFC desde 2018 e também como forma de dar desdobramento às nossas pactuações com esse coletivo, para nos inserirmos de forma mais cotidiana e criarmos um dispositivo grupal para intervenções mais específicas nesse cotidiano escolar com jovens. Possibilitou-se, com essa experimentação, o surgimento de narrativas de discentes, as quais eram atravessadas por efeitos da violência armada em seus cotidianos, como medo, desesperança e perda de amigos, mas procurou-se promover práticas de cuidado compartilhado frente a esses efeitos.

Tomamos a ideia de dispositivo-grupo a partir das discussões de Regina Benevides de Barros (1997), orientada pela compreensão de que grupos funcionam como dispositivos de produção de subjetividades, distanciando-se de uma noção totalizante de grupo. A autora, inspirada por leituras foucaultianas e deleuzeanas, traz o dispositivo-grupo como um emaranhado multilinear, à imagem de um novelo, que é constituído por 4 tipos de linhas: de visibilidade, de enunciação, de força e de subjetivação. As duas primeiras linhas se referem às zonas de visibilidade e dizibilidade que os dispositivos-grupos possibilitam. As linhas de força se relacionam à dimensão do saber-poder, isto é, aos jogos de forças que estão presentes nos processos grupais, como a manutenção e transformação das instituições etc. Por último, as linhas de subjetivação se referem a criação de novos modos de existência, desnaturalizando aqueles tidos como hegemônicos (BARROS; SILVA; GOMES, 2020).

As oficinas ocorreram às quartas-feiras no turno da manhã - no primeiro semestre, em uma quarta-feira por mês, no segundo semestre, quinzenalmente. Estas foram espaços que não seguiram uma estrutura rígida, sendo constituída no decorrer das intervenções junto aos participantes, e possibilitaram a eles compartilharem suas vivências, além de nos permitir atentar às semelhanças e diferenças em suas trajetórias, a partir das temáticas levantadas em diálogo com os próprios jovens da escola, sejam aqueles que já participavam desde 2018, sejam aqueles que começaram a participar juntamente com minha inserção no campo. É significativo destacar que esses grupos de jovens não estavam limitados a apenas um conjunto de pessoas, mas também se relacionavam a uma dimensão coletiva processual mais ampla. Esse plano coletivo de forças é heterogêneo, ou seja, é constituído por diferenças e as experimenta, estando aberto às diversidades dos participantes, às suas conexões, partilhas e também seus tensionamentos (KASTRUP; PASSOS, 2013).

Em 2019.1, organizamos as oficinas do seguinte modo: 1º encontro - Apresentação e Roda de conversa sobre Medo e suas relações com a violência urbana; 2º encontro - “O medo se movimenta?” e “Como o medo se movimenta?”; 3º encontro - Produção de Fanzine sobre enfrentamento ao medo da violência; 4º encontro e último - Entrega dos fanzines e conversa

sobre os encontros passados. Já em 2019.2, tomando como base o que os jovens trouxeram como interesse em nosso primeiro encontro do semestre, em nossa reunião de supervisão acordamos que deveríamos aglutinar algumas propostas que eram conciliáveis e comuns para ambas as turmas, a fim de viabilizar nossas propostas-metodológicas, e, assim, dividimos da seguinte forma: 1º encontro - Apresentação e Levantamento de temáticas para as oficinas; 2º encontro - Como o Sofrimento aparece e como os jovens lidam com ele?; 3º encontro - Discursos de ódio e Bullying; 4º encontro - Efeitos da Violência Armada na Escola; 5º encontro - Oficina de Fotografia junto ao Coletivo Zóio; 6º encontro - Questões de Gênero.

2.4.2.1 Oficinas em 2019.1: Medo, suas relações com a Violência e formas de Enfrentamento

1º Encontro - Apresentação e Roda de conversa sobre Medo e suas relações com a violência urbana

Em nossa primeira oficina, apresentamos que a temática dos encontros versaria sobre as relações entre “Medo e violência”. A escolha se deu visto que era um assunto que emergia de forma recorrente nas oficinas desde 2018, quando extensionistas do VIESES-UFC já estavam realizando intervenções na escola, e resolvemos pautar isso também em 2019. Assim, as metodologias trabalhadas iriam conciliar rodas de conversa e a utilização de alguns recursos artísticos, ressaltando também que nosso trabalho só seria possível graças às suas participações e engajamentos voluntários para construir coletivamente os diálogos.

Sentimos um certo desconforto de alguns alunos ao ouvirem do que se tratava as oficinas, mesmo ao falarmos do caráter não obrigatório, o que era algo já esperado para um primeiro momento juntos. Fizemos um levantamento das significações que os participantes produziam sobre o tema a partir de algumas perguntas, como “Com que intensidade e de que maneira o medo em relação à violência territorial está presente na vida de vocês e de outros adolescentes que vivem no Grande Bom Jardim?”. A partir disso, conversamos sobre como o medo se expressa na vida deles e no contexto social e territorial que eles se encontram; alguns jovens se pronunciaram e outros também falaram que não sabiam se naquele espaço era “seguro” para falar tudo o que passavam e o que sabiam, pois se preocupavam com os comentários que poderiam gerar na escola ou até mesmo no bairro.

Esse processo de compartilhamento nos exigiu uma abertura sensível para o que nos era desconhecido além de uma receptividade afetiva com o que era falado ou calado naquele espaço. Foi o início de um percurso de formação de vínculos que seria alimentado ao longo do

tempo (SADE; FERRAZ; ROCHA, 2013).

2º Encontro - “O medo se movimenta?” e “Como o medo se movimenta?”

Preparamos uma metodologia mais interativa para discutirmos como o medo os atravessava, tomando como mote a perguntas: “O medo se movimenta?” e “Como o medo se movimenta?”, a partir do que conversamos no encontro passado. Para isso, dividimos os jovens em 4 grupos e pedimos para que eles, através de colagem, desenhos, pinturas e palavras em cartazes expressassem os efeitos do medo nos seus cotidianos. Após esse momento, realizamos um momento de discussão sobre as produções e sobre os sentidos e enunciados contidos nelas.

O primeiro grupo, que foi composto só por meninos, teve como temática central “cultura de paz”. Colocaram uma foto que representava as “facções e o aliciamento de crianças”, relacionando essas crianças aos “aviõezinhos” (aqueles que repassam drogas), considerando que as facções usam a “inocência da criança ‘pra’ aliciar” (atraí-los para englobá-los nas dinâmicas dos comércios de drogas).

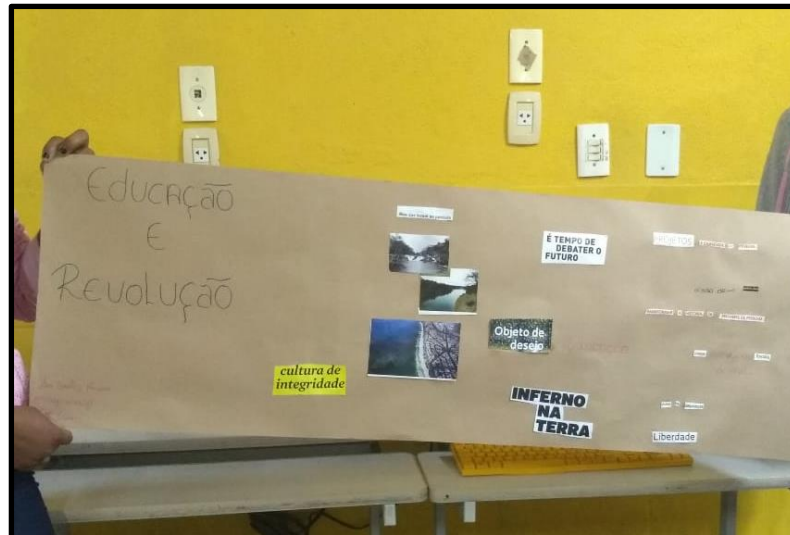
Figura 3 – Grupo 1 com sua produção



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

A temática central do segundo grupo, composto só por meninas, foi o combate à violência através da educação. As figuras que elas colaram e as frases escritas falavam sobre revolução: “menos armas, mais livros”, “o conhecimento destrói mitos”, “os estudantes resistem para ampliar a educação”, “inferno na terra”, demonstrando interesse e preocupação com o desinvestimento da educação e suas consequências no cenário neoliberal brasileiro atual.

Figura 4 – Grupo 2 com sua produção



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

O foco do terceiro grupo, composto por meninos e meninas, esteve relacionado à violência contra LGBTQIA+s e mulheres, e, em sua produção, foram colocadas imagens que se relacionavam ao feminicídio e à problemática do aumento da morte de mulheres no estado e no país.

Figura 5 – Grupo 3 com sua produção

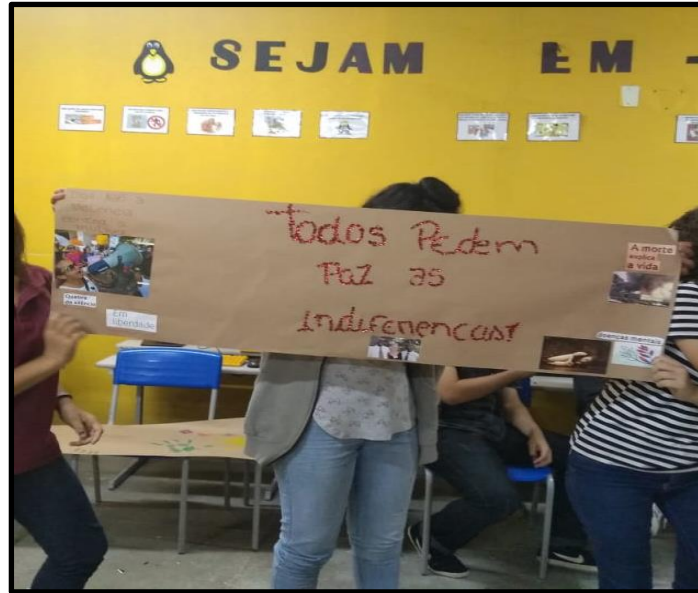


Fonte: Arquivo pessoal (2019)

O quarto grupo, formado só por meninas, também focou sua produção na “violência e o respeito aos LGBTs”, e, assim como os dois primeiros, teceram críticas ao governo

homofóbico. O cartaz continha uma frase escrita em lantejoulas vermelhas: “Todos pedem paz as indiferenças” que, de início, achamos que estava com erro de sentido e a palavra seria “diferenças”, mas, depois, os jovens explicaram que “indiferenças” se referia às pessoas que acabam sendo esquecidas e discriminadas.

Figura 6 – Grupo 4 com sua produção



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

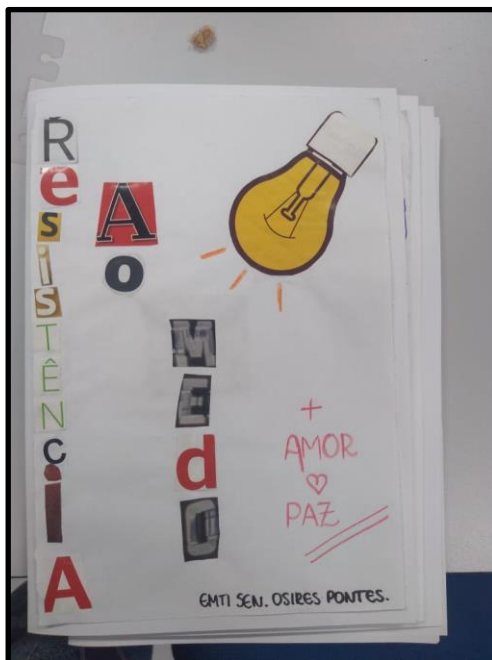
3º Encontro - Enfrentamento ao medo

Neste momento, discutimos sobre os caminhos e as possibilidades para o enfrentamento do medo em relação à violência. Para isso, propomos a construção de um Fanzine⁸, no qual eles e elas poderiam expressar de que modos enfrentam ou poderiam enfrentar o medo, tanto com familiares, amigos, em suas redes de apoio na comunidade e também na própria escola, etc. Dividimos cada página do fanzine para ser produzido por uma dupla e a parte do meio, por um trio, além disso, foram discutidas conjuntamente as produções de cada equipe que compôs o Fanzine. Abaixo, expusemos fotos de nossa produção conjunta, chamando-nos atenção frases como “você não é o que pensam de você” e “impossível é o caralho!”, o que expressa um confronto direto com um olhar social que desvalida, que enquadra e reduz essas juventudes,

⁸ Fanzine é uma espécie de revista de publicação alternativa e produzida de forma independente sobre determinado assunto (ASSUMPCÃO; PINA; SOUZA, 2012). A produção de fanzines tem se popularizado em diversas intervenções, tanto de coletivos de jovens como também em intervenções de extensão universitária, a exemplo das do VIESES-UFC.

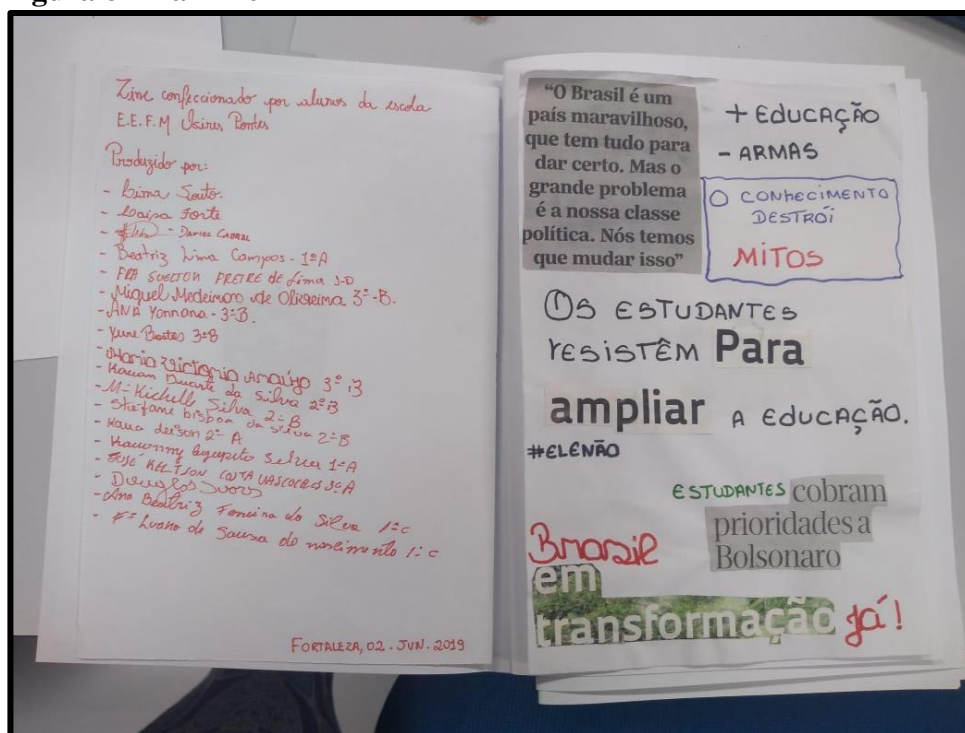
promovendo inflexões nas formas hegemônicas de saber-poder e pensando que enquanto há vida, há movimento.

Figura 7 – Fanzine (Capa)



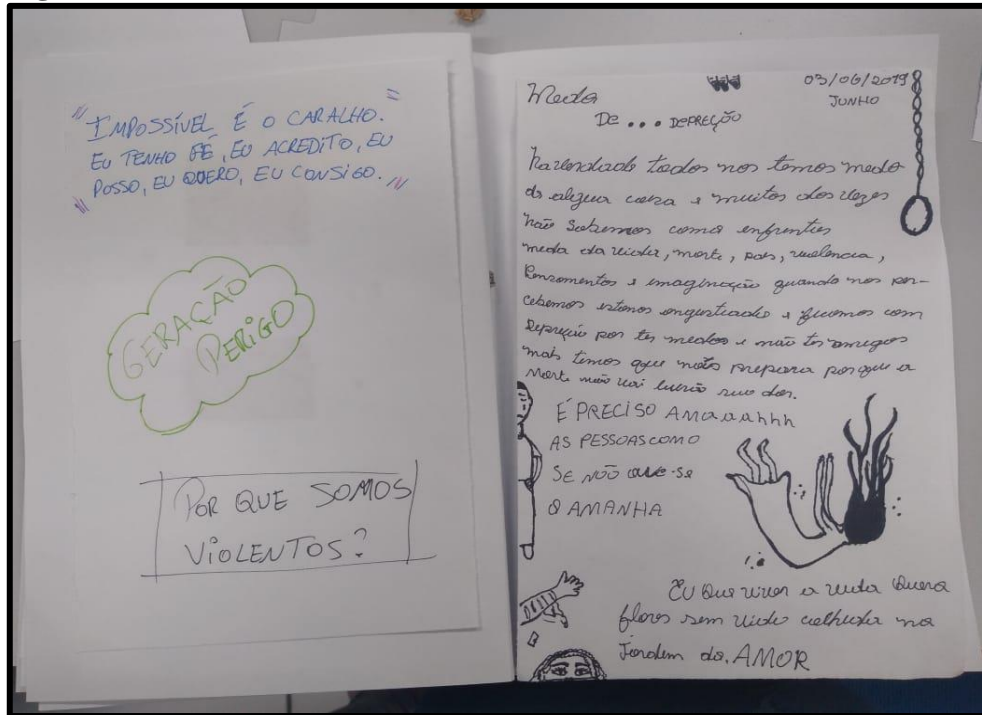
Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Figura 8 – Fanzine



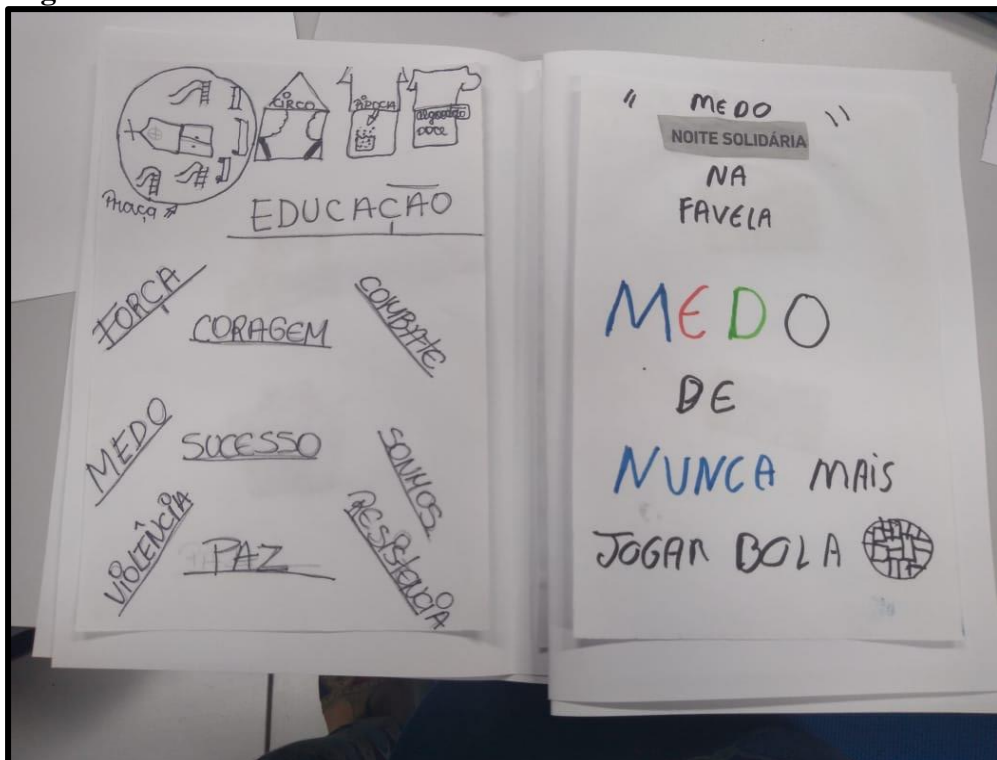
Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Figura 9 – Fanzine



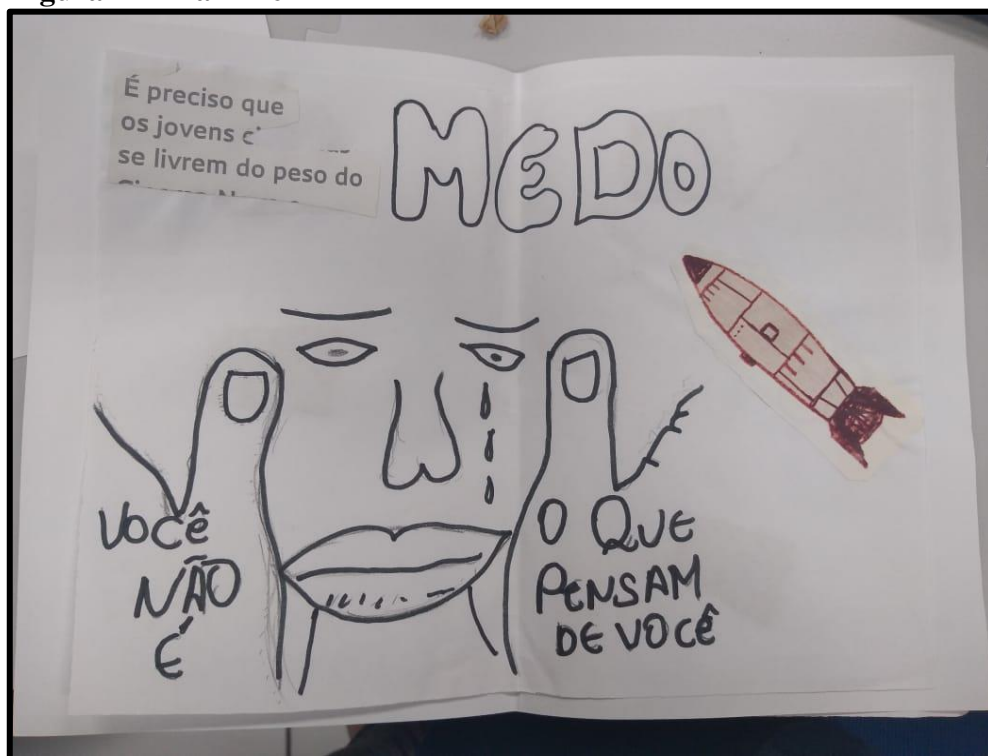
Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Figura 10 – Fanzine



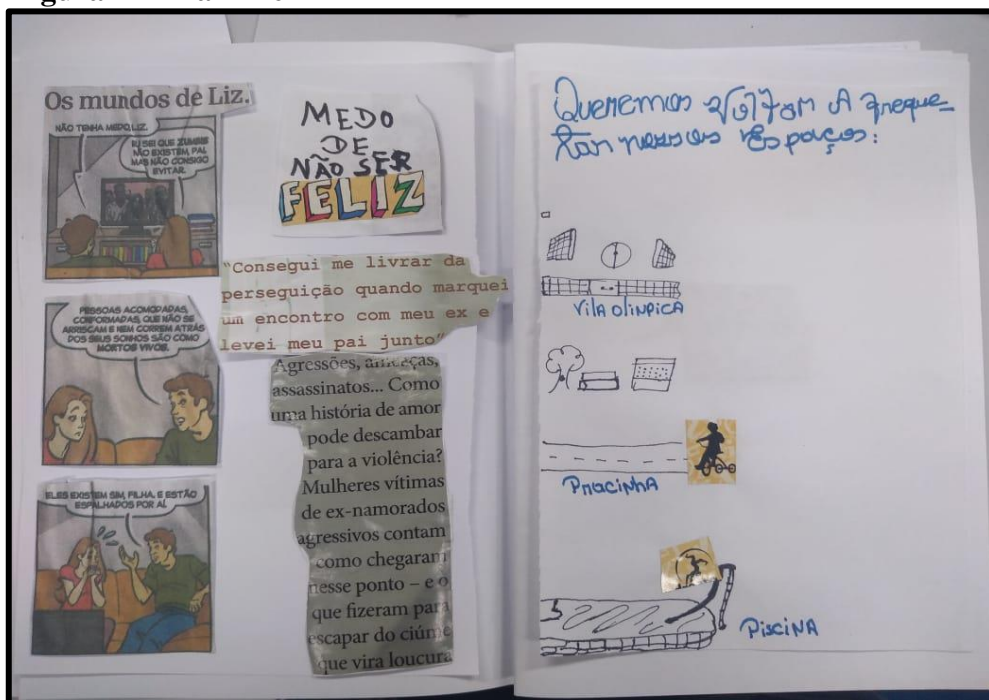
Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Figura 11 – Fanzine



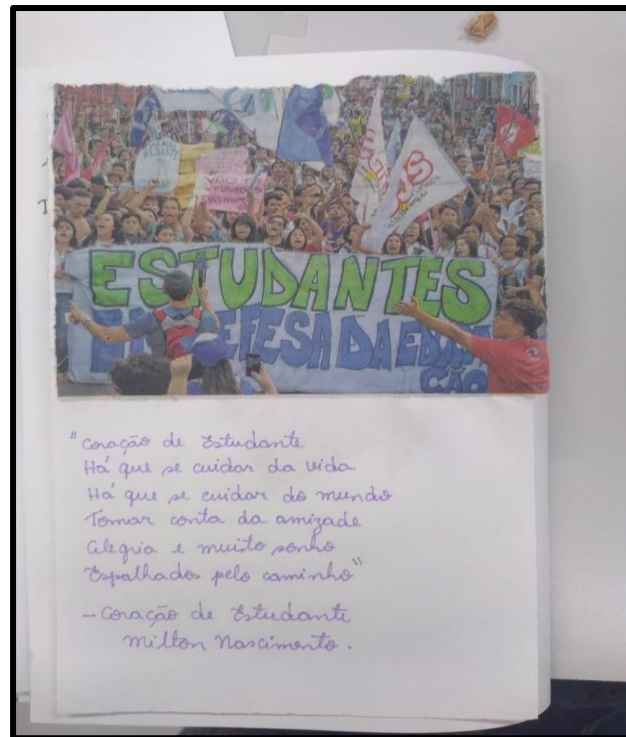
Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Figura 12 – Fanzine



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Figura 13 – Fanzine



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

4º Encontro - Entrega dos fanzines e conversa sobre os encontros passados

No quarto e último encontro do semestre, realizamos um momento de devolutiva com os jovens sobre o que foi produzido e compartilhado ao longo das oficinas, tomando como mote a entrega de cópias dos fanzines elaborados coletivamente na oficina anterior. Houve muitos comentários positivos sobre os encontros, relatos de que os participantes conseguiram falar sobre aspectos pessoais e coletivos de suas vivências, e manifestaram interesse de continuar no semestre seguinte. Além disso, foi pontuado também o incômodo com a falta de empatia de algumas pessoas do grupo com opiniões divergentes e experiências outras.

2.4.2.2 Oficinas em 2019.2: Juventude, Saúde e Arte

1º Encontro - Apresentação e Levantamento de temáticas para as oficinas

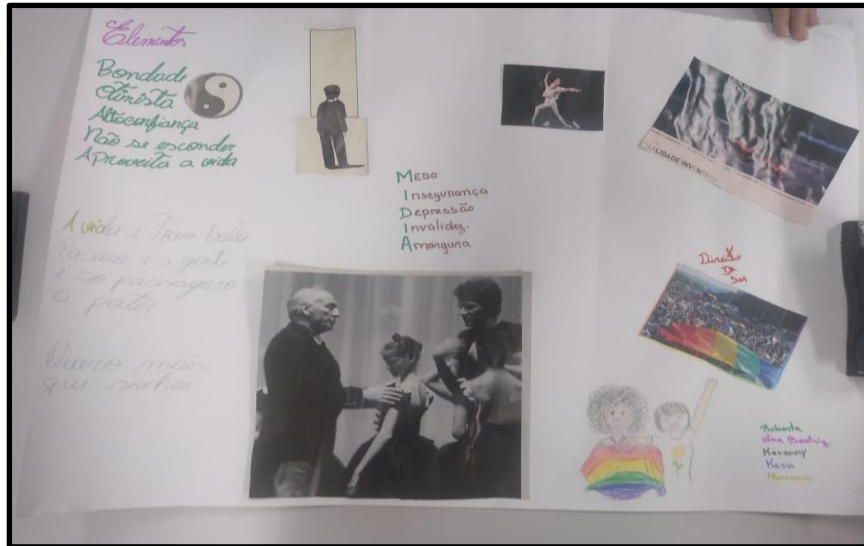
No início desse novo semestre de trabalhos junto aos estudantes, organizamo-nos junto à escola, dividindo os participantes em dois grupos com horários seguidos. Neste primeiro encontro do semestre, tivemos como objetivo pactuar quais os temas seriam discutidos ao longo das oficinas, circundando a temática geral, “Juventudes, Saúde e Arte”, pensada a partir das

sugestões dos jovens que participaram conosco no semestre anterior, para ressaltar potência e cuidado compartilhado em meio à violência, já que em 2019.1 se falou muito do medo diante da violência armada. Tivemos como intuito, a partir de dispositivos artísticos, proporcionar espaços coletivos de discussão sobre efeitos da violência na saúde mental de juventudes periféricas, fortalecer redes de apoio psicossocial voltadas às juventudes e potencializar estratégias de cuidado compartilhado entre jovens no contexto escolar, além de fortalecer a própria escola e suas relações como dispositivo de proteção frente à violência armada.

Inicialmente pretendíamos utilizar o vídeo da música “AmarElo”, interpretada por Emicida, Majur e Pablo Vittar, como mote desse primeiro encontro, porém, por problemas técnicos audiovisuais, não conseguimos visualizá-lo, então perguntamos se os jovens conheciam a música e lançamos a seguinte questão: “Como jovens podem permanecer sãos, salvos e fortes em meio aos problemas da violência urbana?”. Para isso, propomos um momento coletivo de compartilhamento de sentidos que foram mobilizados com a proposição central das oficinas e uma atividade de colagem em grupo, que só conseguimos realizar no segundo grupo por uma questão de tempo. Assim, discutimos o que os participantes expressaram e compilamos as sugestões de temas para as próximas oficinas, surgindo questões como: sofrimento psicossocial provocado pela violência nos territórios; violência nos bairros; questões de gênero; discursos de ódio e preconceito nas trajetórias de jovens periféricos, entre outros.

Sobre as produções em cartazes acerca dos interesses a serem debatidos nas oficinas seguintes, o primeiro grupo dispôs algumas imagens, uma simbolizando a arte como autocuidado, outra que se relacionou com a questão do preconceito racial imbricado à produção do jovem negro como perigoso. Nesse cartaz também tinha escrito um acróstico com a palavra “Mídia” (Medo; Insegurança; Depressão; Invalidez; Amargura), além de falado, no momento da discussão, sobre a distorção da imagem dos jovens pela mídia. Por fim, falaram sobre os direitos LGBTQIA+ e a importância do respeito às diferenças.

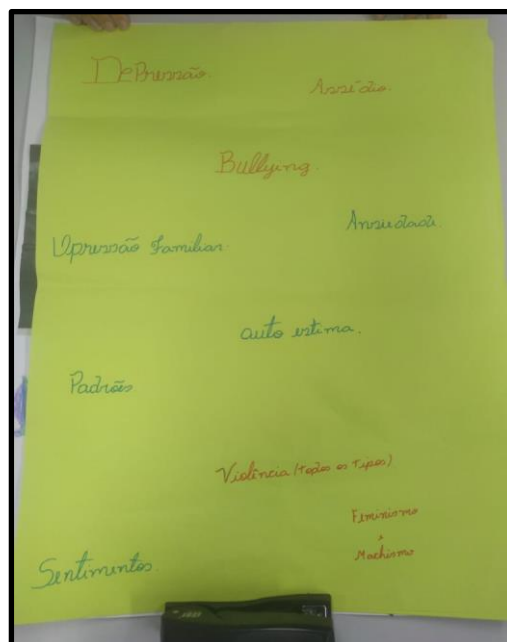
Figura 14 – Oficina de sugestão de temas “Juventudes, Saúde e Arte”: Produção 1



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

O segundo grupo optou por palavras soltas escritas no cartaz: Depressão, Assédio, Bullying, Opressão Familiar, Ansiedade, Auto estima, Padrões de beleza, Violências (todos os tipos), Feminismo x Machismo. Relataram que tais assuntos estão bastante presentes nas vidas da juventude de hoje e que gostariam de discutir coletivamente sobre.

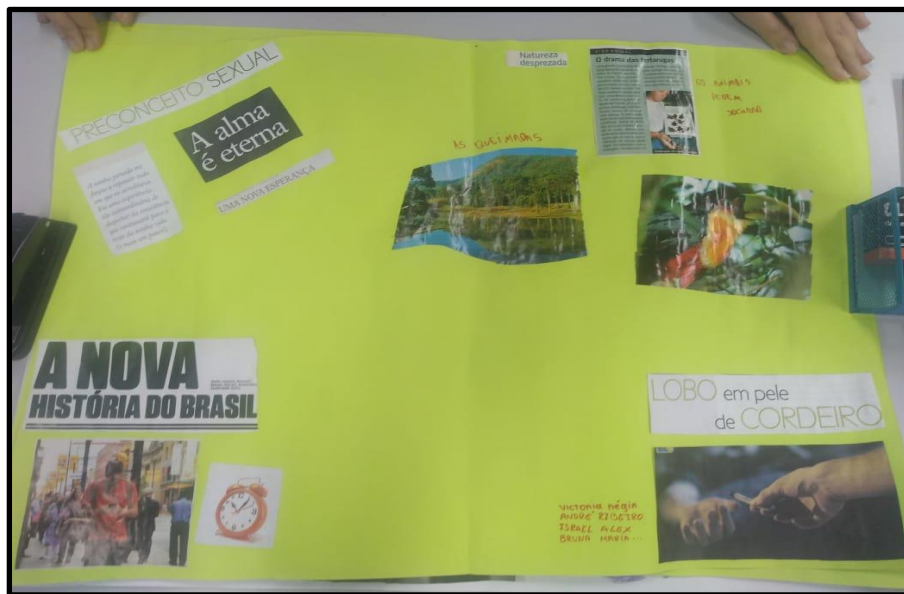
Figura 15 – Oficina de sugestão de temas “Juventudes, Saúde e Arte”: Produção 2



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

O terceiro grupo trabalhou sobretudo com colagens de imagens e de frases como: “preconceito sexual como a homofobia e os discursos de ódio que são externalizados contra essas pessoas”. Em uma outra imagem estava escrito “A nova história do Brasil”, o que eles vincularam com a relação dos jovens com as tecnologias, principalmente o celular. “Lobo em pele de cordeiro” também obteve destaque, em que o grupo apontou o uso abusivo de drogas por alguns jovens que, muitas vezes, não têm suporte emocional para lidar com suas questões pessoais. Os jovens falaram também rapidamente sobre preservação ambiental e a importância de se estar atento para esse cuidado.

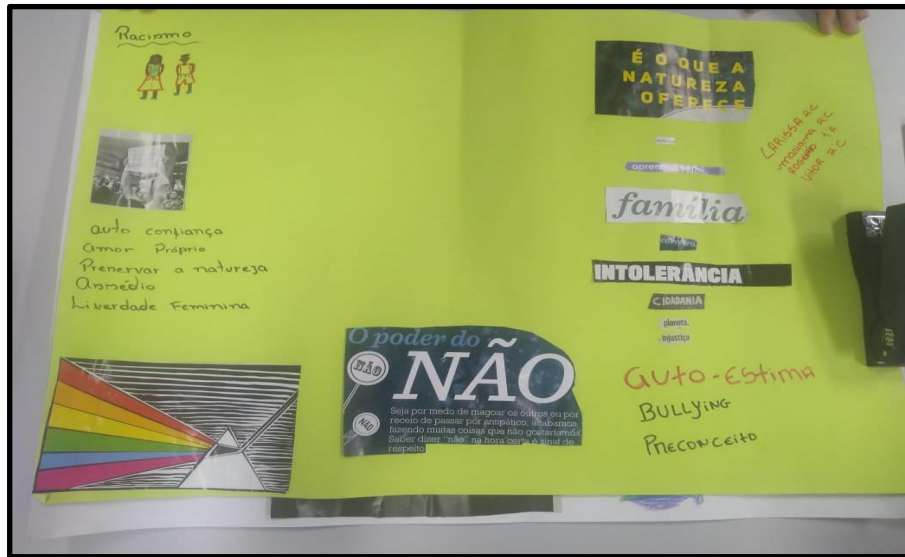
Figura 16 – Oficina de sugestão de temas “Juventudes, Saúde e Arte”: Produção 3



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

O quarto e último grupo mesclou entre colagens e a escrita de algumas palavras-chave. Colocaram um prisma de cores para refletir sobre a diversidade sexual. Outros temas destacados foram: Autoconfiança, Amor próprio, Preservar a natureza, Assédio, Liberdade Feminina, Família, Autoestima, Bullying, Preconceitos e também Racismo.

Figura 17 – Oficina de sugestão de temas “Juventudes, Saúde e Arte”: Produção 4



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

2º Encontro - Como o sofrimento aparece e como os jovens lidam com ele?

Neste segundo encontro, as seguintes questões: "Como o sofrimento se expressa nos nossos cotidianos? De onde ele vem? E como a gente lida com ele?" foram propostas para a discussão. Para isso, retomamos a proposta de utilizar como mote a música “AmarElo”, distribuimos a letra da música e passamos o videoclipe da canção. Propusemos também que os jovens escrevessem ou desenhassem individualmente sensações ou pensamentos relacionados à letra da música e dispusessem no chão, para que todos pudessem ler ao se aproximarem. Após visualizarem as frases e os desenhos compartilhados, conversamos um pouco sobre que sofrimentos tinham sido expressos ali como: ansiedade, depressão, relacionamentos familiares desgastados, dentre outros. Com essa atividade esperamos iniciar e/ou fortalecer os vínculos conosco e entre os próprios jovens, além de promover reflexão sobre como o coletivo pode ser importante redes de cuidado para lidar com tais questões. Também expusemos alguns contatos de instituições que cuidam da saúde mental em específico, como o Movimento de Saúde Mental do Bom Jardim e a Clínica-Escola de Psicologia da UFC como espaços que poderiam ser procurados.

