

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

**ROSÂNGELA DA LUZ MATOS**

**JUVENTUDE, ARTE E POESIA**  
**A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO CRIA – CENTRO DE REFERÊNCIA INTEGRAL**  
**DE ADOLESCENTES**

**FORTALEZA**

**2008**

**ROSÂNGELA DA LUZ MATOS**

**JUVENTUDE, ARTE E POESIA**

**A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO CRIA – CENTRO DE REFERÊNCIA INTEGRAL  
DE ADOLESCENTES**

Tese apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação  
(Doutorado) em Sociologia da Universidade Federal do Ceará  
como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Profa. Dra. Peregrina Fátima Capelo Cavalcante (UFC)

**FORTALEZA**

**2008**

"Lecturis salutem"

Ficha Catalográfica elaborada por  
Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593  
tregina@ufc.br  
Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

C364n

Matos, Rosângela da Luz.

Juventude, arte e poesia [manuscrito] : a constituição histórica do  
CRIA – Centro de Referência Integral de Adolescentes / por Rosângela  
da Luz Matos. – 2008.

174f. : il. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Tese(Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de  
Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Sociologia,  
Fortaleza(CE), 21/07/2008.

Orientação: Profª. Drª. Peregrina Fátima Capelo Cavalcante.

Inclui bibliografia.

1-CENTRO DE REFERÊNCIA INTEGRAL DE ADOLESCENTES. 2-ARTE NA  
EDUCAÇÃO – SALVADOR(BA). 3-ARTES E SOCIEDADE – SALVADOR(BA).  
4-EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL – SALVADOR(BA). 5-ORGANIZAÇÕES NÃO-  
GOVERNAMENTAIS – SALVADOR(BA). I- Cavalcante, Peregrina Fátima Capelo,  
orientador. II- Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Sociologia.  
III- Título.

CDD(22ª ed.) 306.48098142

22/11

## **ROSÂNGELA DA LUZ MATOS**

Tese submetida à Coordenação do Curso de Doutorado em Sociologia, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutora, outorgado pela Universidade Federal do Ceará.

Tese aprovada em: 21 de julho de 2008.

### **BANCA EXAMINADORA**

---

**PROF<sup>a</sup>. PEREGRINA FÁTIMA CAPELO CAVALCANTE, Dra.**  
Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

---

**PROF<sup>a</sup>. LIGIA MARIA DE SOUZA DABUL, Dra.**  
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

---

**PROF<sup>a</sup>. ROSA MARIA DIAS, Dra.**  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

---

**PROF<sup>o</sup>. THIAGO SEIXAS TEMUDO, Dr.**  
FACULDADE SETE DE SETEMBRO – CEARÁ

---

**PROF<sup>a</sup>. ANDREA BORGES LEÃO, Dra.**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

"Lecturis salutem"

Ficha Catalográfica elaborada por  
Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593  
tregina@ufc.br  
Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

C364n

Matos, Rosângela da Luz.

Juventude, arte e poesia [manuscrito] : a constituição histórica do  
CRIA – Centro de Referência Integral de Adolescentes / por Rosângela  
da Luz Matos. – 2008.

174f. : il. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Tese(Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de  
Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Sociologia,  
Fortaleza(CE), 21/07/2008.

Orientação: Profª. Drª. Peregrina Fátima Capelo Cavalcante.

Inclui bibliografia.

1-CENTRO DE REFERÊNCIA INTEGRAL DE ADOLESCENTES. 2-ARTE NA  
EDUCAÇÃO – SALVADOR(BA). 3-ARTES E SOCIEDADE – SALVADOR(BA).  
4-EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL – SALVADOR(BA). 5-ORGANIZAÇÕES NÃO-  
GOVERNAMENTAIS – SALVADOR(BA). I- Cavalcante, Peregrina Fátima Capelo,  
orientador. II- Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Sociologia.  
III- Título.

CDD(22ª ed.) 306.48098142

22/11

À minha mãe, *Izalina Gabriel da Luz* (*in memoriam*)  
e meu pai, *Manoel Cândido da Rosa Matos*

## AGRADECIMENTOS

Ao Aimberê, por seu profissionalismo em tantos anos de trabalho na secretária da Pós-Graduação. Seu cuidado conosco faz da secretária um lugar de encontros.

À professora Peregrina, pela generosidade. Sua voz nos abraça e contém ante os muitos sentidos que a experiência de pesquisa impõe.

À professora Glória, pela acolhida simpática em minha chegada à Fortaleza.

Ao professor Sylvio, pela preciosa leitura do texto de qualificação indicando percursos a seguir.

Ao professor Thiago, pela contribuição dada ao texto na banca de qualificação.

À professora Rosa, por aceitar participar desse momento de encerramento de curso, pelas orientações dadas para o texto de Introdução, pelas perguntas e indicações feitas ao texto final.

À Professora Ligia, por seu acolhimento ao convite.

À Professora Neyara, Coordenadora da Pós-Graduação, pelo apoio no período de encerramento do curso.

À Patrícia, querida. Você abriu as portas do CRIA para mim.

Ao Niltinho, pela presença e apoio, disponibilizando documentos, organizando imagens, lendo os textos, dando sugestões. Enfim, por sua abertura aos contágios.

Ao CRIA, em especial Maria Eugênia e Eleonora, que receberam e permitiram a pesquisa na ONG.

Ao Zeca, pela arte na vida cotidiana! (*in memonrian*)

Ao Guy, Serginho, Jedjane. Muito obrigada por terem me recebido no cotidiano de trabalho de vocês, sempre dispostos a construir junto comigo a pesquisa.

Aos jovens com os quais convivi nas oficinas do CriaPOESIA.

À Rêne, Eva, Carla e toda a equipe do CRIA. Seu cuidado a cada chegada minha fazia afirmar o valor de eu estar fazendo a pesquisa com vocês.

Alguns amigos cuja presença deram potência ao processo: Gislei, Marcela, Jô Alves, Ester, Dalia, Paulo Germano, Vera de Souza, Roberta Bueno.

À Tereza, companheira nessa Fortaleza tão avessa a permanência de estrangeiros e tão festiva com os viajantes de passagem.

À Geruza, pela sua presença desde que cheguei em Fortaleza. Aprendi a cidade através de você.

À Raquel, ao Fábio, ao Romeu, familiares de Geruza que me recebiam em sua vida familiar.

Aos primeiros amigos desta empreitada nordestina em minha vida: Edmê, Neide, Auredite e Ticiania.

À professora Emiralva e ao professor Sebastião, pelo apoio ao longo do curso.

Aos alunos, com os quais vivi boas horas de estudo. Camila, Jadiel, Miriam, Joaquim, Lucila, Andréa, Franklin, Rave, Érica, Dani, Lorena, Marcelo, Zé Diego, Jarbas, Gabriel - QG, à turma festiva dos “sequelados”.

Ao grupo Nietzsche. Dias felizes. Leituras e invenção em nossas vidas.

À direção da Escola de Saúde Pública pelo apoio no período de conclusão do curso.

Aos meus irmãos, pelo amor que sempre uniu nossas vidas.

À Liliana que sempre aceitou minha ausência e distâncias. Muito obrigada por aceitar meu amor.

À Juliana pelas cartas e e-mails que trocamos entre o Rio Grande e o grande Nordeste.

À Nathy, pelo carinho.

Ao Sinval, pelo amor e presença.

Ao CNPq, pela Bolsa.



## RESUMO

Esta pesquisa se utilizou do Método Histórico (arque-genealogia), para conhecer os sentidos das práticas pedagógicas propostas e ofertadas a jovens que são integrados a programas e/ou projetos educativos em uma instituição não escolar. O campo empírico foi o Centro de Referência Integral de Adolescentes - CRIA, ONG que trabalha, desde 1994, com formação artística para jovens, de 10 a 18 anos de idade, na cidade de Salvador. Os procedimentos de fazer *arquivo* foram executados por meio de exercícios descritivos, tomando por referência documentos, registros de entrevistas, observações e diários etnográficos elaborados ao longo de um ano, junto às atividades de artes praticadas na ONG. Esses exercícios consolidaram um texto narrativo no qual o CRIA é compreendido como instituição que existe a partir de historicidades locais, regionais e individuais afirmando a tese de que educar através da arte é um argumento que amplia os sentidos da vida e põe, adolescentes e jovens, diante da necessidade de forjar a si mesmo, na relação com a cultura e com o presente. As ações de educação empreendidas pela ONG têm por referência práticas de cidade, experimentação teatral, *clown* e poesia; implantação de políticas de arte e cultura no contexto da educação formal e comunitária as quais os jovens estão vinculados.