3º Encontro - Discursos de ódio dentro e fora da escola

Neste momento, discutimos coletivamente sobre aspectos psicossociais que perpassam a violência no cotidiano de adolescentes e jovens, especificamente ligados aos discursos de ódio, intolerâncias e outros preconceitos. Para isso, como proposta metodológica, dispomos no chão algumas manchetes que expressavam situações de diversos discursos de ódio que se transformaram em ações violentas nos últimos dois anos no Brasil - principalmente em periferias -, e pedimos para que os jovens primeiramente as observassem no chão, em seguida escolhessem uma e lessem. A partir da leitura das situações, conversamos sobre as repercussões dos casos e as impressões que os jovens tiveram sobre eles, articulando algumas dessas questões às suas trajetórias, procurando mapear coletivamente algumas possibilidades de mudança das situações.

4º Encontro - Efeitos da Violência Armada na vida de jovens inseridos na Escola

Conforme havíamos planejado e pactuado coletivamente com os jovens, neste encontro trabalhamos a temática “Efeitos da violência armada e mudanças no cotidiano de quem vive no Grande Bom Jardim, sob o ponto de vista de estudantes daquela escola”, sendo uma oficina importante para pensar junto a eles aspectos de suas vivências as de seus familiares ou de conhecidos sobre tal questão. Para esquadrihar a temática, dispomos no quadro dois cartazes no intuito de mapear violências sofridas e vivenciadas que atravessam a escola: um se referiu às mudanças no cotidiano escolar por causa da violência e outro aos enfrentamentos à violência. Com base nisso, foi debatido e elencado primeiramente situações de violência que afetavam suas vidas e também a escola, e, depois, foram pensadas coletivamente possibilidades de enfrentamento, incluindo iniciativas estatais, de envolvimento dos jovens com arte, cultura e trabalho, ou narrativas de desesperança frente às situações vivenciadas pelos jovens, como envolvimento com o tráfico e homicídios.

Durante essa oficina, alguns jovens compartilharam situações que vivenciaram em relação a abordagens policiais violentas, ao racismo sofrido, à limitação nos trânsitos pelo bairro e/ou pela cidade devido às divisões territoriais por facções, entre outras. Expressaram também, em sua maioria, dificuldades em enxergar possibilidades de um mundo diferente desse que conhecem, mesmo sabendo que a arte e a cultura são importantes para a educação. Mesmo incluindo iniciativas estatais que apostam na arte e na cultura e em projetos sociais para as juventudes, auxiliando na criação de outras conjunturas sociais, os jovens as enxergam de maneira insuficiente para dar melhores condições de vida.

5º Encontro - Oficina de Fotografia junto ao Coletivo Zóio

Neste dia realizamos uma oficina de fotografia com Coletivo Zóio⁹, a qual foi facilitada por uma integrante do coletivo que promoveu um momento mais formativo sobre fotografia e suas questões técnicas, além de uma roda de conversa sobre quais seriam os interesses dos jovens na fotografia. O coletivo atua principalmente nas periferias de Fortaleza e trouxe esse olhar da potência da arte na transformação da realidade de jovens que são marginalizados. Ao longo da oficina, os jovens participantes puderam expor suas curiosidades e dúvidas sobre essa área, além de aspectos ligados à edição e a ferramentas que estariam acessíveis para quem estava iniciando. Eles falaram também que aproximar a arte da “vida real” a deixava muito mais interessante, a exemplo dos cantores de *Rap* que falavam da própria vida e da luta em suas letras - esse estilo de arte os inspirava a quererem produzir seus próprios interesses em fotografia ou em outra linguagem artística.

6º Encontro - Questões de Gênero ligadas à violência armada e Encerramento

Em nosso sexto e último encontro realizamos uma roda de conversa sobre “Juventude, violência e desigualdade de gênero” utilizando como mote da discussão algumas perguntas ligadas às diferenças de gênero construídas socialmente, a caracterização do que seria feminino e masculino e também como era vivenciar esses papéis naquele território ou em outros territórios que são marcadamente marginalizados, além de entender as diferenças entre gênero e sexualidade. Algumas estudantes compartilharam suas vivências enquanto meninas, as dificuldades que enfrentavam e que viam suas mães e irmãs passarem por serem mulheres, relataram também casos de violência doméstica que já tinham tomado conhecimento ou até mesmo presenciado. Os relatos foram fortes, mas também esperançosos no tocante ao levante de mulheres que já se organizavam coletivamente para enfrentar tal situação, o que trazia novas perspectivas de futuro.

Ao final, separamos um momento para os jovens falarem as suas impressões sobre as oficinas de 2019.2 em um momento de conversa e confraternização coletiva. Tais relatos foram positivos no que se refere a se sentirem contemplados nas temáticas que gostariam que fossem

⁹ “O Coletivo Zóio é um grupo de fotógrafos(as) residentes nas periferias da cidade de Fortaleza, que têm como intuito trabalhar com processos formativos em fotografia e ensaios que tenham como temáticas centrais as periferias urbanas. O coletivo atua desde o ano de 2015 ministrando oficinas, palestras, realizando cineclubes e coberturas fotográficas, além da construção de ensaios fotográficos autorais” (SOLAR FOTO-FESTIVAL 2018).

discutidas em nosso primeiro encontro. Nossa despedida teve um misto de sensações de “trabalho cumprido” com “que outros encontros podemos produzir com eles e elas?”, diante das trocas e da produção de cuidado compartilhado entre os jovens, inclusive quando havia tensões e discordâncias de opiniões e posicionamentos. Infelizmente, a chegada da pandemia em 2020 e as dificuldades no ensino remoto não nos possibilitou seguir com esse formato de oficinas nessa escola, entretanto, encontramos outras formas de estarmos próximos aos alunos e alunas de escolas do GBJ, como veremos a seguir no Festival de Arte e Cultura e no Festival das Juventudes 2021.

2.5 Diário de Campo e Análise do corpus da pesquisa

A análise do corpus da pesquisa se organizará por meio da análise cartográfica que oportuniza o surgimento das múltiplas vozes nos discursos, desestabilizando formas cristalizadas e instituídas e acessando o plano de forças constituinte da realidade que é coletivo, múltiplo e heterogêneo. É importante mencionar que, assim como estamos acompanhando os processos inseridos nas territorialidades escolares, a análise na cartografia vem permeando todo o processo desta pesquisa e não se constitui como uma etapa posterior ao que se chama de “coleta” de dados, conforme já problematizamos anteriormente - em cartografia fala-se de colheita no sentido de que os “dados” são produzidos, com ênfase na acontecimentalização do ato de pesquisa e em seu caráter coletivo. Além disso, deve-se evitar uma postura analítica decifratória ou interpretativa, como se o intuito fosse desvelar uma “verdade” sobre o “objeto” de pesquisa que não esteja acessível, postura essa que é representativa (BARROS; BARROS, 2013; PASSOS; KASTRUP, 2013).

No *ethos* da cartografia, a análise implica criar analisadores que conduzam esse processo, podendo estes ser práticas, acontecimentos, cenas, indivíduos que evidenciam o fluxo de produção histórica do instituído, desnaturalizando-o, isto é, os analisadores explicitam e/ou rompem com componentes de uma realidade institucional, operando como catalisadores de sentido que desestabilizam o que está posto como estático (AGUIAR; ROCHA, 2007; BARROS; BARROS, 2013).

Tomando como base pesquisas já realizadas no VIESES-UFC (BENÍCIO, 2018; PINHEIRO, 2018; SILVA, D., 2019; CAVALCANTE, 2020; GOMES *et al.*, 2020) partimos do Diário de campo como narrativa implicada que descreve de modo denso e reflete de modo encarnado sobre o processo que buscamos acompanhar ao nos inserirmos em um território existencial, destacando, nessa narrativa descritivo-reflexiva, nossas implicações e também o

plano coletivo de forças que operam nos encontros, que teceram as cenas, os episódios e os acontecimentos narrados no diário. Dessa forma, o uso de diário de campo como ferramenta metodológica nos possibilitou realizar uma análise de implicação que permeou todo o processo, compreendendo que

O trabalho da pesquisa deve ser sempre acompanhado pelo registro não só daquilo que é pesquisado quanto do processo mesmo do pesquisar. E para quê registrar o processo? O que fazer com este registro? A quem endereçá-lo? [...] Acompanhamos, nesse processo, a coemergência do objeto e do sujeito da pesquisa que se apresentam em sua transitoriedade (BARROS; PASSOS, 2009, p. 172)

Os Diários, em nossa dissertação, foram tecidos sempre por esses três aspectos: descrição densa (que mostra as contribuições da etnografia para o funcionamento da atenção na cartografia), análise de implicações e reflexão sobre plano coletivo de forças que agenciam processos que buscamos acompanhar e narrar, o que já nos dá pistas para adensamentos analíticos futuros. Compreendemos que esse modo de habitar o território existencial do Fórum de escolas, ocupando-nos da escrita de diários de campo, amplia o olhar da pesquisa participativa, em que intervir é, necessariamente, criar dispositivos para produzir/habitar um território existencial comum, tensionando, provocando insurgências e deslocamentos no fazer-pesquisa (SILVA, D., 2019).

Considerando que nossas relações com os estudantes, gestores e professores de territorialidades escolares do GBJ e suas narrativas, sejam nas oficinas, nas rodas de conversa e/ou em atos/eventos nas escolas, se deram em uma dimensão participativa e de partilha - a processualidade da pesquisa foi sendo desenhada a partir dessas composições e experimentações coletivas e, também, remodelando-se, tendo em vista como eles discutem, constroem e praticam suas estratégias de enfrentamento à violência armada e produzem cuidado compartilhado frente aos efeitos da violência armada (BARROS; BARROS, 2013).

Pontuamos também que a atitude analítica implica a possibilidade de deslocamentos e/ou (re)posicionamentos, permitindo que a pesquisa volte, sempre que necessário, a si mesma e se problematize, além de considerar a análise de implicação da pesquisadora-cartógrafa e os efeitos de seu lugar de saber-poder e intervenção articulada à pesquisa.

2.6 Compromisso Ético da pesquisa

A ética da pesquisa não se restringe apenas à submissão do projeto ao Comitê de Ética, amparado nas resoluções do Conselho Nacional de Saúde e nas documentações padronizadas. A reflexão ética perpassa também em como o/a pesquisador/a habita o campo e na abertura aos

encontros, surpresas e desafios que ele traz. Além disso, a desindividualização da pesquisa é fundamental em um debate ético, visto que ela é em si um trabalho construído coletivamente, em que o pesquisador deixa de ser proprietário único (BICALHO, 2019). Por se tratar de uma investigação que advém da extensão, seria impossível não os trazer em nossa escrita, pois esta foi construída em conjunto com extensionistas, estagiários, estudantes de escolas públicas, gestores, professores e parceiros institucionais.

Sobre a abertura às comunicações e às surpresas em campo, Passos (2019) aborda o conceito de transversalidade, a qual discute a constituição da subjetividade como sendo política e social; já o “coeficiente de transversalidade” refere-se ao nível de abertura ao encontro com o outro e a alteridade, e, assim, ao surgimento da diferença. A experiência de compor junto ao Fórum de escolas e com estudantes e professores ao longo desses meses nos possibilita acessar múltiplas existências através das oficinas, das ações desdobradas e das narrativas de seus integrantes, cartografando os processos de abertura e também de fechadura nesse campo. Estar aberto implica estar sensível e atento aos acontecimentos que não são esperados e nem se encaixam em nosso imaginário que ainda pode insistir em ser representacional. Sobre isso, em nosso caso, a grande maioria das composições com os participantes desta pesquisa se deu a partir da entrada no Fórum de escolas e das oficinas com estudantes que escolheram o que gostariam de discutir, isto é, buscamos experimentar processos junto a eles.

A respeito dos aspectos formais relacionados ao Comitê de Ética, foram respeitados os preceitos éticos e legais definidos para a pesquisa com seres humanos, garantindo o sigilo quanto à identificação dos sujeitos participantes e levando em consideração sua aquiescência em participar do estudo, de acordo com a Resolução 466/12 e com a disposição 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética Permanente da Universidade Federal do Ceará, obtendo aprovação por meio do parecer de número 4.037.603 (em anexo).

3 FÓRUM DE ESCOLAS PELA PAZ DO GRANDE BOM JARDIM: TRAÇANDO TÁTICAS DE RESISTÊNCIAS E RE-EXISTÊNCIAS FRENTE AOS EFEITOS DA VIOLÊNCIA ARMADA

[...] eles virão para nos matar, porque não sabem que somos imorríveis.
 Não sabem que nossas vidas impossíveis se manifestam umas nas outras.
 Sim, eles nos despedaçarão, porque não sabem que,
 uma vez aos pedaços, nós nos espalharemos.
 Não como povo, mas como peste: no cerne mesmo
 do mundo, e contra ele (MOMBAÇA, 2017, p. 20).

Neste momento, traçamos uma cartografia das estratégias micropolíticas produzidas pelo Fórum de escolas públicas do Grande Bom Jardim para fazer frente aos efeitos da violência armada em seus cotidianos. A partir disso, versaremos sobre os agenciamentos construídos entre sujeitos integrantes do Fórum, os quais produzem práticas de resistências cotidianas e situadas com as necessidades de seus territórios, aliado a órgãos do governo estadual e parceiros institucionais do próprio GBJ que compõem esses espaços e, assim, produzem um plano comum de ações e intervenções, visto que um dos principais objetivos do Fórum de Escolas é ser um espaço de construção de contextos escolares e comunitários mais coesos e colaborativos, através de ações preventivas de violências e da resolução de conflitos. Em especial, com foco na luta pela permanência dos estudantes nas escolas em condições favoráveis de aprendizagem.

Estamos nos debruçando, por sua vez, sobre que processos de subjetivação são acionados nesse nosso percurso de composição com o Fórum e que plano de forças são mobilizadas conjuntamente por essas estratégias, visto que se alia não apenas gestores, professores e alunos das escolas do Grande Bom Jardim, mas também se conecta a outros movimentos da região, como o Jovens Agentes de Paz (JAP), pensando intersetorialmente tais estratégias e também os limites e desafios vivenciados nessas ações e articulações do Fórum de Escolas.

Durante o acompanhamento do Fórum, o pesquisadorCOM foi tido como uma postura de pesquisa tomada, isto é, a construção coletiva com os participantes das narrativas, linhas e perguntas que compõem a pesquisa, considerando nossos interlocutores como os verdadeiros especialistas daquilo que fazem, o qual estamos compondo (MORAES, 2014; BRUHN; CRUZ, 2020). Estar com os gestores e os demais componentes perpassava constantemente por um exercício ético, crítico e potente de aprender sobre as realidades enfrentadas por suas escolas no tocante aos efeitos da violência armada, às perdas dos alunos, à luta para amenizar os efeitos da evasão escolar e aos desafios trazidos pela pandemia e o ensino remoto, aspectos os quais

acirraram as desigualdades socioeconômicas dos segmentos mais vulnerabilizados, os jovens de periferias.

Diante dos obstáculos enfrentados, o Fórum vem articulando, ao longo desses anos, estratégias de resistências e re-existências frente a esses contextos de violência e precarização da vida. A conceituação de resistência se faz cara a discussão deste capítulo. Assim, dialogamos com alguns autores que traçam algumas pistas sobre esse conceito. Foucault (2017) expõe que onde há poder, há resistência - esta é mais que uma reação, é uma produção criativa, pensando poder e resistência como um jogo de forças e não como sendo anterior ou posterior um ao outro, a resistência *enquanto* poder. A pesquisa-intervenção, por sua vez, coloca em análise esse jogo de forças envolvido nesses processos acompanhados com o Fórum de Escolas. Resistir, dessa forma, estaria relacionado a deslocar-se, criar linhas de fuga dos processos instituídos que minam práticas criativas de existir (DELEUZE; GUATTARI, 1995; PEREIRA, 2017).

Ressaltamos que as práticas de resistência não necessariamente fazem alardes ou agitações, pois entendemos que as resistências cotidianas podem ser silenciosas, persistentes e constitutivas em territorialidades de grupos subalternizados historicamente. Dessa forma, se por um lado há o recrudescimento da violência, por outro as instituições escolares e todos os agentes envolvidos em aliança criam formas de existir, resistir e re-existir nas periferias (ACHINTE, 2017; TAKEITI; VICENTIN, 2019). O Fórum de Escolas constitui-se enquanto coletivo territorializado no Grande Bom Jardim que vem ao longo dos anos traçando estratégias de resistências em aliança e buscando novos horizontes e formas de existências de vidas que são diretamente afetadas pelas dinâmicas da violência armada e letal.

Realçamos que, com suporte nas pistas cartográficas, como o funcionamento da atenção da cartógrafa, se mapeou e se teceu a produção do comum, de outros territórios existenciais e o mergulho no plano coletivo de forças. Fazer parte do Fórum de Escolas é compor um território vivo e pulsante, mergulhando nos afetos, nas tensões e nas lutas cotidianas de seus agentes que, ao formarem alianças, produzem transformações micropolíticas em suas realidades. A oportunidade de participar das tessituras dessas práticas nos lembra a inseparabilidade entre conhecer, fazer e intervir da Cartografia (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2014).

Ao longo deste capítulo, traremos aspectos de nossas participações junto ao Fórum de Escolas pela Paz segmentando-as em eixos, pensando essas ações e intervenções como um rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995), em que suas linhas se articulam e se agenciam mutuamente, se tocando e confundindo em determinados pontos mas também se afastando e diferenciando em outros. Tomamos esses eixos-ações como acontecimentos-analisadores

(DELEUZE; GUATTARI, 1992) de formas de produção de resistências e re-existências que, para fins didáticos, serão 6: 1) Reuniões mensais e a composição de redes com movimentos e organizações; 2) Mobilizações artístico-culturais que dão visibilidade às vidas das juventudes e produzem memória de jovens assassinados pelas dinâmicas de violência armada que perpassa seus cotidianos; 3) Semana Pedagógica de Escolas do Grande Bom Jardim e Momentos Formativos e de compartilhamento com professores e gestores do GBJ; 4) Elaboração coletiva de documentos e produção de conhecimento; 5) Festival de Arte e Cultura da III Semana Cada Vida Importa; 6) Festival das Juventudes 2021; e 7) “Bom de Papo”, os dispositivos de Escutas e fortalecimentos coletivos na escola. Este último eixo será melhor abordado no capítulo 4, visto que está atrelado ao segundo objetivo específico, que se interessa em problematizar dispositivos grupais em territórios escolares, mais especificamente o “Bom de Papo”, em que este se constitui como uma das estratégias de análise coletiva e cuidado compartilhado para enfrentamento dos efeitos da violência armada pelas juventudes. Traremos trechos de falas em encontros e momentos que acompanhamos registrados em diários de campo, bem como cenas analisadoras para pensar essas resistências, além de conversas com alguns membros do Fórum de Escolas.

3.1 “Formar rede de apoio para não perdermos mais ninguém”: Encontros Mensais com gestores, representantes de instituições governamentais e organizações do GBJ

Neste primeiro tópico, focaremos nos encontros mensais entre gestores e parceiros, uma das estratégias de enfrentamento a violência letal que me inseriu no Fórum de Escolas pela Paz. Esta estratégia me possibilitou conhecer os sujeitos escolares ao longo desta cartografia e trouxe, como desdobramento, a construção coletiva de outras táticas de enfrentamento a essa realidade de violência e violação de direitos que atravessa o GBJ, pauta comum entre as 12 escolas que o compõem, as quais traremos nos tópicos seguintes. Mesmo com discussões e agendas tão duras e difíceis de lidar, os momentos das reuniões presenciais eram acolhedores e oportunizavam, também, um certo conforto de saber que os gestores não estavam isolados com os problemas de suas escolas. Além disso, o lanche ao final da reunião era um momento de confraternização e facilitava essa integração de forma mais direta entre os gestores e parceiros institucionais.

O VIESES-UFC, através de seus extensionistas, vem compondo o Fórum desde 2018, contudo, foi em abril de 2019, também acompanhada de extensionistas e de Tadeu, pesquisador da pós-graduação, que pude me inserir nesse território existencial. Nesses encontros têm por

finalidade articular ações de combate à violência armada, relacionadas aos homicídios juvenis, e reduzir impactos na mortalidade de jovens em territorialidades dominadas por facções e também na evasão escolar. Percebemos que a produção dessa rede, composta por diversos atores em uma atuação compartilhada, cria um movimento de reivindicações comuns e horizontaliza o lugar da participação.

É importante pontuar que o enfrentamento aos efeitos da violência armada, trazida como uma das pautas principais nos encontros mensais do coletivo, não é a única temática discutida e construída. O Fórum de Escolas funciona como uma rede de proteção de crianças e adolescentes, suas preocupações perpassam por construir escolas que enxergam as potências dessas crianças e adolescentes e não como possíveis perigos sociais, fomentando e possibilitando a formação de projetos de vida de sujeitos implicados com a transformação social.

Antes da pandemia de COVID-19 e do decreto de isolamento social no Ceará, os encontros presenciais mensais ocorriam em uma das 12 escolas ou no CCBJ. Em minhas primeiras aproximações em 2019, estava em pauta a seguinte problemática: “A Escola que temos *versus* A Escola que queremos”, conforme comentamos anteriormente no tocante a minha presença enquanto pesquisadora recém-integrante presenciando essa discussão. Nesse aspecto, uma questão importante colocada por um dos gestores foi: “A escola que queremos tem que se preocupar com seu entorno, tem que se preocupar como está a família desses jovens, para além de nota ou como eles estão na escola.” (DIÁRIO DE CAMPO, 03/04/2019). Essa fala nos convoca a refletir sobre o papel ativo que o próprio Fórum vem produzindo ao longo do tempo nessa questão da violência armada que tem ceifado a vida de milhares de jovens nas periferias. Essa articulação potente de produção de um comum pauta problemáticas que afligem historicamente o território, buscando criar estratégias de proteção aos que são diretamente mais atingidos, as juventudes, e partindo do entendimento de que criar condições de permanência na escola é criar condições de sobrevivência diante da violência e enfrentar as condições que vulnerabilizam e precarizam as vidas das juventudes do GBJ.

Percebemos, nessa experiência, que escolas públicas de periferias, mais especificamente as de ensino médio, possuem desafios mais robustos do que apenas os resultados de aprovação no ENEM, por exemplo. Problemas relacionados não só a aspectos de relações familiares conflituosas foram trazidos, como também questões envolvendo o entorno social e as conexões com os efeitos da violência armada nesses cotidianos escolares foram discutidos e pautados nesses encontros. Como relatado em outro momento por um gestor:

As escolas aqui do GBJ têm uma especificidade importante, a gente daqui se reúne não só para falar sobre resultados e metas, mas também para falar sobre vidas, as vidas de nossos jovens que estamos perdendo. Temos como meta formar uma rede de apoio para enfrentar isso (DIÁRIO DE CAMPO, 10/01/2020).

Dessa forma, observamos que, ao falarem sobre vidas e formarem redes de apoio, esses educadores fortalecem o papel protetivo da escola que, como já apontamos, aparece nas recomendações do Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO CEARÁ, 2016) como importante um equipamento social e comunitário a ser consolidado como estratégia de promoção de vidas e, conseqüentemente, de prevenção de homicídios de adolescentes. A escola, nesse caso, seria não apenas uma instituição para o exercício de uma educação conteudista e bancária, na contramão de uma perspectiva de escola em uma lógica neoliberal, de escola-empresa e de um sujeito empreendedor.

Falas como essa expressam o desenho de uma rede de forças que vem sendo costurado ao longo desses anos de atuação do Fórum, rede essa formada por diversas vozes que desemboca na coletivização de outros modos de tecer e habitar o plano comum (KASTRUP; PASSOS, 2013) educacional, partindo de um interesse coletivo de reduzir a letalidade juvenil no território e intencionar melhorias educacionais para as escolas, a saber da disciplina eletiva intitulada “Projeto de vida”, que tem produzido importantes discussões em que se busca pensar e construir sonhos para o futuro, além de se debater pautas viscerais, como lutas feministas, racismo etc.

Butler (2018) nos fala sobre a importância da composição de alianças para combater efeitos que o contexto neoliberal contemporâneo vem produzindo e que afeta, dentre tantas coisas, a saúde mental das pessoas e a possibilidade de sonhar com um futuro diferente da realidade vivida. Esse modelo neoliberal reforça individualismos e mina a produção de resistências que reivindicam melhores condições de estruturas e serviços públicos e coletivos, em que as conjunturas precárias são reduzidas e amenizadas. A noção de precariedade é pensada pela autora como uma ação programática em que alguns grupos de pessoas, em condições sócio-político-econômicas desfavoráveis, estão inseridos tornam alguns territórios e vidas mais vulneráveis que outras a negligência de políticas sociais e ao extermínio.

Por sua vez, aqueles corpos mais precarizados necessitam de condições coletivas para continuar existindo - é o que Butler (2018) entende como a relação entre vulnerabilidade corporal e a política de coligação (ou também uma ética de coligação), que, em outras palavras, seriam as construções de ações políticas aliançadas, localizadas, encarnadas e a incitação de táticas reativas às políticas de precarização da vida. Essa política de coligação, uma característica do Fórum, expressa bem o que a autora conceitua como o caráter performático

das manifestações em assembleia, a ocupação dos espaços públicos em uma coabitação de espaços que reúne e articula existências precarizadas para a busca de uma vida vivível e mais potente.

Podemos entender, assim, os encontros do Fórum e todas as suas ações rizomáticas como espaços de aliançamento, que lutam por uma vida boa. Para a autora, viver uma vida boa necessariamente está conectada a viver uma vida com outros, pelas conexões e encontros, sendo necessária uma reivindicação ampla pela sobrevivência da coletividade.

Ao admitir a necessidade que temos um do outro, admitimos do mesmo modo princípios básicos sobre as condições sociais e democráticas do que ainda podemos chamar de “a vida boa”. Essas são condições críticas da vida democrática no sentido de que fazem parte de uma crise em andamento, mas também porque pertencem a uma forma de pensamento e de ação que responde às urgências do nosso tempo. (BUTLER, 2018, p.144)

Dessa forma, as discussões de pautas que atravessam coletivamente as realidades das escolas do GBJ, como o enfrentamento à violência letal de jovens, a evasão escolar, para que os jovens possam permanecer nas escolas em condições dignas de aprendizagem, entre outras questões de extrema relevância para a construção de uma “vida boa”, são exercitadas nos encontros mensais e nas outras ações desdobradas e exercitadas diariamente no cotidiano escolar, sobretudo em tempos de pandemia, em que tal situação tem agravado desigualdades e violações de direitos nas periferias urbanas. A articulação do Fórum de Escolas junto a parceiros do território e também externos são exemplos da potência da luta coletiva pelo bem-estar comum, isto é, por condições sociais dignas, em intenso enfrentamento às políticas de morte para potencialização da vida.

As alianças (e suas dificuldades) entre escolas e famílias foi outra pauta discutida em alguns encontros. Em um deles estávamos trabalhando na elaboração coletiva de um documento a ser apresentado à vice-governadoria, em que um dos tópicos se tratava dos problemas enfrentados nas escolas; alguns gestores apontaram o “desinteresse dos alunos” como sendo um dos mais contundentes, e alguns, inclusive, o relacionaram à “falta de responsabilidade dos pais com os adolescentes e sua vida escolar”. Esse ponto foi tensionado por uma gestora, que pontuou: “Será que o que a gente diz que é negligência familiar às vezes não tem mais a ver com uma situação de vulnerabilidade social que a família enfrenta?”, se referindo que, por vezes, o acompanhamento insuficiente da vida escolar dos filhos pelos pais seria prejudicado pela necessidade de trabalhar o dia inteiro para sustentar a casa e também pela lida com afazeres domésticos, principalmente as mães, que acabam arcando com as maiores responsabilidades laborais, domésticas e educacionais, assumindo a chefia do núcleo familiar em grande parte dos

lares em periferias (UNICEF; ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO CEARÁ; GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, 2017).

Em concordância com essa última afirmação, uma outra gestora assinalou: “Recebemos muitos pedidos de socorro de pais que estão preocupados com a vida de seus filhos dentro e fora da escola, isso não pode ser negligência familiar, como dizem. Eles não sabem o que fazer, e nem a gente, muitas vezes.” (DIÁRIO DE CAMPO, 08/05/2019). Tais aspectos presentes nesses relatos evidenciam um campo de tensão no âmbito educacional quando o assunto é a relação familiar do aluno. Comumente fala-se “em famílias desestruturadas” relacionando àquelas que não acompanham o desempenho dos filhos na escola ou não dão apoio e educação, dentre outras demandas. Contudo, é preciso complexificar esse debate, saindo de uma possível “culpa” individual (no caso, o núcleo familiar) e observar todo um sistema socioeconômico envolto de precarização em que essa família está submersa; muitas vezes, nem mesmo os pais tiveram acesso à educação que os filhos têm a oportunidade de ter (FACCI, 2019). Esses debates também nos mostram a sobrecarga de trabalho e o desgaste emocional aos quais os diretores estão constantemente imersos e perdidos no tocante à melhor condução da solução. Além das demandas habituais que uma gestão escolar exige, como a organização da dinâmica educacional, há ainda a mediação com questões familiares dos alunos, tendo que lidar com problemáticas envolvendo abuso sexual, saúde mental fragilizada, uso abusivo de drogas, dentre outros.

Os efeitos da violência armada, como medo, desesperança e perda (homicídios) de alunos, também são duramente sentidos por gestores e parceiros. Assim, ao discutirem pautas comuns de enfrentamento a esses efeitos ao longo dos anos, o Fórum e seus encontros mensais acabaram tornando-se, também, um espaço de espaço de partilha e elaboração mútuas. Diante disso, a representante do NPAZ lançou uma proposta de parceria com o Comitê Internacional da Cruz Vermelha (CICV) para um curso com os gestores do Fórum de Escolas acerca das estratégias das escolas de como se proteger diante das situações de risco e de violência e como se resguardar intitulada: “Autoproteção em rede”. *Força Negra*¹⁰, educador presente desde as primeiras articulações do Fórum, tendo seu trabalho implicado com os direitos humanos, falou: “Esse é um tema muito importante para nós aqui do GBJ e a oportunidade de falar como agir em situações difíceis, que pode acontecer com qualquer um de nós aqui, é muito importante”. Outro gestor falou: “Às vezes na hora do ‘vexame’ você não sabe como agir, por isso formações como essas podem nos oferecer algum suporte a mais” (DIÁRIO DE CAMPO, 04/09/2019).

¹⁰ O codinome *Força Negra* foi escolhido pelo próprio educador durante uma conversa que tivemos sobre aspectos importantes relacionados ao Fórum de Escolas do GBJ.

Contudo, por questões de agenda e por acontecimentos posteriores que tomaram energia e tempo dos gestores, o curso acabou não acontecendo.

A pandemia de COVID-19, que chega ao Ceará em março de 2020, instaura densos desafios a todos os setores e instituições sociais, incluindo as escolas, principalmente as públicas de periferias. A interrupção das aulas presenciais e do calendário escolar, além das dificuldades de um ensino remoto para alunos que, muitas vezes, sequer têm acesso a aparelhos eletrônicos e internet, acirraram e aprofundaram desigualdades sociais já existentes. Os encontros do Fórum de Escolas foram interrompidos após a última realizada em fevereiro e somente foram retomadas remotamente em agosto de 2020, resultado da mobilização de parceiros como CDVHS e CCBJ, visto que os gestores estavam afogados com as demandas dos desafios impostos pela pandemia, a exemplo da distribuição do vale-alimentação para os alunos, recurso estadual por conta da merenda escolar, e a entrega de algumas cestas básicas por parte da escola, enquanto as aulas remotas ainda não estavam ocorrendo.

Os desafios da era remota forçada em decorrência da pandemia foram as principais discussões durante o retorno dos encontros do Fórum de Escolas via plataforma *Google meet*. Muitos gestores ressaltaram as tentativas de manter contato constante com os alunos, procurando meios de alcançá-los, seja através da distribuição de materiais impressos de tarefas, ou de grupos de *Whatsapp*. Os professores diretores de turma (PDTs) estavam empenhados, de uma forma mais direta, na tentativa de evitar processos de evasão escolar - sempre que sentem o aluno mais distante, buscam o contato com a família e como estudante para pensarem em estratégias de permanência na escola, embora o contexto seja extremamente desfavorável.

A dificuldade com as novas tecnologias é também sentida pelos profissionais, professores com pouca ou nenhuma experiência nas plataformas virtuais de reunião, como o *Google meet*, foi pautado. Dessa maneira, por impasses de conectividade, a grande maioria das escolas têm feito suas atividades remotas através de grupos de *Whatsapp*, que, embora nem todos consigam ter acesso, ainda é um pouco mais alcançável que as outras ferramentas. Além disso, professores e gestores demonstraram preocupação com os alunos no contexto remoto, considerando o aumento da violência nas periferias durante a pandemia. Alunos e profissionais seguem desmotivados e cansados diante das durezas da situação atual. Em relação a isso, um adolescente membro do JAP, presente em um dos encontros, pontuou:

Tem sido difícil essa situação na pandemia, viu? Porque a gente acabou perdendo o pouco privilégio que a gente tinha que era ir pra escola. A situação tá mais 'braba', a gente ainda tem que fazer nossos 'corres' pra ajudar em casa. Se não tá sendo nada fácil pra ninguém, acho que pra juventude tá sendo pior ainda. A gente consegue se

fortalecer mais quando a gente tem apoio a escola que é muito importante. (DIÁRIO DE CAMPO, 19/08/2020)

Embora tenha sido trazida ao Brasil pelas classes mais altas da sociedade, a pandemia e seus impactos têm atingido de maneira contundente sobretudo as periferias urbanas brasileiras. Com acesso limitado a testes, precárias condições sanitárias e atendimento médico-hospitalar reduzido, os moradores(as) de periferias, majoritariamente negros(as), têm tido muitas dificuldades de realizar quarentena pela necessidade de trabalhar presencialmente, sendo duramente atingidos pelos efeitos do Coronavírus e também do, recorrente e nada inédito, abandono estatal. As malhas necropolíticas do racismo estrutural e da desigualdade social estão intrinsicamente costuradas nessa realidade, não sendo à toa que as chances de um paciente negro sem escolaridade morrer por COVID-19 é cerca de 3,8 vezes maior que a de paciente branco com nível superior, por exemplo. Isso revela que o nível de escolaridade, conseqüentemente o nível de renda que a pessoa possua, tem total relação com o nível de assistência e acesso a serviços de saúde que o paciente venha a receber. Contudo, mesmo que pacientes pretos e pardos possam ter uma mesma faixa de escolaridade de pacientes brancos, ainda assim, a média de mortes é cerca de 37% maior nesses casos (PARAGUASSU, 2020).

Em Fortaleza, apesar de os primeiros diagnósticos serem identificados em bairros nobres como Meireles e Aldeota, são em bairros periféricos que se concentram as maiores taxas de letalidade por COVID-19, chegando a ser 18 vezes maior que nas áreas mais ricas da cidade (G1 CE, 2020). Na região do Grande Bom Jardim, especificamente, segundo dados do boletim epidemiológico de Fortaleza (SMS, 2021), até maio de 2021 foram mais de 500 mortes por COVID-19 nos 5 bairros que compõem o território em questão, evidenciando a consequência mais nefasta daqueles que sofrem uma maior exposição ao vírus e menores condições de tratamento (certamente e infelizmente, o número de vítimas deverá ser maior e mais impactante no momento da leitura desta dissertação). Mbembe (2020), em seu texto “Direito Universal à respiração”, nos fala dessa ameaça mais contundente a certas populações mais vulnerabilizadas que estão mais diretamente submetidas “à cessação prematura da respiração, tudo o que ataca sobretudo as vias respiratórias, tudo que, durante a longa duração do capitalismo, terá reservado a segmentos de populações ou raças inteiras, submetidas a uma respiração difícil e ofegante, uma vida penosa” (p. 9). O Direito universal à respiração, assim, é colocado pelo autor como um direito à existência, a melhores condições de tratamento e de vida que as periferias vêm, há tanto tempo, tendo esse direito negado ou postergado.

Pelos relatos de gestores nos encontros, embora não se tenha registro de perda de alunos pela doença até o momento, muitos de seus familiares acabaram morrendo em decorrência da

COVID-19, e também alguns professores da rede pública de educação. Ademais, além da preocupação e luto legítimos com as vítimas da COVID-19, a epidemia da violência armada, que tem desembocado na letalidade de muitos jovens, não tem dado trégua nesse período pandêmico, como abordamos alhures. Em 2020, cerca de 12 adolescentes, entre 10 e 19 anos, chegaram a ser assassinados por semana no Ceará (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO CEARÁ, 2021). Conjuntura que vem atingindo também diretamente algumas escolas do GBJ, por exemplo, uma mesma escola citada perdeu 3 alunos por conta de conflitos armados das facções, segundo relato de seu diretor em agosto de 2020.

Em reuniões mensais, dados da pandemia, como os de infectados e de mortos, além de alguns dados relativos a homicídios, sobretudo os do território do GBJ, foram apresentados e discutidos coletivamente a fim de expor a situação dos casos naquela região e também no intento de visualizar estratégias de assistência aos alunos e suas famílias que se encontram mais vulneráveis, tanto pela COVID-19 como pela violência letal. Os gestores relataram que se sentem esgotados com essa situação de “dupla pandemia”, visto que se veem com sérias dificuldades em dar conta da sobrecarga de responsabilidades de trabalho e em dar um suporte mais próximo aos adolescentes nesse período escolar que vem sendo remoto até então.

Dialogando com Kohan (2020), a pandemia no Brasil vem sendo administrada como um dos instrumentos da necropolítica, consolidando a política de morte (já existente) de forma rápida. Um dos múltiplos efeitos da pandemia na vida das pessoas é na educação. De maneira inédita, mas também necessária, dada as condições de contaminação, todas as escolas fecharam suas portas, esvaziando seus espaços que eram repletos de vida e de sonhos. Contudo, ficou escancarada também a profunda diferença entre escolas públicas e privadas, mais especificamente porque a educação pública tem uma dimensão social muito importante, uma vez que é nela que crianças e adolescentes fazem, muitas vezes, a principal refeição do dia, ficando impossibilitada de ser feita com as escolas fechadas. Além disso, a insubstituível presença de professores e professoras em contato com seus alunos, os processos de aprendizagem comprometidos pelas desigualdades e as poucas condições de conectividade (e de sobrevivência) no ensino remoto foram agravantes vivenciados nesse período, necessário de isolamento social em decorrência da pandemia (KOHAN, 2020).

A problemática do retorno das aulas presenciais em meio a esse contexto pandêmico também surgiu como uma questão debatida. Em meio a manifestações de escolas particulares que reivindicavam um retorno às aulas presenciais, estava em discussão a nítida situação de desvantagem que as instituições públicas de ensino têm em detrimento das particulares, como discutimos, principalmente no tocante à infraestrutura que não possibilita medidas de higiene

em lugares abertos, nem espaço suficiente para os alunos ficarem distantes em sala de aula, além de representar um perigo para a saúde dos alunos, de seus familiares e da equipe de educação como um todo. É nítido também que as condições de aprendizado dos alunos e a qualidade das aulas remotas entre escolas públicas e particulares eram extremamente desiguais, o que tem reflexos diretos no traçar de planos para os futuros desses jovens de escolas públicas, contribuindo de forma direta para o agravamento das desigualdades sociais. Desta forma, foi escrito coletivamente uma nota de repúdio contra as manifestações e contra o retorno das aulas presenciais da comunidade escolar como um todo como uma estratégia de preservação de vidas, a qual contou com apoio do Comitê Popular de Prevenção a COVID-19 do GBJ.

Acompanhar e compor processos de produção do comum, que é o Fórum de Escolas pela Paz, envolve produzir estratégias e atividades que, micropoliticamente, buscam transformar a realidade atravessada pela estigmatização do território do GBJ e pela precarização da vida, construindo um lugar de partilha das ações, intervenções e invenções conjunta de seus atores (KASTRUP; PASSOS, 2013). Acompanhar esses processos também envolve estarmos sensíveis para os desafios e tensões do próprio território existencial que é o Fórum, como o fato de faltar um certo protagonismo estudantil, e até de professores, nos encontros mensais e nas discussões dessas estratégias de enfrentamento à violência armada. Quando presentes, os jovens estão vinculados principalmente ao JAP e/ou ao CDVHS, não advindo (salvo em raras ocasiões) das escolas que compõem o Fórum. Em relação à participação dos professores, houve momentos mais focados na participação deles, como foi a Jornada Pedagógica das escolas do GBJ, em que se discutiu coletivamente sobre violência e seus atravessamentos na saúde mental dos educadores e reuniu parceiros do território, contudo, suas presenças nos encontros também foram raras e pontuais.

Sobre os movimentos de organização do Fórum de Escolas, *Força Negra* expressou, durante uma conversa que tivemos, que o coletivo teve alguns momentos importantes em sua história ao longo desses quase 10 anos de existência. Em seu primeiro momento, como contado, após começarem a ocorrer várias mortes de jovens alunos das escolas da região, uma professora da Escola Senador Osires Pontes o contacta noticiando a morte de uma aluna desta escola que foi brutalmente assassinada, tendo seu corpo jogado nas imediações da escola. Esse acontecimento não foi naturalizado e provocou várias inquietações na comunidade escolar do GBJ, dentre as quais: O que poderia ser feito para que situações como aquela não mais se repetissem? Qual o papel da escola diante de cenários como aquele? Será que outras escolas próximas também estariam enfrentando aquela mesma problemática?

Após alguns contatos, 4 escolas da região (CAIC, Osires Pontes, Jociê Caminha e Santo Amaro), através de seus gestores e professores, resolvem se juntar, haja vista o aumento expressivo da morte de jovens de suas escolas, sendo uma delas muito emblemática: a de uma jovem negra assassinada na calçada de sua escola. Os profissionais começaram a mobilizar mais escolas e a comunidade do Canindezinho para uma Caminhada pela Paz nas ruas do bairro, movimentação que contou com alunos, pais e moradores da região com cartazes e faixas durante a caminhada, o que trouxe, na época, grande visibilidade para a reivindicação das pessoas que estavam lá.

Essa articulação vai ao encontro do que dizem Tittoni e Tietboehl (2020) no que se refere à luta de sujeitos singulares, plurais e heterogêneos, em torno de um comum, da transformação da realidade, isto é, a multidão acontece no encontro das diferenças para produzir algo novo e comum. Os diversos braços da luta perpetrada pelo Fórum de Escolas no decorrer de sua história, desde a primeira caminhada pela Paz em 2012, na ocupação do espaço público, visibilizando e denunciando as problemáticas e as questões enfrentadas pelas escolas do GBJ são táticas de resistência à homogeneização dos modos de viver e das políticas de morte, na tentativa de transformação da realidade e construção de algo novo e potente (TITTONI; TIETBOEHL, 2020).

Assim, ao longo dos anos, outras escolas e também parceiros, como o Pequeno Nazareno, posteriormente parceiros do território foram se somando, entendendo que o espaço escolar e suas problemáticas estão para além de suas quatro paredes e, conseqüentemente, suas táticas de enfrentamento ao problema, que é coletivo, também precisavam se desenhar extramuros e em aliança. Nesse percurso, o Fórum, a partir de nossa observação e também do registro dessa conversa, tem dificuldade de reunir as 12 escolas de maneira permanente nas reuniões e ações, geralmente estando presentes entre 8 a 10 escolas. Algumas, pela questão da distância, a exemplo da escola Paulo Eupídio, localizada no bairro Siqueira, que tem participado ativamente de poucos encontros, entretanto agora com os encontros remotos eles têm tentado estar mais próximos, outras, como afirmado pelo nosso interlocutor, pela dificuldade de entendimento de que que as pautas coletivas do território também são relevantes para o fomento de práticas educacionais mais críticas, qualificadas e inclusivas.

Força Negra chama de a “primeira fase do Fórum” o período em que as próprias escolas estavam conduzindo as movimentações e as articulações mais ativamente. Em meados de 2016, com a chegada do Ceará Pacífico, iniciativa da Secretaria de Segurança Pública do governo do estado, começa o segundo momento do Fórum que, a partir da visão do educador, trouxe ganhos muito concretos para o coletivo em termos de agilidade na ponte com o próprio governo e a

secretaria de educação, visibilizando as pautas e as questões elencadas pelo coletivo, além de agilizar algumas demandas de infraestrutura, como a climatização de algumas salas nas escolas, entre outras. Entretanto, essa aproximação também trouxe uma certa acomodação dos gestores no tocante à mobilização das reuniões mensais e à organização das pautas a serem discutidas, pois representantes do Ceará Pacífico acabam liderando as pautas dos encontros que anteriormente eram geridos por educadores das próprias escolas do GBJ. O terceiro momento chega juntamente com a pandemia no Ceará, que, dentre vários impactos brutais nas vidas das pessoas, sobretudo as de periferias, também, por alguns meses, desarticulou o Fórum de Escolas com a recuada do Ceará Pacífico, visto que outras demandas mais emergenciais estavam convocando a ambos. Aos poucos, como já falamos, os encontros foram retomados com a mobilização principal do CDVHS e da Rede DLIS, contando com parceiros diversos, inclusive a Universidade.

Pensando junto a Paulo Freire (1997), grande mestre, educador nordestino e revolucionário, visualizamos no coletivo que é o Fórum de Escolas, tomando-o como um território afetivo, práticas permanentes de problematização e conscientização das mazelas do seu entorno que a educação promove, possibilitando a promoção de autonomia nos sujeitos a partir do reconhecimento de suas histórias e do desejo de transformação social para seu território e para o mundo. Trazendo a perspectiva de que a educação tem papel fundamental nas mobilizações de lutas por uma sociedade mais justa, democrática e afetiva, esta reinventa, de forma crítica e junto a movimentos populares, novas formas de se mudar o mundo (FREIRE, 1997). Essas experiências relatadas nos evidenciam que esse coletivo se constitui como uma rede de lutas, afetos e saberes mobilizados em torno da produção de um comum: o enfrentamento coletivo aos efeitos da violência armada nas vidas das pessoas daquele território, sobretudo as juventudes que são as mais atingidas.

3.2 “Esse ato é um manifesto de um desejo por uma juventude viva, produzindo e fazendo arte!”: Mobilizações nas escolas diante do assassinato de alunos

Dedicamo-nos aqui a narrar ações em escolas, mobilizadas a partir do Fórum, que tiveram seus alunos assassinados pelas dinâmicas de violência armada e também pelo feminicídio. Tais ações compunham o eixo “Escutas Sensíveis” em 2019. Foram quatro situações que vivenciamos, uma delas na escola Eudes Veras e as outras três na escola Santo Amaro, todas ocorridas no segundo semestre daquele mesmo ano, tendo como principal

objetivo possibilitar momentos de construção de cuidado coletivo para lidar com o luto pelas perdas e produzir memórias, desnaturalizando a violência letal que tem ceifado a vida das juventudes sobretudo as periféricas, negras e pobres.

O primeiro momento que compus no “Escutas Sensíveis” foi na escola Eudes Veras, que se viu diante da perda de dois estudantes vítimas da violência armada em Fortaleza. Nesta oportunidade, nós, integrantes do Fórum de Escolas, nos reunimos com professores daquela instituição e criamos um espaço de acolhimento diante dos sofrimentos de perda, luto, revolta, indignação e tristeza que foram expressos por eles, posto que não era uma situação inédita para os educadores que já tinham perdido outros alunos por assassinato anteriormente. Mesmo com esse ‘misto de emoções’ presentes em suas narrativas, eles também expressaram desejos de luta por uma outra realidade em que as juventudes possam ter seus direitos garantidos e suas vidas valorizadas.

Acho que diante de mais esse ocorrido e mais essa perda em nossa escola, não adianta somente lamentar o que é ruim ou o que não está ao alcance do educador. É uma maneira de transformar esse luto em luta. Eu penso que a arte é um meio importante de se mudar isso (DIÁRIO DE CAMPO, 19/09/2019).

Nesse sentido, sobre o trabalho de professores em contextos de violência, Facci (2019) nos fala sobre sentimentos comuns de alguns profissionais frente a situações como essas, dentre eles: indignação, nervosismo, depressão, mal-estar, sentimento de impotência, medo, dentre outros que também foram expressos nessa roda de conversa que acabam, por sua vez, interferindo na atuação pedagógica. A autora, ademais, nos fala sobre a crescente precarização do trabalho do professor, além dos impactos de situações como essa de violência letal na saúde mental desses profissionais (FACCI, 2019). Entendemos, assim, que esse impacto e, por vezes, esse adoecimento dos profissionais de educação não se restringem a um sofrimento individual, que um atendimento clínico individual daria conta, e sim deve-se considerar questões macrossociais as quais escolas públicas de periferias estariam imersas, a exemplo da evasão escolar e da violência letal de jovens estudantes. Momentos como esse, de cuidado coletivo e reelaboração do luto compartilhado diante da perda, são de fundamental importância para a não naturalização da morte e a afirmação política de que as vidas de jovens periféricos são vidas passíveis de luto como resistência às políticas de apagamento.

Nesta mesma ocasião, o professor de filosofia da escola, ao falar de suas aulas, rememorou projetos artísticos junto às turmas que leciona e da potência de vida que tem visto durante o tempo como professor da instituição, e que é principalmente em coletivo que poderiam encontrar pistas tanto para se cuidarem como para lutarem por melhores condições

de existência. Além disso, trouxeram a necessidade de construir/reformar mais áreas de lazer e equipamentos culturais apropriados para que mais juventudes pudessem usufruir; exemplificaram que a praça próxima aos arredores da escola, ainda que depredada, funciona como um ambiente importante para o território de mobilização da vida que pulsa e que, se houvessem mais delas, mais jovens teriam acesso. A potência dos espaços coletivos urbanos e da rua na produção de vida e no fortalecimento dos laços pode ser observada diante desses relatos de necessidade de construção de mais espaços de lazer públicos nas periferias. Lugares estes que rompem com a ideia de “lugar do medo”, tornando ambiente de compartilhamento de afetos que possibilitam experiências outras com a cidade, com o bairro e, assim, também reposicionam a ideia de “lugar perigoso”, reivindicando o direito coletivo de utilizá-los de forma plural e heterogênea (TITTONI; TIETBOEHL, 2020).

Poucos meses depois, a escola Santo Amaro sofreu a perda de um de seus alunos e, dessa vez, em virtude de agressões com barras de ferro na saída do estádio por membros de uma torcida de futebol do time adversário. O jovem tinha 15 anos, estava na companhia de 3 amigos, que também foram agredidos, e morreu dias depois no hospital. Chegamos na escola, conversamos com o diretor inicialmente, o qual nos contou a forma inesperada com que a notícia foi passada à escola e que estavam tentando dar algum suporte emocional à família do adolescente. Fomos ao encontro dos colegas de turma do jovem assassinado e eles estavam reunidos em um pátio aberto na aula da disciplina eletiva “Projeto de vida”, cuja professora nos cedeu espaço para nossa conversa. Nessa disciplina, eram discutidas questões que envolviam seus planos de futuro, sonhos, ambições e oportunidades, mas, infelizmente, no momento iríamos conversar sobre um sonho e um futuro que já não estava mais entre eles.

Ao nos reunirmos com a turma para trabalharmos juntos a elaboração do sofrimento da perda do colega, indagamos se eles estavam disponíveis para conversar sobre o assunto conosco, entretanto, mesmo respondendo que sim, a maioria dos jovens optou por não falar e respeitamos essa postura. Alguns falaram da revolta e da tristeza que sentiam pela impossibilidade de exercerem o direito de ir e vir sem a segurança de voltarem para suas casas com vida, relataram também que o adolescente tinha o sonho de ser jogador de futebol, sonho este que foi interrompido de forma violenta precocemente. A expressão coletiva era de cansaço com a recorrência que as mortes de colegas vinham acontecendo, pairando uma certa resignação diante dessa realidade que os rondava, ao mesmo tempo em que, em suas narrativas, expressavam desejos de luta para que aquelas perdas não fossem naturalizadas e que a vida de seu colega pudesse ser lembrada e homenageada.

Infelizmente, não tardou a recebermos outra notícia de assassinato nesta mesma escola, mas, desta vez, era uma garota também de 15 anos, vítima de feminicídio. Nesta outra oportunidade, estivemos juntos com os parceiros do JAP (CDVHS) que facilitaram um momento de cuidado utilizando um *Caxixi*, instrumento africano utilizado em rituais de passagem tanto alegres como tristes. Dispomos algumas tiras de papéis no chão e sugerimos que os presentes escrevessem sentimentos que pulsavam naquele momento, e, depois, o instrumento ia circulando de mão em mão para que cada um pudesse se apresentar e compartilhar a palavra escolhida. Surgiram palavras como: indignação, ódio, tristeza, saudade, escuta, compreensão e ajuda. A partir dessa dinâmica e das trocas que evocaram múltiplos afetos, como lembranças dos momentos alegres que eles tinham de ambos os colegas, surgiu uma proposta de realização de um ato pela vida das juventudes naquela escola que pudesse, de alguma forma, dar uma visibilidade para a comunidade do que vinha acontecendo.

Assim, dias depois, construímos uma oficina de produção de cartazes com os estudantes para colá-los no muro em frente à escola em formato de ‘lambes’¹¹ para o Ato pelas vidas das Juventudes. Retornamos à escola e nos reunimos no pátio em um momento coletivo, em que falamos sobre a relevância das trocas que estávamos tendo, o cuidado e a reiteração da importância de cada vida. Nesse ato, que expressava um manifesto contra a violência letal e o silenciamento das juventudes, contamos com apresentações artísticas de recitação de poemas autorais e batuques de percussão. Uma das artistas presente era membro do JAP e declamou seu texto/protesto de denúncia contra a criminalização das juventudes negras e pobres, contra a letalidade desses segmentos e expressando também luto/sofrimento de amigos e familiares:

Moleque bom de quebrada, não era envolvido com nada, confundido com que traficava, foi baleado na porta de casa. 4 tiros o ‘atingiu’, muita gente diz que não viu, família mesmo sem reação agiu desesperadamente pro hospital partiu. Chegando lá o óbito foi declarado, parente choram desesperados, o futuro do moleque foi desperdiçado, perdeu pro crime armado. Isso não pode ficar em vão. (DIÁRIO DE CAMPO, 18/12/2019)

Houve outras apresentações artísticas que se referiam a temáticas como: racismo, feminicídio, machismo e a potência da arte e cultura. O microfone também ficou disponível caso os alunos quisessem se expressar, de alguma maneira. Em seguida, fomos colar os cartazes no muro diante da escola e alguns também na própria escola. Durante a colagem, apesar de certa dificuldade na fixação dos cartazes em decorrência das rugosidades da parede, havia uma

¹¹ Conhecida como “lambe-lambe”, essa técnica artística acessível e de baixo custo consiste na confecção de cartazes, murais ou posters e posteriormente na sua colagem com uma mistura de cola branca e água, que possibilitou a disseminação, a baixo custo, de informações pelas cidades através da colagem de cartazes (TORRES, 2017).

mútua colaboração entre os jovens que era nítida e agregadora. Ao segurar os cartazes, dividiram pincéis, leram as frases coladas e se abraçaram - isso nos mostrava o quão atentos e preocupados eles estavam com a situação que estavam vivenciando.

Diversas frases como: “A saudade de você tem me tirado o sono”, “Não podemos nos calar”, “Cada vida importa” não somente expressam pesar e tristeza pela perda dos colegas, mas também traduzem um pouco daquela produção coletiva de luta e não naturalização dessas mortes. Além disso, outras frases como “Somos a arte em pessoa. Vivos!”, “Respeito à diversidade” e “+ Livros - Armas” exteriorizam práticas literárias poéticas de re-existências plurais que pudemos experimentar também no momento anterior de recitação dos poemas autorais. Dialogando com Silva e Freitas (2021), práticas de re-existências poéticas como essas não se propõe de imediato a lutar por uma dita igualdade de direito, mas que reivindicam, primeiramente, o direito à vida e à própria existência diante da dura realidade de extermínio que vivem. À medida que colamos os cartazes, frases como: “Estamos na rua pela vida das juventudes, parem de nos matar!” (DIÁRIO DE CAMPO, 18/12/2019) foram gritadas algumas vezes, provocando-nos algumas indagações: Porque é preciso dizer o óbvio? Porque algumas vidas não são consideradas uma perda dolorosa? Porque algumas perdas são “choráveis” e outras não? (BUTLER, 2015).

A potencialização do luto, tornando-o uma manifestação pública, tomar esse luto como questão política a ser reivindicada, em que os jovens assassinados não são apenas uma triste estatística, mas tem nomes, família, amigos e memórias, são modos coletivos de resistir às políticas de apagamento e naturalização da morte, a fim de produzir memória. Nossas “Escutas Sensíveis” foram formas e práticas de ir contra a invisibilização e a banalização da morte, que estabelecem aquelas vidas como supérfluas na lógica necropolítica, ao afirmar que as vidas de jovens periféricos são passíveis de luto. Butler (2019) nos fala sobre os processos de desumanização que traçam definições sobre quais vidas são “vivíveis” e quais mortes não deverão ser lastimadas, por serem vistas como menos valorosas, e, muitas vezes, nem sequer serem entendidas como vidas perdidas, a exemplo das mortes de jovens negros e periféricos.

Jovens esses que são, por vezes, tidos como “inimigos a serem combatidos”, discurso que auxilia na invisibilização de suas trajetórias, produzindo interpretações e discursos hegemônicos sobre o caráter “justo” de suas mortes. Em suas palavras: “A desrealização da perda – insensibilidade ao sofrimento humano e à morte – torna-se o mecanismo de realização da desumanização. Essa desrealização não ocorre nem dentro e nem fora da imagem, mas no próprio enquadramento em que a imagem está contida (BUTLER, 2019, p. 179). Por isso a importância de fazer frente a tais discursos que corroboram essas políticas de morte e a

relevância de mobilizações para não naturalizá-las, articulando o luto sentido por toda a comunidade escolar com a luta política das escolas.

A produção de insurgências, como a ocupação dos espaços públicos, as palavras escritas e ditas pelos estudantes e todos os jovens ali presentes, contraria e se rebela contra as políticas de morte histórica e seletiva que retroalimentam desigualdades sociais e produzem silenciamento. A música Sulamericano da banda Baiana System: “Vamos que vamos, vou traçando vários planos, vou seguir cantarolando pra poder contra-atacar” (2019), nos canta que as práticas de resistências não precisam ser (somente) duras, pois existe alegria nas lutas cotidianas, nas invenções e nas criações de vida. É de interesse da tirania neoliberal produzir tristeza e desespero no que reconhecem como subalternidade, em existências julgadas supérfluas e desimportantes, mas a insurgência da alegria e da arte em si já são novas invenções de formas de viver.

Figura 18 – Colagem de cartazes com estudantes da Escola Santo Amaro



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Figura 19 – Colagem de cartazes com estudantes da Escola Santo Amaro



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Figura 20 – Colagem de cartazes com estudantes da Escola Santo Amaro



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Portanto, inseridos nesses processos, entendemos essas rodas de conversas, colagem de lambes e ato pelas juventudes como momentos coletivos de resistências contra os efeitos da

violência armada e da necropolítica nas engrenagens do neoliberalismo. Efeitos como mortes, silenciamentos, perdas, dor, medo, tristeza, revolta e indignação foram comuns nesses encontros com alunos, professores e gestores. No intuito de produzir alianças para potencializar discursos e práticas de re-existências, lidar com os momentos de luto através do cuidado compartilhado foi fundamental (ACHINTE, 2017; PEREIRA, 2017). O agenciamento entre arte, luto e luta tem produzido possibilidades de transformações micropolíticas nas periferias do Grande Bom Jardim e também produzido novos modos de subjetivação, isto é, de produção de si e do mundo.

As juventudes que estão sendo diretamente afetadas por diversas violações de direitos persistem em resistir às políticas de precarização da vida que, não apenas produzem morte, mas também medo e desesperança (COSTA *et al.*, 2020). Ao subverterem o estigma de ser jovem negro de periferia em orgulho, e lutar por melhores condições de vida e existência, isso em si já é afrontoso e insurgente. Tais subjetividades juvenis têm se constituído como territórios vivos, atravessados por marcadores de raça, classe, gênero, e também por diversas violações de direitos, contudo, as invenções coletivas, como essas que cartografamos e compomos, manifestam expressões contra as opressões e as violências que historicamente vêm enfrentando (TAKEITI; VICENTIN, 2016).

3.3 Partilha e Cuidados em Saúde Mental em pauta: Momentos formativos e Rodas de conversa com professores e gestores do GBJ

A pauta dos efeitos da violência armada na saúde mental de juventudes, professores e gestores de escolas públicas do GBJ esteve em algumas ocasiões na agenda de inserção do Fórum de Escolas, em que a produção de momentos de partilha e cuidado coletivo se constituíram como estratégia de resistência aos contextos de violência que tentam minar as potências vitais e adoecem os sujeitos. Abordaremos neste tópico alguns eventos em que membros do Fórum foram convidados a compor - a exemplo da II Semana Cada Vida Importa -, e também momentos proporcionados pelo próprio coletivo em articulação com alguns parceiros do território, do governo e institucionais, como a Universidade. Estes momentos foram direcionados, sobretudo a professores e gestores, para se discutir e partilhar sobre como essa realidade de violência tem intensificado precarização e sofrimento no contexto escolar, além de serem pautadas possibilidades de cuidados em saúde mental, tanto de profissionais como de alunos, no contexto pandêmico atual.

Em 2019, fomos convidados a participar da programação da II Semana Estadual de Prevenção de Homicídios na Adolescência, organizada pelo Comitê Cearense pela Prevenção

de Homicídios na Adolescência (CCPHA) da Assembleia Legislativa do Ceará, também conhecida por Semana Cada Vida Importa, evento que se compromete a discutir e trabalhar essa perspectiva de prevenção dos homicídios, a partir das recomendações¹² do próprio comitê de um modo mais localizado, micropolítico, enraizado e articulado com as vivências do território do GBJ. Essa iniciativa acontece desde 2017, unindo instituições do poder público e da sociedade civil, como a Secretaria de Cultura do Ceará, por meio do CCBJ, Secretaria de Educação do Ceará, além de entidades, como Movimento Cada Vida Importa, Fórum DCA Ceará e o CDVHS em uma programação diversa. O evento ocorre sempre na semana do dia 12 de novembro, em memória às vítimas da Chacina de Messejana¹³.

Essa segunda edição ocorreu no CCBJ e estivemos compondo uma roda de conversa, junto ao instituto OCA, sobre os efeitos da violência armada nos cotidianos de adolescentes e jovens do território. Abordamos, em nossa fala, a relação entre necropolítica e a problemática da intensificação dos homicídios no território e como essa relação tem afetado a saúde mental dos jovens de maneira geral, além de enfatizar as resistências produzidas por esses segmentos diante desse contexto, como a produção de arte e cultura por coletivos no território. Visibilizamos, ainda, instituições que prestam atendimentos a pessoas que estão em sofrimento psicossocial, como o Movimento de Saúde Mental do GBJ, e falamos também de nossas oficinas com estudantes da escola Osires Pontes, em que compartilhamos experiências e produzimos cuidado coletivo, pensando esse cuidado como formas de promover escuta, vínculo e partilha.

Nessa perspectiva, a pauta dos cuidados em saúde mental como estratégia de resistência esteve novamente presente na Jornada Pedagógica das Escolas do GBJ, evento pensado pelo Fórum em um dos encontros mensais para reunir professores dessas escolas em um momento de partilha, análise das dificuldades e reconhecimento de suas potencialidades, considerando os determinantes externos e internos. Seus objetivos perpassavam por discutir fluxos de cuidado em saúde mental com professores e gestores do GBJ, trabalhar as múltiplas dimensões da violência e seus impactos nos processos de aprendizagem, e também apresentar um breve panorama do sistema de garantia de direitos e dos programas de proteção que existem no território e que atuam no enfrentamento das violações de direitos e dos efeitos da violência para somarem às escolas do Fórum.

¹² As recomendações do CCPHA para o fomento de políticas de prevenção a homicídios podem ser visualizadas neste documento: <https://cadavidaimporta.com.br/publicacoes/cartaz-12-recomendacoes-para-prevenir-homicidios/>.

¹³ Mais informações: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/seguranca/chacina-de-messejana-como-tudo-comecou-1.1592831>.

A jornada pedagógica ocorreu no início de 2020, antes da pandemia de COVID-19, reunindo professores e gestores das escolas estaduais e foi sediada no CCBJ. A roda de conversa de abertura foi composta pelos professores Vlândia Jucá e João Paulo Barros, que conversaram sobre a relação entre violência e saúde mental em contextos escolares e também sobre nossas intervenções e composições junto às territorialidades escolares do GBJ ao longo desses anos. Foi um momento de troca e aprendizado mútuos, em que as falas tocaram em aspectos como: necropolítica e o extermínio das juventudes, sofrimento social e psíquico relacionados a contextos de violência, o papel protetivo da escola no enfrentamento à violência e a importância das resistências cotidianas.

Durante a jornada houve também a realização de oficinas com alguns parceiros institucionais, dentre eles a Rede Aquarela¹⁴, o CCPHA, a Rede Acolhe¹⁵ e outros. Estive presente na oficina facilitada pela Rede Aquarela junto a professores da escola Santo Amaro e Osires Pontes, cuja proposta da oficina era discutir casos possíveis de acontecer com os estudantes e apontar as instâncias que deveriam ser acionadas no território para solução ou encaminhamento da questão. Em sua finalização, reuniram-se todos os participantes e parceiros presentes durante o dia e os equipamentos de proteção social do território, como CRAS, CREAS, Conselho Tutelar em sua nova gestão e CCBJ, se apresentaram, expuseram suas funções e contatos e se colocaram à disposição na resolução e enfrentamentos a violações de direitos, mapeando as instituições do território, suas funções e firmando uma rede de proteção, apoio e também uma perspectiva ampla de cuidado e atenção que também se reflete nos cuidados em saúde mental.

Esse evento nos evidenciou a experimentação do agenciamento coletivo de forças, em que escolas de uma região periférica da cidade se reuniram para inventar um novo modo de realizar o que costumeiramente se tem dado como a semana pedagógica escolar. Esta geralmente ocorre de maneira individual, reunindo somente os profissionais daquela instituição em específico. A jornada pedagógica, por sua vez, embora não tenha conseguido reunir todas as 12 escolas que compõem o Fórum, se mostrou como uma experiência com uma grande potência inventiva de enfrentamento a questões que versam sobre os efeitos da violência armada

¹⁴ O Rede Aquarela foi criado em 2005 pela Fundação da Criança e da Família Cidadã (Funci) e tem como principal objetivo articular e executar a Política Municipal de Enfrentamento à Violência Sexual Infantojuvenil através de ações de prevenção, mobilização e atendimento especializado para vítimas de violência e suas famílias em parceria com as instituições que compõem os eixos de promoção, defesa e controle social do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (PREFEITURA DE FORTALEZA, [entre 2005 e 2020]).

¹⁵ A Rede Acolhe da Defensoria Pública do Estado (DPCE) foi criada em 2017 e tem como intuito prestar assistência às vítimas de violência no Ceará. O programa ampara e oferece acompanhamento a essas pessoas, que passam a ser assistidas por equipes intersetoriais (DEFENSORIA PÚBLICA GERAL DO ESTADO DO CEARÁ, 2020).

que atravessam os cotidianos escolares e afetam a saúde mental dos moradores da região. As discussões desencadeadas coletivamente junto às redes de proteção presentes e instituições de garantia de direitos do território foram de extremo valor para a costura de proteção que as escolas do Fórum vem tecendo ao longo dos anos.

Figura 21 – Semana Pedagógica das Escolas do GBJ



Fonte: Arquivo pessoal (2020)

Em meio à pandemia de COVID-19, já em 2021, as narrativas dos gestores nos encontros mensais do Fórum começaram a demandar de forma mais direta os cuidados em saúde mental nesse contexto pandêmico de luto, ansiedade e de trabalho remoto em educação, o qual tem desgastado professores e gestores pelas dificuldades de lidar com a própria angústia e com a grande carga de trabalho no espaço de casa, tendo que conciliá-lo aos afazeres domésticos e, muitas vezes, também ao cuidado com filhos. Assim, convidamos novamente a professora Vlândia Jucá para mediar uma roda de conversa em torno dessa temática em um encontro mensal.

No encontro, a discussão circundava em torno do momento atual de luto coletivo que o país atravessa, a perda cotidiana de pessoas próximas ou não tem demandado às pessoas um trabalho de luto que requer tempo e atenção, tempo esse que, no cenário neoliberal de hiperprodutividade e individualização, não nos é permitido mais ter (KOHAN, 2020). Fica mais visível nossa vulnerabilidade e desamparo nesse momento diante de um (des)governo que não tem feito esforços para proteger a população. A lógica do “não podemos parar”, a hiperconectividade que vivemos em trabalhos remotos nesse contexto também foi um destaque nesse encontro. Os gestores e professores relataram, além da dificuldade em lidar com as

tecnologias nesse trabalho, a exaustão com a carga de trabalho no espaço de casa, a privação em encontrar momentos de lazer e a dificuldade de concentração, sendo tais aspectos as principais demandas e sofrimentos em saúde mental pelos profissionais da educação. Esses sofrimentos, segundo esses mesmos profissionais, são também demandas dos alunos que compartilham com professores suas situações de não terem um espaço reservado e silencioso para o estudo, pois o espaço de casa é dividido com muitas pessoas, além da situação de escassez alimentar, também bastante relatada por alunos e seus familiares, visto que a refeição na escola era a principal feita no dia.

Kohan (2020), em seu texto sobre a escola em tempos de pandemia, nos fala da importância de a escola ter seu próprio espaço separado de casa, em que estudantes e professores tenham outros contatos e encontros distinto dos familiares, espaço esse que ficou impossibilitado de existir com a chegada da pandemia. Ficando misturada e confusa a situação de ter que ser “mãe e docente, pai e docente ou filha/filho e aluno ao mesmo tempo” (p.05), agravando a precarização dos processos educacionais no ensino público através do ensino remoto.

A medicalização do sofrimento e da vida, fenômeno que tem se agravado nos atuais tempos pandêmicos, foi problematizada tanto pela professora Vlândia quanto pelos participantes do encontro. Sofrimentos como luto, ansiedade, exaustão e falta de concentração laboral e nos estudos têm sido silenciados/amortecidos com o uso indiscriminado de medicação, muitas vezes, sem devida orientação/acompanhamento de profissionais que tenham uma escuta atenta, como psiquiatras e psicólogos. Cada vez mais, o tempo de elaboração dos sofrimentos ou das questões singulares tem sido acelerado ou até mesmo suprimido numa imposição frenética atropelada neoliberal de produção constante, em que não há espaço para pausas ou coletivização do cuidado. Diante dessa discussão, uma professora nos compartilhou sua experiência:

Achei muito importante você falar da supermulher (aquela produtiva que dá conta de todas as demandas), o remoto (trabalho) tem trazido muita ansiedade pra gente. Antes (da pandemia), depois das 17 horas eu ia pra casa e aí já tinha acabado meu dia de trabalho. Hoje eu sinto dificuldade de separar os tempos de trabalhar e de relaxar. Está muito difícil lidar com esse turbilhão de coisas pra se fazer, além do trabalho doméstico, cuidado com os filhos. E essa questão da medicação, a gente acaba recorrendo a ela ou pra dormir melhor, ou pra ficar mais tranquila. Como é que a gente pode fazer? (DIÁRIO DE CAMPO, 24/03/2021).

Essa medicalização dos sofrimentos psíquicos, tão atual e latente na pandemia, relaciona-se à expansão do mercado de psicofármacos nos últimos 40 anos. Nos anos 1980, apoiada na publicação da terceira edição de seu Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM III), a noção de que ansiedade, depressão e quaisquer outros

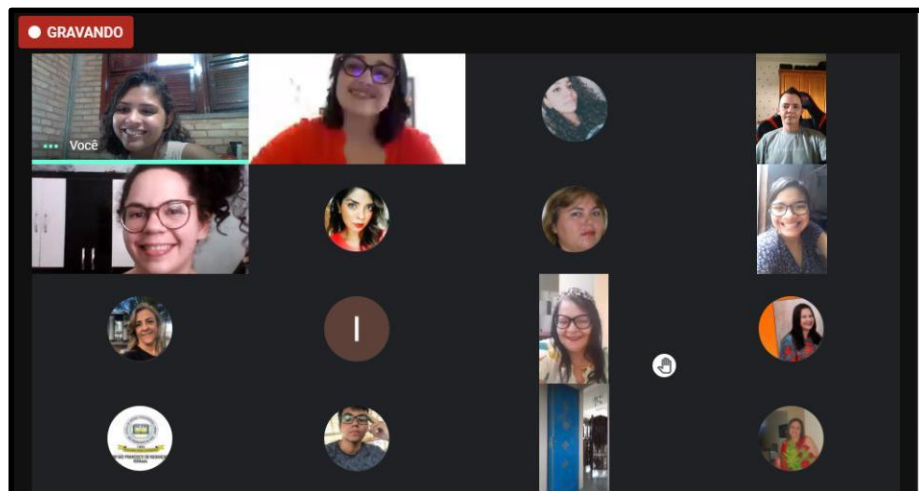
diagnósticos presentes no manual eram “doenças” mentais desembocaram no entendimento da necessidade de fármacos. A compreensão de que, muitas vezes, os sintomas de depressão e ansiedade estavam inteiramente conectados com as dificuldades da vida, que também eram coletivas, foi sendo substituído por essa configuração de “doença mental” (CAVANELLAS; REZENDE, 2020). Contudo, conversamos também que a recusa de todo e qualquer medicamento da mesma forma não seria benéfica, visto que, em alguns casos, produz efeitos positivos e auxilia nos cuidados em saúde mental, quando não administrada de maneira isolada sem os devidos acompanhamentos profissionais (GUARIDO, 2007).

O mapeamento de estratégias de cuidado em saúde mental e práticas de autocuidado foram compartilhadas pelos presentes no encontro, como a importância de se desconectar das redes em horários específicos, dar limites nos horários de receber demandas de trabalho, visto a sobrecarga sensorial da qual é preciso se desconectar e se proteger um pouco, além de práticas de exercícios e reserva de um tempo para conversar amenidades com amigos/colegas que estão distantes foram partilhadas por professores e gestores. Além disso, estratégias de fortalecimento do vínculo escolar e de produção de cuidado compartilhado para alunos que vem enfrentando questões como desmotivação e dificuldades no ensino remoto foram desdobramentos pensados coletivamente para a criação de dispositivos de acolhimento e de elaboração que gerem pertencimento, troca, solidariedade como formas de “redução de danos” diante do contexto. O projeto “Escutas Sensíveis”, parceria entre VIESES-UFC e Advir-UFC, foi divulgado pela professora Vlândia. Este projeto atualmente tem realizado acolhimento individual e rodas de conversa com jovens do território do GBJ, mas tem tido dificuldades na continuidade dos jovens atendidos. Uma gestora, por sua vez, compartilhou a experiência da realização de uma gincana de jogos interativos sobre os cuidados com a COVID-19 com os alunos de sua escola; segundo o relato da diretora, a assiduidade dos alunos melhorou a partir da gincana, além da proximidade dos alunos com os professores. Diante dessa experiência exitosa e com a proximidade de realização do Festival das Juventudes 2021, evento realizado pelo CDVHS contando com a participação das escolas do Fórum e seus parceiros, pensou-se na construção de uma gincana semelhante que integrasse as escolas e tivesse como desdobramento a criação de produtos artísticos pelos alunos, como desenhos, poesias, músicas, na intenção de produzir alegria nos bons encontros e materializar produções.

Com esses momentos, vemos que, a partir dessas demandas colocadas, temos composto esses espaços no sentido de trabalhar a perspectiva de saúde mental não sob um prisma individual/individualizante e sim sob um prisma que conecta os processos de subjetivação a todos esses agenciamentos que se dão no plano social e todos os atravessamentos que se tecem

aí: a intensificação da precarização da vida em função do cenário de violência e das incidências da violência armada nesses territórios, e também os efeitos da pandemia na vida das pessoas e também em suas condições de trabalho. É possível compreender que o fenômeno do adoecimento de professores e alunos não é algo individual, intrínseco ao sujeito, e sim deve ser analisado a partir das condições de vida, trabalho, infraestrutura laboral e sociedade que vivemos (FACCI, 2019). Essas articulações, como essas rodas de conversa, têm se constituído como produção conjunta de estratégias de enfrentamento a essas questões que são sobretudo coletivas, envolvendo pensar o cuidado em saúde mental sob a perspectiva do encontro, do acolhimento e do vínculo.