Palavras chaves: juventude; formação em artes; educação não-escolar; arque-genealogia, método histórico.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
I – A JUVENTUDE FAZENDO-SE PROBLEMA PARA O PENSAMENTO	
1.1 Primeiros Encontros: Juventude, Escola e Culturas Juvenis .....	21
1.2 Juventude e Educação Escolar .....	24
1.3 Culturas Juvenis .....	36
1.4 Gangues, <i>Galères</i> e Galeras .....	46
1.5 Conjuntura e emergência das Culturas Juvenis .....	49
1.6 Cena Cidadina e as Culturas Jovens .....	54
1.7 Os Nomes da Juventude .....	54
II – <i>DESCAMINHOS</i> NA CONSTRUÇÃO DE UM OBJETO DE PESQUISA	61
2.1 Educação e Cultura de Si .....	65
2.2 A Arte de se Fazer pela Arte .....	69
2.3 Dos Modos de Conhecer .....	77
Conhecer no Projeto de uma Arqueologia .....	85
Conhecer no Plano de uma Genealogia .....	88
III– TOMAR A PALAVRA, CONTAR UMA HISTÓRIA	
3.1 Memórias do Lugar .....	93
3.2 Impressões do Lugar .....	96
3.3 Histórias do Lugar .....	104
3.4 O grupo CriaPOESIA .....	127
REFERÊNCIAS .....	140
ANEXOS	
Para Pensar Sociologia .....	148
Para Fazer Sociologia .....	159
A oficina CriaPOESIA .....	166
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	174

## INTRODUÇÃO

De certa forma, experimentar-se nas artes da pesquisa é ir aos poucos funcionando como um guardador de memórias, um arquivista<sup>4</sup>, por assim dizer. Mas, como fazer funcionar em favor do texto e da pesquisa as memórias de um pesquisador? Como fazer com que as histórias, os sons, os gestos e as cores da experiência viva da prática de pesquisa possam ordenar-se em favor de liberar o pesquisador da sina de morrer pela palavra que guarda, pela imagem que lhe cobre os olhos, pela sensação que não lhe sai da pele? Como fazer falar um pesquisador entorpecido pela força das memórias que aceitou em seu corpo?

Seguindo Nietzsche (1992), somente a arte da transvaloração é capaz de dar esta condição: a da vida fazer-se potência de afirmação; fazer-se vontade de existir no tempo presente. Esta arte se faz no terreno das cumplicidades, das experiências partilhadas, que acolhendo as agonias da transformação podem verter memórias e histórias para o plano de uma outra atualidade, qual seja, uma perspectiva trágica<sup>5</sup> da existência, aquela que aceita o encontro da arte, da vida e da ciência.

A filosofia de Nietzsche é, antes de tudo, uma luta contra o platonismo da filosofia [...] a partir da qual a perspectiva trágica, dionisíaca critica os valores metafísicos, morais, epistemológicos que vigoram na modernidade” (Machado, 2002, p. 86).

Comentando a arte da transvaloração em Nietzsche, Roberto Machado (2002) diz:

O mais importante porém é que [...] a característica fundamental do projeto de transvaloração é opor aos valores superiores, e mesmo à negação desses valores, a vida como condição do valor, propondo a criação de novos valores, que sejam os valores da vida, ou melhor, propondo a criação de novas possibilidades de vida” (p. 86).

---

<sup>4</sup> Este aspecto será desenvolvido no título **Dos Modos de Conhecer**, constante no capítulo dois.

<sup>5</sup> Nietzsche, Friedrich W. **O Nascimento da Tragédia ou Helenismo e Pessimismo**. São Paulo: Companhia das letras, 1992; Machado, Roberto. *Nietzsche e a Verdade*. 2a ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

A perspectiva da transvaloração e a invenção de novas possibilidades de vida, se transposto para o campo da pesquisa em ciências humanas e sociais<sup>6</sup>, nos conduz a uma posição de lugar que afirme a prática da pesquisa – em sua empiria - imersa no tecido da vida praticada, da cultura viva e seus interrogantes, lançando-nos no vasto terreno da produção de sentidos, saberes e subjetividades.

Para Foucault (2000) aquilo que nos faz conhecer, produzir um saber exige uma atitude de ousadia crítica. Não qualquer crítica, mas aquela que instala um “gesto precavido”<sup>7</sup> e nos faz olhar para o que estamos fazendo de nós mesmos e com os outros. Com isto ele conduziu algumas de suas pesquisas históricas para o terreno das genealogias da ética, aquelas que se ocupam com o tema da autonomia, da liberdade e do trabalho de si sobre si mesmo.

Inspirada, então, no elogio a liberdade e a busca de autonomia que as genealogias da ética afirmam, inscrevo esta pesquisa no terreno de uma interrogação histórica, na qual o objeto de estudo é a juventude presente no cotidiano de uma instituição não escolar que oferece formação em artes para jovens regularmente matriculados no ensino fundamental e/ou médio. A interrogação de pesquisa foi construída num percurso que considera pesquisas históricas e sociológicas sobre a juventude, cuidadosamente conduzidas às fronteiras disciplinares da Sociologia, situando a pesquisa entre a educação e a cultura de si<sup>8</sup>.

Para operar este experimento metodológico, no que concerne a juventude e alguns de seus processos de formação em artes, a pesquisa orientou-se pelo que propõe Michel Foucault (1999a; 1999b): conhecer no projeto de uma arqueologia e no plano de uma genealogia.

Conhecer no projeto de uma arqueologia está para práticas de pesquisa que façam desnaturalizar um dado objeto de saber. No caso desta pesquisa a juventude e suas formas de nomeação. Então, no projeto de uma arqueologia, alguns procedimentos descritivos das

---

<sup>6</sup> Foucault, Michel. As Ciências Humanas. In: **As palavras e as coisas**. Tradução: Salma Tannus Muchail. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000c. pp. 475 – 536.

<sup>7</sup> Britto, Fabiano de Lemos. Caminhos do Esclarecimento: Genealogia do *ethos* moderno como projeto filosófico em Foucault. **Revista Aulas.Dossiê Foucault**, N. 3 – dezembro 2006/março2007, orgs. Margareth Rague & Adilton Luís Martins.

<sup>8</sup> Sobre este percurso ver os títulos **Educação e Cultura de Si**, constante no capítulo dois.

descontinuidades do objeto de pesquisa são aqui registrados, com vistas a que o problema de pesquisa, ao ser enunciado, seja dotado de uma historicidade que contemple o objeto em sua dispersão. Neste caso, como prática de cultura (RAGO, 1995; CASTRO, 2009; FOUCAULT, 1986a).

Conhecer no plano de uma genealogia impõe ao pesquisador um experimento com as práticas de si, entre as quais a produção da escrita precisa se dizer história ou acontecimento. Acontecimento este que funciona como um modificador das relações de força a que o objeto esteve subjugado, operando uma reversão e transvaloração dos sentidos instituídos, abrindo o campo de visibilidade para a diferença.

Conforme Foucault (1999a; 1999b) a genealogia atende a uma política em favor do presente e se constituiu como acontecimento no corpo de uma narrativa. É todo um jogo pelo qual a genealogia afirma sua potência ao fazer da escrita um modo de ficcionar narrativas, de inscrever algo no corpo da linguagem.

### **Caracterizando o campo empírico**

O campo empírico foi uma Organização Não-Governamental – ONG, fundada em 1994 na cidade de Salvador, cujos processos educativos se orientam pela experimentação artística com Teatro e com Poesia. Os sujeitos da pesquisa foram adolescentes e jovens, de 10 a 21 anos de idade que tiveram acesso a formação em artes.

As interrogações que nortearam a prática de pesquisa foram: Qual pensamento sobre a juventude estas práticas educativas enunciavam? Nas práticas educativas ofertadas aos jovens o que se buscava? As práticas educativas se orientavam na perspectiva da produção de um *ethos* juvenil? Essas práticas educativas intensificavam a relação do jovem consigo mesmo? Por meio de quais dispositivos pedagógicos? Quais *os nomes da juventude* emergiram desses experimentos.

Os procedimentos de fazer arquivo foram executados por meio de exercícios descritivos, tomando por referência documentos institucionais, tais como: Projeto Pedagógico, Planejamento Institucional, Livros, Manuais, Cartilhas, Materiais Didáticos,

Dissertação de Mestrado sobre a ONG (UFBA – Instituto de Artes), Trabalhos de Conclusão de Curso sobre a ONG (UFBA - Comunicação, UNIFACS - Psicologia), registros de entrevistas, observações e diários de campo elaborados pela pesquisadora, ao longo de um ano, dezembro de 2006 a dezembro de 2007, junto às atividades de artes praticadas na ONG.

Esses exercícios consolidaram um texto narrativo no qual o CRIA é compreendido como instituição que existe a partir de historicidades locais, regionais e individuais afirmando a tese de que educar através da arte é um argumento que amplia os sentidos da vida e conduz o jovem ao experimento de auto-criação de si e intensificação de seu laços com a cultura e com o presente.

O CRIA – Centro de Referência Integral ao Adolescente, como é denominada a ONG, dispara seus processos de formação para as artes através do teatro. Sua conformação tem estreita aproximação com experimentos de pesquisa e montagem de espetáculos realizados nos anos 1980 na cidade de Salvador, por um grupo de jovens universitários, que faziam formação em artes dramáticas, e, cuja militância na área de saúde e educação pública, comunitária e privada, os conduziu a formalização de suas ações numa ONG.

O CRIA começa a funcionar com o apoio da Fundação *Mc Arthur*, instalando um centro de artes cênicas para adolescentes. Ocorre que no ano de inauguração da ONG, 1994, um número expressivo de pesquisas e espetáculos dramáticos já tinham se realizado. Jovens, adolescentes, professores e trabalhadores de saúde, da cidade de Salvador e do Estado da Bahia, já constituíam um coletivo em diálogo, identificando necessidades, formulando propostas de intervenção e executando a formação para as artes nessas instituições.