Figura 22 – Roda de Conversa Saúde Mental em tempos de Pandemia com os membros do Fórum de Escolas pela Paz



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

3.4 “Escritos de nossa história, suor e luta”: Elaboração conjunta de documentos e a produção de conhecimento situado

A elaboração coletiva de documentos e a produção de conhecimentos também se configuraram como táticas de resistências construídas pelo Fórum de Escolas e seus parceiros, uma vez que desloca o eixo de quem detém o saber, construindo este como uma produção encarnada, localizada e implicada com as demandas do próprio território. Essa movimentação, aproveitou a parceria com o NAPAZ para a construção de um documento que reunia informações que vão desde um pouco do histórico do Fórum de Escolas pela Paz, perpassando por dados estatísticos sobre as escolas, até a exposição dos problemas e demandas que

vivenciam as escolas da região, a ser apresentado em uma audiência com a vice-governadoria do estado, visto que é o setor responsável pela coordenação executiva de agendas do Pacto por um Ceará Pacífico, que engloba projetos e ações destinadas à prevenção da violência e ao fortalecimento de uma cultura de paz no estado.

Ademais, tivemos a oportunidade de redigir duas produções científicas, um artigo e um capítulo de livro¹⁶, em conjunto com parceiras do CDVHS sobre as práticas de resistência tecidas pelo Fórum de Escolas frente aos efeitos da violência armada e acerca do III Festival das Juventudes, evento que falaremos mais adiante. Essas composições nos possibilitaram pôr em prática o debate sobre a construção de conhecimentos encarnados pelos sujeitos participantes da própria pesquisa, trazendo suas vivências de vidas subalternas para o centro da discussão, viabilizando a inventividade e a criação de novas metodologias coletivas. Dessa forma, a escrita pode ser vista como um campo de luta, no pesquisarCOM de um “modo de conhecer situado e engajado”, que resiste aos processos de subalternização da vida e tensiona modos hegemônicos que sustentam relações de opressão da colonialidade (SPIVAK, 2010; MORAES, 2014; COSTA *et al.*, 2021).

Logo nas minhas primeiras participações nos encontros mensais, a organização da estrutura do relatório da situação das escolas estaduais do território do GBJ era uma agenda que estava em pauta desde o final de 2018, ou seja, antes de minha inserção no território. Naquele encontro, fizemos uma leitura e ajustes coletivos do documento e, a partir de então, passei a compor também sua escrita, que reunia não apenas informações e problemas enfrentados pelas escolas do GBJ, mas também propostas de intervenção e soluções para as demandas indicadas, algumas propostas que necessitavam perpassar por instâncias do governo e outras que contavam com a colaboração dos parceiros do território. Inserida na agenda a ser apresentada no relatório, estava a situação da escola Paulo Elpídio, que se encontrava sob risco de fechamento, tanto por questões de infraestrutura precarizada como pelo número reduzido de alunos matriculados, aquém do recomendado pela Secretaria de Educação. A estratégia anunciada era de um remanejamento dos alunos para as escolas Santo Amaro e Michelson Nobre da Silva, as mais próximas da citada escola, embora ainda fossem bem distantes do território que a escola Paulo Elpídio abrangia e já estariam em funcionamento com suas capacidades máximas. Dessa forma, a posição de discordância dos integrantes Fórum foi unânime, visto que a escola é o único equipamento público do Governo do Estado e traria sérias consequências para toda a comunidade do Jardim Jatobá.

¹⁶ Essas produções ainda não foram publicadas até o momento, estão na fase de apreciação pelos respectivos avaliadores.

Trazendo de maneira mais esmiuçada os conteúdos, o relatório iniciava fazendo uma retrospectiva histórica do Fórum desde as inquietações com os crescentes episódios de assassinatos no território entre 2011 e meados de 2012, período de organização da I Caminhada pela Paz no GBJ, envolvendo escolas estaduais e municipais, instituições sociais atuantes e consolidação do Fórum de Escolas enquanto um coletivo atuante no território, até 2019, ano que, embora tenha havido uma redução no número absoluto de mortes no bairro Bom Jardim, o Granja Lisboa assumiu o primeiro lugar no ranking de mortes em Fortaleza. Foram 19 mortes de jovens no GBJ, e, entre novembro e dezembro, foram 5 alunos e ex-alunos somente da Escola Santo Amaro. Revela-se um cenário preocupante e insistente de assassinatos das juventudes do território do GBJ, conjuntura esta que mobilizou a própria constituição desse coletivo enquanto um Fórum, que vem articulando e inventando ações rizomáticas de resistências ao longo do tempo, inclusive a própria constituição deste relatório como uma dessas ações, ao denunciar a problemática e também dar indicativos de possibilidades de soluções conjuntas.

Os principais problemas comuns enfrentados pelas escolas, e que foram levantados pelo coletivo, envolvem as dificuldades de mobilidade pelos alunos nos trajetos entre a escola e suas residências em decorrência de demarcações territoriais de facções, a situação de pobreza e vulnerabilização social que muitas vezes contribui fortemente para o abandono escolar e a saúde mental fragilizada, expressada em diversos casos de ansiedade e depressão relatados por gestores e professores. Tais problemáticas impactam fortemente a luta do Fórum de Escolas pela preservação das vidas das juventudes e pela continuidade de seus mais de 7.000 alunos dentro das escolas em condições qualificadas de aprendizagem. À vista disso, as propostas de intervenção foram em torno de tais adversidades, como a viabilização de transportes para o trajeto de alunos residentes nas regiões assoladas por conflitos territoriais de facções, políticas de geração de renda para as famílias em situação de vulnerabilidade social, instituição de um núcleo profissional de apoio às famílias contando com psicólogos e assistentes sociais para realizarem busca ativa de alunos em processo iminente de evasão escolar e, por fim, a implementação dos espaços de cuidado nas escolas junto a parceiros do território (como Movimento de Saúde Mental do GBJ e núcleos universitários).

A entrega do relatório à vice-governadoria foi realizada em uma audiência no início de 2020, e, em um primeiro momento, os dados que estavam sendo apresentados, relativos à região do GBJ e aos problemas territoriais que afetavam diretamente os cotidianos das escolas expressos em índices de homicídios, evasão escolar e baixo rendimento na aprendizagem de alguns alunos, foram recorrentemente questionados pela equipe da vice-governadoria. Tais questionamentos se direcionaram sobre a procedência dos dados estatísticos, como era feita a

contagem e o monitoramento pelas escolas relacionadas aos problemas de mobilidade dos jovens, o que gerou uma discussão sobre como a comunidade escolar vem sentindo os impactos da violência nos cotidianos escolares. O assunto, por vezes, foi tratado como sendo competência da Secretaria de Segurança Pública ao ser requisitado, por parte dos integrantes do Fórum, formas de lidar com essa problemática, e acabou sendo silenciado em algumas de suas questões.

No tocante às possibilidades de intervenção sugeridas que visam amenizar os impactos dos efeitos da violência armada e os problemas com mobilidades urbanas, como a evasão e o baixo rendimento escolar, deliberou-se a viabilidade de ônibus escolares e créditos nas carteirinhas estudantis, cujo levantamento quantitativo e territorial seria fornecido pelas escolas ao gabinete da vice-governadoria. A entrega de alguns equipamentos eletrônicos, de escritório e informática, para as escolas do Fórum, também ficou acertada na audiência, em virtude das queixas em suas infraestruturas. Quanto aos cuidados com a saúde mental, assunto pautado tanto no relatório quanto no encontro, acertou-se um estreitamento das alianças do Fórum de Escolas com equipamentos de saúde do próprio território e também com projetos de extensão universitários, como o “Escutas Sensíveis”, parceria entre o VIESES-UFC e o Advir-UFC, que realiza acolhimento psicológico de alunos e jovens do território do GBJ.

Desse modo, vimos que, ao agrupar escolas públicas e seus parceiros na costura de discussões situadas e encarnadas dos principais desafios que afetam o desenvolvimento de ações desenvolvidas, como as condições socioeconômicas do território e das famílias e os impactos da violência armada que atravessam cotidianos escolares e desafiam os sistemas educacionais públicos de periferias sobretudo, mas também discussões e escritos de suas potências e histórico de lutas coletivas, são formas de sustentar possibilidades de redes de conexões, construindo, transformando conhecimentos e formas de olhar (HARAWAY, 1995; HERNÁNDEZ; GUILHON, 2019).

Ao longo desta cartografia, acompanhamos e apostamos nas reflexões coletivas nesses processos de escrita, tanto do relatório situacional quanto das produções científicas, a partir do histórico, das experiências e das composições realizadas no decorrer de nossa aproximação do Fórum de Escolas e de seus integrantes, produzindo conhecimentos, evidenciando potências e denunciando problemáticas e desafios comuns. O ato de escrever em coletividade é trazer à tona cenas, práticas e narrativas contra-hegemônicas sobre/com periferias, escolas públicas e juventudes, entendendo que “escrever é lutar, resistir; escrever é vir-a-ser; escrever é cartografar” (DELEUZE, 2005, p. 53).

Figura 23 – Reunião do Fórum de Escolas com a equipe da Vice-Governadoria



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

3.5 Festival de Arte e Cultura: A produção de insurgências a partir das potências artísticas do GBJ

As ações rizomáticas do Fórum de Escolas junto a suas parcerias nos deram possibilidade de estar, pelo segundo ano consecutivo, desta vez na organização, de uma parte da programação da III Semana Estadual de Prevenção aos Homicídios de Jovens no Ceará, que, em 2021, completou 5 anos, junto ao Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência.

Em 2020, com a pandemia e as políticas protetivas de distanciamento social, o evento aconteceu de forma remota entre os dias 09 e 13 de novembro, em formato de lives e em salas virtuais com colóquios temáticos em torno dos impactos da violência nesse contexto pandêmico em pessoas mais vulnerabilizadas: jovens pobres, negros e moradores das periferias; lésbicas, gays e transgêneros, entre outro(a)s, facilitados por órgãos públicos e também por instituições parceiras do CCPHA. O convite para o Fórum de Escolas construir o Festival de Arte e Cultura, no fechamento da semana, ocorreu através do CDVHS em um dos encontros mensais e movimentou uma cooperação entre alguns de seus integrantes, mais especificamente o Núcleo de Articulação Técnica Especializada (NArTE) vinculado ao CCBJ, o JAP (CDVHS), e nós do VIESES-UFC e LAPSUS-UFC.

Este festival teve como principal objetivo criar espaço de compartilhamento de experiências e saberes de gestores e professores membros do Fórum de Escolas, parceiros do CCPHA, além de visibilizar a arte potente produzida por estudantes e artistas do próprio

território do GBJ. Dessa maneira, com a comissão organizadora formada, planejamos que o Festival seria constituído por "flashes", isto é, momentos breves, ora feitos de participações "ao vivo", ora apresentações de vídeos enviados pelos convidados, trazendo jovens artistas, gestores, convidados parceiros para falar sobre a importância da educação e da arte na vida das juventudes como meios de mudar a realidade que vivemos. Como nosso tempo era limitado, pretendíamos torná-lo o mais plural e potente possível e nos dividimos para realizar os convites.

No dia do evento, reunimo-nos com os estudantes um pouco antes de iniciar a transmissão "ao vivo". Sendo um total de 6 jovens, a maioria sinalizou estar experimentando nervosismo por ser sua primeira apresentação em público, mas foram bastante incentivados por familiares, gestores e professores de suas escolas que compunham o Fórum. Quase todos os(as) alunos(as)-artistas que se inscreveram eram da rede de escolas do GBJ, com exceção de uma aluna de outra instituição fora da região que, ao ver a divulgação do festival nas redes sociais do CDVHS, se inscreveu para apresentar um texto de sua autoria. Iniciamos lembrando, em vídeo, o Ato pela vida das Juventudes, que compomos em 2019, na escola Santo Amaro e a importância simbólica que teve aquele momento na produção de memória e não naturalização das vidas perdidas naquela instituição. Nesse sentido, agregando valorização das variadas formas de expressão, saberes locais e modos de fazer da região, contamos com a participação do pai de santo Neto Tranca Rua, um importante ator social do território, defensor social de Direitos Humanos e conselheiro no Museu Comunitário de Identidade Territorial do Grande Bom Jardim, falando sobre pontos de memória de valorização da cultura do território do GBJ, sobre a atuação desde o início de sua carreira e a relevância de estarmos reunindo as potências da região, compartilhando momentos de alegria e produção de vida.

Antes das apresentações de músicas, poemas autorais, declamações de poesias e performances dos(as) alunos(as)-artistas, reservamos um breve momento de conversa com eles e elas em que indagamos o que consideravam mais difícil em ser jovem na atualidade e também quais os maiores prazeres e alegrias que desfrutavam enquanto jovens. Os desafios pela falta de oportunidades, as incertezas perante o futuro, as responsabilidades e os impactos dessas questões na saúde mental deles(as) foram destaques nesse primeiro aspecto. Além disso, as condições de vida nada facilitadas para jovens periféricos(as) e negros(as) também foram pautadas em falas como a do estudante de nome artístico Aeli MC, cantor de rap:

A parte mais difícil é ser jovem mesmo, se liga? Ainda mais na periferia hoje em dia. É bem complicado porque as coisas vêm piorando, ainda mais nessa pandemia, fica mais escassa pra um jovem negro de periferia que nem eu, a dificuldade de oportunidade. A parte mais difícil é essa: você conseguir ser jovem na periferia. (DIÁRIO DE CAMPO, 13/11/2020)

Quanto aos aspectos positivos, eles e elas ressaltaram o fato de poderem conhecer pessoas novas, se apaixonar, desfrutar de momentos de convívio com amigos, ainda que agora mais escasso no modo remoto, as descobertas do mundo e do que lhes proporciona prazer como o esporte, a música, a dança, a poesia e as artes em geral. Sobre o poder transformador que a arte tem na vida das juventudes, Aeli MC falou sobre a importância que os amigos e o seu próprio bairro ocupam na inspiração de criação de suas próprias letras. Ainda nos contou que descobriu seu gosto e talento pela música quando começou a andar de skate com os amigos do bairro e, assim, pôde também conhecer outros jovens que faziam música.

As possibilidades de as juventudes se inspirarem nelas mesmas e nos seus “corres” e no que produzem é, em si, uma insurgência contra o que está posto, que desvaloriza vidas e invenções dessas juventudes. Nesse mesmo sentido, a letra de sua música “Pilares”¹⁷, “Os ‘corres’ que valem quilates nunca ‘valerá’ os que partem, não. Os ‘corres’ que valem milhares não vai segurar meus pilares”, nos convoca a refletir sobre a aposta em uma vida vivível, trazendo à memória perdas que atravessaram seu caminho e de seus parceiros que abalaram seus “pilares” (suas emoções, estruturas, saúde mental, entre outras interpretações). Aeli Mc traz em sua música (e também em seu corpo) uma escrita-relato, ou, consoante a Conceição Evaristo (2008), uma “escrevivência”, que contém a si mesmo, seu corpo, sua trajetória e escrita. Assim, ao cantar seu rap, ele canta sua própria existência para si e para a plateia que o assiste e o ouve, em uma poética da re-existência que vai na contramão dos regimes de apagamento e extermínio que atravessam o cotidiano de um jovem negro de periferia (SILVA; FREITAS, 2021).

Dialogando com Deleuze e Guattari (2005), a arte cria sensações que podem ser expressas aglutinando diferenças lançadas em devir, isto é, em fluxos capazes de tocar outros corpos, atravessados pelo campo sensível da arte, provocando aberturas e possibilidades de existências outras (STUBS; TEIXEIRA-FILHO; GALINDO, 2020). A apresentação de Aeli MC e de outros artistas provocou na “plateia” atenta, majoritariamente formada por jovens do território, muitos deles conhecedores do trabalho do rapper e fãs, manifestações de identificação e orgulho com suas falas e músicas - sua arte foi capaz de atravessá-los de modo a expressarem sentimentos de alegria em uma partilha potente e inspiradora. Nessa experiência, o corpo passa a ser território de produção de singularidades e de relações que produzem desejo e encontros

¹⁷ A música de Aeli Mc, está disponível no canal do Youtube que pode ser acessado nesse link: <https://www.youtube.com/watch?v=AsBIWNR-Fnc>

O corpo, portanto, não é apenas uma carne recheada de ossos e vísceras, o corpo é político e habita um espaço de disputas que o querem passivo, obediente e limitado por práticas de assujeitamento. Não queremos esse corpo dócil, queremos um corpo que vibra, sente e se experimenta. (STUBS; TEXEIRA-FILHO; GALINDO, 2020, p. 5)

Sendo assim, a arte, além de um dispositivo de resistência frente às práticas de assujeitamento e docilização, é também mediadora da aprendizagem humana e da criação (transformação) do mundo (VYGOTSKY, 1999). Vygotsky (1999) compreende a arte enquanto ação humana intencional que recria a realidade e o próprio sujeito, contudo, não entendendo a arte como produto individual, mas sim elaborada socialmente como objeto cultural e histórico atravessada por emoções ou afetos (BARROCO; SUPERTI, 2014).

Partindo do entendimento de que a arte tem uma intensa conexão com a perspectiva transformadora da educação, alguns gestores falaram emocionados sobre a importância que aquele festival tinha na visibilização das potências do território e do poder que a arte tem de salvar vidas que são tidas como “desimportantes” socialmente; a necessidade de nos mantermos unidos(as) nesse momento pandêmico tão desafiador, foi colocada como chave para o enfrentamento coletivo dessa situação. Foi nesse sentido que a gestora da escola Osires Pontes levou sua fala:

Nosso Bom Jardim é muito rico em arte e cultura. Apesar da gente ter um bairro muito marcado por muitas tristezas, a gente é capaz de produzir muita vida também através da arte, que a gente encontra bastante nesse território: música, teatro e outras. A sociedade precisa ver que no Grande Bom Jardim não tem só violência e coisa ruim, tem muita coisa boa que vale a pena a gente depositar confiança nos nossos jovens e que eles precisam manter vivas essa chama de esperança, a vida, arte e conhecimento. E também manter viva a conexão com a escola e com a família. A gente já tem galgado um caminho bem significativo até aqui. Essa conexão precisa ser nutrida, principalmente no momento que a gente tá vivendo que é um momento tão delicado, na pandemia, precisamos manter viva a chama da esperança. (DIÁRIO DE CAMPO, 13/11/2020)

A produção de arte e cultura encarnada e situada protagonizada por jovens negros e negras de periferias que resistem e re-existem em contextos de precarização social, é abordada por Silva e Freitas (2021) como redes de afetos que visam criar e recriar outras formas mais potentes de vida, em uma poética do compartilhamento e da circularidade. Essas práticas em rede se compõem em uma outra ética, o que F. Silva (2019) chama de ética das “mermazárea”, isto é, relações e vínculos afetivos de cuidados e solidariedade daqueles que dividem um sentimento de pertença por um mesmo território como estratégia de sobrevivência. O Festival de Arte e Cultura opera enquanto um dispositivo de re-existência ao poder colonial, expressando e denunciando em suas materialidades orais e poéticas, atravessamentos históricos de violências, apagamentos e silenciamentos (SILVA; FREITAS, 2021). Funcionando, assim,

como uma “resistência visceral”, como expõe Mbembe (2019), isto é, ocupação dos espaços na busca por visibilidade (e dizibilidade) e por melhores condições de vida, quando o “poder brutal” (colonial, patriarcal e neoliberal) intenciona dispersar a luta coletiva dos corpos, produzindo morte e esquecimento.

Práticas artísticas e culturais que emergem das vivências da rua têm mobilizado diversas juventudes e coletivos, tais como a organização de saraus, produções audiovisuais, grupos de teatro amador, dentre muitas de natureza autoral e independentes. Trazendo suas linguagens, gírias e jeitos estabelecidos na cultura do território, visibilizando os diagramas de invenção e insurgências de juventudes periféricas (DIÓGENES, 2020). A experiência do Festival de Arte e Cultura foi um acontecimento-analisador que possibilitou a partilha e a publicização de diversos fios de experiências, discussões importantes e materialidades artísticas plurais e potentes. Vozes poéticas inspiradoras que não só expressavam beleza, mas também denunciavam violações de direitos, exclusão social, vulnerabilização, perdas de amigos e parentes, visibilizando opressões e suas práticas de resistências frente aos efeitos da violência armada presentes em seus cotidianos. “Não seriam essas as linhas tortas de uma linguagem que gagueja, que se esquia da gramática oficial e põe a “brincar” novos diagramas de criatividade das juventudes contemporâneas?” (DIÓGENES, 2020, p. 380). As histórias das juventudes do GBJ estão sendo contadas e reinventadas por elas mesmas, na condição de protagonistas, através de suas músicas, seus coletivos, seus poemas, suas performances, sua arte.

Durante esse processo, tanto de mobilização quanto da realização do evento, testemunhamos insurgências micropolíticas produzidas pelas juventudes do GBJ e de outras periferias, quebrando silenciamentos, denunciando políticas de segurança ostensivas, a precarização e a vulnerabilização da vida (COSTA, *et al.*, 2021). Gestores, professores e alunos-artistas expressaram em suas falas a relevância da educação pautada na garantia dos direitos humanos, na arte e na cultura, além da importância de estarmos atentos e permanecermos unidos, inventando novos desejos, forjando novas associações e cooperações, diante das sensações cotidianas de medo e desesperança que intencionam minar as potências de vida das juventudes.

Figura 24 – Conversa com alguns gestores do Fórum de Escolas no Festival de Arte e Cultura



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

Figura 25 – À direita, cartaz da Semana Cada Vida Importa (2020), e à esquerda, cartaz do Festival de Arte e Cultura: Cada Vida Importa (2020)



Fonte: <https://cadavidaimporta.com.br/news/semana-cada-vida-importa-2020/>

3.6 III Festival das Juventudes: Arte, Cultura e Formação em Direitos Humanos

O Festival das Juventudes é uma iniciativa criada e promovida pelo CDVHS, através do programa Jovens Agentes de Paz (JAP) em parceria com seis escolas públicas do GBJ, as quais integram o Fórum de Escolas pela Paz, com núcleos universitários, como o VIESES-UFC e o LAPSUS-UFC, e com coletivos culturais, sendo uma articulação importante para potencialização da condição inventiva e insurgente das juventudes frente à violência e para promoção de práticas de resistências no território. O evento tem como principal objetivo

ampliar e potencializar o debate sobre algumas temáticas de interesse das juventudes por meio da troca de experiências que identifiquem questões relevantes, que construam conexões e valorizem práticas e artes desenvolvidas nas escolas e no território do Grande Bom Jardim.

Sua segunda e última edição presencial ocorreu em 2019, contudo, com a chegada da pandemia em 2020, a terceira edição ficou inviabilizada de ocorrer presencialmente, sendo adiada para 2021 sob o desafio de ser organizada em formato remoto, articulando escolas do Fórum, organizações do território como NArTE (CCBJ) e grupos universitários como o Artes Insurgentes¹⁸. As metodologias utilizadas perpassam por um percurso formativo, através de rodas de conversas temáticas que transversalizavam os eixos de trabalho do JAP: Ser Jovem, Ser ‘Das’áreas’, Ser Jovem Agente de Paz e Ser Livre¹⁹. Configurou-se como vivências artísticas e culturais para trocas de experiências sobre os assuntos discutidos e práticas colaborativas nas escolas, em que essas últimas tiveram que ser adaptadas ao formato remoto que o festival ganhou em 2021.

Ao firmarmos parceria na organização do Festival, passamos a nos reunir regularmente para definir estratégias de inserção no calendário escolar, de modo a contribuir nas discussões de disciplinas eletivas dos Professores Diretores de Turma (PDTs). Reunimo-nos com 6 professores PDTs de escolas do Fórum, apresentamos a proposta para o formato remoto que, diferentemente do Festival anterior, o qual reuniu alunos das 6 escolas simultaneamente no espaço do CDVHS, iríamos realizar as oficinas separadamente nas turmas dos professores, durante suas aulas semanais. Algumas escolas como a Jociê Caminha, apesar do interesse dos professores na participação de seus alunos, não puderam mobilizá-los por conta do atraso no calendário escolar; dessa forma, as escolas que se comprometeram a participar foram: EEFM Santo Amaro, EEMTI Senador Osires Pontes, EEFM Professora Eudes Veras, EEFM São Francisco de Assis do Bom Jardim e a EEMTI Albaniza Rocha Sarasate que, apesar de não

¹⁸ O Artes Insurgentes é um projeto ligado ao Programa de Promoção da Cultura Artística (PPCA - SECULT UFC) e advém de experiências de extensão vinculadas ao VIESES-UFC e ao LAPSUS-UFC, ambos associados ao Departamento de Psicologia e ao PPG de Psicologia da UFC. O projeto pretende incentivar e fomentar ações de cultura artística de coletivos juvenis da periferia do GBJ, a fim de fortalecer a memória cultural das potências artísticas do território e o engajamento ético-político dos grupos no enfrentamento de violências e desigualdades em suas comunidades.

¹⁹ Cada um desses 4 eixos possui objetivos distintos e reflexões propostas. O Ser Jovem estimula o debate sobre as diversas “Juventudes”, convidando para uma reflexão sobre condições históricas que produzem desigualdades entre juventudes de diferentes classes e raças. O Ser Das’áreas pretende mapear estratégias juvenis que driblam as dificuldades e os diferentes modos de organização e mobilização juvenis. O Ser Agente de Paz articula temas relacionados às estratégias de enfrentamento aos diversos tipos de violências. Por fim, o Ser Livre estimula o debate sobre as possibilidades dos/as participantes articularem a experiência do Festival e poderem refletir e tomar partido no ativismo na escola e na comunidade, com consciência e autonomia.

pertencer ao território do GBJ, se mostrou interessada em participar do evento ao tomar conhecimento do festival por colegas professores.

Os temas das oficinas foram levantados a partir dos eixos de trabalho do JAP em experiências nos festivais passados e ajustados junto aos professores nesse encontro, de acordo com os interesses trabalhados em aula. O formato das oficinas foi pensado como um espaço de potencialização de trocas de experiências e da construção de saberes coletivos entre os participantes. Em termos práticos de estrutura, as oficinas, em geral, seguiam a seguinte organização: 1) Apresentação da proposta do encontro; 2) Breve dinâmica inicial de ambientação com a temática; 3) Atividades ou espaços de discussão sobre a temática mediados por metodologias participativas; e 4) Produção de materialidades, como textos, poemas ou fotos associadas ao tema da oficina. A ordem de facilitação das oficinas foi escolhida posteriormente, através da votação dos estudantes por formulário eletrônico durante as chamadas-convite do Festival em cada uma das turmas das escolas participantes.

Durante os meses de maio de abril de 2021, nós da equipe organizadora nos reunimos semanalmente para sistematizar as oficinas a serem facilitadas em cada escola, dividir funções e discutir as avaliações postas por alunos após a realização das mesmas. As temáticas das oficinas foram: Saúde Mental na Pandemia; Produção de Currículos e Pensando caminhos profissionais; Direito das juventudes; Fotografia; Feminismo; e Enfrentamento ao Racismo. Estas foram facilitadas tanto por nós da equipe organizadora como por coletivos juvenis do território, como no caso da oficina de fotografia e a de enfrentamento ao racismo. A Gincana “Xô COVID”, pensada coletivamente durante a roda de conversa sobre saúde mental com gestores do Fórum de Escolas, também integrou a programação do III Festival das Juventudes em uma oportunidade de integrar alunos de turmas de escolas diferentes, dinamizar e compartilhar conhecimentos sobre a pandemia, estimular a produção artística e os jogos de cooperação.

3.6.1 Repercussões da Pandemia na Saúde Mental de Jovens

O interesse dos alunos em conversar sobre saúde mental em tempos de pandemia foi exposto por ser o tema mais votado em quatro das cinco escolas participantes, o que não nos surpreendeu dado os índices de aumento e intensificação do sofrimento psíquico de adolescentes e jovens durante a pandemia (MILIAUSKAS; FAUS, 2020). Realizamos a oficina nessas escolas, iniciando o assunto com um jogo de caça palavras das emoções em que os jovens procuravam palavras relacionadas a sentimentos no emaranhado de letras. A partir desse jogo,

começamos a conversar sobre a confusão de sentimentos que ficam mais aflorados nesse contexto pandêmico. Muitos jovens compartilharam sensações coletivas de cansaço extremo, falta de concentração, tristeza profunda, ansiedade; outros relataram também que, muitas vezes, não sabiam nomear o que estavam sentindo.

Posteriormente, sugerimos materializar nossa oficina em uma “nuvem de palavras” elaborada por uma plataforma virtual²⁰ que condensava palavras, escritas nas lacunas pelos jovens ao longo da oficina, relacionadas aos sentimentos que ressoassem durante nosso encontro. A partir daí, iniciamos o segundo momento da oficina, no qual propusemos um círculo de cultura a partir de imagens (em anexo) que remetiam aos cotidianos das juventudes. As falas iam em torno da saudade que os jovens sentiam dos trajetos até a escola, das movimentações das ruas, dos encontros com os amigos, entre outras. Sobre o contexto pandêmico, muitos falaram das dificuldades na pouca adesão dos moradores de seus bairros às medidas sanitárias, como uso de máscaras e distanciamento social, dadas as condições de vulnerabilidade que a população estava imersa: “Fico com raiva porque na minha rua ninguém respeita os outros, ninguém usa máscara. Parece que essa doença não vai acabar nunca, todo dia muita gente morrendo. Não sinto vontade nem de estudar direito, tô cansada.” (DIÁRIOS DE CAMPO, 09/04/2021).

Após vermos outras imagens, falamos que o isolamento social não era o mesmo que o isolamento afetivo. Os jovens relataram algumas de suas estratégias adotadas para promoção de saúde mental, como buscarem prazer nas pequenas coisas cotidianas. Alguns relataram gosto pela escrita, por séries, por desenhar, conversar com os amigos e familiares, jogar, entre outras atividades de lazer. Por fim, conversamos também sobre a importância de se buscar ajuda profissional quando não se está sabendo lidar com os próprios sentimentos e pensamentos, apresentamos alguns serviços e equipamentos públicos que estavam oferecendo atendimentos psicológicos individuais e/ou grupais virtuais a quem precisasse. Muitos jovens relataram a perda de parentes, amigos, vizinhos e não tiveram como experimentar despedida ou luto de forma presencial.

As nuvens de palavras das escolas Osires Pontes e Santo Amaro traziam muitas palavras em comum, como raiva, tristeza, solidão, logo no início das oficinas, quando pedimos para registrarem sentimentos que afloraram naquele instante. Ao longo das oficinas, em que apresentamos as imagens e fomos conversando sobre seus cotidianos e compartilhando formas possíveis de lazer, palavras como: esperança, amizade, felicidade, alegria, saudade, mãos dadas,

²⁰ Mais informações disponíveis em <https://www.menti.com/kc11drthf>. Acesso em 04 abr. 2021.

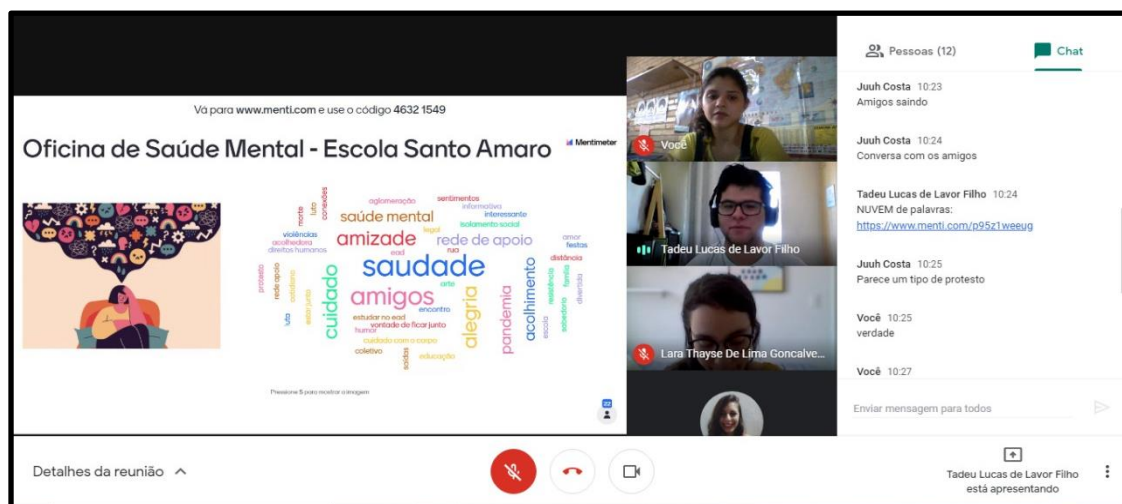
fazer em conjunto etc. surgiram também, à medida em que iam rememorando saudosos os encontros presenciais. Ademais, os jovens falaram sobre dificuldades anteriores à pandemia que persistiam e foram intensificadas, a exemplo da pobreza e da falta de acesso a oportunidades. No encontro, os jovens enfatizaram que somente coletivamente conseguiremos atravessar esse momento de dificuldade. A produção de alianças e afetos nas amizades e o fortalecimento de relações com professores mais próximos, a partir das quais eles têm cultivado bons encontros, surgiram como redes de apoio, formas de sustentar as dificuldades, de se cuidar e persistir diante das durezas que a pandemia imprime em suas vidas, impactando diretamente a saúde mental.

Figura 26 – Nuvem de Palavras da Oficina de Saúde Mental



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

Figura 27 – Nuvem de Palavras da Oficina de Saúde mental na escola Santo Amaro



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

3.6.2 Pensando Caminhos, Construindo profissões: Oficina de produção de Currículos e de Portfólios Artísticos

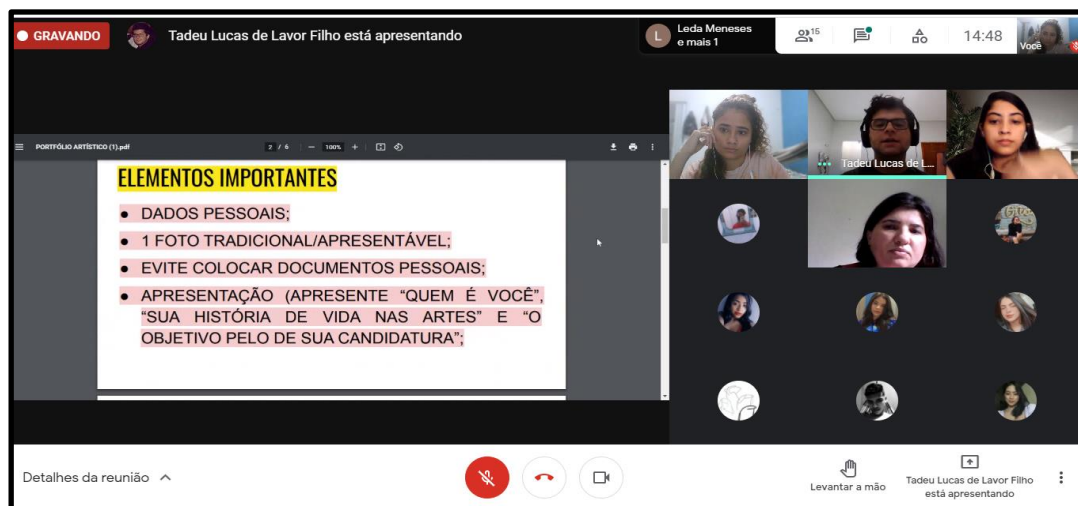
A ideia de elaboração dessa oficina partiu dos professores em nosso encontro inicial de divulgação do Festival nas escolas e, segundo eles, os alunos, principalmente os que estavam no 2º e 3º ano do ensino médio, demandavam aprender a confeccionar seus currículos durante as disciplinas eletivas, visto a proximidade de finalização da idade escolar e a necessidade de imersão no mercado de trabalho. Integrantes do Artes Insurgentes e do JAP foram os facilitadores dessas oficinas que ocorreram com todas as escolas participantes do festival.

A apresentação foi iniciada com a exibição dos principais tópicos que devem ter um currículo *vitae*, ressaltando os cuidados no momento de sua elaboração e os cuidados de não acrescentar informações falsas, nem dados pessoais como RG e CPF. Ter o currículo adaptado à vaga pretendida, com seu objetivo e resumo bem especificados e escritos, foram dicas importantes repassadas. Em seguida, tivemos um momento mais prático em que, ao observar um modelo de currículo pronto, os estudantes iam apontando possíveis sugestões para melhorá-lo, ajustando-o de acordo com o conteúdo discutido anteriormente. Nesta oportunidade, verificamos que os alunos passavam a falar mais de suas próprias experiências, elaborando seus próprios currículos ou portfólios artísticos, relatando dicas que receberam de colegas e familiares de como se portar em entrevistas de emprego, a exemplo de vestimenta mais formal, e3 evitar comparações com outras empresas, entre outras. Alguns alunos compartilharam situações de nervosismo que vivenciaram, comuns nesses momentos, dividindo também suas

estratégias para lidar com esse sentimento, como treinar sua apresentação com algum amigo ou familiar, ou até mesmo sozinho em frente a um espelho.

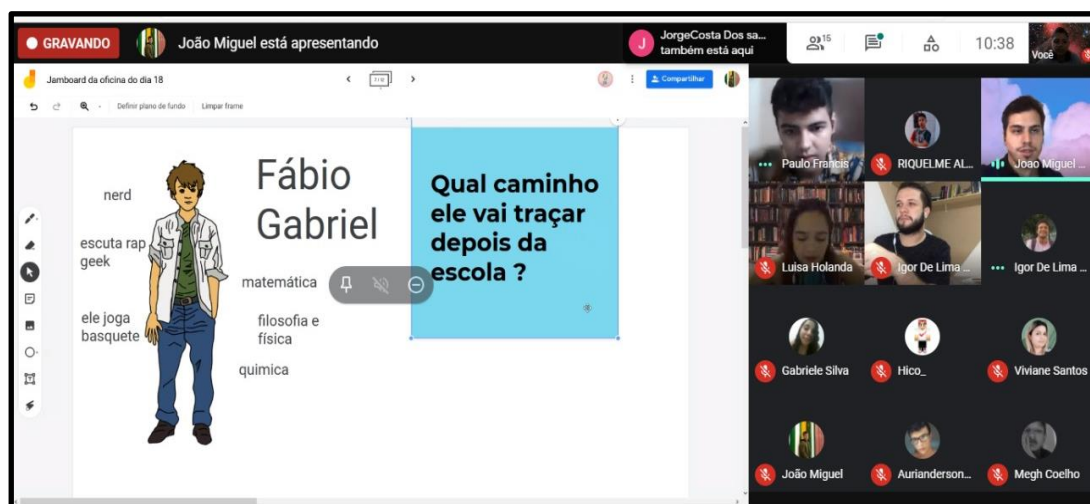
No tocante à elaboração de portfólios artísticos, poucos sabiam do que se tratava, tampouco quando utilizá-lo ou como elaborá-lo. Resolvemos trazê-lo para a oficina dada a potência artística das juventudes do GBJ, já constatada em eventos como o Festival de Arte e Cultura, no intuito de apresentá-los a essa possibilidade de compilar seus trabalhos artísticos ou seus talentos escondidos para seleções de trabalhos ou editais de arte. Os jovens se mostraram animados com essa possibilidade de produzir seus próprios materiais; alguns relataram que tinham poemas escritos guardados, músicas ou sabiam tocar instrumentos e agora viam a oportunidade de organizá-los para exposição, quando surgissem propostas de trabalho. Indicamos alguns programas de elaboração tanto de currículos como de portfólios artísticos, a exemplo do *Canva*, além de instituições que recebiam currículos/portfólios de jovens que aspiravam os primeiros empregos e/ou experiências profissionais na arte.

Figura 28 – Realização da oficina de produção de currículo



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

Figura 29 – Encontro da oficina sobre Caminhos para Universidade e produção de currículo em uma das escolas participantes



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

3.6.3 Direito das Juventudes

A relevância em apresentar e discutir os direitos das juventudes para nossos interlocutores foi pautada pelo JAP em nossos encontros semanais da equipe organizadora, baseado nas experiências positivas com essa oficina em edições anteriores do Festival e na indispensabilidade do tema diante de situações de violações de direitos vivenciados cotidianamente por jovens do GBJ. A proposta era apresentar o Estatuto das Juventudes (BRASIL, 2013) de uma forma dinâmica e didática e, dessa forma, organizamos um jogo em

que exibíamos alguns direitos e os alunos os classificavam como verdadeiros ou falsos.

Dentre os direitos que discutimos (direito à saúde, à educação, ao lazer, entre outros), os que mais surpreenderam e levantaram mais questões e dúvidas nos estudantes foram o direito à sustentabilidade e ao meio ambiente e o direito a viajar de graça nos veículos do sistema de transporte coletivo interestadual. Neste último, contextualizamos que se tratava de uma reserva de vagas para jovens que pertencem a famílias inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) e que, para isso, teriam que emitir sua Identidade Jovem (ID JOVEM) através do Número de Identificação Social (NIS) em plataforma virtual do Governo Federal. Elucidamos que, além de possibilitar viagens gratuitas ou com desconto, o ID JOVEM também possibilita acesso a benefícios de meia-entrada em eventos culturais e artísticos.

Por fim, conversamos um pouco sobre violações e que órgãos ou instituições poderiam ser acionados quando isso ocorresse. Falamos um pouco sobre o aumento de casos de violência contra crianças e adolescentes durante a pandemia, da importância do vínculo com a escola enquanto um equipamento de proteção que, muitas vezes, mediava denúncias em caso de violência familiar, por exemplo. Apresentamos também os serviços dos CRAS do território, do Conselho Tutelar naquela regional e também do trabalho da Rede Aquarela no enfrentamento à violência sexual de crianças e adolescentes.

3.6.4 Fotografia: Identidade e Re-existências

A oficina de fotografia ocorreu durante um feriado para possibilitar o encontro de estudantes de escolas diferentes no mesmo horário. Assim, alunos de 3 escolas participantes do festival estiveram presentes. Convidamos Carll Souza, jovem negro, morador do Pirambu, fotógrafo e designer gráfico, para facilitar esse encontro conosco. O artista nos compartilhou que o propósito de seu trabalho na fotografia sempre perpassou por se sentir representado e se identificar na construção das imagens que faz, seja consigo mesmo ou com outras pessoas.

Primeiramente, na dinâmica de apresentação coletiva, os estudantes falaram seus interesses em participar da oficina que iam desde curiosidade a aprender a tirar fotos de boa qualidade para as redes sociais, até interesses em trabalhar com fotografia profissional. Carll iniciou contextualizando um pouco do histórico da fotografia, retratada no filme “A Invenção de Hugo Cabret” (2011)²¹ e lançou as seguintes questões: “Quem se parecia (fisicamente) com

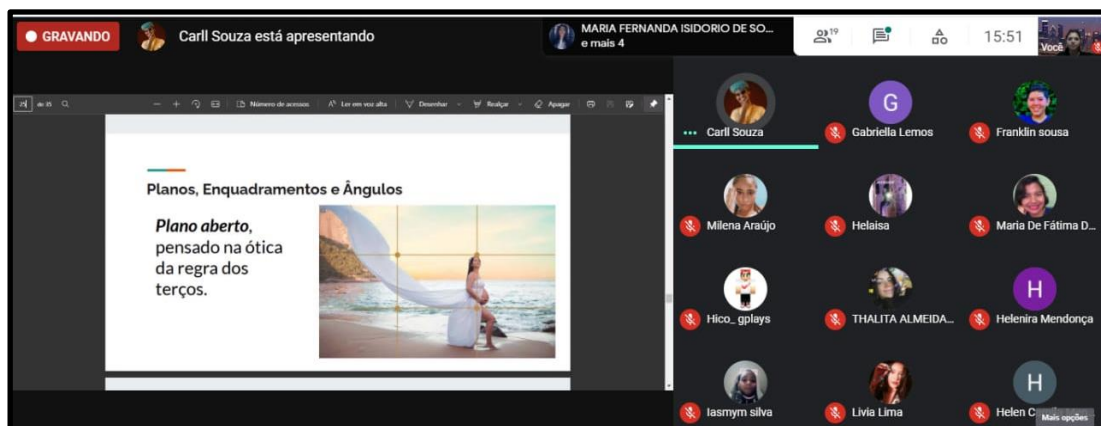
²¹ A INVENÇÃO de Hugo Cabret. Direção: Martin Scorsese. Rio de Janeiro: Paramount Pictures, 2011. 1 DVD (127 min).

vocês na TV?”, “Quais modelos vocês recordam que se pareciam com vocês há uns anos atrás?”. Diante dos questionamentos, houve poucas interações e respostas, algumas meninas citaram a atriz Taís Araújo, outras falaram que, quando se identificavam, geralmente eram atrizes desconhecidas que faziam papéis coadjuvantes ou secundários, como empregadas domésticas.

Em seguida, indagou: “Quem se parece com vocês HOJE na TV?”, “Quais modelos vocês recordam que se parece com vocês HOJE?”. Dessa vez, as vozes e respostas foram múltiplas, os jovens citaram muitos cantores e cantoras de Rap (Emicida, Matuê, Negra Li, Baco Exu do Blues etc.), funk e demais ritmos, além de atrizes e atores negros em papéis de destaque, influenciadores digitais e outros artistas expressivos no cenário nacional. Nesse momento, o facilitador versou sobre a importância dessa mudança na vida de jovens negros e negras e a relevância que a representatividade tinha na construção de sonhos dessas juventudes, pontuando: “No começo, quando eu me interessei pela fotografia, não via muitas pessoas parecidas comigo nas imagens, então passei a procurar meus semelhantes para fotografar. Passei a ver que isso era a arte que eu queria produzir.” (DIÁRIO DE CAMPO, 21/04/2021). O artista compartilhou seu trabalho nas redes sociais em que fotografa outros jovens negros inventando e criando uma arte encarnada, situada e territorializada. “Nós estamos consumindo o tempo inteiro. Música, moda, cinema, fotografia. Que tal consumir aquilo que você curte e se enxerga ali também?” (DIÁRIO DE CAMPO, 21/04/2021).

Adiante a oficina ganhou contornos mais técnicos da arte da fotografia, na qual Carll passou a trazer componentes tecnológicos específicos sobre posicionamentos de luz, fundo, planos, enquadramentos e ângulos em câmeras de celular ou outras mais simples. Também passou indicações de aplicativos interessantes para a edição das fotos, os alunos se mostraram interessados em tirar dúvidas e pediram dicas para o artista que ressaltou que, antes de tudo, é essencial definir o que se pretende fotografar, definir o tema e o público do ensaio fotográfico, e, dessa forma, a produção de imagens passa a ter objetivos nítidos e possibilita o jovem artista realizar suas criações.

Figura 30 – Oficina de Fotografia



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

3.6.5 *Feminismos e suas ressonâncias na Escola*

A temática do feminismo foi debatida por escolha dos jovens apenas na escola São Francisco de Assis. Assim, iniciamos a oficina com uma dinâmica em que eram dispostas frases/comportamentos em que os estudantes teriam que alocar como sendo de meninos ou de meninas. Antes de iniciar o jogo, evidenciamos que tal dinâmica partia de uma lógica binária que deveria ser problematizada, afinal, também silencia e invisibiliza pessoas não-binárias e de gênero fluido. A escolha das facilitadoras por esse jogo foi de utilizá-lo como exemplo das opressões de gênero sofridas por mulheres cis e trans.

“Medo de andar sozinho na rua” e “Se expõe mais a risco” foram os primeiros tópicos de discussão que evocaram diversas falas. Inicialmente, os estudantes classificaram como sendo “coisa de menina”, por conta de vivências cotidianas de assédio nas ruas relatadas pelas meninas, contudo, um estudante complexificou o debate quando disse que alguns meninos também sentem medo de andar sozinhos, sobretudo quando são negros e moradores de periferias, visto que, muitas vezes, podem ser “confundidos” com “bandidos” e/ou “traficantes”, levando-nos a refletir sobre a interseccionalidade de opressões que violam direitos, sujeitam e, muitas vezes, matam jovens negros de diversos gêneros. Diante das colocações críticas e válidas, os alunos concordaram que, embora o medo do assédio seja sobretudo sentido por meninas, jovens negros também não se sentem totalmente seguros ao transitarem pelas ruas, principalmente quando sentem medo de abordagens policiais e também de membros de facções ao andarem em territórios dominados por facções rivais.

O tópico “Fazem mais tarefas domésticas” provocou também dúvidas e discussões, em que, em uma delas, um estudante compartilhou sua vivência familiar na qual o pai que

desempenha as tarefas de limpeza. Entretanto, alunos e alunas entraram em consenso de que, mesmo com exceções, majoritariamente, as mulheres acabam desempenhando essa função, inclusive sendo, muitas vezes, mães solteiras, trabalhando como empregadas domésticas e também realizando essas mesmas tarefas em suas casas, além de cuidarem dos filhos. Quanto ao item “Ganham maiores salários”, a princípio houve um consenso de que esta seria uma realidade de sobremaneira masculina, contudo, um jovem falou que, a depender do cargo e da função, algumas mulheres podem ganhar mais que homens, sobretudo mulheres brancas em cargos de liderança. Diante da discussão, pontuamos que era importante pensar no desempenho de um mesmo cargo e função, nessas situações, majoritariamente homens poderiam ganhar até 38% a mais que mulheres, evidenciando uma desigualdade de gênero que era histórica e ainda vigente (O GLOBO, 2018). Encerramos o momento com o item “Maior chance de ser vítima de assassinato” e, primeiramente, a maioria colocou este como sendo uma realidade comumente vivenciada por homens, principalmente negros e periféricos constantemente associados a bandidos que acabam sendo vítimas da violência letal, rememorando a discussão feita anteriormente em outro tópico. Porém, diante da discussão em vigor, algumas meninas trouxeram a temática do feminicídio, explicando que muitas mulheres vêm morrendo cotidianamente a índices alarmantes, simplesmente por serem mulheres, vítimas de violência doméstica que, inclusive, se intensificou durante a pandemia (NUNES, *et al.*, 2021).

As facilitadoras da oficina, integrantes do NArTE e do Artes Insurgentes, iniciaram suas apresentações comentando as questões que emergiram nessa dinâmica que, a princípio, somente abriria o debate, mas que já tinha suscitado problematizações mais profundas. Falaram sobre a importância de se trazer a temática do feminismo para a escola, alertando para as violações de direitos e violências sofridas por mulheres cis e trans e trabalhando a escola como um espaço formativo de jovens comprometidos com a transformação da realidade social diante de questões relevantes como essa. O *#ExposedFortal*²², movimento digital que expunha situações constrangedoras e de cunho sexual vivenciadas por meninas e mulheres, foi trazido como um acontecimento-analisador da importância do debate sobre feminismo nas escolas, visto que ele se popularizou quando alunas de escolas particulares de Fortaleza denunciaram assédios sofridos por professores e ultrapassou muros escolares, chegando também em ambientes acadêmicos.

²² Mais informações disponíveis em: <https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2020/06/24/exposedfortal--professores-de-escolas-particulares-de-fortaleza-sao-acusados-de-assedio.html> e <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2021/04/15/exposedfortal-mpce-denuncia-tres-pessoas-por-crimes-sexuais-denunciados-pelas-redes-sociais.ghtml>. Acesso em 24 mai. 2021.

No último momento da oficina, a facilitadora integrante do NArTE, uma mulher negra, artista e grafiteira, falou da arte enquanto instrumento de empoderamento, trazendo à tona a cena do *graffiti* e o machismo nele presente: “Se o espaço existente não é seguro e nem para você, crie novos espaços” (DIÁRIO DE CAMPO, 18/05/2021). Ela nos relatou que encontrou nas coletividades compostas por mulheres possibilidades de experimentar e produzir arte, fazer dela sua luta ao afirmar que “Sempre que eu tô com os meninos, a violência bate primeiro em mim” (DIÁRIO DE CAMPO, 18/05/2021), referindo-se às marcas que têm por ser uma mulher negra e de periferia, além das inúmeras violências que já sofreu, inclusive no cenário da arte. Entretanto, a jovem compartilhou que tem feito de suas dores e marcas também sua Máquina de Guerra (DELEUZE; GUATTARI, 2012), isto é, potência de gerar e provocar mudanças no instituído, movimentando invenções nômades sempre em bando (alianças). Assim, construiu e vem realizando um projeto social de *graffiti* exclusivo para mulheres de periferias. Ao final da oficina, ela sorteou um desenho feito por ela durante o encontro.

3.6.6 Afrontar: Enfrentamento ao Racismo

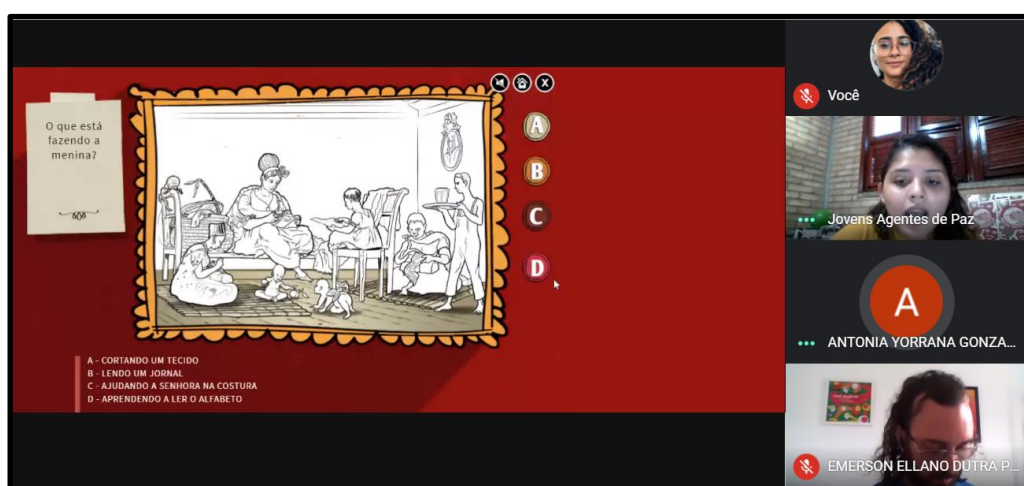
A temática do enfrentamento ao racismo também foi escolhida por alunos(as) das escolas do Festival como uma das mais esperadas e importantes e, dessa forma, encontramos dia e horário comuns entre as turmas de algumas escolas para pluralizar o debate e agregar o maior número possível de participantes.

Membros do JAP e Jô Costa, integrante do coletivo LGBT Gueto Queen do GBJ e da Rede DLIS, foram os mediadores dos encontros que tivemos, os quais foram iniciados explicando a proposta da oficina de discutir sobre a problemática do racismo e seus efeitos na vida de jovens negros e negras. Além disso, solicitamos que, ao longo do encontro, os jovens pudessem desenhar ou escrever percepções sobre a seguinte pergunta propulsora: “O que vem na sua cabeça quando você escuta falar em racismo?”, para que, ao final dos encontros, as produções fossem compartilhadas com toda a turma. Nesse momento, houve alguns comentários no chat tanto em relação a percepções sobre o racismo quanto a experiências pessoais de violências racistas e outras de valorização da beleza de pessoas negras: “Eu imagino policiais discriminando um trabalhador”, “Desculpa mas não quero falar sobre isso não”, “Eu penso logo em discriminação, mas eu amo minha cor e sou negra, ué!”, “Pois é, eu sou um ‘neguin’ bonitão, pô”, “Um branco não vai sofrer por ser branco”, “Eu *tbm* já sofri muito na escola”, “Eu não luto contra o racismo, o racismo é quem luta contra mim” e “Pessoas brancas que se acham melhor que os negros” (DIÁRIO DE CAMPO, 19/04/2021; 29/04/2021).

A primeira dinâmica adotada no encontro tinha como intuito colorir uma imagem virtual intitulada: “Uma Senhora de Algumas Posses em sua Casa” (ver imagens abaixo), a partir de perguntas sobre a imagem e o período histórico do Colonialismo que ela retratava. A maioria das perguntas eram voltadas à identificação das pessoas e o que estariam fazendo, sendo as respostas divididas entre os itens A, B, C e D. A cada resposta certa, uma parte da imagem ganhava cor e o jogo chegava ao final quando toda a imagem estivesse colorida. Alguns identificaram a imagem nos livros de História retratando o período da escravidão. Uma das perguntas feitas foi sobre quantas pessoas na imagem eram consideradas livres e um dos jovens respondeu que somente aquelas que não estavam trabalhando e estavam sendo servidas. Uma das alunas também comentou: “Essas pessoas (escravizadas) eram usadas como se fossem nada. Só trabalhavam ‘*pra*’ servir, até a morte inclusive. Os brancos tinham nojo de pessoas negras, alguns deles ainda têm” (DIÁRIO DE CAMPO, 19/04/2021).

Conversamos um pouco sobre o contexto pós-escravatura, em que as populações negras ficaram totalmente desamparadas, sem renda e sem condições dignas de sobrevivência, traçando um paralelo com as atuais condições de violações de direitos, violência letal e encarceramento que muitas pessoas negras vivenciam, sendo efeitos nítidos da colonialidade ainda presentes. Falamos um pouco também do contexto de surgimento de guetos e favelas, em que pulsa muita resistência e organizações do movimento negro, as quais lutam cotidianamente pela garantia de seus direitos e condições dignas de vida.

Figura 31 – Momento da Dinâmica com os jovens



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

Figura 32 – Une Dame d’une Fortune Ordinaire dans son Intérieur au Milieu de ses Habitudes Journalière. Uma Senhora de Algumas Posses em sua Casa (Tradução)



Autor: Jean-Baptiste Debret (1823)

A terceira parte do encontro foi construída junto a Jô Costa, que nos compartilhou um pouco sobre seu percurso de vida e aproximação com a luta antirracista e com outros espaços de militância. Foram narradas algumas experiências racistas e LGBTfóbicas que sofreu na escola, violências e silenciamentos que ainda estão muito presentes hoje, embora haja muitas lutas coletivas resistindo a essas problemáticas. Contou-nos também que, ao aproximar-se dos movimentos sociais, teve a possibilidade de desconstruir certos padrões de beleza e passou por uma transição capilar, um processo de reencontro consigo mesma e de fortalecimento da autoestima tão afetada pelo racismo e LGBTfobia.

A partir da fala de Jô, estudantes também foram compartilhando opiniões e vivências: “Tinha o tal de cabelo 'pixaim' que o povo falava antes, falavam que era cabelo ruim, muito racismo”. Uma outra aluna comentou: “Às vezes é a própria família que ensina sermos racistas e levar isso pra frente. O mundo nunca vai mudar assim” (DIÁRIO DE CAMPO, 19/04/2021). Sobre episódios de racismo e preconceito, um jovem compartilhou sua vivência: “Infelizmente, eu já passei, é muito ruim. E o engraçado é que o cara era negro também. Que hipocrisia!”. Nesse sentido, um colega complementou: “Às vezes não é nem hipocrisia, as pessoas são racistas sem mesmo saber, hoje em dia todos nós crescemos com ideologias racistas sem nem mesmo sabermos. Mas eu vejo que isso tem mudado também” (DIÁRIO DE CAMPO, 19/04/2021).

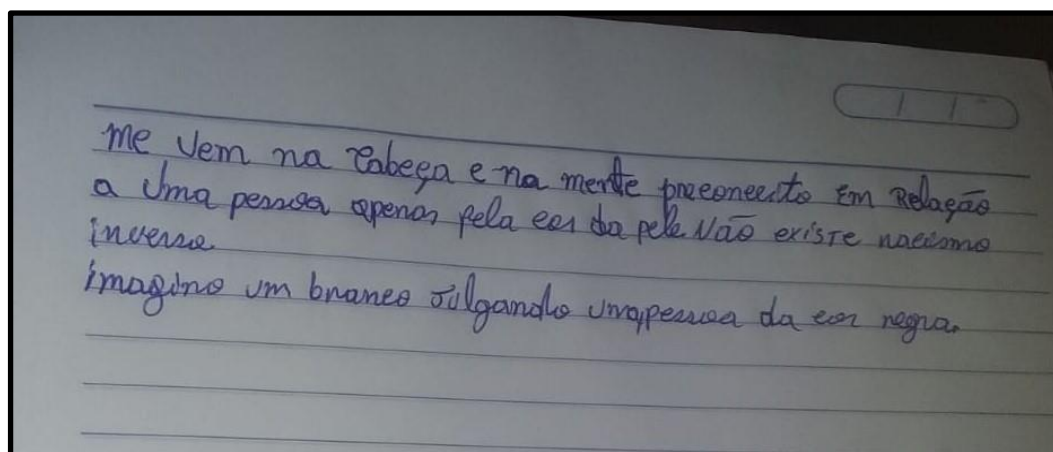
Um dos membros do JAP, também integrante do coletivo Tambores do Gueto, grupo que tem utilizado a arte da música e da percussão pautando o enfrentamento ao racismo, nos contou que o coletivo tem produzido poesia e música em uma perspectiva de denúncia da opressão, pautando sempre as resistências e as potencialidades das juventudes negras de periferias. Nesta oportunidade, encerramos a oficina aglutinando as produções do encontro recebidas e compartilhando com todos os presentes. Seguem algumas delas abaixo:

Figura 33 – Imagem do movimento americano “Black Lives Matter” (Vidas negras importam) enviada por um aluno



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

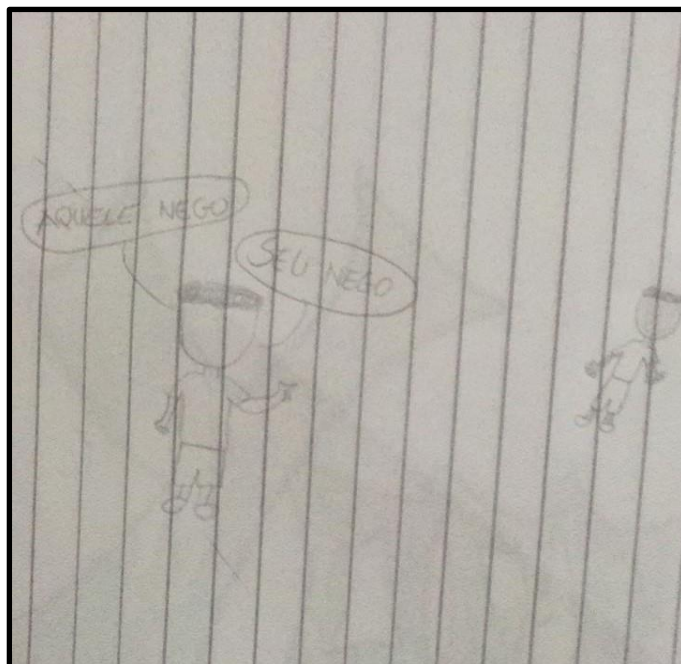
Figura 34 – Produção de um aluno participante do Festival das Juventudes (“Me vem na cabeça e na mente preconceito em relação a uma pessoa apenas pela cor da pele, não existe racismo ‘inverso’. Imagino um branco julgando uma pessoa de cor negra”)



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

Figura 35 – Produção de um aluno participante do Festival das Juventudes retratando xingamentos racistas que vivenciou na escola.

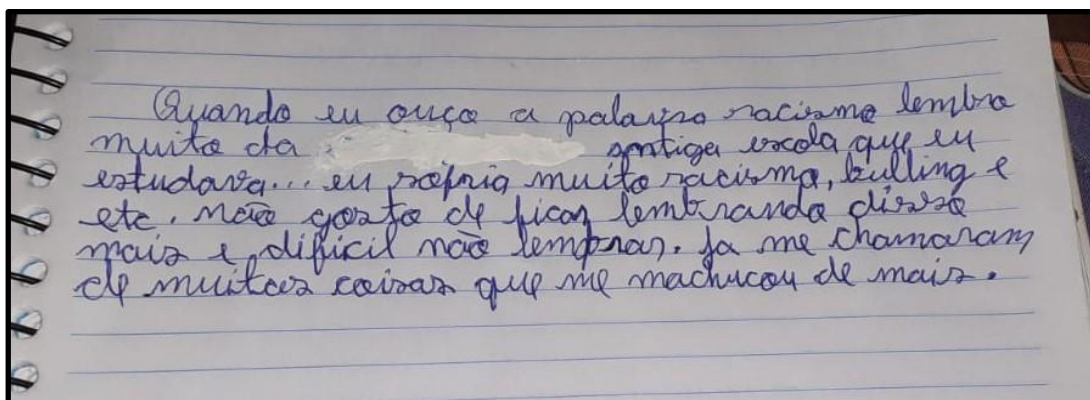
(“Aquele ‘nego’, seu ‘nego!’”)



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

Figura 36 - Produção de um aluno participante do Festival das Juventudes relatando sua experiência

(“Quando eu ouço a palavra racismo lembro muito da antiga escola que eu estudava... Eu sofria muito racismo, bullying e etc. Não gosto de ficar lembrando disso, mas é difícil não lembrar. Já me chamaram de muitas coisas que me machucou demais.”)



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

3.6.7 Cultura de Paz: Um papo sobre Justiça e Juventude

Nossa Roda de Conversa sobre Cultura de Paz, atrelada ao eixo Ser Agente de Paz do Festival, ocorreu conjuntamente com os membros do JAP que, em edições anteriores, já tinham promovido essa oficina. Explicitamos alguns sentidos do que seria Cultura de Paz, em que ela privilegia o diálogo e a mediação de conflitos, fazendo uso do diálogo e de ações não violentas, entre outros princípios estabelecidos pela UNESCO (2000), e sua importância dentro do ambiente escolar, principalmente. Lançamos também a discussão de que a Cultura de Paz não significava agir com passividade, esperando que os problemas sociais se resolvam por si sem luta, afinal, segundo a música de O Rappa (1999), “Paz sem voz não é Paz, é medo”.

“Como a gente pode ter paz sem uma praça na comunidade? Se tem gente que não tem o que comer, nem onde morar. Como tem paz com esse monte de paz acontecendo, no governo que não prioriza a compra de vacina e deixa a gente à própria sorte?” (DIÁRIO DE CAMPO, 21/05/2021). A partir dessa provocação coletiva acerca da precarização da vida e vulnerabilidade em que muitas famílias estão inseridas, situação essa que vem se agravando, principalmente nas periferias, diante da conduta do (des)governo federal atual no contexto de pandemia que vivenciamos. Surgiu então a seguinte questão: “Que saídas e práticas a comunidade escolar pode construir para a permanência dos jovens na escola como um dos meios de enfrentar essa precarização?”. Justamente por ser complexa, esta questão não despertou respostas delineadas e fechadas na oficina. Contudo, observamos, ao longo desta cartografia, que o próprio Festival das Juventudes e as ações do Fórum de Escolas se configuram como estratégias e lutas coletivas da comunidade escolar do GBJ para a permanência de seus jovens na escola e, conseqüentemente, de preservação de suas vidas.

Em seguida, debatemos, a partir de um vídeo, sobre a relação entre Cultura de Paz com saúde em uma perspectiva coletiva e plural, que perpassa pela justiça social, equidade de oportunidades, de direitos e de combate ao racismo e à LGBTfobia que, por sua vez, produzem adoecimento e morte. Trazendo esse debate para o ambiente escolar, falamos um pouco sobre a problemática do *bullying* como exemplo. Alguns alunos(as) compartilharam situações que vivenciaram de preconceitos e piadas e do quanto essas experiências abalaram profundamente sua saúde mental e autoestima. Pensando coletivamente na questão: “Como praticar a Cultura de Paz em situações de violência que abalam profundamente os jovens como o Bullying?”, houve partilhas de estudantes no tocante às dificuldades que sentiam em agir sem agressividade, quando eram alvos de piadas preconceituosas e maldosas. Membros do JAP trouxeram a importância da escola se implicar nesse processo de promover e trabalhar a Cultura de Paz,

propiciando rodas de conversas como aquela, incluindo temas plurais que contemplem ao máximo questões vivenciadas por seus alunos, mediando os conflitos e intervindo quando necessário - essas foram algumas pistas encontradas coletivamente para lidar com essas questões e promover o diálogo e práticas de paz sem silenciar e oprimir.

3.6.8 Gincana “Xô COVID-19”

A proposta de realização desta gincana, posteriormente intitulada “Xô Covid” por sugestão dos gestores e professores, foi construída em um encontro mensal do próprio Fórum de Escolas, conforme explicitamos anteriormente, na roda de conversa sobre saúde mental em tempos de pandemia. Consideramos aglutinar a gincana ao próprio Festival das Juventudes em um experimento de realização de momentos de integração, produção artística e movimentação coletiva, para fortalecer os vínculos dos estudantes com a escola, por vezes extenuados pelos desafios e precariedades ampliados pela pandemia e ensino remoto. Foram 3 encontros da gincana “Xô Covid”: no primeiro grupo, juntamos as escolas Osires Pontes e São Francisco de Assis; no segundo, as escolas Eudes Veras e Santo Amaro; e, no terceiro grupo, a escola Albaniza Rocha Sarasate, de acordo com os horários comuns e disponíveis.

Durante as ações das gincanas, buscamos criar um ambiente descontraído, divertido e propício à interação e aos bons encontros entre os jovens, facilitando também a aprendizagem a distância sobre os cuidados com a COVID-19. Para tanto, empregamos ferramentas de jogos de *Quiz* sobre a COVID-19, dividindo os participantes em equipes e, a cada resposta certa, a pontuação da equipe era acrescida. As equipes também acumulavam pontos ao mandarem produções artísticas ao longo do encontro, como: fotos, desenhos, rimas e poemas. Em seguida, apresentamos o jogo do caça-objetos, em que os alunos tinham que encontrar, em suas casas, alguns objetos solicitados pelos facilitadores relacionados à proteção pessoal e aos cuidados de saúde em tempos de pandemia - a exemplo de máscaras e álcool-gel -, e mostrar, através da câmera do celular ou computador, cada objeto contava na pontuação final da gincana. Ademais, contamos com a participação de vídeos de algumas profissionais de saúde falando brevemente sobre a importância dos cuidados com a higiene e do distanciamento social em tempos pandêmicos, reiterando a indispensabilidade de confiar em pesquisas científicas e combater *fake news*, de maneira a evitar a disseminação e o agravamento da doença.

Essas estratégias de aprendizagem e partilha mútuas promovidas pelas gincanas, além de ter em vista envolver os estudantes quanto à necessidade de seguir normas recomendadas por órgãos de saúde no tocante à prevenção da COVID-19, pode proporcionar aproximação

entre jovens de escolas diferentes e oportunizar o exercício de criação de produções artísticas. Os(as) jovens compartilharam e também falaram sobre suas dificuldades vivenciadas nesse período em relação à participação escolar remota, narrando a falta de recursos digitais, impossibilidade de estudar em casa - pois a dividiam com muitas pessoas - e a falta que sentiam dos corredores escolares, dos professores, diretores e colegas.

Figura 37 – Gincana “Xô COVID”



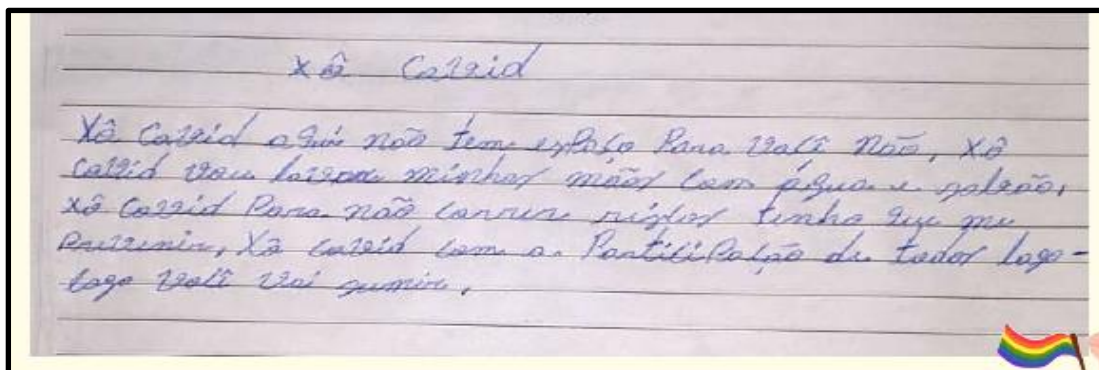
Fonte: Arquivo pessoal (2021)

Figura 38 – Produção de uma aluna participante do Festival das Juventudes representando profissionais de saúde na luta cotidiana contra o vírus



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

Figura 39 – Poema Xô Covid produzido por participante do Festival das Juventudes (“Xô Covid aqui não tem espaço para você não, xô Covid vou lavar minhas mãos com água e sabão, xô Covid para não correr riscos tenho que me prevenir, xô Covid com a participação de todos logo você vai sumir.”)



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

Figura 40 – Registros do Jogo Caça-objetos da Gincana Xô COVID



Fonte: Arquivo pessoal (2021)


3.6.9 Sarau Vida e Arte: Encerrando com Festividade, Afetos e Partilhas

Para as festividades de encerramento do III Festival das Juventudes, organizamos o Sarau Vida e Arte com as Escolas integrantes e, assim como a dinâmica Xô Covid, foram realizados em 3 encontros destinados ao compartilhamento de algumas produções artísticas criadas no percurso desses 2 meses de Festival das Juventudes e também a partilha de outras produções feitas especialmente para esse momento, como poemas recitados pelos jovens durante o sarau. As inscrições foram realizadas via formulário online com o envio das materialidades a serem expostas.

Os encontros se concretizaram com muita alegria, trocas e afetos em todos os momentos, desde a dinâmica inicial da roleta das emoções, onde eles puderam partilhar experiências

peçoais acerca de alguma emoção que a roleta indicasse, até a própria apreciação das materialidades artísticas tanto de outras oficinas do Festival como as feitas exclusivamente para o Sarau, como foi o caso dos textos abaixo elaborados pelo mesmo autor:

Figura 41 – Texto produzido por Gabriel Linhares, um dos participantes do Festival das Juventudes



UMA CONVERSA ENTRE MIM

- Me disseram para mudar.
- Mas não lê disseram ensinaram como.
- disseram para esperar, que as coisas vão melhorar.
- Mas pra quem será?
- Estou com medo, não consigo diferenciar o que é real e o que é só imaginação, sinto que estou perdendo o controle.
- E essa sensação não é boa?
- Minha cabeça está o caos, abismos se formaram em minha mente. Vejo a escuridão se aproximando, a algo morrendo em mim, sinto que estou apodrecendo, sucumbindo, vazio.
- Isso me parece libertador.
- Tenho dificuldade de prestar atenção nas coisas e por isso sou tratado desse jeito, as pessoas falam e eu só escuto gritos e gritos, sou deixado de lado mais uma vez, outra vez alguém me machuca. Não fiquei preocupado se eu estou com raiva, eu não sinto raiva, fiquei com medo, pois não é raiva o que eu sinto, é ÓDIO, ódio que corrói meus ossos, que faz meu sangue arder.

- E como eu amo ter esse ódio.

- Será que tenho problemas por querer ser culpado, oh como eu quero ser o prisioneiro no banco dos réus, onde estar meu carcereiro? Parece que eu quero ser punido, vamos me acuse, me bata, me quebre, me desfaça e me reconstrua só para me desfazer novamente. Jogue-me no chão e me pisoteie, abra feridas no meu corpo, faça-me ver a cor de meu próprio sangue e de novo, e de novo, e de novo. Porque eu amo a sensação que corre em minhas veias quando fazem isso comigo.

- E quando cansarem de brincar com você?

- Então ponha-me um fim daqueles bem dramáticos, porque não viver de outra forma.

- Feito então .