Decorre disso, o fato de que, o CRIA, quando foi inaugurado como ONG, já era reconhecido por sua presença viva na cidade de Salvador, nas escolas, nas unidades de saúde, na rede pública de formação de professores, nos espaços de formação de artes cênicas. A presença do CRIA na cidade traduzia-se em duas narrativas. Uma os espetáculos, seus atores, os roteiros, as cenografias, as músicas, os figurinos, as coreografias, o público. A outra narrativa se fazia a partir da biografia dos dirigentes da

ONG, seu trabalho com as instituições públicas e privadas, sua rede de sociabilidade, sua penetração nas agências de financiamento a projetos de educação, arte e cidadania, sua formação universitária e artística.

Fazer teatro para os dirigentes do CRIA sempre esteve associado com os espaços públicos da cidade: as praças, as ruas, os largos, o patrimônio histórico e cultural do povo baiano. Fazer educação e saúde, tomando a arte como argumento, foi, desde o princípio, uma matriz política, uma militância, um modo de fazer história; de participar dos processos de construir a cidadania para si e para as populações juvenis.

Esta dupla narrativa inaugural da ONG foi um dos primeiros desdobramentos visíveis no percurso de pesquisa. Aliás, durante os primeiros meses de pesquisa, me era muito difícil compreender a confluência de linhas com as quais a ONG se constituía. Decorre disso, a opção por um procedimento metodológico que me permitisse realizar cortes naqueles elementos que se apresentavam no campo empírico como potentes para a análise arque-genealógica: as histórias sobre a ONG, sobre os jovens e suas formas de viver a juventude na interface com o CRIA, as práticas educativas e comunitárias acionadas na formação em artes, o fazer arte, o ‘ser’ artista e jovem, o viver com arte, o elaborar a si mesmo a partir de uma prática estética, artística.

Fazer pesquisa, numa dimensão histórica, significava perguntar como a instituição se narra, o que ela narra e através de que discursos, por meio de quais documentos ela funda uma historicidade para si. Do mesmo modo, no que concerne aos jovens. Não se tratava de somente saber quem era cada um dos 90 jovens que anualmente fazem formação em artes (jovens-atores) na sede do CRIA: sua escolaridade, sua classe social, sua religião, o bairro em que residiam, a profissão e escolaridade de seus pais, número de irmãos etc. Não se tratava também de fazer a biografia dos, aproximadamente, 24 monitores, assistentes e orientadores dos grupos de artes da ONG. Não se tratava de mapear o conjunto de jovens que fazem formação em artes nas suas comunidades e no interior do Estado, através dos jovens-atores do CRIA, numa função que a instituição denomina dinamizador cultural.

Para além disso importava conhecer as narrativas, os procedimentos de dizer de si nas relações com as práticas instituídas. E, desde aí, fazer uma historicidade do jovem inscrito num campo relacional, numa discursividade histórica, da qual ele participou ativamente, seja em suas expressões estéticas, seja na constituição de si mesmo como sujeito moral.

## Os Arquivos

### 1. PRIMEIROS EXPERIMENTOS COM TEATRO

#### - Nossa Cara – (1984 – 1994)

Temática: Violência urbana. Peças: O que você acha disso tudo? ; Gregório de Matos e Guerras; Essa é nossa praia; O Rei do Trono de Barro (*adaptação de Hamlet, Shakespeare*).

1984 a 1990 – jovens estudantes do ensino médio Bahia. 1990- 1994 – integra-se as ações do CRIA, a Escola Criativa OLODUM e Projeto Axé. 1992 – Formação em Artes feita pelo Harlekin Theater / Instituto Goethe.

Método: Histórias de vida, cotidiano dos jovens, seus saberes sobre si, a cidade e a cultura urbana.

Jovens integrantes do Projeto: moradores de rua e jovens oriundos dos projetos já em andamento.

### 2. GRUPOS DE TEATRO

#### 1. Mais de Mil - (desde 1995)

Temática: Educação Formal. Peças: Escola, falta mais o quê?

#### 2. A Tribo de Teatro - (desde 1994)

Temática: Adolescência e sexualidade. Peças: Quem descobriu o amor?

#### 3. Com Arte - sem AIDS (desde 1997)

Temática: DSTs. Peças: Com Arte – Sem AIDS e *Acurranha* (Vivências)

#### 4. Pais e Filhos (desde 1999)

Temática: Diálogos familiares. Peça: Diálogos

#### 5. Pessoa Comum – (desde 2001)

Temática: Prevenção, uso e abuso de substâncias psicoativas. Peça: Você precisa de que ?

#### 6. Abebé Omi (Espelho D'Água) (2002)

Temática: Etnia, gênero e violência sexual. Peça: Silêncios Sentidos.

### 3. POESIA

#### 1. CriaPOESIA (desde 2001)

Temática: expressão oral e escrita; leitura da poética das palavras.

Peças: Por que você não vêm? (2001); Simétricas Imperfeições (2002), CriaPOESIA (2003-2006), Poesia-pé-de-bençã-com-tradições (2007).



## 4. CLOWN

### 1. Criando Palhaços Clown (desde 2006)

Temática: O cotidiano, o cômico, o tempo.

Espectáculos: não acompanhei o grupo de Clown no período da pesquisa empírica.

## 5. AÇÕES EM REDE

### 1. MIAC - Movimento de Intercâmbio Artístico-Cultural pela Cidadania (1998 – 2001)

Objetivo: Qualidade na educação e saúde pública através da atuação dos adolescentes nos espaços de formulação e acompanhamento de políticas e o desenvolvimento de ações de mobilização pelos direitos humanos.

Integrantes: Escola Estaduais, Municipais, Comunitárias e Particulares. ONGs e Fundações, Universidades Públicas e Privadas de Salvador. O Grupo de Apoio e Defesa de Direitos, Centros de Saúde, Órgãos Normativos do setor educação, Núcleos e Grupos Culturais espalhados pela Bahia, Movimentos Sociais.

Ações: Festivais realizados na Cidade de Salvador.

### 2. Ser-Tão Brasil – (desde 2001)

Objetivo: Caravana anual que reúne os diversos núcleos de arte, cultura e educação articulados em rede e que trabalham com jovens. A cada ano a Caravana se reúne num município da Bahia.

### 3. A CidadeCRIA (desde 2006)

Objetivo: apresentar os espetáculos preparados no primeiro semestre de cada ano, pelos sete grupos de artes que hoje funcionam ativamente na instituição. A agenda de apresentações em teatros, ruas, praças, escolas e comunidades.

## 6. BIOGRAFIA DOS DIRIGENTES

- Maria Eugênia Milet

As referências sobre sua ligação com o teatro datam de 1973, com o teatro infantil de Jurema Pena em Salvador, Bahia. Em 1975 segue com teatro infantil integrando o grupo Avelã y Avestruz. Em 1986 e 1987 participa e coordena o grupo Projeto Teatro. Este grupo desenvolvia pesquisa com aulas abertas sobre a Bahia do século XVI e XVII, pesquisa de dramaturgias de autores baianos com a publicação e encenação de suas peças. Nos anos 1980, Milet participou, como educadora, de um programa de formação para professores do ensino fundamental, na cidade de Salvador, com o objetivo de incluir no currículo escolar as artes. Foi a partir dessa experiência, que o encontro com os processos educativos formalizou diálogos com as artes de fazer teatro e poesia. Ela diz: “...construímos um teatro experimental. Através de *Fausto*, *Boal*, *Alice*, *Salomé*, [...] e outras peças. Exercitávamos muitas sensibilidades em formas cênicas que traduziam buscas poéticas

individuais e coletivas. Era um teatro centrado na improvisação que enfatizava o exercício da criatividade do ator, na experiência do grupo” (Milet 2002, p. 15, grifos do autor). “A palavra *poesia* vem do grego *poiesis* que significa “fazer”. A rigor, a palavra *poeta* significa “fazedor, aquele que faz algo” (Milet e Dourado, 1998, p. 10 e 11, grifos do autor). Em 1990 participa da estruturação do Bando de Teatro Olodum, reconhecido nacionalmente pela montagem da peça *Ó Pai Ó!* que em 2007 estreou no circuito de cinema nacional e internacional com filme de mesmo nome. Também integrou e coordenou nos anos 1990 um projeto de teatro e de educação para jovens adolescentes da Escola Criativa Olodum, do grupo de teatro Nossa Cara e do Projeto Axé.

- Zeca de Magalhães

José Narciso de Magalhães Carvalho de Moraes Filho foi escritor, poeta e tradutor. Assinava como Zeca de Magalhães. Carioca, do Humaitá, nasceu em 1959 e morreu em 2007, em Salvador, Bahia. Em janeiro de 1980 vem para a Bahia e encontra o grupo Poetas na Praça com quem se identifica e trabalha como militante até 1984. Em 1988 volta para o Rio, monta um sebo e passa a trabalhar como livreiro na UFRJ. Volta para a Bahia, como livreiro e a partir de 1996 se articula com a Livraria Vozes, o SESI de Itapagipe e começa a trabalhar com Oficinas de Criação Literária. Em 1999 chega ao CRIA, inicialmente com um projeto de formação de leitores junto a adolescentes e jovens, inserindo no programa recitais pela cidade. Com esse trabalho, Zeca abriu espaço formal na ONG para a criação poética. Em 2001 o primeiro grupo de poesia é instalado no CRIA, com o nome CRIAPoesia. Após sua morte, abrupta, em 27 de fevereiro de 2007, a ONG fez um espetáculo em sua homenagem, em setembro de 2007, no SESI – Salvador, intitulado “poesia-pe-de-bençã-com-tradições”. Em abril de 2007 inauguram a Biblioteca Zeca de Magalhães, na sede da ONG, no Pelourinho. Algumas de suas publicações: *O nome do vento* (1998), *A oeste do Meu coração* (2004), ambos publicados pelo Selo Letras da Bahia, Secretária da Cultura e Turismo do Estado da Bahia.