Autor: Gabriel O. Linhares/ Hico

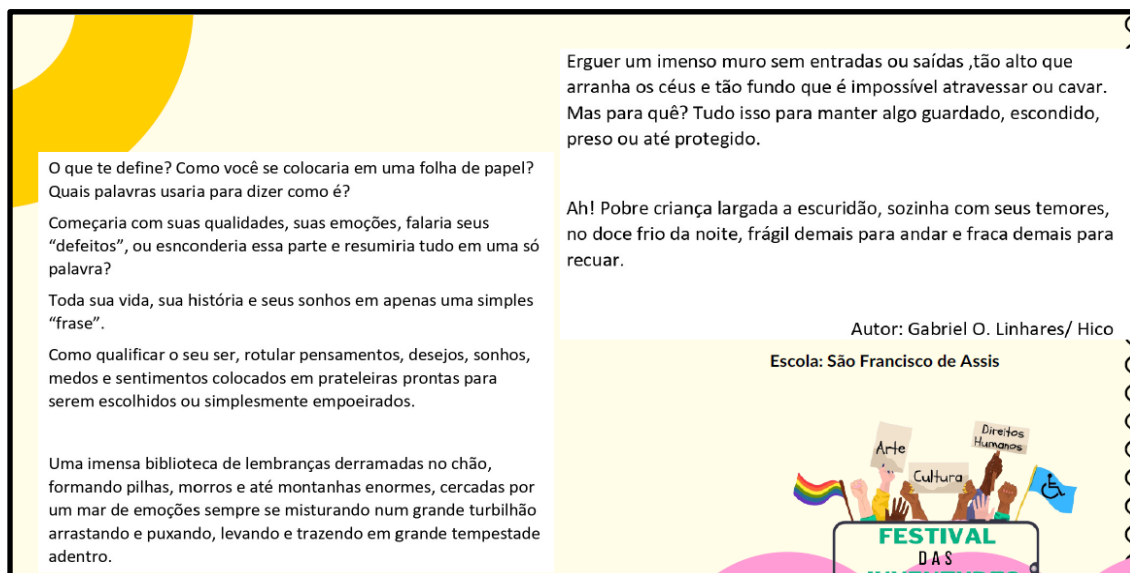
Escola: São Francisco de Assis

Arte
Cultura
Direitos Humanos

FESTIVAL DAS JUVENTUDES

Fonte: Arquivo pessoal (2021)

Figura 42 - Texto produzido por Gabriel Linhares, um dos participantes do Festival das Juventudes



O que te define? Como você se colocaria em uma folha de papel? Quais palavras usaria para dizer como é?

Começaria com suas qualidades, suas emoções, falaria seus "defeitos", ou esconderia essa parte e resumiria tudo em uma só palavra?

Toda sua vida, sua história e seus sonhos em apenas uma simples "frase".

Como qualificar o seu ser, rotular pensamentos, desejos, sonhos, medos e sentimentos colocados em prateleiras prontas para serem escolhidos ou simplesmente empoeirados.

Uma imensa biblioteca de lembranças derramadas no chão, formando pilhas, morros e até montanhas enormes, cercadas por um mar de emoções sempre se misturando num grande turbilhão arrastando e puxando, levando e trazendo em grande tempestade adentro.

Erguer um imenso muro sem entradas ou saídas ,tão alto que arranha os céus e tão fundo que é impossível atravessar ou cavar. Mas para quê? Tudo isso para manter algo guardado, escondido, preso ou até protegido.

Ah! Pobre criança largada a escuridão, sozinha com seus temores, no doce frio da noite, frágil demais para andar e fraca demais para recuar.

Autor: Gabriel O. Linhares/ Hico

Escola: São Francisco de Assis

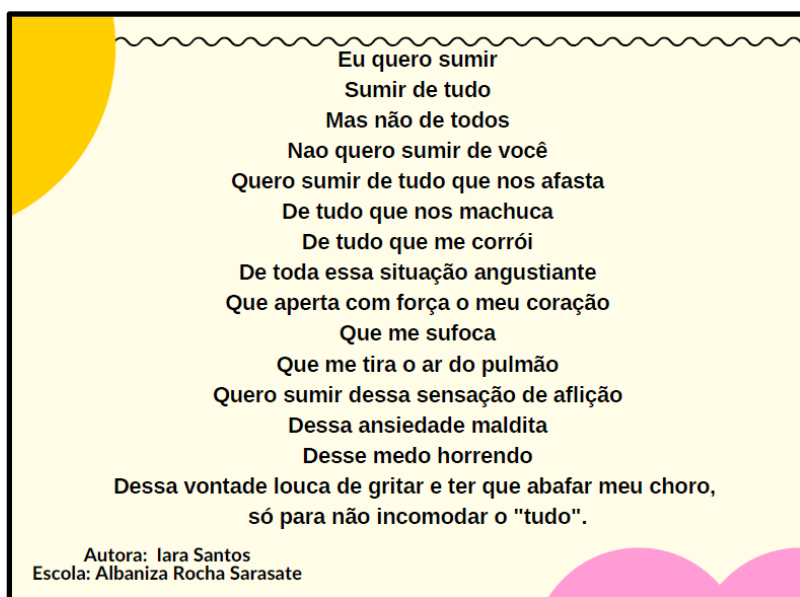
Arte
Cultura
Direitos Humanos

FESTIVAL DAS JUVENTUDES

Fonte: Arquivo pessoal (2021)

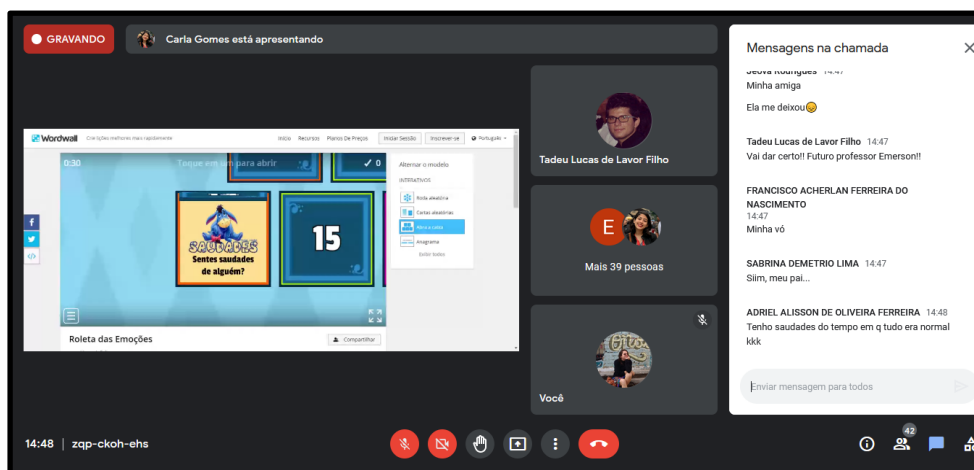
Ao conversarmos com o autor dos textos sobre sua participação no Sarau e no Festival, ele nos disse: "Tá sendo uma experiência totalmente nova pra mim, fiz novos amigos de outras escolas, descobri o gosto e o talento pela escrita aqui. Pretendo levar pra frente" (DIÁRIO DE CAMPO, 27/05/2021). Sobre sua inspiração para esses escritos, narrou: "Estava numa fase ruim, perdi muita gente, muitos amigos, as emoções começaram a surgir. Comecei a debater, entre mim mesmo, como eu estava me sentindo. O sentimento de: eu quero que tudo volte a ser como era antes" (DIÁRIO DE CAMPO, 27/05/2021). O jovem destacou o próprio Festival como um espaço que o possibilitou descobrir a habilidade para a escrita, a partir da sua participação nas oficinas, na Gincana e no Sarau. Além disso, a temática do enfrentamento à COVID-19, suscitada na gincana, o oportunizou compartilhar sentimentos como: saudade, tristeza, medo e solidão, emoções que também têm sua dimensão coletiva na pandemia. Ademais, a escrita, para ele, foi um modo de elaborar subjetivamente, de alguma maneira, as perdas e essas outras emoções descritas. Nesse mesmo sentido, está o texto produzido por outra participante do festival, em que ela expressa sua angústia e medo perante a situação de morte que tem rondado cotidianamente as pessoas, sobretudo as periferias com acessos mais precários a serviços de saúde e medidas de distanciamento social.

Figura 43 – Texto produzido por Iara Santos, uma das participantes do Festival das Juventudes



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

Figura 44 – Dinâmica da Roleta das Emoções no Sarau Arte e Cultura



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

3.6.10 Pós Festival das Juventudes

Observamos, ao longo do percurso de realização do evento, a potência de articulação do Fórum de Escolas com entidades locais, mostrando as potencialidades artísticas e de organização coletiva existentes no território do GBJ, onde pulsa vida. O Festival das Juventudes conectou estudantes das escolas do Fórum aos coletivos que produzem arte e vida no território e, a partir disso, pôde visibilizar e oportunizar suas próprias criações, ampliando as comunalidades da região. O evento se materializou também enquanto uma estratégia de resistência aos efeitos da violência armada, como a desesperança e o medo, ao proporcionar espaços para trocas, festividades, invenções, descobertas e também publicizar trabalhos de jovens artistas, ressaltando seu caráter insurgente, instigante e criativo.

Dessa forma, entendemos que fazer frente aos efeitos da violência armada perpassa, também, por potencializar vidas juvenis e dar visibilidade às articulações do território, com o território e no território, envolvendo juventudes e movimentos de luta do GBJ, estes últimos também fazendo ressoar insurgências narrativas sobre juventudes e periferias que não as da violência, da violação e da morte; e sobre as escolas públicas do território que não a da precariedade, mostrando uma outra função da escola, a de equipamento comunitário que acessa e agencia um plano comum de forças e potências. Isso se aproxima com o que Mbembe (2019) fala acerca das “lutas da visceralidade” ou, ainda, da resistência visceral, como já abordamos alhures, isto é, pela luta dos corpos em coletividades para se tornarem presentes diante das ausências e silenciamentos violentos do poder. Essas resistências, encarnadas por esses jovens ao longo desse percurso no Festival (e em outras oportunidades), desenrolam-se na “reabilitação

da voz” (p.18) a partir de expressões artísticas, insurgindo contra as políticas de apagamento e silenciamento que perpetuam lógicas coloniais. Seriam essas trocas e produções, a partir do Festival, microinsurreições que ganharam forma e plantaram sementes na partilha dos afetos e das materialidades artísticas.

Com a finalização das atividades do III Festival das Juventudes, entramos em um período de acordos e proposições de permanecer com alguns encontros, ainda com temáticas plurais e escolhidas pelos estudantes, no próximo semestre, não absolutamente ligados ao Festival das Juventudes, mas iniciados a partir do mesmo. Enfatizamos que, apesar dos desafios das conectividades escolares remotas em tempos pandêmicos, constatamos que houve abertura e receptividade de parte dos professores e alunos, além de percebermos haver uma demanda por espaços como aquele, de escuta e tensionamentos de temáticas diversas, assim como os espaços proporcionados pelo “Bom de Papo” em 2019, conforme trataremos no próximo capítulo. Tais fatos nos mobilizaram a organizar uma continuidade nas atividades de oficinas nas escolas, além de pensarmos em conjunto uma futura publicação de um *Ebook* ou um Fanzine contendo as produções do Sarau Arte e Vida e da Gincana “Xô Covid”, como uma forma de concretizar as potências desses encontros vivenciados no período do III Festival das Juventudes.

4 "BOM DE PAPO", ANÁLISE COLETIVA E CUIDADO COMPARTILHADO FRENTE AOS EFEITOS DA VIOLÊNCIA ARMADA: DISPOSITIVOS GRUPAIS COM JOVENS NO CONTEXTO ESCOLAR

Resistir ao lado das pessoas que a gente gosta,
deixa a luta mais suave, a gente não quebra, entorta.
As lágrimas ficam filtradas,
O suor mais doce e o sangue mais quente.
E sem que a gente perceba, percebendo,
as coisas começam a mudar à nossa volta.
E aquele sonho que parecia impossível,
acaba virando festa, enquanto a gente revolta. (VAZ, 2019)

Neste capítulo nos propomos a problematizar dispositivos grupais com jovens no território escolar, situando-o como uma das estratégias de enfrentamento pactuada no Fórum de Escolas e mediada por extensionistas e pesquisadores do VIESES-UFC, para análise coletiva e produção de cuidado compartilhado frente aos efeitos da violência armada nos cotidianos de sujeitos escolares, fortalecendo também o papel protetivo da escola e a permanência de jovens nesse equipamento. Dessa maneira, nosso objetivo é tecer reflexões sobre a composição do dispositivo grupal “Bom de Papo”, destacando tanto sua vinculação ao Fórum de Escolas, dado que ele surge em 2018 como pactuação no próprio Fórum sobre a contribuição das ações de extensão do VIESES-UFC no cotidiano escolar de uma instituição mapeada pelo próprio coletivo como uma das escolas que mais estava sendo afetada pela violência. Nesse sentido, foram firmadas ações para além da participação nas reuniões mensais e de ações desdobradas (“Escutas Sensíveis”), como trouxemos no capítulo anterior. Esse dispositivo grupal, conforme analisaremos, mostrou-se potente para elaboração subjetiva, análise coletiva, construção conjunta de estratégias de cuidado compartilhado como possibilidade de enfrentamento aos efeitos da violência armada no cotidiano de jovens e potencialização do papel protetivo da escola. A noção de dispositivo que utilizamos, na perspectiva cartográfica de pesquisa, advém de uma perspectiva Deleuzeana (1990), que seria como uma espécie de conjunto multilinear formado por diferentes linhas com naturezas heterogêneas; os dispositivos nos possibilitam realizar intervenções inventivas, mobilizadoras de mudanças quanto ao instituído, ultrapassando o caráter representacional, construindo “campos de relações inéditas, que permitam o surgimento de novas experiências” (CAVAGNOLI; MAHEIRIE, 2020, p.68).

Se o dispositivo grupal é máquina de fazer ver e falar (DELEUZE, 1990; BARROS, 1997; KASTRUP; BARROS, 2009), ele pretende mostrar como as oficinas foram tecendo

linhas de visibilidade, enunciação e subjetivação no contexto escolar acerca do cotidiano de jovens em meio à violência armada nos territórios de vida daqueles sujeitos.

Tomado pelo emaranhado de linhas das muitas histórias que nele se cruzam, pelos regimes de enunciação e visibilidade que o sustentam, o grupo é um dispositivo conectado não mais a unidades/totalidades, mas a processualidades. Caberá, pois, se instalar sobre as linhas que o compõem e o atravessam seguindo suas múltiplas direções (BARROS, 1997, p. 186).

O Dispositivo “Bom de Papo” é mais um exemplo que cartografar o Fórum de Escolas, além de acompanhar processos e práticas, é também compor com ele, elaborar estratégias interventivas que o potencializem e o façam repercutir na própria micropolítica do cotidiano escolar. Ao longo da constituição coletiva do “Bom de Papo”, a partir da pactuação com o Fórum e as ações de extensão do VIESES-UFC, os jovens deram visibilidade a suas experiências, possibilitando-os a falarem sobre medo (de morrer e de sobrar), desesperanças, sobre suas circulações territoriais, dentre outras questões relevantes em seus cotidianos. Dessa maneira, tal dispositivo pode ser um espaço de elaboração subjetiva e de cuidado compartilhado de análise coletiva das experiências desses jovens frente a essas dinâmicas da violência em suas vidas. Assim, traremos trechos de falas e acontecimentos dos processos acompanhados junto aos nossos interlocutores registrados em diários de campo como cenas analisadoras para pensar esses dispositivos de escuta e fortalecimentos coletivos na escola.

Buscando visibilizar questões e singularidades do campo, criamos o dispositivo e nos envolvemos nele. Desta forma, nossa intervenção neste território existencial buscou potencializar essas juventudes sob um ponto de vista anticolonial, isto é, instigando e apostando em suas potencialidades que fazem frente a práticas e políticas de subalternização e precarização da vida desses sujeitos. Nossas oficinas foram organizadas de tal maneira que pudessem proporcionar um diálogo aberto com nossos/nossas interlocutores e interlocutoras a partir de temas expressos por eles e elas, os quais atravessam suas vidas. Pretendendo, assim, oportunizar uma escuta atenta e sensível, utilizando, metodologicamente, música, escrita, colagem em um espaço seguro para suas narrativas, a fim de ampliar a criação de práticas de resistência diante da conjuntura de vulnerabilidade que vivem (COSTA *et al.*, 2021).

Dividimos o capítulo em alguns aspectos incidentes nas falas de nossos interlocutores, atentando para atravessamentos operantes no contexto neoliberal de produção de mortes e invisibilização de juventudes inseridas nas margens urbanas consideradas desimportantes e sendo assujeitadas nas tramas da violência (BARROS, 2019). Os tópicos elencados são: 4.1 “Na minha casa não me sinto seguro”: Refletindo sobre medo em relação à violência e (des)esperança nas trajetórias juvenis; 4.2 “É um direito da gente andar em todo canto”:

Conversando sobre limites e possibilidades de circulação e acesso a equipamentos públicos nos territórios; 4.3 “Ele morreu na minha frente”: Compartilhando experiências de perdas de amigos, familiares e alunos recorrentes nos cotidianos de alunos, professores e gestores do GBJ; 4.4 “Tu acha que tu volta se a gente te levar?”: Reelaborações subjetivas das experiências juvenis diante de violências institucionais em meio ao contexto de violência armada. É importante dizer que essa fragmentação serve para facilitar nossa discussão, visto que, muitas vezes, em suas narrativas eram expressas diversas angústias e efeitos que facilmente poderiam estar alocadas em mais de um tópico.

4.1 “Na minha casa não me sinto seguro”: Refletindo sobre medo em relação à violência e (des)esperança nas trajetórias juvenis

Conforme abordamos em nossos caminhos metodológicos, a temática do medo, suas relações com a violência e seus enfrentamentos foram pautados de maneira mais direta no primeiro semestre de 2019, dando ressonância às sugestões expressas pelos jovens da escola ainda em 2018. Em diversos momentos com os estudantes, expressões de medo e desesperança estiveram presentes em suas falas - não só durante essas oficinas de 2019.1, mas em todo nosso percurso nesses dispositivos grupais na escola - como dois efeitos da violência armada recorrentes em seus cotidianos. A partir disso, percebemos juventudes que vivem sob constante medo de morrer, de serem causa de luto e dor em familiares e amigos ou de não terem um futuro, uma vez que são incessantemente sujeitados, pelas vias da necropolítica e da precarização da vida, sob a condição de descartabilidade que está intimamente relacionado com a guerra às drogas e à violência institucional (BARROS *et al.*, 2018; BARROS, 2019).

Inicialmente, quando abordamos o assunto, ao indagar de que maneira o medo estava presente em suas vidas, alguns jovens se mostraram desconfortáveis para falar abertamente sobre o assunto, pois argumentaram não terem certeza se aquele era um local seguro e confiável para se expressarem livremente. Logo depois, uma garota falou: “Tem gente que às vezes nem é envolvido nem nada e quer pagar de ‘bichão’, acho que só deve ter medo quem tá devendo algo”. Em seguida, muitas vezes se levantaram, alguns concordando e outros discordando dessa afirmação. Um jovem manifestando sua discordância pontuou: “Nem sempre é assim, às vezes você ‘tá de boa’, não é envolvido com nada e mesmo assim tem medo de andar na rua, a polícia te para só pelo jeito que tu anda e tá vestido” (DIÁRIO DE CAMPO, 24/04/2019). Essas falas evidenciam, brevemente, o campo de tensões que, por vezes, se presentificavam nas oficinas; a fala do estudante nos leva a refletir sobre a figura em que recai a pecha do “envolvido”, na qual

o jovem pobre, negro e de periferias é encaixado, sendo tratado com desconfiança e alvo de abordagens policiais violentas e, até mesmo, do extermínio, em que a seletividade racial é um fator presente e sucessivo (BARROS; BENÍCIO, 2017).

Em outra ocasião, quando falamos sobre mudanças em seus cotidianos por conta da violência, a insegurança e o medo de morrer foram expressos por muitos deles, como nesta fala de um adolescente: “Tá muito difícil viu, eu na minha casa não me sinto seguro lá” (DIÁRIO DE CAMPO, 30/10/2019). Nesta ocasião, surgiram questões como medo de morrer precocemente de forma violenta, além de sofrimentos relacionados à ansiedade, depressão e a outros efeitos na saúde mental de jovens periféricos. Essas partilhas oportunizaram também uma discussão interseccional sobre o medo e a seletividade da violência, como o aumento da morte de mulheres no Ceará. Ao falarem sobre suas percepções acerca do aumento da violência, eles falaram sobre o aumento no homicídios de jovens e também sobre os conflitos territoriais de facções, em que vários jovens relataram que perderam vários amigos e parentes e que tinham medo: “É pesado viu, ninguém aqui quer morrer, tia” (DIÁRIO DE CAMPO, 30/10/2019).

Momentos de coletivização de histórias e vivências como esses realçaram a potencialidade de possibilitar os jovens partilharem e reelaborarem experiências atravessadas por alguns efeitos da violência, conectando-os (e também nos conectando a eles) na produção de escuta sobre as vicissitudes de seus cotidianos, mas também das suas potências. Fazer cuidar frente aos sofrimentos gerados pela violência, fazer re-existir e permanecer na escola, em meio a todas as dificuldades existentes, eram desafios e instigações na composição desse dispositivo grupal junto aos jovens. Cavagnoli e Maheirie (2020), pensando a partir dos dispositivos grupais, nos falam sobre a potência de uma metodologia de pesquisa-inter(in)ventiva que busca promover bons encontros, acolhedores e criativos, que precisam engendrar relações que busquem romper com o instituído, visto que este silencia e mina potências existentes nas alianças e nas trocas.

Conforme o grupo ia acontecendo, percebemos, por alguns conteúdos partilhados, o medo de morrer e o acuoamento acompanhando certas juventudes contemporâneas de maneira recorrente. Novaes (2007) afirma que, para certos segmentos, ser jovem é ser suspeito, estigmatização essa que é reproduzida no senso comum e midiaticamente. Assim, o “medo de morrer” está atrelado a sentimentos frequentes de insegurança e acuoamento em seu próprio território ou nos trânsitos de um território a outro. O “medo de sobrar”, por sua vez, está atrelado ao sentimento de estar ficando “para trás” diante das rápidas transformações no mundo do trabalho, em que os jovens mais pobres são os mais afetados pelos processos de flexibilização/precarização das relações de trabalho. Embora a escola seja um espaço de

formação importante, nas perspectivas de um “futuro de sucesso” em nossa sociedade neoliberal individualista, que exige níveis cada mais altos de formação, apenas um diploma escolar não é garantia de inserção produtiva no mundo do trabalho formal (NOVAES, 2007).

O medo e o acumamento, relacionados a essas dinâmicas da violência urbana e seus atravessamentos na escola, também foram expressos por gestores em momentos coletivos no Fórum de Escolas, em reuniões mensais: “Já recebi ameaças do presídio por conta de uma situação vivenciada na escola, se não fosse a ajuda do *Força Negra* [educador-colaborador do Fórum de Escolas], não sei o que teria acontecido” (DIÁRIO DE CAMPO, 08/05/2019); “Me sinto de mãos atadas [diante de situações como o assassinato de alunos]. Além de diretora tenho que ser psicóloga, mediadora e às vezes me pedem para ser polícia também!” (DIÁRIO DE CAMPO, 10/01/2020). Nessas falas, os profissionais manifestam falta de suporte para lidarem com complexidades de contextos de violência, como ameaças e exaustão nas múltiplas funções que são pressionados a desempenharem. Nessa perspectiva, diante dessas complexidades, o Fórum ocupa um espaço imprescindível para proteção coletiva e articulação de estratégias de enfrentamento de situações difíceis, que, muitas vezes, são enfrentadas por mais de um gestor, como nos evidencia a fala de um profissional sobre a necessidade de se planejar estratégias preventivas de proteção: “Muito válida a ideia para poder se pensar em estratégias de ação com mais tranquilidade, antes da situação tensa acontecer, porque na maioria das vezes coloca-se os gestores na linha de frente, então, como resolver sem se prejudicar?”(DIÁRIO DE CAMPO, 08/05/2019).

No que se refere aos efeitos da violência na saúde mental de estudantes, em alguns momentos, ao longo de nossas oficinas, foram comuns relatos de sofrimento atrelados a algumas vivências difíceis, como no relato de uma menina acerca de sua situação familiar. A menina nos contou que havia perdido a mãe há alguns anos, o pai era usuário de drogas e que ela se sentia muito sozinha, sem apoio familiar nem de amigos e, dadas essas condições, já pensou muitas vezes em suicídio, sendo a escola o único lugar em que ela tinha algum apoio, mesmo tendo poucas amizades. Percebemos, assim, através de narrativas como essa, que situações socioeconômicas e familiares impactam diretamente na saúde mental desses adolescentes - sofrimentos psicossociais vivenciados por jovens atravessados por contextos de precarização em que muitas vidas são perdidas nas dinâmicas da violência. Sentimentos de desproteção e desassistência, da mesma forma, foram narrados por eles, além de angústias e inseguranças quanto ao futuro. Inclusive, pautas relacionadas aos impactos na saúde mental de jovens e suas demandas psicológicas foram trazidas diversas vezes pelos gestores em encontros do Fórum de Escolas, citando casos de automutilação e outros sintomas como recorrentes em

estudantes que vivenciavam situações complexas em casa e no bairro. Os profissionais relataram angustiados seu despreparo para lidar com situações como essas, mesmo em casos que são encaminhados para a rede de saúde mental da região, em que esta, no entanto, não consegue atender de forma adequada todas as demandas que recebe em decorrência da precarização dos serviços e da superlotação.

A seletividade da violência em torno de populações subalternizadas, principalmente com relação à morte de mulheres e à violência contra populações LGBTQs, foi outro aspecto considerável que emergiu nestes processos grupais. Em uma de nossas oficinas que versaram sobre medo, uma aluna falou sobre a morte de uma prima e trouxe sua percepção sobre o aumento da morte de mulheres, sobretudo na periferia, explicando não saber ao certo o que estava acontecendo, mas que via esse cenário crescer, o que a preocupava bastante. Diante dessa colocação, perguntamos se o medo que as mulheres sentiam eram iguais ou diferentes ao dos homens, e as meninas quase que unanimemente responderam que eram diferentes, visto que elas, segundo as mesmas, além dos medos elencados como comuns entre os dois gêneros, também existia o medo da violência sexual.

Na oportunidade de confecção de cartazes, produção coletiva da oficina que teve como mote a questão: “Como o medo se movimenta?”, um grupo composto de meninas trouxe a temática da violência contra LGBTQs e mulheres, expondo imagens que se relacionavam ao feminicídio. A partir disso, uma das participantes contou sobre a situação da mãe que, por muito tempo, foi agredida pelo pai, mas que também o agrediu algumas vezes: “ela batia nele, ele batia nela, já teve até facada”. Outra integrante desse grupo pontuou sobre o medo das mulheres de falarem sobre a violência que sofrem: “Elas acabam aceitando essa situação porque têm medo, medo de falar, medo do que pode acontecer ainda mais” (DIÁRIO DE CAMPO, 22/05/2019).

Podemos dialogar com Grada Kilomba (2019) sobre silenciamento e paralisia, duas marcas do colonialismo que o medo produz. Em seu texto, a autora fala sobre a máscara do silenciamento que foi uma peça utilizada por brancos europeus historicamente para incutir, em pessoas escravizadas, medo e mudez, simbolizando políticas e práticas de dominação e tortura (2019). A máscara, hoje como instrumento físico, é apenas artigo de museu, mas suas marcas simbólicas são ainda bastante vivas e permanentes - quem são aqueles que são silenciados? sobre o que podem falar e sobre o que não podem?

Corpos racializados e LGBTQs tornam-se o “outro”, isto é, a representação daquilo que a branquitude teme encontrar em si mesma por serem colocados como perigosos, violentos, sujos, mas também desejáveis (KILOMBA, 2019). Assim, são marcados por essas amarras coloniais

que produzem medo e os/as silencia. Desta forma, um debate ético que se coloca para nós pesquisadores(as) é que não se trata de “dar voz”, o que sustentaria uma lógica colonial, e sim de ouvi-los e compor com eles, possibilitando a formação de alianças e de resistências.

Nessa mesma oficina, um outro grupo composto também por meninas, do mesmo modo, focou sua produção (ver figura 6) nas problemáticas da violência contra LGBTs e do racismo na atualidade. O discurso do grupo foi no sentido da importância da garantia dos direitos às populações LGBTs, às pessoas negras e às mulheres, como visualizamos nas frases coladas: “quebra de silêncio” e “em liberdade”. Tanto a produção como as narrativas das alunas remeteram à discussão sobre a invisibilização de certos corpos, que é uma das marcas da colonialidade e de um modo de viver violento, em que o racismo estrutural concede privilégios a determinados grupos em detrimento da invisibilização e do silenciamento de outros (ALMEIDA, 2018). Contudo, há uma potência no rompimento desse silêncio ao se denunciar situações de discriminação e problematizar a LGBTfobia e o racismo. Tais materialidades acionaram reflexões e partilhas sobre denúncias de violências a essas populações, resistências e lutas cotidianas travadas por corpos que são tidos como indesejáveis socialmente, mas que veem na potência da aliança possibilidades de reivindicação de uma vida vivível (BUTLER, 2018; BARROS; SILVA; GOMES, 2020).

A notícia do assassinato de uma aluna da escola Santo Amaro foi um triste acontecimento-analisador sobre a incidência da violência em populações subalternizadas por se tratar de um feminicídio. Ao recebermos a notícia, um gestor do fórum expressou: “Além de políticas de proteção, temos que pensar sobre o nosso papel da educação. As mulheres são as maiores vítimas! Temos que pensar sobre essa tragédia” (DIÁRIO DE CAMPO, 29/11/2019). Sentimentos também expressos por colegas da aluna nas “escutas sensíveis” que tivemos na escola: “Eu ‘tô’ muito indignada com tudo isso que vem acontecendo, uma menina tão nova, 15 anos. É revoltante! O meu sentimento de hoje é saudade e tristeza” (DIÁRIO DE CAMPO, 11/12/2019). Essas falas refletem luto, tristeza e cansaço com mais uma morte de uma jovem da periferia e, além disso, externa indignação com a seletiva violência como o feminicídio que tem registrado índices mais alarmantes, como mostra a análise feita pelo Observatório de Segurança do Ceará, que diz que o número de feminicídios foi o único que teve aumento em 2019 (ano do assassinato em questão), registrando uma estatística de 13% maior do que em 2018, contudo, ainda é um crime que não recebe a devida atenção do poder público visto que geralmente acontece dentro de ambientes privados, sendo precedido de outras violências (MAIA, 2020).

Por outro lado, em algumas narrativas nos dispositivos grupais, o medo também pode fortalecer algumas perspectivas autoritárias que mesclam com sentimentos de desesperança em uma mudança desse contexto de violência e de policiamento ostensivo que opera sob uma lógica punitivo-penal. Em nossa primeira oficina de 2019, após uma jovem ter compartilhado a perda de alguns parentes e amigos por policiais, um jovem fez o seguinte questionamento: “Mas assim, quem é que ‘tá’ certo? A polícia ou o bandido? Porque a gente sabe que esse povo mata um monte de gente também, a polícia prende e dá 45 dias e tá solto de novo. Mas tem que ver também que a polícia não sabe nem quem é *envolvido* e já trata com violência” (DIÁRIO DE CAMPO, 24/04/2019). Diante dessa situação, deparamo-nos com sentimentos paradoxais que se confundem, ora há desejo expresso de penas mais duras, revelando que o medo também produz ódio, ao mesmo tempo pode autorizar algumas políticas criminalizantes e estigmatizantes, mesmo reconhecendo que a orientação da polícia é a da militarização, da política de guerra e do combate ao inimigo.

Expressões dessa percepção foram trazidas em algumas de nossas oficinas, a exemplo da que tematizou as mudanças nos cotidianos de jovens em decorrência da violência e seus enfrentamentos. Nela, ao perguntarmos qual horizonte de enfrentamento a situações de violações de direitos, um jovem falou que acreditava que leis mais rígidas, como a pena de morte, acarretaria maior segurança e menos injustiças sociais. Outras opções circundaram em torno do policiamento mais intenso, do punitivismo mais incidente, de respeitar e obedecer os limites territoriais, além de não se envolver com “más companhias” (DIÁRIO DE CAMPO, 30/10/2019). Todas essas questões rodearam discursos que expressavam suas descrenças em condições dignas de vida. “Executar todos os traficantes do CV, e deixar só os da GDE” (DIÁRIO DE CAMPO, 30/10/2019) foi uma opção mencionada nesse sentido de possíveis enfrentamentos da violência armada. Falas como esta nos chamou atenção por se referir a códigos paralelos de limites e convivências estabelecidos por facções, os quais fariam parte dos cotidianos dessas juventudes. O relato do assassinato da namorada de um traficante da região, que foi bastante midiaticizado na época, foi outra exteriorização relevante desse fenômeno: “Ela morreu, graças a Deus, porque era *pirangueira*” (DIÁRIO DE CAMPO, 30/10/2019). “Pirangueiro(a)” é um termo bastante popularizado no vocabulário cearense e denota um estilo/padrão visto como suspeito e perigoso por conta de sua indumentária, mas também de sua cor de pele e pelo modo como se movimenta, sendo alvo constante de abordagens policiais (MOREIRA, 2013).

Vera Malaguti Batista (2012) traça um debate interessante sobre a adesão subjetiva à barbárie, a qual podemos fazer paralelos com o fortalecimento de perspectivas autoritárias

expressas nessas falas. A autora pontua que esta se constitui como uma demanda popular crescente por medidas mais punitivas e de castigo. Tal cultura punitivista, além de ter um forte braço de ajuda da mídia, tem o medo como um aliado na gestão de determinadas potências juvenis, representantes do perigo, incidindo na produção de racionalidades de que o tempo livre dessas juventudes deva ser preenchido a todo custo, temendo a captura destes pelo “crime”. Os efeitos dessa cultura seriam diversos e estariam presentes, ora de maneira sutil ora explícita em nosso cotidiano, seja na expansão das prisões (e nos desejos para que se construam mais prisões e se prendam mais pessoas), seja nas políticas de morte que visam transformar periferias em campos de guerra às drogas, em que se deve punir e combater o inimigo que ali mora.

Um estudo elaborado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2017) sobre o índice de propensão ao apoio a posições autoritárias demonstrou alguns dados sobre o assunto, primeiramente indicando que o peso do medo do crime é um fator central para o apoio ao autoritarismo, isso associado a uma série de déficits em políticas sociais, acabando por agravar a desigualdade social no país. Os resultados expressaram que certos segmentos que enxergam na destruição da cidadania e da liberdade a saída para a manutenção da ordem e dos “bons costumes” ganham visibilidade a partir das incertezas sociais e políticas na contemporaneidade. O documento mostra outros dados interessantes, como o fato de serem as classes D/E (as mais precarizadas) as que mais demonstram adesão ao autoritarismo no Brasil, o que pode ser fruto de uma retroalimentação de desconfianças e incertezas em políticas sociais e estariam mais dispostos a seguirem discursos radicais “salvacionistas”. Por fim, o estudo indica também que, dentre as macrorregiões do Brasil, a região Nordeste apresenta um grau de adesão a essas posturas de forma bem superior às demais, e que a variável que melhor ajudaria a explicar este fato seria as transformações que a violência têm alcançado nos últimos anos nessa região, perpassando pelo crescente poder de facções na regulação da vida dentro e fora de instituições carcerárias.

Articulada ao medo, a desesperança em perspectivas de futuro foi mais um efeito assíduo da violência armada nas narrativas de nossos interlocutores. Ao conversarmos sobre possibilidades de enfrentamentos à violência armada, a maioria dos jovens trouxeram posicionamentos como: “Não tem esse negócio de enfrentar não, já acabou”; “Se não acabou até agora, vai acabar quando?”; “‘Tá’ tudo perdido, não tem mais jeito!”; “Acho que não tem negócio de enfrentar não, tia. Se não respeitar, acabou”; “Tia, esse negócio de violência e de facção não é de agora não, faz tempo; se não acabou até agora, não acaba mais” (DIÁRIO DE CAMPO, 30/10/2019). Discursos como esse podem nos demonstrar uma certa naturalização do fenômeno da violência armada e das mortes produzidas nessas dinâmicas, em que seus modos

de existência se produzem, consoante à morte “a espreita” (BARROS, 2019). Assim, a desesperança em um futuro diferente vai se fortalecendo diante do contexto de produção das juventudes como morríveis e matáveis, nas tramas das maquinarias necropolíticas que operam sobretudo em periferias brasileiras.

Houve, contudo, tensionamentos nessas perspectivas, quando um adolescente ressaltou o caráter social-protetivo da escola, mesmo que, muitas vezes, insuficiente: “A escola é importante mas tem que fazer coisas que chamem atenção dos jovens e *dos menor*, ‘pra’ poder eles não entrarem no mundo do crime”; a partir dessa fala, uma jovem retrucou: “Eu acho que nem assim, porque, enquanto você faz isso, tem gente ao redor da criança que é envolvido, algum parente etc. e acabam levando ela ‘pra’ esse caminho”; “O problema é que acham que é só jogar na escola que ‘tá’ bom” (DIÁRIO DE CAMPO, 30/10/2019). Embora a escola seja, comprovadamente, um equipamento de proteção de crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade, a necessidade de tornar a escola um espaço mais atrativo e integrado à comunidade, além de se ampliar redes de proteção a esses segmentos, a criação de oportunidades direcionadas a eles é primordial e urgente (ALTAMIRANO; SOUSA, 2019).

O estudo *Trajetórias Interrompidas* (UNICEF; ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO CEARÁ; GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, 2017) apontou que grande parte das famílias que perderam adolescentes e jovens assassinados em Fortaleza são jovens de baixa escolaridade, que tiveram poucas oportunidades no mercado formal, restando trabalhos precários e que não lhes proporcionaram condições dignas de vida. Soares (2015), por sua vez, assinala que o neoliberalismo e as racionalidades que esse modelo econômico produz contribuem para a derrocada da esperança daqueles que vivem à margem, em uma sociedade extremamente desigual e injusta, fomentando a ampliação dos abismos sociais em que vivemos.

Na ocasião da roda de conversa com os colegas da aluna vítima de feminicídio da Escola Santo Amaro, em meio a tantas palavras de indignação, tristeza e desesperança, uma garota verbalizou seu sentimento de impotência: “E o que é que a gente pode fazer com isso que ‘tá’ acontecendo? Não vejo nada. A gente tá morrendo! Como é que a gente pode resistir?” (DIÁRIO DE CAMPO, 11/12/2019). Vemos que as dinâmicas da violência armada acabam minando, mesmo que temporariamente, potências de vida desses jovens em meio as mortes que se tornam cotidianas.