## 7. FORMAS DE INGRESSO

1. Seleção anual aberta para as Escola Públicas, Grupos de Jovens Artistas e ou Grupos Jovens que desenvolvem ações nas escolas e/ou comunidade;
2. Idade de Ingresso: a partir de 10 anos de idade para as oficinas de verão que acontecem no mês de janeiro em Salvador, com duração de 30 dias e com a finalidade de aproximar os jovens das Artes, do trabalho em grupos, de ações comunitárias e para divulgar as ações da ONG;
3. Idade de Ingresso 2: a partir de 12 anos de idade na formação em Artes – Teatro, Poesia e Clown.
4. Critérios: estar integrado a educação formal, ter autorização da família, participar das ações de arte e cultura do CRIA – aulas de arte, atividades complementares ao

grupo de arte específico ao qual estiver vinculado, integrar os espetáculos, as atividades de planejamento, monitoramento e avaliação das ações da ONG, da rede de direitos e proteção a adolescentes e jovens da qual a ONG faz parte, integrar-se a um grupo de arte, cultura ou ação social no bairro em que mora, experimentando a função de Dinamizador Cultural.

5. Idade máxima de permanência na ONG: 18 anos. Há algumas exceções que não ultrapassam os 21 anos.

6. Após a formação em artes o jovem pode permanecer na ONG nas funções: Monitor, Assistente, Orientador Pedagógico.

Monitores e Assistentes têm suas tarefas relacionadas a um dos grupos de artes que funcionam regularmente. Os Monitores participam das tarefas de planejamento, desenvolvimento, execução, monitoramento e avaliação, contudo não tem poder decisório. Os Assistentes cumprem com essa mesma função, contudo num nível de complexidade mais ampliado. No que se refere ao planejamento tem uma participação mais ativa, auxiliando, os Orientadores Pedagógicos que se responsabilizam pela execução do planejamento dos grupos de artes. Um diferencial entre o Assistente e o Monitor está em que o primeiro cumpre com o papel de representação institucional da ONG, nos espaços políticos nos quais esta tem assento.

7. A ONG integra os familiares dos jovens num grupo de artes denominado Pais e Filhos, desde 1999, da qual a peça Diálogos é objeto de produção coletiva.

8. A ONG incentiva os familiares dos jovens a contribuírem e expandirem seus saberes e práticas artísticas nos grupos do CRIA, como é o caso do seu Dija, pai de um dos jovens artistas que conduz as aulas de canto e preparação vocal dos vários grupos de artes em desenvolvimento na ONG.

## CAPITULO I

### A JUVENTUDE FAZENDO-SE PROBLEMA PARA O PENSAMENTO

#### 1.1. Primeiros encontros: juventude, escola e culturas juvenis

Num primeiro diálogo, a juventude como problema, como questão que excede as fronteiras do vivido, apresentou-se na pesquisa de iniciação científica. Naquele momento a juventude emergia do cotidiano escolar. Derramava-se sobre as observações e escritos da disciplina de Didática do Ensino do curso de Licenciatura em Psicologia que eu realizava na UFRGS, entre os anos de 1996 e 1998.

Foi uma surpresa, uma vivência inesperada. Meus escritos e registros etnográficos, orientados nas atividades teórico-práticas da disciplina, mostraram uma tradicional escola de Porto Alegre<sup>9</sup>, vivendo o longo e asfixiante desmonte das escolas públicas de nível médio, povoada por jovens. Jovens vivos, curiosos, falantes, rápidos nos deslocamentos discursivos em sala de aula, no humor, na produção de ruídos, na velocidade de apresentação de suas questões, nas relações professor-aluno e no cotidiano das atividades escolares.

Esses jovens, no contexto de minhas aprendizagens, deram corpo à juventude como fenômeno singular da experiência de viver e passaram a ocupar o horizonte de meus

---

<sup>9</sup> Instituto Educacional General Flores da Cunha, referência na formação de professores para o ensino primário, curso denominado Magistério. A escola funciona desde 1901, registrando, é claro, diferentes nomes para essa mesma formação ao longo do século XX. Em 1939 passa a ser denominado Instituto de Educação. Nos anos noventa a escola passa a oferecer também a formação em nível médio no modelo denominado PPT – Programa de Preparação para o Trabalho. Informações obtidas em Muniz; Barcellos e Santi. *Lugar de Mulher. Pequena história da educação feminina em Porto Alegre (1820-1940)*. Porto Alegre: Unidade Editorial- Prefeitura Municipal, 1993.

interesses no âmbito da formação para a pesquisa acadêmica que ora iniciava. A juventude apresentava-se a partir dali como uma questão de difícil resposta. Mais precisamente, as culturas juvenis e o multifacetado terreno que acabam por compor as referências visíveis de suas identidades e práticas de si.

O cotidiano da escola, observado num pequeno recorte etnográfico<sup>10</sup> de sala de aula enunciava um mundo ‘paralelo’, um conjunto de códigos e práticas de vida que excediam em muito a escola e que compunham, com as práticas instituídas da vida adulta e não-adulta, outras formas de tecer o “ser juvenil”, o viver a juventude, o “ser jovem”.

Um dos aspectos visíveis naquele momento era o esvaziamento de sentidos que a prática pedagógica e a disciplina escolar ofereciam aos alunos. Do ponto de vista do que estava programado no currículo, o espaço de sala de aula propunha a escolha profissional como tema, enquanto os jovens traziam para a cena questões concernentes a suas experiências etárias, a suas referências de classe e práticas culturais variadas, nem sempre conciliáveis ao temário na escola em questão.

A vida extra-escolar dos jovens impregnava o cotidiano da escola: as primeiras experiências amorosas, a gravidez, o bebê recém nascido nos braços da jovem mãe sob o olhar de seus colegas, as preferências musicais, os *points* da cidade, a moda, as gírias, a vida familiar, os personagens de TV e objetos de consumo variados: bolsas, batons, *radiophones*, bonés, revistas, tênis, *jeans* etc.

Nesse contexto, a função da escola era confrontada em seu poder de legitimação dos códigos, valores e significados consumados pela cultura culta, por sobre a cultura popular, inclusive as culturas juvenis<sup>11</sup>. Os registros etnográficos indicavam a necessidade de desnaturalização do valor social da escola para que a educação escolar pudesse

---

<sup>10</sup> Diário etnográfico que compõe o Relatório de Prática de Ensino da disciplina de Didática do Ensino do curso de Licenciatura em Psicologia. UFRGS, 1996. A disciplina observada era ministrada por um professor com formação em Filosofia e Psicologia para alunos do 3º ano do ensino médio, portanto, jovens em situação de preparação para o ingresso no ensino superior e/ou mundo do trabalho. Inclusive o nome dado a modalidade de ensino ministrada na escola era denominado PPT – Programa de Preparação para o Trabalho. Isto porque a Escola oferecia outras modalidades como Magistério, Publicidade e Propaganda, Secretariado.

<sup>11</sup> Moreira, Antônio Flávio e Silva, Tomaz Tadeu (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999. pg 93-124.

estabelecer aproximações e diálogos com as culturas a que os jovens estavam ligados, de modo a construir repertórios de interesse próximo a eles.

Dito de outro modo, a prática pedagógica fundada na disciplina escolar não garantia mais a efetivação do papel social da escola, orientado para a apropriação das aprendizagens formais e consensuais, com vistas a assunção de papéis sociais responsáveis no mundo adulto.

Segundo o Aries (1981) “... a disciplina escolar nasceu de um espírito e de uma tradição ... [ligada] a disciplina eclesiástica ou religiosa; ela era menos um instrumento de coerção do que de aperfeiçoamento moral e espiritual, e foi adotada por sua eficácia, porque era a condição necessária do trabalho em comum, mas também por seu valor intrínseco de edificação e ascese. Os educadores [modernos] a adaptariam a um sistema de vigilância permanente [dos estudantes] ... ao menos em teoria...” (p. 190-191).

De outra parte, pode-se dizer que esta relação juventude - escolarização formal apresenta nós de difícil compreensão. Linhas cuja tessitura mostra mais opacidade pelo maciço que conforma, do que pelas virtualidades que abriga em sua trama relacional. Para além do intentado nas práticas disciplinares e suas relações com a formação de uma juventude escolar útil ao empreendimento modernizador e liberal, outras juventudes foram tecidas dentro e fora da escola.

Para além da educação escolar, Morin (2003), Heller e Fehér (1998) referem que a cultura na qual os jovens estão inscritos no final do século XX, aquela à qual têm pertencimento e que compõe seu cotidiano familiar, social, lúdico, artístico e econômico é uma força importante para a formação e visão de si que os jovens constroem.

Em contraposição a isso, o registro etnográfico explicita o esvaziamento das práticas juvenis da sala de aula, do ponto de vista do que estava programado no currículo, no caso referido, a escolha profissional, pondo em xeque as formas pelas quais a escola busca construir as aprendizagens sobre o mundo adulto, no cotidiano escolar. A cultura da educação escolar força o jovem a projetar um vir a ser. Saber o que se quer ser é o mais presente argumento da escola orientada pelos ditames do neoliberalismo<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Bernardes (2006) apud Moreira;Silva.(1995). “A estratégia neoliberal retira o debate da educação da esfera pública e submete-a às regras do mercado, e isso, nos dizeres de Silva (1995), não significa maior liberdade e menor regulação, ao contrário, transforma a educação num objeto de consumo individual, e não de discussão pública, organizando processos de maior controle da vida cotidiana escolar” (p. 38).

Moreira e Silva (1999) apontam que a escolarização juvenil, no final do século XX, experimenta o ingresso de outras práticas discursivas<sup>13</sup> em seu cotidiano, de tal sorte que as aprendizagens e diálogos juvenis deslocam-se da escola para diversos territórios e produtos da cultura de massa. Nesse cenário, a juventude experiencia a construção de si em múltiplos contextos e temporalidades, não mais subsumidos à disciplina e ao cotidiano escolar.

Pode-se dizer, inclusive, que a função da escola como local prioritário do processo de socialização perde progressivamente sua força e centralidade, de modo que o fenômeno para a “efetivação particular da identidade social e da agência social, corporificadas em novas formas de ser e tornar-se humano”<sup>14</sup> são, dessa relação, deslocados.

## 1.2. Juventude e educação escolar

Um percurso possível para operar diálogos acerca da relação juventude-escolarização pode ser feito tomando-se alguns estudos de Philippe Ariès (1981) e Jean-Claude Caron (1996)<sup>15</sup>. Segundo os autores pode-se dizer que a escola foi uma das figuras institucionais da vida social que se fez instrumento capaz de identificar e separar particularidades das experiências infantil e juvenil circunscrevendo-as a um domínio etário e estabelecendo liames com a formação moral, intelectual e social.

---

<sup>13</sup> Bernardes (2006) “...*práticas discursivas* são compreendidas como linguagem em uso. Em outras palavras, são as maneiras a partir das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam nas relações sociais cotidianas, e possuem funções (institucionalizadas) e variações em seu cotidiano. Os elementos constitutivos das *práticas discursivas*, que compõem sua dinâmica, são: os enunciados orientados por *vozes*; as formas, que são as *retóricas utilizadas* e os conteúdos, que são os *repertórios lingüísticos*” (p. 58)..

<sup>14</sup> Moreira; Silva (org.). 1999. op. Cit. p.. 93-124.

<sup>15</sup> Segundo Castro, Edgardo (2004, p. 34), Foucault situa as pesquisas históricas feita por Phillippe Ariès no que ele denomina história da mentalidades, história das práticas, estilização da existência. Caron (1996) e Perrot (1996), autora que será incorporada ao texto na seqüência, pertencem a tradição de pesquisas históricas subseqüente a história das mentalidades “inventada” por Áries. A escola dos *Analles* foi fundada na França em 1929 por Marc Bloch e Lucien Febvre. Foucault manteve importante diálogo com esta tradição e seus intelectuais.

Observe-se, por exemplo, que aquilo que entre os séculos XIII e XIV era chamado de *schola*, caracterizava-se pelo ingresso de adultos, jovens e crianças, todos na condição de estudantes<sup>16</sup>. Essas escolas fundavam-se na prática da vida monástica, comunitária e clerical e, por esta particularidade, seus integrantes diferenciavam-se dos demais indivíduos da vida social praticada. “Longe de serem separados por idade (jovens, velhos e crianças), (na *schola*) suas relações (...) eram reguladas por tradições de iniciação que uniam com laços estreitos os alunos pequenos aos maiores”<sup>17</sup>.

Neste período, não estava em questão a particularidade das idades, pois que “... não se conhecia nem a natureza nem o modelo de um regime (...) realmente infantil ou juvenil. Os medievais eram tão pouco sensíveis (à separação de idades) que nem a notavam, como acontece com as coisas muito familiares (...)”<sup>18</sup>. O tipo de separação que a *schola* inicialmente protagonizara foi entre o modo de vida leigo e o não-leigo. Para os educadores da época a juventude escolar gozava do privilégio de ter protegida sua moralidade; a escola os livrava “das tentações da vida leiga (...) [cujo] (...) modo social próprio era a mistura das idades, dos sexos e das condições sociais..”<sup>19</sup>.

Se tomarmos a compreensão de juventude para a Idade Média<sup>20</sup> encontramos sua definição num contexto que tinha por referência a periodização da vida segundo os ciclos da natureza. Nesta condição seu valor afirmava-se no fato de a pessoa ser portadora de ‘força’; de estar na ‘plenitude de suas forças’, na ‘força da idade’<sup>21</sup>.

No mapa desenhado pela ciência da época, a juventude estava situada “no meio das idades”<sup>22</sup>. Para o conjunto das experiências que os ciclos da natureza guardavam, a juventude seria aquela experiência alojada entre o humano que é chamado de *enfant e o senies*.

---

<sup>16</sup> Ariès, 1981. op. Cit. p. 168, 170, 188.

<sup>17</sup> Ariès, 1981. op. Cit. p. 168.

<sup>18</sup> Ariès, 1981. op. Cit p. 170.

<sup>19</sup> Ariès, 1981. op. Cit p.170.

<sup>20</sup> Ariès, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981. Conforme “livro VI” da Idade Média que integra a “enciclopédia *Le Grand propriétaire de toutes choses* (...) sobre as idades do homem”. P. 36.

<sup>21</sup> Ariès, 1981. Op. Cit. P. 36.

<sup>22</sup> Ariès, 1981. Op. Cit. P. 36.



O *enfant* é o designado como criança. Aquele que ainda não tem a fala, tão pouco pode falar bem quando os primeiros sons se ordenarem em sua boca. O *senies* é o velho. Aquele cuja experiência é a de ser conduzido até a morte e, cujas forças lhes são gradualmente extintas: “... as pessoas velhas já não têm os sentidos tão bons como já tiveram, e caducam (...); velho está sempre tossindo (...) e sujando, até voltar a ser a cinza da qual foi tirado”<sup>23</sup>.

A natureza é, nesta narrativa, o argumento ordenador do significado da juventude. Dito de outro modo, a dimensão natural da força humana em cada indivíduo indicava sua ‘idade’ no conjunto das “Idades do Homem” e, por isto mesmo, a experiência juvenil aceitava uma imprecisão etária, qual seja: “... dos 28/30 ou 35 anos até os 45/50 anos de idade, correspondendo a 4ª idade (...), a idade média do homem”. Ao fim e ao todo, ser jovem significava neste período ter força “para ajudar a si mesmo e aos outros...” a garantir a vida<sup>24</sup>.

De outra parte, a noção de juventude, ao longo do século XVIII, apóia-se noutra dimensão, cujo modo de compreender as experiências de ser da vida não se orientava somente pelos ciclos sucessivos da natureza – as idades do homem. Esta nova compreensão toma por referência o conjunto das atividades que ocupavam o indivíduo ao longo dos diferentes períodos de sua vida, sempre numa relação direta com as funções sociais que estava a praticar. Por exemplo, “a idade dos brinquedos, a idade da escola, as idades do amor (...), as idades da guerra, as idades sedentárias...”<sup>25</sup>. Deste modo as duas concepções acabavam por misturar-se, e a noção de idade não indicava particularidade fora do conjunto das funções sociais que homens, mulheres e crianças partilhavam.

A vida orientava-se também por etapas sucessivas e em continuidade, porém, fixadas pela organização da sociedade; especificamente nas funções sociais a que cada etapa ou “Idades da Vida” proviam o indivíduo para realizá-las. O que temos então, ao final deste período é que “...as idades da vida não correspondiam apenas a etapas

---

<sup>23</sup> Àriès, 1981. Op. Cit. P. 36-37.

<sup>24</sup> Ariès, 1981. Op. Cit. P. 36 e 41.

<sup>25</sup> Áries, 1981. Op. Cit. P. 40.

biológicas [as leis da natureza], mas a funções sociais (...); a modos de atividade, a tipos físicos, (...) e a modas no vestir”<sup>26</sup>.

A juventude, a partir de então, aparece como experiência que se faz visível num dado período da vida e segundo as atividades que praticam num dado contexto, quais sejam; “... as idades do amor ou dos esportes da cavalaria: festas, passeios de rapazes e moças, corte de amor, as bodas ou a caçada do mês de maio ...”<sup>27</sup>.

Entre os séculos XV e XVIII uma alteração importante ocorreu. A escola progressivamente passa a ter por função a educação escolar, orientada pela noção de particularidades etárias entre crianças, jovens e adultos. Nesse sentido, a escola passa a ser um lugar destinado para “a educação da infância e da juventude em geral”<sup>28</sup>, separando definitivamente as crianças e jovens do mundo dos adultos.