Apesar disso, deparamo-nos também com a potência que momentos como esses refletem para a produção de resistências com aposta na coletivização de angústias que também têm sua dimensão comum. Isso foi possível ocorrer, dada às participações voluntárias e ao engajamento de cada grupo em cada oficina, mediante o diálogo e a discussão de temáticas,

como essa relacionada ao medo e à desesperança, dois efeitos da violência que afetam, sobretudo, juventudes periféricas em uma relação entre políticas de precarização da vida associado à produção de morte em articulação ao contexto neoliberal com aspectos vívidos da colonialidade que se presentificaram em suas narrativas. A aposta no encontro como uma forma de habitar o território existencial escolar do GBJ nos possibilitou construir problemas COM os jovens, também produzir cuidado COMPARTILHADO, entendendo esse cuidado como reinvenção e imaginar COM eles novos possíveis (COSTA *et al.*, 2020).

4.2 “É um direito da gente andar em todo canto”: Conversando sobre limites e possibilidades de circulação e acesso a equipamentos públicos nos territórios

Os prejuízos na relação com o território, vinculados às dificuldades de acesso a alguns serviços se manifestaram, em muitos momentos, nas narrativas de nossos interlocutores como efeitos perversos das dinâmicas da violência, que incidem, de modo intensificado, em territórios periferizados e invisibilizados pelo Estado. Invisibilizados no que se refere à ação de políticas sociais, entretanto, bastante visibilizados no tocante a políticas ostensivas de policiamento que operam em uma lógica punitivista-penal.

A temática dos limites de circulação territorial e a dificuldade acesso a alguns serviços emergiu, de imediato, em nossa primeira oficina sobre medo em 2019, quando, ao longo de nosso encontro, indagamos se os jovens presumiam que, se morassem em um outro território que não fosse o GBJ, a sensação de medo diante da violência seria divergente das que estavam sendo relatadas naquela ocasião. Houve um instante de silêncio como se imaginassem a situação, depois ouvimos muitas discordâncias e tensões nas respostas. A maioria respondeu que não, pois, para eles, a violência já está instaurada em qualquer lugar que fossem, contudo, alguns jovens responderam que, em suas perspectivas, seria diferente sim, pois o GBJ era, com frequência, midiaticizado em programas policiaescos e reconhecido, sobretudo, por suas mazelas sociais e por disputas territoriais entre facções.

Nesse sentido, uma adolescente, ao falar da dificuldade que vivenciava no trajeto para a escola, visto que morava em um território dominado por uma facção rival a do território escolar, nos compartilhou a quantidade considerável de vezes em que foi interpelada por membros de facções, interrogada sobre o destino de seu trajeto e ameaçada. Alguns jovens, a partir disso, também falaram que membros de facções já abordaram o ônibus em que estavam, fizeram todas as pessoas descerem para que eles não passassem de um território a outro. Violações em seus direitos de ir e vir como essas, por diferentes espaços da cidade e do território

que ocupam, não são isoladas nem infrequentes, e ocorrem tanto por parte das abordagens policiais (inclusive sem fardamento), que os coloca sob o signo da suspeição e do perigo, como por parte das facções que operam sob a lógica da dominação territorial e das ameaças. No entanto, apesar dessas barreiras, dificuldades e violações, nossos interlocutores seguiam insistindo na frequência escolar e apostando nesse espaço como possibilidade de construção de outros modos de vida, que, em si, são insurgências e resistências cotidianas.

Os prejuízos nas relações com o território também foram ressaltados de maneira contundente em nossa oficina sobre mudanças no cotidiano por conta da violência, em falas como: “A violência aumentou muito, não é todo lugar que a gente pode ir, viu? E é um direito da gente andar em todo canto”; “Ei, tia, a gente perde muita coisa: curso, emprego, por conta de onde a gente mora, por ser muito perigoso” (DIÁRIO DE CAMPO, 30/10/2019). Algumas meninas elencaram que o medo de ir e voltar da escola e/ou seu trânsito até ela era um grande problema rotineiro. Outros falaram que tinham medo de andar com a farda da escola, pois ela anunciava a localização de destino/partida ou de sua moradia nos entornos, o que poderia chamar a atenção da facção dominante da região, em caso de atravessarem territórios comandados por grupos rivais.

Em narrativas como essas, observamos o acirramento de conflitualidades entre facções criminosas nas periferias, agravando as segregações espaciais nas margens urbanas de Fortaleza e revelando as vulnerabilidades as quais estão submetidos esses jovens no tocante aos limites de circulação e acesso a equipamentos públicos no território em que se habita. As dinâmicas criminais remontam ao processo de disputa de territórios por gangues nos anos 1990; estas antecederam o que hoje conhecemos como facções, e isso se deve, majoritariamente, ao descaso com que jovens de periferias foram tratados durante esses anos e à omissão do Estado (PAIVA, 2019). Atualmente, a presença do crime organizado ocorre de forma bastante ostensiva no Ceará, onde se destaca a presença de três facções: Comando Vermelho (CV), do Rio de Janeiro; Primeiro Comando da Capital (PCC), de São Paulo; e Guardiões do Estado (GDE), do Ceará, que disputam entre si pontos de vendas de drogas e áreas de influência e domínio em todo estado. Nos bairros, a divisão de um território ocorre por meio de uma rua ou um beco. Assim, conhecer as fronteiras e os códigos tornou-se um item substancial de sobrevivência dos moradores de periferias (CAVALCANTE; ALTAMIRANO, 2019).

Sabe-se que os homicídios representam um grave indicador das dinâmicas da violência armada, entretanto, outros efeitos dessas dinâmicas também impactam diretamente na vida dos moradores e suas relações com o território, como: limitação do acesso a serviços públicos, expulsões dos territórios, desaparecimento de pessoas, entre outros. Efeitos que produzem medo

e alteram suas rotinas e trajetos, muitas vezes (CAVALCANTE; ALTAMIRANO, 2019).

Apontamentos feitos por estudantes em nossos dispositivos grupais, além de levá-los a uma experimentação de ouvir outros que partilham vivências e contextos semelhantes e também distintos (BARROS, 1997), nos levaram a refletir acerca dos sentimentos de insegurança em seus trânsitos de ida e/ou vinda para/da a escola, embora esta ainda seja apontada como um lugar seguro e de acolhimento por/para eles. A partir disso, indagamos se, em suas percepções, a sensação de segurança melhorou, piorou ou permaneceu igual nos últimos anos, e a maioria respondeu que piorou devido à faccionalização do território e seus conflitos, fazendo com que muitas pessoas morram pelo simples fato de serem moradoras de outro território ou por estabelecerem relações de amizade com pessoas de outras facções. Nesse sentido, uma garota sinalizou que em sua rua “tem bala todo o dia, eles tentam invadir porque eles querem mais” (DIÁRIO DE CAMPO, 30/10/2019).

Esses processos de territorialização marcados pelo domínio e pela violência são realidades que transversalizam quase todas as periferias de Fortaleza, dessa maneira, o simples trânsito no interior do próprio bairro é um problema que afeta os jovens moradores, os quais precisam tomar uma série de cuidados e obedecer regras (BARROS, *et al.* 2018). Passos e Carvalho (2015) indicam relações entre essa realidade e um “viver acuado”, como chamam, que seriam uma sensação de medo e acuamento permanentes na vida de certos segmentos juvenis nesses contextos estigmatizados, aspecto visualizado em narrativas compartilhadas em nosso dispositivo grupal.

A questão da faccionalização territorial e seus prejuízos na vida dos jovens foi também pautado em reuniões mensais do Fórum de Escolas e em nossa Roda de Conversa com professores da Escola Eudes Veras, que sucedeu a morte de dois alunos daquela instituição. Um professor de História partilhou sua indignação e tristeza: “É muita violência que esses meninos sofrem”; a respeito da estigmatização que enfrentam em seus trajetos no cotidiano: “Vários alunos relatam que deixam de ir para a Academia Enem²³ e já perderam inclusive a prova porque o ônibus não parou no ponto pra eles. Infelizmente isso acontece muito” (DIÁRIO DE CAMPO, 19/09/2019).

A fragilidade na rede de proteção às juventudes e as lacunas de programas e políticas permanentes voltadas a esse segmento corroboram a inserção nas dinâmicas da violência desde

²³ O Academia Enem é um curso gratuito ofertado pela Prefeitura de Fortaleza, por intermédio da Coordenadoria de Juventude e é voltado para a orientação e preparação de jovens estudantes, em especial os da rede pública de ensino, para o ingresso na educação superior por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (PREFEITURA DE FORTALEZA, 2020a).

cedo. São em áreas marcadas pelo abandono estatal que facções encontram condições favoráveis para dominar e cooptar jovens que são perversamente invisibilizados socialmente (BENÍCIO *et al.*, 2018).

O fenômeno conhecido como “Pacificação”, pacto estabelecido entre grupos criminosos em Fortaleza entre 2015 e 2016, também representou um marco nas transformações das dinâmicas da violência armada. Dessa forma, as disputas por domínio de territórios também cessaram temporariamente, segundo relatos de moradores em pesquisa realizada (BARROS *et al.*, 2018), havendo uma sensação de maior liberdade de trânsito e uma menor sensação de medo da morte, além de uma redução no número de homicídios nesse período. No entanto, após o fim da “pacificação”, as fronteiras voltaram a ser estabelecidas e as disputas violentas retornaram, e, com isso, a sensação de medo e os códigos também regressaram após a quebra do pacto (BARROS *et al.*, 2018).

A evasão escolar, em decorrência desses conflitos territoriais, e algumas ameaças de invasão à escola foram mencionados como efeitos transcorridos nesses contextos, embora esta última fosse pouco recorrente. “Conheço muitas pessoas que saíram da escola pra entrar no crime”, disse um garoto sobre conhecidos que precisaram abandonar a escola pois moravam longe dela e corriqueiramente no trajeto casa-escola eram ameaçados por facções, caso não ingressassem na organização (DIÁRIO DE CAMPO, 30/10/2019). Esse mesmo adolescente nos contou que: “Já ligaram pra escola dizendo que iam invadir aqui, a gente foi liberado mais cedo, mas não aconteceu nada. Essas ameaças aconteceram uma ou duas vezes. Todo mundo ficou apavorado” (DIÁRIO DE CAMPO, 30/10/2019). Nesta ocasião, um jovem disse que havia alunos da escola envolvidos com facções e que isso, de certo modo, também causava apreensão pelo risco de ataque à escola por facções rivais.

Assim, em nossos encontros, percebemos que a segregação socioespacial, vivenciada por muitos de nossos interlocutores, corrobora a dificuldade de acesso a certos espaços, dentre eles a escola, uma vez que a dificuldade e o risco de circular entre territórios inimigos podem trazer como consequência a evasão escolar, promovendo agravamentos de processos de vulnerabilização desses jovens, que podem ser cooptados por grupos criminosos ou até mesmo serem vítimas de homicídio (BARROS *et al.*, 2018). Ao longo de nossas oficinas, buscamos possibilitar e criar com os jovens espaços de reelaboração subjetiva frente a efeitos perversos da violência armada que evidenciam um “viver acuado” desses jovens em seus bairros, fato que acentua a escassez de acesso a espaços de cultura e lazer a até mesmo dificulta o acesso à escola. Nossa aposta na partilha e na constituição de análises coletivas sobre o plano de forças das condições em que as violações de direitos como essas são produzidas são formas de operar

enquanto um acolhimento psicossocial e de deslocar “o modo corriqueiramente individualizado pelo qual são vivenciados os sofrimentos oriundos da violência” (BARROS; SILVA; GOMES, 2020, p. 10).

4.3 “Ele morreu na minha frente”: Compartilhando experiências de perdas de amigos, familiares e alunos recorrentes nos cotidianos de alunos, professores e gestores do GBJ

A perda de pessoas próximas, como parentes, amigos e/ou alunos foram experiências recorrentes nas vidas de nossos interlocutores. Os processos de luto pelas perdas vinham mesclados com tristeza, raiva, indignação e desesperança em um futuro diferente. “A violência ‘tá’ muito forte, a gente tem que achar um jeito de acabar com isso, não aguento mais perder gente que eu gosto”, “O que me deixou com sofrimento foi ter visto meu primo morto na minha frente, com cinco tiros no peito”, “Também tive um amigo que morreu na minha frente” (DIÁRIO DE CAMPO, 02/10/2019). Relatos como esses foram recorrentes em nossos encontros com os jovens da Escola Osires Pontes, e rememorados em vários momentos ao longo do curso do Dispositivo grupal.

A presença da morte nos cotidianos desses jovens, seja de pessoas próximas ou não, os faz refletir que essa é uma realidade que pode também acometê-los em algum momento ou a quem está próximo. Esse risco iminente é explicitado em alguns dados do Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência (CCPHA), que indicam o desamparo institucional àquelas famílias que tiveram membros assassinados pelas dinâmicas da violência armada; a falta de atendimento à rede de amigos e familiares dos adolescentes assassinados gira em torno de 64% (BENÍCIO *et al.*, 2018). Constatamos, dessa maneira, que a morte (nessas circunstâncias) não se encerra no fato, ela é um processo que tem início no abandono do Estado a pessoas em situação de vulnerabilidade social. Se a morte pode ser previsível, ela também pode ser prevenível. Vivemos, atualmente, uma intensificação do desmonte de políticas de proteção social, a exemplo da redução significativa de orçamentos em equipamentos como CRAS e CREAS, que tem fragilizado e atingido diretamente as populações marginalizadas, violando seus direitos sociais. Outro corte orçamentário significativo e impactante foi o destinado a programas de enfrentamento à evasão escolar, à exploração sexual e aos homicídios na adolescência, expondo diretamente crianças e adolescentes à violência armada e seus efeitos (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO CEARÁ, 2020b).

O Programa de Atenção Integral às Vítimas de violência - Rede Acolhe, em seu relatório Fortaleza Armada de 2019, mostra um cenário de risco presente a familiares e amigos de

pessoas assassinadas, principalmente jovens. Das 96 famílias assistidas pelo projeto, 90% não tiveram assistência jurídica depois do homicídio e 49,3% tiveram parentes ou amigos próximos assassinados antes ou depois da morte do familiar (CAVALCANTE; ALTAMIRANO, 2019).

Em um de nossos encontros, escutamos coletivamente a música “AmarElo” (2019) que versa sobre silenciamentos, perdas e sofrimentos em estrofes como: “Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes, tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nós? Alvos passeando por aí”. Os(as) jovens nos compartilharam a respeito da morte de uma colega da escola, situação ainda recente na época que, segundo eles mesmos, ainda estava mal elaborada. A adolescente era namorada de um dos participantes do grupo, que, naquela ocasião, não estava presente. Dizemos mal elaborada, pois algumas colegas da turma se queixaram da falta de um momento de cuidado proporcionado pela escola para os que ficaram, houve apenas uma solenidade em luto no pátio da escola pouco depois do ocorrido que, segundo elas, foi insuficiente e muito formal. Dessa maneira, aquele nosso encontro passou a ser de troca e cuidado compartilhado em memória à vida da colega. Amigos e pessoas próximas partilharam lembranças e momentos felizes que tiveram juntos, algumas pessoas quiseram escrever mensagens em homenagem, enquanto outras narraram histórias. Essa função de partilha e reelaboração subjetiva são interessantes do dispositivo grupal, e, nessa direção, a experiência grupal, consoante Barros (1997) é: “uma experimentação de ouvir outros - outros modos de existencialização, outros contextos de produção de subjetividades, outras línguas para outros afetos” (p. 189).

As perdas e o luto também se fizeram presentes nos cotidianos de professores de escolas do GBJ, como nas partilhas de professores da Escola Eudes Veras quando tiveram dois alunos assassinados em setembro de 2019: “Às vezes eu sinto como se a gente estivesse ‘enxugando gelo’, o que a gente já enterrou de aluno aqui não é brincadeira. Todo dia passam carros atirando aqui, nada é feito, nenhuma investigação”, “Ano passado aqui foi cruel, viu? Daqui a pouco a gente vai ficar desempregado, mas é por falta de aluno” (DIÁRIO DE CAMPO, 19/09/2019). Relatos como esses, fortes, além de exprimirem tristeza, trazem indignação pelo desleixo estatal e pela falta de investigação com que foram tomadas as mortes desses jovens, também revelando cansaço dada a frequência com que se deparam com situações como essa. Esses jovens recebem socialmente a pecha de “sujeitos potencialmente perigosos”, sendo criminalizados, o que legitima socialmente seus extermínios. Suas vidas não são passíveis de luto, pois são vidas descartáveis, matáveis e supérfluas. A naturalização dessas mortes, assim, é uma das consequências dessa política de produção do inimigo no cenário da violência armada nas periferias e representam a perpetuação do racismo e da Necropolítica vigente no Brasil (BUTLER, 2015; MBEMBE, 2017; BORGES, 2018; BARROS, 2019; COSTA *et al.*, 2020).

Em outra oportunidade, durante uma reunião mensal, conversávamos sobre a gravidade dos homicídios juvenis, enquanto elaborávamos o Relatório de Situação das Escolas do GBJ. O diretor da Escola Eudes Veras enfatizou em seu discurso que, somente em 2018, foram 5 alunos assassinados em sua escola, situação que prosseguiu em 2019 com as mortes de mais dois adolescentes em setembro. Nessa direção, uma professora, presente no encontro, nos relatou um pouco de seu percurso na educação. Narrou que, enquanto lecionava em uma escola na cidade de Guaiúba (CE), houve um assassinato de um aluno nas dependências da escola, falou sobre o trauma de ter presenciado a situação, fato que impactou sua saúde psíquica durante um tempo, e sobre o desafio de ter voltado a lecionar em Fortaleza em uma escola de periferia, onde os entornos estão imersos em um contexto ainda mais violento. Percebemos que as repercussões dessa problemática, por sua vez, se manifestam na saúde mental dos profissionais da educação. Após sua narrativa, diante dos contornos da discussão e da necessidade de tecer estratégias coletivas para o enfrentamento de situações como aquela, a professora questionou: “Como a educação se vê nesse meio de homicídios de jovens? Como que a gente fica quando nossos alunos são assassinados assim, sem mais nem menos?”, contudo, não houve respostas ou comentários nesse momento (DIÁRIO DE CAMPO, 19/09/2019).

Como explicitamos alhures, a pandemia não arrefeceu as mortes de jovens nas periferias, pois, ao contrário, o número de assassinatos durante o período de isolamento social cresceu expressivamente. Com isso, também houve perdas de alunos nas territorialidades escolares do GBJ. A Escola São Francisco, por exemplo, somente no mês de agosto de 2020 perdeu 3 alunos por conta de conflitos territoriais de facções, conforme nos compartilhou o diretor durante uma reunião remota. Além de lidarem com o luto diante das perdas decorrentes da violência armada, a pandemia também provocou centenas de mortes no GBJ, resultantes da doença, dentre eles professores, alunos e familiares, intensificando processos de luto no território (e em todo o país), agora compartilhados remotamente.

4.4 “Tu acha que volta se a gente te levar?”: Reelaborações subjetivas de experiências juvenis diante de violências institucionais em meio ao contexto de violência armada

Neste último tópico do capítulo iremos explorar mais diretamente sobre experiências juvenis atravessadas por violências institucionais no contexto de violência armada que vivenciam. Dentre as violências institucionais apontadas compartilhadas em nosso Dispositivo grupal, a polícia militar foi citada como protagonista de várias violações, dentre elas, abordagens violentas, racismo, desrespeito e ameaças foram citadas como rotineiras nas

trajetórias de jovens do GBJ, como podemos visualizar nas seguintes falas: “Bandido aqui dá bom dia. A polícia? chega já na ignorância, batendo na gente e às vezes matando também”; “A polícia tem envolvimento com tudo, com o tráfico também” (DIÁRIO DE CAMPO, 30/10/2019). Nesse sentido, um adolescente relatou uma abordagem policial violenta (e criminosa) que sofreu quando estava sentado na calçada conversando com amigos: “aí encostou uma ‘zebrinha’ [viatura] os homens queriam me levar pra outro canto e falaram: “Tu acha que tu volta se nós te levar?”; uma colega, ouvindo o relato, pontuou: “Eles levam, porque sabe que se for pra lá não volta mais não”(DIÁRIO DE CAMPO, 30/10/2019). Essas narrativas se referem ao fato de a polícia, por vezes, levar jovens moradores de uma determinada área para outras dominadas por facções rivais, assim, eles ficam à mercê da própria sorte, correndo o risco de serem assassinados nas imediações. Uma outra expressão da criminalização de juventudes periféricas e da “guerra às drogas”.

Processos de sujeição criminal estão associados a essas experiências, em que estes consistem na produção e na propagação da ideia de existência de indivíduos que “carregam em si” o crime em potencial, considerando-os propensos a cometerem violências. Representação que repercute nos processos de subjetivação dos sujeitos que são por ela atravessados, marcando seus modos de agir e de ser (MISSE, 2010). Esses sujeitos são produzidos como o protótipo do “inimigo ficcional” (MBEMBE, 2017), que deve ser combatido e aniquilado, de maneira que certos setores da sociedade legitimam esse aniquilamento. Marcadores como raça, classe e gênero incidem diretamente nesses processos de sujeição criminal, atingindo sobretudo jovens negros, do sexo masculino e moradores de periferias, afetando seus cotidianos e seus trânsitos pela cidade, colocando-os na condição de “humanos indireitos” (CAVALCANTE, 2020).

Houve diversas narrativas evidenciando o fato de que, em alguns casos, membros de facções estabelecem melhores relações com as comunidades do que a própria polícia, e, dessa forma, são acionados para resolução de roubos, furtos ou conflitos no território. Nossos interlocutores expuseram que as violências institucionais cotidianas que vivenciam lhes tiram a confiança na polícia enquanto instituição de preservação da ordem e proteção da comunidade. Dessa forma, diante de violações e denúncias de situações aviltantes que ocorrem em seus territórios ou com eles mesmos, preferem, muitas vezes, confiar na resolubilidade das facções, mesmo estas operando sob lógicas de dominação e impondo constrangimentos, como percebemos nessas falas: “A polícia não resolveu o roubo da minha bicicleta, mas os traficantes resolveram”, “Eles são errados porque vendem droga, ‘né’? Mas eles fazem coisa boa ‘pro’ povo também [membros de facções] ... não deixam roubar nossas coisas”, “Tipo, meu vizinho teve a moto roubada, ele falou com a polícia, fez B.O e tudo, mas não deu em nada, aí ele falou

com um amigo dele que era *envolvido*, no outro dia a moto apareceu” (DIÁRIO DE CAMPO, 30/10/2019).

Em vista disso, narrativas sobre as transformações das dinâmicas da violência em suas percepções e vivências foram compartilhadas, como: “Na minha época eu só fui descobrir que existia facção com 13 anos, a minha irmã que só tem 3 anos já entende das facções, quem é o que [referindo-se às siglas], que território é qual. Para vocês verem, ela sabe em qual rua não pode entrar. Ela não fala com polícia, começa a chorar com medo” (DIÁRIO DE CAMPO, 30/10/2019). Quando falamos sobre táticas de enfrentamentos possíveis da violência armada, em uma das oficinas do dispositivo grupal, a ideia de que, acabando com a polícia, a situação de violência iria melhorar ou ser solucionada emergiu como uma das táticas elencadas: “Acabar com a polícia e deixar só o crime rolar. Aqui é tudo 3 [em referência a uma sigla de uma facção específica que domina parte do território do GBJ]”. Nesta mesma oportunidade, ao perguntarmos se a escola era vista por eles e elas como um lugar de proteção e de mudança de perspectiva, um jovem pontuou: “Eu acho que a escola traz um pouquinho de segurança, querendo ou não, nós estamos aqui dentro. Eu já fui ameaçado algumas vezes, aí eu pensei que eu tenho é que ficar aqui na escola porque pelo menos aqui dentro eu me sinto seguro”, outra jovem falou: “Eu já acho que não ajuda. A gente tem poucas opções, ‘né’? É a escola e só, e depois? Mas, se tivesse outras opções, ia ter ‘pra’ todo mundo, não sei se ia salvar todo mundo não, viu?” (DIÁRIO DE CAMPO, 30/10/2019).

Neste cenário, percebemos que há a experimentação de um Estado de exceção permanente em certos territórios como o GBJ, comprometido com práticas constantes de violências. Esses territórios vivem sob a mira de uma política de segurança que opera na lógica de combate ao inimigo e impõe medo naqueles a quem se dirige um tratamento punitivo diferenciado, de maneira discrepante daqueles tidos como “cidadãos de bem” (BICALHO; BARBOSA; MEZA, 2015; BARROS, 2019). A lógica desses Estados de exceção possui como base normativa a necropolítica (MBEMBE, 2017) e seu motor racial. Dessa maneira, entendemos que a violência institucional está intimamente relacionada ao racismo estrutural, em que um dos efeitos de subjetivação, baseado nesses processos, é a sensação de que não há em quem confiar institucionalmente falando. Além disso, essas dinâmicas potencializadoras de sentimento de insegurança levam à fragilização dos vínculos sociais, à hiperindividualização, ao desgaste do espaço público e a perdas de referenciais sociais e coletivos (PASSOS; CARVALHO, 2015).

Por fim, entendemos nossos dispositivos grupais, ao longo de 2019, junto a jovens das territorialidades escolares do GBJ, como uma aposta na produção conjunta de estratégias de

cuidado compartilhado e reelaboração subjetiva frente aos efeitos da violência armada que emergiram recorrentemente em nossos encontros e que fazem parte de suas vivências: medo, desesperança, segregações espaciais e dificuldade de acesso a serviços devido às conflitualidades territoriais, perdas de amigos e familiares e violências institucionais constantes. Ademais, ao conversarmos sobre tais efeitos, pretendíamos, também, potencializar o espaço escolar e o papel protetivo da escola frente ao cenário de violências. Nesse sentido, se o dispositivo grupal é “máquina de fazer ver e falar”, é, também, máquina de “fazer cuidar”, pois sua produção é pautada por uma ética dos encontros, das alianças, das afetividades construídas, “para que as singularidades possam se conectar e atuar como coletividade, conectando o desejo ao social e o social aos processos desejantes” (HUR, 2012, p. 23). Tais dispositivos e encontros nos exigiram, enquanto cartógrafos(as) e pesquisadores ético-politicamente implicados(as), uma postura ativa, atenta e aberta ao diálogo e às experiências compartilhadas, reconhecendo as singularidades e também a pluralidade das vozes presentes que se encontram e constroem uma experiência coletiva.

5 TESSITURAS DE DESPEDIDA: NOTAS DE POLÍTICAS DE ALIANÇAS EM TERRITORIALIDADES ESCOLARES E POSSIBILIDADES DE NOVAS COMPOSIÇÕES

[...] Não tente controlar o vento, não pense que a fúria da luta contra as opressões pode ser controlada. Eu sou parte dessa fúria. Não sou seu entretenimento, sou o fio da espada da história feito música no pescoço dos fascistas. E dos neutros [...] (CHICO CÉSAR, 2020)²⁴

Adentrar o campo das territorialidades escolares de margens urbanas midiaticamente estereotipadas como aglutinadoras de múltiplas mazelas e baixos indicadores sociais, como elevadas taxas de homicídios, saneamento básico precarizado e características demográficas e socioeconômicas que indicam situações de vulnerabilidade comunitária, me trouxe deslocamentos e reviravoltas entre os quais eu esperava encontrar (a saber do que é veiculado) e os quais encontrei. Encontrei, no entanto, um Grande Bom Jardim, que, para além de seu contexto socioeconômico, é sobretudo composto por coletivos de lutas e iniciativas populares que buscam transformar a realidade do território. As lutas envolvem a garantia de direitos, como mobilidade urbana, habitação digna, educação, arte e cultura. Ao habitar as territorialidades escolares do GBJ, inserida a partir de ações de extensão do VIESES-UFC, habitei múltiplos espaços e me deixei ser habitada pelos encontros com meus/minhas interlocutores e interlocutoras.

Assim, o que inicialmente se propunha analisar efeitos psicossociais da violência armada em cotidianos escolares do GBJ, foi transformado ao habitar as múltiplas dimensões de práticas contra hegemônicas, as resistências, os devires, as invenções produzidas cotidianamente por essas coletividades. Redesenhamos nossos objetivos e passamos a cartografar (e também compor com) a articulação de escolas da região, mais especificamente através do Fórum de Escolas pela Paz do GBJ, para o enfrentamento dos efeitos da violência armada em seus cotidianos. Intencionando dar conta desta questão, discutimos estratégias produzidas por escolas públicas do GBJ e seus parceiros, tanto do território como externos, que fizeram frente aos efeitos da violência armada que atravessam cotidianamente as vidas de gestores, professores e estudantes. Ademais, propomo-nos a criar dispositivos grupais com jovens no território escolar para análise coletiva e produção de cuidado compartilhado diante de efeitos como medo e desesperança, perda de amigos, violências institucionais, restrições de

²⁴ Comentário do músico paraibano Chico César em uma rede social em resposta a um internauta que o “pede” para “evitar” as músicas de cunho político-ideológico em uma postagem.

circulação no território e acesso a equipamentos públicos em decorrência de conflitos territoriais.

É imprescindível ressaltar que esta dissertação foi tecida de/com/para coletividades, convergindo com a pesqui-inter(in)venção, numa política de pesquisa qualitativa que está ético-politicamente implicada com produções contra hegemônicas, onde pesquisar é necessariamente intervir. Essa política de pesquisa que adotamos tem como aspecto fundamental tirar o lugar de suposto saber e de neutralidade do pesquisador-cartógrafo, apostando em uma política de pesquisa COM sujeitos escolares e outros parceiros e organizações atuantes no GBJ (CDVHS, Rede DLIS, CCBJ). Nossas estratégias metodológicas eram participativas e consistiam em acompanhar e compor ações do Fórum de Escolas pela Paz, além da construção de um dispositivo grupal através de oficinas temáticas em uma escola integrante do Fórum. Nesse sentido, nossa aposta teórica-metodológica oportunizou compor com movimentações desses territórios escolares e potencializar diversas iniciativas e práticas voltadas para o enfrentamento dos efeitos da violência armada.

Quanto aos resultados, no que se refere às estratégias de resistências construídas pelo Fórum de Escolas que acompanhamos e compusemos, estão, em primeiro lugar, encontros mensais de gestores e parceiros institucionais e do território, onde se articulavam as ações de combate aos efeitos da violência armada nas escolas, como reduzir os impactos nas mobilidades de jovens em territórios dominados por facções criminosas e a evasão escolar. A participação nos encontros mensais foi minha “porta de entrada” no coletivo e foi a partir deles que pude conhecer os gestores e compor outras ações-rizomas. Entendemos estes como espaços de aliançamentos e lutas coletivas, criando um movimento de horizontalização da participação e reivindicações comuns, por compartilhar demandas e buscas da garantia de melhores condições de vida e aprendizagens de seus alunos. Mesmo sendo interrompidos presencialmente, por conta da chegada da pandemia em 2020, continuaram ocorrendo no modelo remoto, mesmo com as inúmeras dificuldades de conectividade e excesso de trabalho dos profissionais de educação e parceiros.

As mobilizações artístico-culturais em escolas, as quais tiveram alunos assassinados pelas dinâmicas da violência armada em seus cotidianos, e a produção de memória foram momentos cocriados com o Fórum para a elaboração do luto pelas vidas dos alunos assassinados, manifestando repúdio às políticas de morte que produzem apagamento, silenciamento e naturalização da morte, sobretudo de juventudes negras e pobres. Foram rodas de conversas com estudantes, professores e gestores, além da realização do Ato pela Vida das Juventudes, da confabulação de formas de cuidado coletivo, reelaboração do luto compartilhado

e práticas contrárias à invisibilização e à banalização da morte, afirmando essas vidas perdidas como vidas passíveis de luto.

Pautar saúde mental através de eventos, rodas de conversas e momentos formativos, como a Semana Pedagógica das Escolas do GBJ, também se configuraram estratégias de resistência diante dos efeitos da violência armada. Isso porque esses momentos, direcionados sobretudo a gestores e professores, discutiam a realidade de muitos profissionais da educação imersos em contextos de violência, que viam seus alunos serem assassinados nas dinâmicas da violência armada e nas políticas de precarização da vida, e, além disso, precisaram se vivenciar jornadas exaustivas de trabalho remoto que chegaram junto à pandemia, levando ao sofrimento psíquico, à exaustão e à desesperança.

A produção do Relatório de Situação das Escolas do GBJ, iniciada em 2018 e finalizada em 2020, a ser apresentado e debatido com a equipe da vice-governadoria do estado do Ceará em uma audiência, foi realizada de modo colaborativo entre gestores, parceiros e parceiras institucionais e do território, mostrando não somente as problemáticas comuns enfrentadas pelas escolas, como evasão escolar, dificuldade de mobilidade territorial dos alunos e homicídios de estudantes, mas também exibindo possibilidades de soluções traçadas em coletivo. Além deste relatório, produzimos, em parceria com o CDVHS, duas produções científicas. Ambas experiências se configuram como táticas de resistência ao deslocar o eixo fictício de quem produz o saber, construindo estas enquanto produções que advêm do próprio território, sejam as demandas, os conhecimentos ou as soluções, todas encarnadas, localizadas e implicadas com as carências e as potencialidades do território.

A fim de visibilizar e potencializar a produção artístico-cultural do GBJ e criar espaços de compartilhamento de experiências e saberes e temáticas elencadas pelos próprios estudantes, foram pensados e construídos os Festivais de Arte e Cultura e o III Festival das Juventudes. O primeiro ligado ao encerramento da Semana Cada Vida Importa, em que fomos convidados(as) a compor, o segundo co-construído junto ao CDVHS ao longo de dois meses. Ambos mobilizadores de potências juvenis, configuram em si práticas de resistência ao oportunizar manifestações das condições inventivas e insurgentes de juventudes periféricas, através da partilha de suas vivências, trajetórias e artes autorais, frente a contextos de violência e de vulnerabilidade pelos quais são atravessados.

No que concerne aos dispositivos grupais, elaborados a partir da ação de extensão “Bom de Papo”, foram espaços de partilhas, trocas, encontros para análise coletiva e produção de cuidado compartilhado frente aos efeitos da violência armada nos cotidianos de sujeitos escolares. Tais dispositivos advêm da pactuação com o Fórum de Escolas, constituindo-se,

também, enquanto táticas de resistências, e intencionando fortalecer e potencializar o papel protetivo da escola e buscar prevenir a evasão escolar. Se os dispositivos grupais são “máquinas de fazer ver e falar”, em nossos encontros, os jovens falaram sobre medo de morrer e de sobrar, e, às vezes, expressões de medo também emergiram fortalecendo perspectivas autoritárias. Muitas das trajetórias partilhadas eram atravessadas pelas políticas de morte, pelo racismo e pela estigmatização das juventudes de periferias, disseminadas midiaticamente como perigosas e suspeitas, além de amedrontadas, por verem o homicídio como possibilidade próxima - marcas como essas corroboram fortemente efeitos como o medo, a desesperança e o acuamento, expressos em suas narrativas.

Observamos, ademais, que o acirramento das conflitualidades territoriais entre facções acarreta prejuízos na relação de jovens com seus bairros e dificultam acessos a serviços e equipamentos sociais importantes, como a escola. Essas segregações espaciais e as violências e ameaças sofridas por estudantes nos trânsitos entre suas residências e a escola, ou entre outros espaços, emergiram como outro efeito perverso da violência armada, partilhado em nossos encontros.

A presença nada infrequente da morte nos cotidianos desses estudantes (e também de gestores e professores que acompanham suas trajetórias escolares), seja de amigos próximos, colegas, conhecidos ou familiares, leva-nos a perceber, em suas narrativas, essa presença como “à espreita”, isto é, a iminência da possibilidade de acometê-los ou acometer a quem está próximo. Os jovens trouxeram à memória, em nossos encontros, familiares e amigos que perderam, expressão de vidas tidas como não passíveis de luto, atravessadas por políticas de precarização da vida e por vulnerabilidades. Se muitas dessas mortes não se encerram no próprio fato e começam no abandono estatal, essas pessoas assassinadas, quando vivas, muito provavelmente, também foram atravessadas por violências institucionais. Tais violências, como abordagens truculentas, ameaças, racismo, desrespeito, perpetradas por policiais militares foram expressas como constantes nas narrativas partilhadas pelos jovens em nossos dispositivos grupais. Aspectos relacionados a marcadores raciais, vulnerabilização, assujeitamento e sujeição criminal apareceram intimamente relacionados à condição de jovens negros e pobres, aspectos que legitimam socialmente (e institucionalmente) as diversas violências sofridas.

Os desafios diante desta política de pesquisa foram vastos, primeiramente pessoais, pois meus conhecimentos teóricos/empíricos, até então, eram superficiais, visto que, quando ingressei no mestrado, atuava em uma política de assistência social e estava afastada da academia, salvo a participação em grupos de estudos do VIESES, além do desafio da análise de implicação do cartógrafo na pesquisa, um exercício até então inédito para mim enquanto

pesquisadora. Minha inserção no campo problemático da pesquisa se deu de maneira quase que imediata à entrada no mestrado, isto é, ao longo de 2019. Foram múltiplas andanças entre as escolas integrantes do Fórum, nas reuniões mensais, nas intervenções, nas oficinas, entre outras ações. Foi um ano de inserção, de aproximação, de dificuldades, de formação de alianças, de troca, de presença e de (muito) aprendizado imprescindíveis para a realização das nossas estratégias metodológicas.

A chegada da pandemia e do (necessário) isolamento social em 2020 impactou diretamente parte da realização de nossas estratégias metodológicas, embora estas estivessem abertas às intempéries dos percursos, como preconiza a cartografia. Pretendíamos realizar entrevistas com alguns estudantes participantes dos dispositivos grupais em 2019, a fim de aprofundar alguns tópicos relacionados aos efeitos da violência armada, que surgiram nas oficinas, em suas trajetórias. Possibilidade descartada com a interrupção do calendário escolar e a pausa de alguns meses até a adoção do ensino remoto, fato que afetaria os vínculos de confiança construídos em nossas oficinas presenciais. Assim, optamos por realizar entrevistas apenas com 3 pessoas: o educador e articulador do Fórum de Escolas e gestores das escolas Osires Pontes e Santo Amaro, haja vista que foram as instituições que tivemos um maior estreitamento de laços nas diversas intervenções realizadas com seus alunos. Contudo, a agenda atribulada desses profissionais com as diversas demandas de trabalho, além das interferências que o mundo virtual apresenta (interrupções, falhas de conexão, entre outras), não nos deram possibilidades de desfrutar dos momentos das entrevistas da melhor forma possível, nem de aprofundar questões relacionadas às mudanças em seus cotidianos decorrentes dos efeitos da violência armada, objetivo anterior da pesquisa. Nesse mesmo sentido, também intencionávamos realizar uma roda de conversa com alguns professores da Escola Osires Pontes, sobre as mudanças em seus cotidianos, porém, com a mudança de objetivo, optamos por compor os espaços coletivos com professores já mobilizados pela organização do Festival das Juventudes para realizar esse momento de troca e interações com esses profissionais.