A noção de educação escolar é um dos aspectos que consolida o valor da educação para a juventude. Ela tanto se liga ao “sentimento de infância” que fez por consagrar a separação de idades, como ao “sentimento de criança bem educada”; noção estruturada ao longo do século XVII e que deu ao jovem estudante um estatuto positivo no contexto das relações sociais.

Nos séculos XVI e XVII, os contemporâneos situavam os escolares no mesmo mundo picaresco dos soldados, criados e, de um modo geral, dos mendigos. As pessoas honestas que possuíam algum bem desconfiavam tanto de uns como de outros [...] da primeira adolescência ou já no nível universitário [...] ser estudante se aproximava da condição de criado, mendigo, ‘homem livre’ ‘que vive sem lei [...], vagabundo... (Áries, 1981, p. 184-185).

A partir da noção de educação escolar, o estatuto de estudante sai de um domínio moralmente condenável ou de valor duvidoso para a sociabilidade em geral, e aquela é conduzida à condição de experiência necessária para a formação intelectual, moral e social dos jovens. Por exemplo, “Na França, essa criança bem educada seria o pequeno-burguês. Na Inglaterra, ela se tornaria o *gentleman*, tipo social desconhecido antes do século XIX” (ARIÈS, 1981, p. 185).

---

<sup>26</sup> Ariès, 1981. O p. Cit. P. 40.

<sup>27</sup> Ariès, 1981. O p. Cit. P. 40.

<sup>28</sup> Ariès, 1981. op. Cit p. 171.

Ariès (1981) assinala que, ao longo do século XIX, a educação escolar avança para além das atividades de instrução, formação intelectual ou moral. Ela se consolida como uma prática disciplinar, hierárquica e autoritária que interfere diretamente no cotidiano dos jovens por meio do cerceamento, vigilância e ordenamento geral da experiência de ser estudante. Conforme o autor, “o estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude” (p.170).

Conforme o autor, a educação escolar vai consolidando-se ao poucos. Dos colégios-asilo do século XIII, inspirados em fundações monásticas como a dos *dominicanos e franciscanos*, preocupadas com a formação moral de seus estudantes, passando pelos institutos de ensino do século XV, destinados também a populações leigas, aos grandes colégios dos *Jesuítas*, dos *doutrinários* e dos *oratórios*”<sup>29</sup> que, entre os séc. XV e XVIII, introduziram o ensino das artes em suas instituições escolares.

Caron (1996) registra em suas pesquisas que estas instituições escolares orientavam-se por práticas pedagógicas distintas em que um aspecto visível dessas diferenças pode ser reconhecido na relação “... pessoal mestre-aluno, [...] (e que gradualmente) cederá lugar a uma relação mestre-classe, não desprovida, de resto, de inovações, como, por exemplo, a prática do teatro entre os jesuítas”<sup>30</sup>.

Vale dizer que o ensino das artes nas escolas é outro registro que estabelece entre elas distinções. Conforme Caron (1996) as instituições escolares, ao praticar o ensino das artes, o faziam inspiradas na herança greco-romana<sup>31</sup>. Essa relação de proximidade fez inscrever na formação da cultura europeia elementos dessas tradições e, por conseguinte, na formação da cultura ocidental que a partir dela se generalizou como cultura dominante.

Fundamentalmente, o ensino das artes acaba por desenhar vários tipos de humanismos que em suas variadas versões, “... permitem fabricar o homem

---

<sup>29</sup> Ariès, 1981. op. Cit. p. 169.

<sup>30</sup> Caron, Jean-Claude. "Os jovens na escola: alunos de colégios e liceus na França e na Europa (fim do séc. XVIII – fim do séc. XIX)". In: Levi, Giovanni; Schmitt, Jean-Claude. (orgs.) **História dos Jovens. A época contemporânea**. Vol. 2. São Paulo: Cia das Letras, 1996. p. 137-194.

<sup>31</sup> Caron, 1996. op. Cit. P. 159.

esclarecido...”<sup>32</sup>, aquele que terá por tarefa “... a busca de valores novos depois da derrocada de uma sociedade baseada na busca da salvação ...”<sup>33</sup>; sociedade esta que contará com a educação escolar para consolidar “... a modelagem do [novo] homem...”<sup>34</sup>.

Outro aspecto a se considerar na transformação e fixação do sentido da educação escolar como valor para a educação de jovens, é que, na França e na Inglaterra, ela se generalizou gradualmente ao longo do século XVII e início do século XVIII, sendo disponibilizada para a população independente de suas condições sociais e posição geográfica<sup>35</sup>.

Sua estrutura atendia à denominação de “escola única” que, ordenada por ciclos, hierarquizava diferentes níveis de aprendizagens<sup>36</sup>. A fixação nos ciclos dependia da disponibilidade dos estudantes de aderir às regras e à disciplina exigida nas escolas, incluindo-se aí a disponibilidade de tempo para cumprir um período de educação que avançasse além de um ensino primordialmente prático, qual seja “... o aprendizado dos rudimentos necessários a toda vida social...”<sup>37</sup>. Justamente em relação a esse aspecto é que se produzirá uma diferenciação na educação escolar praticada pelas instituições de ensino ao longo do século XVIII.

A escola única foi substituída por um sistema de ensino duplo, em que cada ramo correspondia não a uma idade, mas a uma condição social: o liceu ou o colégio para os burgueses (o secundário) e a escola para o povo (o primário) (Ariès, 1981, p. 192).

A educação escolar se transformara aos poucos num instrumento de formação capaz de operar uma clivagem entre os tipos de estudantes: aqueles que se submetem a um ensino prático e, portanto, com duração menor, e aqueles que, por sua condição social, podem se submeter a um ensino de longa duração – o secundário. Conforme Caron (1996), “ir ao liceu supõe uma escolaridade primária completa e uma abastança financeira da família de modo que possa ao mesmo tempo pagar os estudos e dispensar a força de trabalho do filho” (p. 149).

---

<sup>32</sup> Caron, 1996. op. Cit. P. 141.

<sup>33</sup> Caron, 1996. op. Cit. P. 143.

<sup>34</sup> Caron, 1996. op. Cit. P. 139.

<sup>35</sup> Caron, 1996. op. Cit p. 36.

<sup>36</sup> Caron, 1996. op. Cit. P. 192.

<sup>37</sup> Caron, 1996. op. Cit. P. 138.

Seguindo Ariès (1981) e Caron (1996), à medida que o século XVIII avança para o século XIX, gradualmente a especialização do ensino vai recortando a população escolar, não só em classes de idades, mas também em classes sociais. Procedimento que o autor denomina de especialização social do ensino, “... uma para o povo, e outra para as camadas burguesas e aristocráticas...”<sup>38</sup>.

Esse ‘todo-poderoso’ império do meio’, como o define Lucien Febvre: uma época (fim do século XVIII – fim do século XIX) em que o ensino superior é reservado apenas a uma elite muito restrita de amadores (científicos, literários) ou de futuros profissionais (médicos, juristas), o ensino secundário aparece de fato como laboratório em que se elabora a formação das futuras gerações de notáveis (Caron, 1996. p. 147).

Destarte, a noção de educação escolar no final do século XVIII já não se circunscreve a um conjunto de práticas pedagógicas de instruções específicas, denominadas humanidades, como o ensino do latim, do grego, do francês, de filosofia, da música, da religião, da história e outras línguas vivas, senão que têm por função “ a totalidade da formação”<sup>39</sup> dos homens.

Isto indica para uma apropriação, pelo Estado, da prática educacional numa dimensão política e de governo dos homens. Conforme Caron (1996, p. 142), na França de 1792 a idéia era a de se “criar uma geração nova por uma educação uniforme”. “Os dirigentes dos Estados, favoráveis ou não à Revolução, compreenderam que, com o nascimento de opiniões públicas, as jovens gerações” deveriam ser controladas. Desde, então, a prática da educação, nacionalizada e uniformizada, afasta-se de toda forma de educação não laica, orientada por uma pedagogia “em que o coletivo prevalecesse sobre o individual” e a juventude transformada em “aposta política e social”.

Sob certa perspectiva pode-se dizer com Caron (1996) que a educação escolar praticada ao longo do século XIX desloca a juventude de uma nomeação puramente formal, metafórica e conceitual, conforme as referências presentes da Idade Média ao século XVIII, para o grau máximo de uma realização social universal que visa produzir, em definitivo, indivíduos educados segundo os valores de uma “nova” sociedade: “uma

---

<sup>38</sup> Caron, 1996. op. Cit. P. 161, 139.

<sup>39</sup> Caron, 1996. op. Cit. P. 139.

sociedade de liberdade (Voltaire) ou de igualdade (Rousseau), baseada em um pensamento deísta, ou mesmo ateu para alguns (Diderot)...” (p. 141).

Esta é uma importante diferenciação em face da educação praticada antes do século XVIII. De uma instrução geral para a vida social, fundada nas necessidades do cotidiano partilhado entre diferentes – cléricos, leigos, crianças, homens, mulheres, pobres, desvalidos - e orientada por valores superiores ao homem, vemos afirmar-se, a partir do século XIX, uma educação dirigida para a fabricação do cidadão esclarecido, aquele que irá ordenar as relações políticas e econômicas emergentes. Nas palavras de Caron (1996, p. 142), para o século XIX “a base mais inabalável da ordem social é a educação da juventude”.

Sob um ponto de vista político, o século XIX irá fabricar, na relação com a instituição escolar, “... uma juventude privilegiada (...); grupo social cuja unidade se deve tanto à frequência de locais comuns e ao aprendizado de um saber comum quanto a uma origem social comum...”<sup>40</sup>. A escola, tornada um assunto de Estado, passa a ser o agente da produção de uma outra juventude:

cria uma geração nova por uma (...) educação uniforme (...) o liceu militarizado, o liceu transformado em caserna, adestrado na obediência absoluta e, a partir daí, moldado como em uma fôrma única (...) o liceu como um agente normativo (Caron, 1996. p. 142 e 188).

Um dissenso, ao menos, afirmar o ideal de liberdade sob a égide da uniformidade marca um procedimento de totalização das subjetividades em construção, de modo tal que a idéia de novidade ou nova idade – seja da sociedade ou do homem – fica confinada a uma determinada experiência que, nesse caso, os autores indicam como uma experiência de classe.

Fica-se impressionado de ver o paralelo entre a constituição de sistemas nacionais de ensino secundário e a ascensão dessas classes burguesas que, através da economia e da política, tomam as rédeas de estados em pleno desenvolvimento e por vezes em formação (Caron, 1996. p. 189).

---

<sup>40</sup> Caron, 1996. op. Cit. p. 138

A juventude, cujo valor social interessa à formação de uma nova sociedade de homens, é a burguesa, aquela que tem acesso a educação escolar secundária e, nessa relação, será confrontada “... desde a adolescência com [um] sistema de valores que deverá aplicar, reproduzir e defender na continuação de sua vida...”, e cujas qualidades devem expressar-se pelo “... esforço, mérito, concorrência, sucesso etc. ...”<sup>41</sup>.

Partindo das pesquisas de Áries (1981) e Caron (1996) é possível entrever a conformação da experiência juvenil em estreita relação com a instituição escolar; a instituição como produtora de um determinado tipo de experiência social, psicológica, moral e intelectual. Seja ela na perspectiva das ‘idades do homem’ e sua estreita relação com a natureza (séc. XV e XVIII), ou na esfera das tecnologias disciplinares dos colégios, liceus e universidades que os séculos XVIII e XIX inauguraram. Nas palavras de Caron (1996) “A escola, sob todas as suas formas, faz parte há muito tempo da paisagem social e cultural das sociedades [ocidentais]. Qual outra instituição se associa mais fortemente à idéia de juventude?” (p. 137).

De certo ponto de vista a escolarização formal do final do século XVIII ao final do século XIX constituiu com a juventude uma relação molar<sup>42</sup>. A produção de uma juventude orientada para valores úteis a sociedade em expansão. Ocorre que as estratégias de controle e produção dessa juventude pela educação escolar não se fez sem conflitos, rupturas e tensões. Para Caron (1996),

Na encruzilhada do social e do político, na percepção de comportamentos juvenis que se prolongam por todo o século XIX: a relação de autoridades introduzida pelo regulamento [das escolas secundárias] encontra-se em permanente confronto com a dimensão de uma contestação [juvenil] mais ou menos violenta provocada por sua aplicação (Caron, 1996. p. 165).

---

<sup>41</sup> Caron, 1996. op. Cit.p. 188 e 189.

<sup>42</sup> Deleuze, Gilles; Guattari, Felix. **Mil Platôs-capitalismo e esquizofrenia**. V.3. São Paulo: Ed. 34, 1996. p. 84; Deleuze, Gilles; Parnet, Claire. Políticas. In: **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998. p. 145-172. p. 145,147,151. Os autores chamam de linha de segmentaridade dura ou linhas molares aquelas espécies de segmentos bem delimitados, pacotes de linhas segmentarizadas. Estas definem um tipo de movimento ou relação possível, previsível, destinada, fixada, com tudo aquilo que atravessam, constituem, configuram ou compõem, por exemplo, através de dualismos ou dicotomias. A outra chama-se linha de segmentaridade flexível ou fluxos moleculares, limiars, linha oblíqua capaz de ultrapassamentos da linha segmentarizada. Elas traçam pequenas modificações, fazem desvios, mas nem por isto são menos precisas que as linhas molares. Há, ainda, as linhas de fuga, de gravidade ou declive que se movimentam entre os segmentos molar e molecular, e nesses experimentos de velocidade vão delineando o devir, a diferença, os graus de desterritorialização.

Essas formas de contestação podem ser narradas na perspectiva de classe. Jovens burgueses fazem expressar-se. “... Habitados a mais liberdade e consideração...”<sup>43</sup>, cuja formação liberal e romântica (em especial o gosto pelo imediato, pela importância da experiência e das sensações) os instrumentalizou para a prática de confrontos e enfrentamentos retóricos, viris e heróicos acerca dos destinos de seu mundo ou os de suas biografias pessoais. Conforme Caron (1996) a “contestação é devida também à negação de qualquer forma de cultura de oposição: nenhuma atividade de grupo é tolerada nos colégios e liceus (...) nem forma alguma de expressão (literária, jornalística etc)” ( p. 165).

Esses jovens “privilegiados”, vivendo a tensão da domesticidade exercida sobre si, também se contrapõe a essa força institucional provocando e promovendo, com a cultura estabelecida, dissensões, cismas e agenciamentos coletivos para resistir ao ideário de produção passiva da experiência social, moral, psicológica e intelectual a que se quer submetê-los nas escolas secundárias.

A juventude liberal, produto do ensino secundário, ocupa a primeira posição e mostra-se o adversário mais determinado de um regime que não a fará recuar senão a golpes de regulamentos repressivos, de suspensão de professores e de expulsão de alunos de liceu e universidades (...) entre os anos de 1821 a 1830 (Caron, 1996. p. 168).

Num emaranhado de ações, contra-ações, submissões e rebeliões, algo interessante se apresenta. Uma espécie de ancestral adormecido e destituído de valor social positivo para o século XIX é reinventado pelos jovens em suas relações com a vida escolarizada. A vida regulada através de um outro modelo de disciplina conhecido e praticado até o século XV: a sociedade de companheiros, bandos ou camaradas, e as associações ou confrarias comunitárias.

Àries (1981) mostra que a “disciplina”, antes do século XV, era incorporada na experiência de ser “estudante” por meio de alguma autoridade corporativa influenciada pela instituição a que este estava ligado – de modo geral a família e a comunidade a que pertencia com sua proximidade ou distância de uma escola e, em alguns casos, as sociedades ou bandos de “camaradas”.

---

<sup>43</sup> Caron, 1996. op. Cit. P. 165.



No caso de distância da escola, o jovem estudante era confiado a uma família “com um contrato de aprendizagem que previa frequência à escola” e essa relação o integraria a alguma *associação, corporação* ou *confraria*, constituindo assim as experiências de unidade e pertencimento comunitário e, portanto, as aprendizagens necessárias ao convívio social local.

Outro modo legítimo de regulação da vida de um estudante através da “disciplina” era a “sociedade de companheiros” ou “bandos de camaradas”. Esses bandos se caracterizavam pelas práticas de camaradagem entre estudantes, de modo que um jovem estudante seguia um outro mais velho no cotidiano de suas experiências pessoais compartilhando a vida. Essa experiência de compartilhar era orientada pela prática da autoridade entre os estudantes mais velhos para com os mais jovens, com uma função clara de regulação moral e, cujas práticas disciplinares, “às vezes brutais”, também regulavam a vida social dos jovens estudantes.

Então, por meio de procedimentos de misturar essas experiências arcaicas os jovens, submetidos à educação escolar moderna acabaram por forjar camaradagens em associações e bandos juvenis instituindo, em favor de si, pelo permanente agir coletivo, regras e disciplinas que lhes convinham e, por estes procedimentos, passaram a ter força institucional para deslegitimar o grande internato.

No colégio real de Marselha, a nomeação [de um] abade como diretor, em 1821, vai provocar um lento deslizamento do estabelecimento para fora das normas admitidas em matéria de disciplina: alunos dormem fora, construção de cabanas no pátio, introdução de livros e de jornais, caricaturas consideradas obscenas, baile de máscaras por ocasião do Carnaval de 1823, algazarra contra professores ou mestres de estudos; mas também discursos e grafites anti-religiosos, rixas (...) e contestação geral da autoridade da administração. Essa progressiva instalação de uma contra-autoridade, com emissão de uma “Constituição colegial” da parte do clã [juvenil], estende-se por mais de dois anos: ela vai finalmente acarretar uma reação brutal, a dissolução do internato (Caron, 1996.p. 165).

O que se quer sugerir é que, misturados um ao outro, o saber escolar moderno com o saber arcaico ou popular, parecem ter gerado um acontecimento singular: a produção de uma arte de resistir que, por desvios, derivas e bifurcações, criou aberturas para a

experiência estudantil ir-se para além do espaço escolar e, ao mesmo tempo, receber o mundo da vida em seu território<sup>44</sup>.

Lembremos que o ideal da instituição escolar do século XIX era o internato<sup>45</sup>, pois que a fabricação do homem esclarecido exigia “distinguir o que estava confundido, e a separar o que estava apenas distinguido (...) uma tendência que não era estranha à revolução cartesiana das idéias claras, e que resultou nas sociedades igualitárias modernas, em que uma compartimentação geográfica rigorosa substituiu as promiscuidades das antigas hierarquias”<sup>46</sup> entre crianças e jovens, homens e mulheres, pobres e burgueses, escola primária e secundária etc.