Para mim, mais especificamente, a ausência das trocas e encontros cotidianos no VIESES-UFC e com colegas do mestrado foi outra árdua adversidade. Os grupos de estudos, os momentos formativos, as supervisões, as reuniões de extensão, as disciplinas e todos “sob o céu do VIESES”²⁵ fizeram muita falta na inspiração e no percurso de adensamento da escrita desta dissertação. Além disso, estar imersa em um contexto de intensificação da precarização

²⁵ O “sob o céu do VIESES” era um momento coletivo de invenções metodológicas e trocas afetivas com o objetivo de promover a imersão dos participantes em um cenário de desabitucação do olhar, do ouvir, do sentir e do fazer cotidiano, por meio do contato com sons, imagens e do trabalhos manuais.

guiado por um (des)governo federal com sérias características genocidas, deixando sua população à própria sorte no contexto atual, sem auxílio emergencial decente e sem uma política de saúde pública alinhada a evidências científicas, comportando-se como negacionista da gravidade da situação em que nos encontramos, foi, sem dúvidas, desgastante e desolador.

Falar, escrever, construir e produzir resistências nesses tempos tão difíceis são processos desafiadores, contudo, estar aliada a coletivos como o VIESES-UFC e ao Fórum de Escolas pela Paz, o qual é o centro desta cartografia, além de outros parceiros, foram/são também respiros, esperanças e possibilidades de luta para construção de realidades outras, menos desiguais e duras. Acompanhar o Fórum de Escolas e suas táticas de permanecerem unidos em meio a um contexto que, mesmo anterior à pandemia, já era atravessado por perdas e outras violências, é uma aposta na potência transformadora da educação e da arte produzida por escolas, jovens e coletivos do próprio território. Este texto, embora atravessado por dores e dificuldades, inclusive as minhas próprias por estar longe de amigos e também perdendo pessoas próximas em consequência de complicações da COVID-19, pretendeu-se a visibilizar resistências, além da importância da partilha e do cuidado partilhado.

A partir dos caminhos percorridos e dos resultados produzidos já discutidos, e pensando desdobramentos, novas possibilidades de estudos e inserções, podemos dizer que, por ser um coletivo atuante e com atividades em curso, o Fórum de Escolas é, em si, fonte de muitas problematizações, demandas, potências e resistências. Podemos apontar, até então, alguns possíveis caminhos e possibilidades de inserção e desdobramentos: um deles, a partir da finalização do Festival das Juventudes, é a proposta do CDVHS e do coletivo Artes Insurgentes de continuar realizando trabalhos com as escolas participantes, a partir de demandas que surgirem na reunião de avaliação do festival a ser realizada com os professores PDTs, sendo certamente um prato cheio no encontro entre Psicologia Social, Educação e outras áreas. Além disso, a era do ensino/trabalho remoto, que chega em escolas públicas de periferias junto à pandemia, também traz vastos efeitos e impactos que poderiam ser melhor acompanhados e trabalhados, tanto com profissionais da educação (gestores e professores), com outros trabalhadores das escolas, como zeladores, merendeiras e profissionais de serviços gerais, e, principalmente com os estudantes com acesso precário, restrito ou até mesmo sem acesso à internet e a aparelhos eletrônicos de conexão. Impactos esses incidentes não somente nos processos de ensino-aprendizagem, mas também na saúde mental de profissionais e estudantes, os quais já foram compartilhados em diversos momentos coletivos e que, a longo prazo, podem ter outros efeitos.

Este estudo também pode inspirar e/ou fomentar a criação ou a potencialização de

políticas públicas intersetoriais, que remetam a assistência, saúde, educação, em que se ressaltam o protagonismo de movimentos sociais, como o Fórum de Escolas, frente aos efeitos da violência armada e na proteção de crianças e adolescentes. Ademais, pode influenciar políticas que remetam uma intersecção entre a arte, cultura e educação e que também possam promover cuidados em saúde mental.

Em síntese, esperamos que nossa pesquisa-inter(in)venção possa contribuir para diversas áreas do conhecimento - Psicologia, Educação, Sociologia e outras que se centrem em processos de subjetivação, processos de ensino-aprendizagem, saúde mental, práticas de resistências, mobilizações coletivas, arte e cultura desenvolvidas em territórios escolares de periferias de Fortaleza.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. *et al.* **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília, DF: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.

ABRAMOVAY, M. **Programa de Prevenção à Violência nas Escolas: violências nas escolas**. Brasília, DF: Flacso/Brasil, 2015.

ACHINTE, A. A. **Prácticas creativas de re-existência: más allá del arte... el mundo de lo sensible**. Buenos Aires: Del Signo, 2017.

AGAMBEN, G. **Estado de exceção: [Homo Sacer, II, I]**. Tradução de Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004.

AGUIAR, K. F.; ROCHA, M. L. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 27, n. 4, p. 648-663, 2007.

ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALTAMIRANO, T. H.; SOUSA, B. D. L. (org.). **Cuidando em rede: saberes e práticas na atenção às famílias vítimas de homicídios**. Fortaleza: Instituto OCA, 2019.

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. *In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 131-149.

AmarElo (Sample: Sujeito de Sorte - Belchior). Intérpretes: Emicida; Majur; Pablio Vittar. São Paulo: Sony Music, 2019. Disponível em: <https://open.spotify.com/album/5cUY5chmS86cdonhoFdn8h?highlight=spotify:track:5p3LIy38s0QQNoSTwbZXX>. Acesso em: 4 out. 2020.

ANO de 2020 termina com aumento de 78% dos homicídios no Ceará. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 21 jan. 2021. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/seguranca/ano-de-2020-termina-com-aumento-de-78-dos-homicidios-no-ceara-1.3036496>. Acesso em: 26 fev. 2021.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO CEARÁ. **Cada vida importa: relatório final do Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência**. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, 2016. Disponível em: https://www.al.ce.gov.br/phocadownload/relatorio_final.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO CEARÁ. **Cada vida importa: relatório do segundo semestre de 2018 do Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência**. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, 2018. Disponível em: http://cadavidaimporta.com.br/wp-content/uploads/2019/05/CCPHA-RELATORIO-2018_2.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO CEARÁ. **Cada vida importa**: relatório do primeiro semestre de 2019 do Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, 2019. Disponível em: https://cadavidaimporta.com.br/wp-content/uploads/2021/03/Relatorio2019_1.pdf. Acesso em: 25 set. 2020.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO CEARÁ. Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência. **Nota técnica 01/2020**. Coronavírus e homicídios: o Ceará sob duas epidemias. Fortaleza, 2020a. Disponível em: <https://cadavidaimporta.com.br/wp-content/uploads/2020/05/nota3.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO CEARÁ. **Cada vida importa**: relatório do segundo semestre de 2019 do Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, 2020b. Disponível em: https://www.al.ce.gov.br/phocadownload/RelatorioCadaVidaImporta_20192.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO CEARÁ. Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência. **Cada Vida Importa - Nota técnica 01/2021**. Mais de 12 adolescentes, em média, foram assassinados no Ceará a cada semana de 2020. Fortaleza, 2021. Disponível em: https://cadavidaimporta.com.br/wp-content/uploads/2021/02/Nota_Tecnica_1_fev21.pdf. Acesso em: 31 mar. 2021.

ASSUMPÇÃO, D. J. F.; PINA, E. M.; SOUZA, J. C. P.. Fanzine como Mídia Alternativa: uma análise do cenário Belemense. **Revista Alterjor**, v. 2, n. 4, p. 1-19, 2012.

BARBOSA, L. Quanto menos escolaridade, mais vítimas de homicídios. **O Povo**, Fortaleza, ano x, n. x, 8 fev. 2021. Caderno 6.

BARROCO, S. M. S.; SUPERTI, T. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia & sociedade**, v. 26, n. 1, p. 22-31, 2014.

BARROS, J.P. P. **Violência infantojuvenil e o território da escola**: o bullying como analisador de processos de subjetivação contemporâneos. 2014. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

BARROS, J.P.P; ACIOLY, L.F; RIBEIRO, J.A.D. Re-tratos da juventude na cidade de Fortaleza: direitos humanos e intervenções micropolíticas. **Revista de psicologia**, Fortaleza, v. 7, n. 1, p. 115-128, 2016.

BARROS, J. P. P. *et al.* A Política da Pesquisa-Intervenção em Psicologia Social: deslocamentos a partir dos estudos foucaultianos e da esquizoanálise. *In*: LEMOS, F. (org.). **Conversas transversalizantes entre Psicologia Política, social-comunitária e institucional com os campos da educação, saúde e direitos** - volume 7. Coleção transversalidade e criação: ética, estética e política. Editora CRV: Curitiba, 2017a. p. 457-474.

BARROS, J. P. P. *et al.* Homicídios Juvenis e os Desafios à Democracia Brasileira: Implicações Ético-políticas da Psicologia. **Psicologia: ciência e profissão (ONLINE)**, v. 377, n. 4, p. 1051-1065, 2017b.

BARROS, J. P. P.; BENICIO, L.F. “Eles nascem para morrer”: uma análise psicossocial da problemática dos homicídios de jovens em Fortaleza. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 34-43, 2017.

BARROS, J. P. P. *et al.* “Pacificação” nas Periferias: discursos sobre as violências e o cotidiano de juventudes em Fortaleza. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 9, p. 115-126, 2018.

BARROS, J. P. P. Juventudes desimportantes: a produção psicossocial do “envolvido” como emblema de uma necropolítica no Brasil. *In:* COLAÇO, V. F. R. *et al.* (org.). **Juventudes em movimento: experiências, redes e afetos**. 1. ed. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2019, v. 1. p. 209-238.

BARROS, J. P. P. ; SILVA, D. B. ; GOMES, C. J. A. Dispositivos grupais com jovens: rizomas em territorialidades periféricas. *In:* LEMOS, F. C. S. *et al.* (org.). **Pesquisar com as psicologias: artesanias e artifícios**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2020, v. 10, p.205-226.

BARROS, J. P. P.; RODRIGUES, J. S.; BENICIO, L. F. S. (org.). **Violências, desigualdades e (re)existências: cartografias psicossociais**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2021.

BARROS; L. M. R.; BARROS, M. E. O problema da análise em pesquisa cartográfica. *In:* PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S (org.). **Pistas do Método da Cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2013. p. 175-202.

BARROS, R. G. B. Dispositivos em ação: o grupo. *In:* SILVA, A. E. *et al.* (org.). **SaúdeLoucura 6: subjetividade questões contemporâneas**. São Paulo: Editora Hucitec, 1997. p. 183-191.

BARROS, R. G. B; PASSOS, E. Diário de bordo de uma viagem-intervenção. *In:* PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 172-200.

BATISTA, V. M. Adesão subjetiva à barbárie. *In:* ENCONTRO DESCENTRALIZADO CFESS/CRESS DA REGIÃO SUDESTE, 41., 2012, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Revan, 2012. p. 307-318.

BENICIO, L. F. S. **Homicídios de jovens na cidade de Fortaleza: práticas institucionais no cotidiano da Estratégia Saúde da Família**. 2018. 201 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

BENICIO, L. F. S. *et al.* Necropolítica e Pesquisa-Intervenção sobre Homicídios de Adolescentes e Jovens em Fortaleza-CE. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 38, p. 192-207, 2018.

BEZERRA, L. M. **Pobreza e lugar(es) nas margens urbanas: lutas de classificação em territórios estigmatizados do Grande Bom Jardim**. 2015. 471f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

BICALHO, P. P.; BARBOSA, R. B.; MEZA, A. P. S. Juventude no fogo cruzado: o governo da vida e das políticas dicotômicas de segurança. *In: SCISLESKI, A.; GUARESCHI, N (org.). **Juventudes, marginalidade social e direitos humanos:** da psicologia às políticas públicas.* Porto Alegre: EdiPUCRS, 2015. p. 205-220.

BICALHO, P. P. G. A Ética em Jogo no Campo Surpreendente da Pesquisa. **Revista Polis e Psique**, número especial: 20 anos do PPGPSI/UFRGS, p. 20-35, 2019.

BORGES, J. **O que é encarceramento em massa?** Belo Horizonte: Letramento/Justificando, 2018.

BORGES, M. Homicídios quase dobram no Ceará nos três primeiros meses de 2020. **G1 CE**, Fortaleza, 17 abr. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2020/04/17/homicidios-quase-dobram-no-ceara-nos-tres-primeiros-meses-de-2020.ghtml>. Acesso em: 24 set. 2020.

BORGES, M. Geografia do crime: áreas de Fortaleza com piores IDHs concentram maior número de homicídios em 2020. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 11 mar. 2021. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/seguranca/geografia-do-crime-areas-de-fortaleza-com-piores-idhs-concentram-maior-numero-de-homicidios-em-2020-1.3057840>. Acesso em: 18 mar 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, DF: Casa Civil, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 06 jun. 2021.

BRUHN, M. M.; CRUZ, L. R. PesquisarCOM jovens: pistas metodológicas para narrativas ético-políticas. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 15, n. 4, p. 1-23, 2020.

BUTLER, J. **Quadros de guerra:** quando a vida é passível de luto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas:** notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2018.

BUTLER, J. **Vida precária:** os poderes do luto e da violência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

CABRAL, D. W. A. **Juventudes, apartheids e semânticas do medo:** Sentidos e vivências emocionais urbanas a partir da Psicologia Histórico-cultural. 2021. 424f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

CAVAGNOLI, M.; MAHEIRIE, K. A cartografia como estratégia metodológica à produção de dispositivos de intervenção na Psicologia Social. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 32, n. 1, p. 64-71, 2020.

CAVALCANTE, R. M. B. **Vidas breves:** investigação acerca dos assassinatos de adolescentes em Fortaleza. 2011. 156f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas) - Centro de Estudos Social Aplicado da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

CAVALCANTE, R. M. B.; ALTAMIRANO, T. H. (org.). **Fortaleza armada:** consequências humanitárias em territórios demarcados pela violência. Fortaleza: Instituto OCA, 2019.

CAVALCANTE, C. **Humanos Indireitos?: Modos de Subjetivação de Adolescentes e Jovens a quem se atribui o cometimento de ato infracional.** 2020. 193 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

CAVANELLAS, L. B.; REZENDE, M. S. O impacto na saúde mental dos trabalhadores da saúde no frontline: reflexões e desafios. In: AMARANTE, P. *et al.* (org.). **O enfrentamento do sofrimento psíquico na pandemia:** diálogos sobre o acolhimento e a saúde mental em territórios vulnerabilizados Rio de Janeiro: IdeiaSUS/Fiocruz, 2020.

CE TEM 65% das escolas públicas sem saneamento básico adequado. **Diário do Nordeste,** Fortaleza, 30 jun. 2020. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/ce-tem-65-das-escolas-publicas-sem-saneamento-basico-adequado-1.2960995#>. Acesso em: 28 ago. 2020.

CENTRO CULTURAL BOM JARDIM. Grande Bom Jardim - Território e Contexto Social. **Centro Cultural Bom Jardim.** [entre 2016 e 2020]. Disponível em: <http://ccb.j.redelivre.org.br/grande-bom-jardim-territorio-e-contexto-social/>. Acesso em: 17 ago. 2020.

CERQUEIRA, D. *et al.* **Atlas da Violência.** Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2018.

CERQUEIRA, D. *et al.* **Atlas da Violência.** Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019.

CERQUEIRA, D. *et al.* **Atlas da violência 2020.** Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2020.

COIMBRA, C. M. B.; NASCIMENTO, M. L. Jovens pobres: o mito da periculosidade. In: IULIANELLI, J. A. S; FRAGA, P. C. P. (org.) **Jovens em tempo real.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 19-37.

COIMBRA, C. M. B. Transvalorando os conceitos de juventude e Direitos Humanos. In: GUARESCHI, N.; SCISLESKI, A. (org.). **Juventude, Marginalidade social e Direitos Humanos:** da Psicologia às Políticas Públicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 181-190.

COSTA, E. A; MOURA, J. F; BARROS, J. P. P. Pesquisar n(as) Margens: Especificidades da Pesquisa em Contextos Periféricos. In: SANTOS, E.C; ARAÚJO, L.F (org.). **Metodologias e Investigações no Campo da Exclusão Social.** Teresina: EDUFPI, 2020. p. 13-31.

COSTA, A. F. *et al.* Re-existências decoloniais frente às violências: experiências extensionistas em periferias fortalezenses. **Extensão em Ação**, Fortaleza, v. 19, n. 1, p. 53-66, 2020.

COSTA, *et al.* Decolonizando a investigação com jovens em territorialidades periferizadas: pesquisa-inter(in)venção e a produção de políticas de re-existências. *In:* BARROS, J. P. P.; RODRIGUES, J. S.; BENICIO, L. F. S. (org.). **Violências, desigualdades e (re)existências: cartografias psicossociais**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2021. p. 273-295.

CRUZ, A. V. H. *et al.* A Ditadura que se Perpetua: Direitos Humanos e a Militarização da Questão Social. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 37, n. spe, p. 239-252, 2017.

DEFENSORIA PÚBLICA GERAL DO ESTADO DO CEARÁ. **Rede Acolhe**. [2020]. Disponível em: <http://www.defensoria.ce.def.br/rede-acolhe/>. Acesso em: 16 set. 2020.

DELEUZE, G. ¿Que és un dispositivo? *In:* DELEUZE, G. **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990. p. 155-161.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. 1v.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível. *In:* DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**, v. 4. São Paulo: Editora 34, 1997. p. 11-113.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2005.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2012. 5v.

DIÓGENES, G. Cidade, arte e criação social: novos diagramas de culturas juvenis da periferia. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 99, p. 373-390, 2020.

ESCÓSSIA, L.; TEDESCO, S. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. *In:* PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 92-108.

EVARISTO, C. Escrevivências da afro-brasilidade: história e memória. **Releitura**, Belo Horizonte, n. 23, 2008.

FACCI, M. G. D. O adoecimento do professor frente à violência na escola. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 31, n. 2, p. 130-142, 2019.

FANON, F. A violência. *In:* **Os condenados da Terra**. Juiz de Fora: Editora da UFRJ, 2005.

FERREIRA FILHO, C. **Desafios e Perspectivas da Governança em Segurança Pública: uma avaliação do Pacto por um Ceará Pacífico no território do Vicente Pínzon**. 2019. 188 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) - Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M. **As insurreições: é inútil revoltar-se**. São Paulo: Intermeios, 2017.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (org.). **Medo da Violência e o apoio ao autoritarismo no Brasil: índice de propensão a posições autoritárias**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2017. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/04/FBSP_indice_propensao_apoio_posicoes_autoritarios_2017_relatorio.pdf. Acesso em: 01 out. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, C. 58% das jovens assassinadas no CE em 2018 não frequentavam escola. **G1 CE**, Fortaleza, 25 set. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2020/09/25/58percent-das-jovens-assassinadas-no-ce-em-2018-nao-frequentavam-escola.ghtml>. Acesso em: 25 set. 2020.

FREITAS, C. S. *et al.* (org.). **Plano popular da Zeis do Bom Jardim**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2019.

FREITAS, C.; FERREIRA, H. Em 2020, pelo menos, uma pessoa é assassinada por dia em Caucaia. **Diário do Nordeste**, 29 jan. 2020. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/seguranca/em-2020-pelo-menos-uma-pessoa-e-assassinada-por-dia-em-caucaia-1.2204535>. Acesso em: 23 set. 2020.

G1 CE. **Periferia de Fortaleza concentra maiores taxas de letalidade pelo novo coronavírus**. 01 ago. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2020/08/01/periferia-de-fortaleza-concentra-maiores-taxas-de-letalidade-pelo-novo-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 29 mar. 2021.

G1 CE. **12 regionais de Fortaleza, confira a nova divisão da capital cearense**. 06 jan. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2021/01/06/12-regionais-de-fortaleza-confira-a-nova-divisao-da-capital-cearense.ghtml>. Acesso em: 20 mar. 2021

GOMES, C.J. A. *et al.* HISTÓRIAS DESMEDIDAS: REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIAS DE EXTENSÃO COM JOVENS (IN)VISIBILIZADOS. **Revista Extensão em Ação**, v. 19, n. 1, p. 41-52, 2020.

GUARIDO, R. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.1, p. 151-161, 2007.

HARAWAY, D. **Ciencia, cyborgs y mujeres: la invención de la naturaleza**. Madrid: Cátedra, 1995.

HECKERT, A. L. C.; DA ROCHA, M. L. A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, p. 85-93, 2012.

HERNÁNDEZ, J. G.; GUILHON, F. L. A movimentação das palavras: devir-construção no feminino da escrita. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 31, n. 1, p. 43-50, 2019.

HUR, D. U. O dispositivo de grupo na esquizoanálise: tetraavênia e esquizodrama. **Vínculo**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 18-16, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-24902012000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 jun. 2021.

KASTRUP, V. O Funcionamento da Atenção no Trabalho do Cartógrafo. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 32-51.

KASTRUP, V.; BARROS, R. B. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). *In*: **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 76-91.

KASTRUP, V.; PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 263-280, 2013.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jessica Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOHAN, W. O. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**, v. 15, e2016212, p. 1-9, 2020.

MAIA, L. Femicídio é a única categoria entre mortes violentas com aumento em 2019 no Ceará **O Povo online**, Fortaleza, 27 jan. 2020. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2020/01/27/feminicidio-e-a-unica-categoria-entre-mortes-violentas-com-aumento-em-2019-no-ceara.html>. Acesso em: 01 out. 2020.

MBEMBE, A. **Políticas da Inimizade**. Lisboa: Antígona, 2017.

MBEMBE, A. **Poder Brutal, Resistência Visceral**. São Paulo: n-1 edições, 2019.

MBEMBE, A. **o direito universal à respiração**. São Paulo: N-1 edições, 2020.

MEDRADO, B.; SPINK, M. J.; MÉLLO, R. P. Diários como atuantes em nossas pesquisas: narrativas ficcionais implicadas. *In*: SPINK, M. J. *et al.* (org.). **A produção de informação na pesquisa social**: compartilhando ferramentas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014. p. 274-294.

MENEZES, J. A.; COLAÇO, V. F. R.; ADRIÃO, K. G. Implicações políticas na pesquisa-intervenção com jovens. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 8-17, 2018.

MILIAUSKAS, C. R.; FAUS, Da. P. Saúde mental de adolescentes em tempos de Covid-19: desafios e possibilidades de enfrentamento. **Physis: Revista de Saúde Coletiva [online]**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 4, e300402, p. 1-8, 2020.

Minha Alma (A paz que eu não quero). Intérprete: O Rappa. Rio de Janeiro: Warner Music, 1999. Disponível em: <https://open.spotify.com/album/3I1bOo70cU0y7PprxCGgAs?highlight=spotify:track:1Ni0ovtinq9tAGzvOvEiAn>. Acesso em: 01 out. 2020.

MISSE, M. Crime, Sujeito e Sujeição Criminal: Aspectos de uma contribuição analítica da categoria “bandido”. **Lua Nova**, São Paulo, v. 79, p. 15-38, 2010.

MOMBAÇA, J. O mundo é meu trauma. **Piseagrama**, Belo Horizonte, n. 11, p. 20-25, 2017.

MORAES, M. Do pesquisarCOM ou de Tecer e Destecer fronteiras. In: BERNARDES, A.; TAVARES, G.; MORAES, M. **Cartas para pensar**: políticas de pesquisa em psicologia. Vitória: EDUFES, 2014. p. 131-138.

MOREIRA, M. G. R. **Aqui o RAIIO sempre cai no mesmo lugar**: Percepções da comunidade do Lagamar em Fortaleza-CE sobre as práticas de suspeição e abordagem da Ronda de Ações Intensivas e Ostensiva (RAIO). 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Políticas Públicas) - Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Políticas Públicas, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

MOUNTIAN, I. Reflexiones sobre las metodologías críticas en investigación: interseccionalidad, reflexividad y situacionalidad. **Revista Psicología Política**, v. 17, n. 40, p. 454-469, 2017.

MULHERES ganham até 38% menos que homens na mesma função. **O Globo**, 08 mar. 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/mulheres-ganham-ate-38-menos-que-homens-na-mesma-funcao-22466944>. Acesso em: 20 maio 2021.

NOVAES, R. Juventude e sociedade: jogos de espelhos, sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. **Revista Sociologia Especial–Ciência e Vida**, São Paulo, 2007.

NUNES, L. F. *et al.* VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES NO CEARÁ EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-1. **Revista Feminismos**, v. 9, n. 1, 2021.

OLIVEIRA, S. A violência que tira o direito à educação: Entre os motivos da evasão escolar no Ceará está a territorialidade imposta pelas facções criminosas. **O Povo online**, Fortaleza, p. 1-2, 18 abr. 2018. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/jornal/reportagem/2018/04/a-violencia-que-tira-o-direito-a-educacao.html>. Acesso em: 10 abr. 2019.

PAIVA, L. F. S. **Dinâmicas das violências em tempos de facções criminosas no Ceará**: Cada vida importa. Relatório do segundo semestre de 2017 do Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência. Fortaleza, CE: Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência; Assembleia Legislativa do Ceará, 2018.

PAIVA, L. F. S.. “AQUI NÃO TEM GANGUE, TEM FACÇÃO”: as transformações sociais do crime em Fortaleza, Brasil. **Caderno CRH**, Salvador, v. 32, n. 85, p. 165-184, 2019.

PARAGUASSU, L. Negros sem escolaridade têm 4 vezes mais chances de morrer por Covid-19 no Brasil, mostra estudo. **G1 Globo**, 27 maio 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/05/27/negros-sem-escolaridade-tem-4-vezes-mais-chances-de-morrer-por-covid-19-no-brasil-mostra-estudo.ghtml>. Acesso em: 29 mar. 2021.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. Por uma política da narratividade. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 150-171.

PASSOS, E.; KASTRUP, V. Sobre a validação da pesquisa cartográfica: acesso à experiência, consistência e produção de efeitos. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 391-413, 2013.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. **Pistas do método da cartografia 2: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

PASSOS, L. M.; CARVALHO, A. M. Medo e insegurança nas margens urbanas: uma interpretação do “viver acuado” em territórios estigmatizados do Grande Bom Jardim. **O público e o privado**, v. 1, n. 26, 2015.

PASSOS, E. Psicologia, pesquisa cartográfica e transversalidade. **Revista Polis e Psique**, número especial: 20 anos do PPGPSI/UFRGS, p. 128-139, 2019.

PEREIRA, E. A. D. Resistência descolonial: estratégias e táticas territoriais. **Terra Livre**, v. 2, n. 43, p. 17-55, 2017.

PINHEIRO, J. P. **Juventudes e violência urbana: trajetórias de sujeitos em cumprimento de medida socioeducativa na cidade de Fortaleza**. 2018. 242 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

PREFEITURA DE FORTALEZA. **Programa Rede Aquarela**. [entre 2005 e 2020]. Disponível em: <https://catalogodeservicos.fortaleza.ce.gov.br/categoria/social/servico/146>. Acesso em: 16 set. 2020.

PREFEITURA DE FORTALEZA. Academia Enem. **Canal Juventude**. Fortaleza, 2020a. Disponível em: <https://juventude.fortaleza.ce.gov.br/academia-enem>. Acesso: em 18 ago. 2020.

PREFEITURA DE FORTALEZA. Índice Bairros Fortaleza. **Big Data**. 2020b. Disponível em: <https://www.anuariodoceara.com.br/indice-bairros-fortaleza/>. Acesso em: 25 out. 2020.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

RODRIGUES, R. Ceará teve 798 jovens de 12 a 24 anos assassinados em cinco meses de 2020, afirmam entidades. **O Povo**, Fortaleza, 22 jun. 2020. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/ceara/2020/06/22/ceara-teve-798-jovens-de-12-a-24-anos-assassinados-em-cinco-meses-de-2020--afirmam-entidades.html>. Acesso em: 10 ago. 2020.

ROLIM, M. **Mais educação, menos violência**: caminhos inovadores do programa de abertura das escolas públicas nos fins de semana. Brasília: Unesco, Fundação Vale, 2008.

SÁ, L.; AQUINO, J. P. D. A “guerra das facções” no Ceará (2013-2018): socialidade armada e disposição viril para matar ou morrer. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 42., 2018. Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu-MG: ANPOCS, 2018. Disponível em: <http://anpocs.com/index.php/encontros/papers/42-encontro-anual-daanpocs/gt-31/gt35-10/11420-a-guerra-das-faccoes-no-ceara-2013-2018-socialidade-armada-edisposicao-viril-para-matar-ou-morrer/file>. Acesso em: 02 set. 2020.

SADE, C.; FERRAZ, G. C.; ROCHA, J. M. O *ethos* da confiança na pesquisa cartográfica: experiência compartilhada e aumento da potência de agir. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 281-298, 2013.

SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE (SMS), 2021. **Boletim Epidemiológico - 28/05/2021**. Prefeitura de Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://ms.dados.sms.fortaleza.ce.gov.br/InformesemanalCOVID19SE212021.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

SILVA, D. B. **Devir periférico-bixa**: entre alianças, movimentos e resistências de coletivos LGBTQIA'S em Fortaleza. 2019. 83f. Monografia (Graduação em Psicologia) - Centro de Humanidades, Curso de Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

SILVA, F. R. N. **Rede de Afetos**: práticas de re-existências poéticas na cidade de Fortaleza (CE). 2019. 212 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

SILVA, F. R. N.; FREITAS, G. J. Práticas Poéticas: Juventude, Violência e Insegurança em Fortaleza. **Tensões Mundiais**, v. 14, n. 26, p.129-155, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/tensoesmundiais/article/view/887>. Acesso em: 2 fev. 2019.

SILVA, F. R. N.; FREITAS, G. J. A PALAVRA ABERTA: práticas de re-existências e a violência emancipadora. *In*: BARROS, J. P. P.; RODRIGUES, J. S.; BENICIO, L. F. S. (org.). **Violências, desigualdades e (re)existências**: cartografias psicossociais. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2021. p. 187-209.

SOARES, M. R. **Juventude e Vulnerabilidade Social**. 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2015.

SOLAR FOTO-FESTIVAL 2018. **Coletivo Zóio**. 2018. Disponível em: <https://solarfotofestival.com/pt/artista/87-coletivo-zoio>. Acesso em: 09 set. 2020.

SOUTO, L. S. **Implicações do medo frente à intensificação da violência nos modos de viver de adolescentes de uma região periférica da cidade de Fortaleza/CE.** 2020. 50f. Monografia (Graduação em Psicologia) - Centro de Humanidades, Curso de Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STUBS, R.; TEIXEIRA-FILHO, F.; GALINDO, D. Experiências e apontamentos para a pesquisa em psicologia baseada nas artes. **Psicologia & Sociedade**, v. 32, e172031, 2020.

TAKEITI, B. A.; VICENTIN, M. C. G. Jovens (en)cena: arte, cultura e território. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 24, n. 1, p. 25-37, 2016.

TAKEITI, B. A.; VICENTIN, M. C. G. Juventude(s) periférica(s) e subjetivações: narrativas de (re)existência juvenil em territórios culturais. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 31, n. esp., p. 256-262, 2019.

TITTONI, J.; TIETBOEHL, L. K. Política na rua: subjetivação, resistência e ocupação dos espaços públicos. **Psicologia & Sociedade**, v. 32, e166538, 2020.

TORRES, M. Arte do Lambe-Lambe. **Design Culture**, 12 set. 2017. Disponível em: <https://designculture.com.br/a-arte-do-lambe-lambe>. Acesso em: 03 out. 2020.

Sulamericano. Intérprete: BaianaSystem. Rio de Janeiro: Máquina de Louco (Universal MGB), 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sSFFf6F-lFY>. Acesso em: 01 out. 2020.

TÚLIO, D.; PAIVA, T. Violência das facções atravessa escolas: No Grande Jangurussu, mais de 100 alunos de uma única instituição solicitaram transferência ou abandonaram os estudos, todos por medo ou ameaças de grupos criminosos. **O Povo online**, Fortaleza, p. 1-2, 30 jan. 2018. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/jornal/reportagem/2018/01/violencia-das-faccoes-atraversa-escolas.html>. Acesso em: 10 abr. 2019.

UNESCO. **Manifesto 2000**. Brasília: 2000. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/manifesto2000>. Acesso em: 28 mai. 2021.

UNICEF; ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO CEARÁ; GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. **Trajetórias Interrompidas: Homicídios na adolescência em Fortaleza e em seis municípios do Ceará.** Fortaleza. 2017.

VAZ, S. **Resistência**. 27 out. 2019. Facebook: @poetasergio.vaz2. Disponível em: <https://www.facebook.com/poetasergio.vaz2/posts/2527207137358688/>. Acesso em: 14 jun. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WACQUANT, L. **Os condenados da cidade: estudos sobre marginalidade avançada.** Trad. João Roberto Martins Filho. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2005.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EFEITOS PSICOSSOCIAIS DA VIOLÊNCIA ARMADA EM PERIFERIAS DE FORTALEZA: PESQUISA-INTER(IN)VENÇÃO EM TERRITÓRIOS ESCOLARES DO GRANDE BOM JARDIM.

Pesquisador: LAISA FORTE CAVALCANTE

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 30000620.5.0000.5054

Instituição Proponente: Departamento de Psicologia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.037.603

Apresentação do Projeto:

A pesquisa pretende analisar efeitos psicossociais da violência armada em contextos periféricos de Fortaleza, sob a perspectiva de discentes, professores e gestores de escolas públicas da região do Grande Bom Jardim. Teoricamente, o projeto se delineará a partir de diálogos da psicologia social com referências pós-estruturalistas e do campo dos estudos críticos à colonialidade que abordam questões como a violência e o território escolar. Segundo dados do Atlas da Violência de 2019, o estado do Ceará teve o segundo pior cenário de homicídios de jovens do país em 2017. Pesquisas em Fortaleza apontam que os altos índices de homicídios na juventude e as disputas territoriais de facções nas periferias afetam alguns equipamentos sociais importantes, principalmente a escola. Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo principal analisar efeitos psicossociais da violência armada em contextos periféricos de Fortaleza na perspectiva de estudantes, professores e gestores de escolas públicas da região do Grande Bom Jardim. Seus objetivos específicos são compreender como estudantes e profissionais de escolas públicas significam a violência na cidade e no bairro onde suas escolas estão inseridas; problematizar mudanças no cotidiano de alunos, professores e gestores provocadas pelas dinâmicas da violência armada em contextos periféricos da cidade e discutir estratégias produzidas por escolas públicas para o enfrentamento aos efeitos da violência armada em seus cotidianos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, mais especificamente uma pesquisa-

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Telefone: (85)3366-8344

Município: FORTALEZA

CEP: 60.430-275

E-mail: comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 4.037.603

intervenção, à luz do método da cartografia. Os territórios escolares investigados se localizam na Região do Grande Bom Jardim que registrou a maior taxa de homicídios de adolescentes no ano de 2018. Os participantes desse estudo serão gestores de escolas de territorialidades periféricas do Grande Bom Jardim, discentes e docentes de uma escola específica. A análise dos dados produzidos será feita através de análise cartográfica.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar efeitos psicossociais da violência armada em contextos periféricos de Fortaleza na perspectiva de estudantes, professores e gestores de escolas públicas da região do Grande Bom Jardim;

Objetivos Secundários:

- Problematicar como integrantes da comunidade escolar significam a violência na cidade e no bairro onde suas escolas estão inseridas;
- Identificar mudanças no cotidiano de discentes, docentes e gestores decorrentes das dinâmicas da violência armada em contextos periféricos da cidade;
- Discutir estratégias produzidas por escolas públicas para o enfrentamento aos efeitos da violência armada em seus cotidianos;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Caso haja algum constrangimento ou incômodo durante o grupo e/ou a entrevista, o participante será respeitado e acolhido, podendo decidir sobre sua continuidade em permanecer no grupo ou dar a entrevista.

Benefícios:

Pretende-se contribuir para a criação de estratégias de enfrentamento à violência e fortalecimento de práticas de resistência, além de provocar possíveis deslocamentos nos processos de construção, implementação e avaliação de ações governamentais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O encaminhamento metodológico da pesquisa, assim como a análise dos riscos e benefícios envolvidos em sua execução, encontram-se em consonância com as exigências da área relativas aos aspectos éticos a serem observados em sua execução.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória encontram-se em conformidade com a documentação

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000	CEP: 60.430-275
Bairro: Rodolfo Teófilo	
UF: CE	Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3366-8344	E-mail: comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 4.037.603

exigida pelo Comitê de Ética.

Recomendações:

Lembramos que a coleta de dados da pesquisa só pode iniciar a partir da aprovação do sistema CEP/CONEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não se aplica.

Considerações Finais a critério do CEP:

Enviar o relatório final ao concluir a pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1521474.pdf	10/03/2020 17:15:18		Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	10/03/2020 17:13:55	LAISA FORTE CAVALCANTE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	10/03/2020 16:50:58	LAISA FORTE CAVALCANTE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_INSTITUCIONAL.pdf	10/03/2020 16:48:24	LAISA FORTE CAVALCANTE	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	CARTA_DE_SOLICITACAO.pdf	10/03/2020 16:45:46	LAISA FORTE CAVALCANTE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Laisa_Forte.pdf	10/03/2020 16:44:14	LAISA FORTE CAVALCANTE	Aceito
Declaração de concordância	CONCORDANCIA.pdf	10/03/2020 16:42:30	LAISA FORTE CAVALCANTE	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	10/03/2020 16:39:54	LAISA FORTE CAVALCANTE	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	10/03/2020 16:39:20	LAISA FORTE CAVALCANTE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000
Bairro: Rodolfo Teófilo **CEP:** 60.430-275
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3366-8344 **E-mail:** comepe@ufc.br

**ANEXO B – IMAGENS UTILIZADAS NA OFICINA SOBRE SAÚDE MENTAL E
PANDEMIA NO FESTIVAL DAS JUVENTUDES**