De outra parte, é importante dizer que a produção dessa juventude em toda sua expressão ativa fez-se também uma questão de Estado, visível na constrição da oferta do ensino secundário em toda a Europa. Reconhecimento do poder de produção dessa maquinaria escolar na direção de seu duplo: a contestação. Conformação de um binômio - disciplina *versus* contestação - que fez o ensino secundário ficar muito distante, do ponto de vista estatístico, da implementação do ensino primário.

Em 1806 [na França] estima-se 50 mil alunos nos liceus ou colégios para uma população de 25 milhões de habitantes; em 1850 este número dobrou (...), uma cifra que vai praticamente estagnar até o fim do século: 180 mil estudantes em 1895 para uma população que atingia os 38 milhões de habitantes...” [de outra parte] “... em 1880 pode-se considerar que o conjunto de meninos e meninas está escolarizado, ainda que essa escolarização sofra as eventualidades das estações e do vínculo a tal ou qual categoria sócio-profissional (...) (Caron, 1996. p. 148 e 152).

Conforme Caron (1996), a associação entre juventude e educação escolar atende “... uma longa evolução que (...) fez da escola um assunto de Estado...”, mesmo quando recusou a oferta de educação escolar a populações juvenis. O século XIX é testemunha dessa relação em que “... os dirigentes dos Estados (...) compreenderam que, com o nascimento de opiniões públicas, as jovens gerações deviam ser controladas...”. Uma das

---

<sup>44</sup> Perrot, Michele. **Os Excluídos da História. Operários, Mulheres e Prisioneiros**. São Paulo: Paz e Terra, 2006 [1988]. A autora também traz informações sobre o mesmo período em alguns equipamentos de Estado, conforme a citação a seguir. “... A juventude ocupa um lugar de destaque (...) distúrbios nos liceus e universidades (1883-1885) resultam na elaboração de novas regras ...” (p. 326).

<sup>45</sup> Ariès, 1981. op. Cit. p. 191.

<sup>46</sup> Ariès, 1981. op. Cit. p. 183.

formas de controle foi a limitação do acesso ao ensino secundário para um grande contingente de jovens. Na França esta limitação é registrada, pelo menos, até 1914.<sup>47</sup>

Num comentário de Balzac, de 1839, tem-se a dimensão do impacto que esta juventude escolarizada teve sobre a vida urbana, o destino político de seu país e os formadores de opinião.

A juventude explodirá como a caldeira de uma máquina a vapor. A juventude não tem saída na França, acumula uma avalanche de capacidades subestimadas, de ambições legítimas e inquietas, casa-se pouco, as famílias não sabem o que fazer de seus filhos: qual será o rumor que abalará essas massas, não sei; mas elas se lançarão no estado de coisas atual e o subverterão (Balzac, 1839 apud Caron, 1996..p. 152).

Esta breve gênese da noção de juventude deixa ver que o ideal do “cidadão esclarecido”, forjado no seio da educação escolar, universalizou-se. Contudo outras juventudes também se produziram na relação com a educação escolar e a escola de Estado. Outros nomes ganharam existência política e social. Para tomar apenas o período relativo as pesquisas de Caron (1996) aqui indicadas, a juventude passou a ser também identificada a partir das experiências de contestação, revolução, turbulência, ação de oposição. O avesso do esclarecimento pretendido: liberal, instrumental, funcional. Há ainda, uma juventude que pode ser encontrada nas práticas literárias, humorísticas e intelectual dos jovens que viveram a disciplina da educação escolar e a despeito dela dedicaram-se ao uso público da palavra, além das experiências de viver a vida, inclusive em seus excessos. Fruir o presente, viver do e para o presente, enfim.

### **1.3. Culturas juvenis**

Gostaria, neste ponto de reorientar a narrativa. Pôr na escrita outra temporalidade e, por um esforço e generosidade do leitor, fazer com que os sentidos sejam apresentados a

---

<sup>47</sup> Caron, 1996. op. Cit. P. 137, 142, 150, respectivamente.

partir da experiência vivida. A experiência que fez para o pensamento perguntas marcando minha trajetória acadêmica. Rumores que ainda insistem na memória.

De volta ao diário de campo, outro aspecto se apresenta. As formações culturais juvenis aparecem problematizando o cotidiano da escola por força da mobilidade em seu entorno, no espaço urbano, e em investidas agressivas contra membros da escola.

Neste dia, eu sentei, desde o início da aula, na primeira carteira, junto a porta. Comecei a conversar com os alunos que estavam próximos a mim e perguntei: – *O que aconteceu ontem?* Fernando que retornava (...) pegou uma classe<sup>48</sup> e juntou-se a nós (eu e outros alunos que estávamos nas proximidades da porta da sala). Eles responderam: - *A escola foi invadida por uma gangue ( ...); Apedrejaram a escola (...); A gangue é conhecida e veio para castigar um aluno da escola que consideram rival( ...); Dois alunos estão machucados* (Diário etnográfico, novembro de 1996).

Essa linha que se abre no relato etnográfico arrasta pelos corredores da escola um acontecimento marcadamente de fronteira, em que por meio de atos agressivos jovens organizados em bandos fazem problematizar o uso dos espaços públicos: a rua, o bairro, as instituições, a escola em sua materialidade objetiva.

São 10h40. Maria Alice [a professora] se dirige a mim e fala: - *Vivemos ontem uma situação muito grave na escola, então a direção queria nos passar algumas diretrizes.* Perguntei o que houve. Maria Alice respondeu: - *Saiu no Jornal Nacional e na Bandeirantes ontem, na rádio e no jornal de hoje. (...) A escola foi invadida por uma ‘gangue’. Apedrejaram a escola, alunos ficaram feridos. Um horror.* [Enquanto falava movimentava os olhos. Viu uma jovem com um bebê. Se dirigiu a ela, acarinhou o bebê falando com a jovem mãe. Virou-se e continuou]. – *Vou te deixar com eles na sala de aula. Vou pegar o filme.* Segue em direção as escadas falando: – *Eles não podem ficar sozinhos. Estouraram uma bomba de fabricação caseira dentro da escola. Colocaram entre os andaimes. Parecia que tudo ‘isto’ estava caindo na cabeça da gente!* [apontava para o teto da escola que tem pé direito alto e é um prédio em estilo Neo-Clássico, cujos painéis pintados na grande parede que emoldura o vão entre as escadas estavam sendo restaurados, tendo como apoio andaimes]. *Depois houve outra ameaça, mas era falsa. Tudo isso na hora da saída do turno da tarde, às cinco horas.* Já estávamos no andar superior quando perguntei: - *Alguém se feriu?* Maria Alice estava apressada, entrou na primeira sala a nossa esquerda, olhou, conversou com uma aluna, saiu. Entrou noutra, virou-se em direção a escada. Já descíamos quando me respondeu. – *Quem não entrou [no prédio da escola] foi apedrejado. Eles disseram que vão voltar...* (Diário etnográfico, novembro de 1996).

Para Costa (2000, p.19), as atividades que jovens organizados em gangues e bandos praticam no cotidiano das cidades em que vivem são comumente práticas não autorizadas

---

<sup>48</sup> O termo “classe” em Porto Alegre é utilizado entre estudantes, professores e funcionários de escola para designar também a carteira, a mesa de que os estudantes fazem uso nas escolas para escrever.

pela cultura estabelecida e “... são (...) dirigidas para a violação declarada dos costumes e normas da sociedade na qual vivem – o roubo, o furto, vários tipos de comportamento agressivo...”<sup>49</sup>.

Segundo a autora as gangues e bandos jovens tomam forma e fixam-se primordialmente no sentido do risco que impõem aqueles que são alvo de suas ações. O fenômeno das gangues, diz ela, definem-se pelas “... atividades de seus membros (...) sejam em grupo ou individuais – atos que podem estar dirigidos tanto a pessoas como a (...) símbolos sociais e culturais” (COSTA, 2000, p.19).

Seguindo o registro etnográfico, pode-se dizer que a escola experimenta um encontro inusitado. Um *des*-conhecido se apresenta em ato de violação – a gangue. Sensibilidade fundada no discurso oficial, que permanentemente lança essas e outras práticas juvenis para o terreno da sociabilidade de bairro, de gueto ou outro universo juvenil proscrito da ordem pública estabelecida, considerada legítima e necessária ao processo produtivo das grandes cidades modernas.

Para o olho institucional, o fenômeno das gangues e bandos juvenis não se apresenta como um experimento que cresce desde si, que se compõem de fraternidades ou cismas tecidas na rede de relações que a escola faz produzir entre jovens, entre bairros, entre classes, entre universos culturais diversos etc.

Esta cegueira da instituição escolar sobre as implicações com o fenômeno das gangues e bandos juvenis, sobre seus efeitos nas tramas do social-relacional, pode ser confrontada a partir de uma pesquisa de Michele Perrot (2006), na qual a autora alude para o fato de que a dimensão de lugar e os equipamentos sociais operam efetivamente em favor da constituição dos grupos e bandos juvenis no espaço urbano.

Perrot (2006) toma por referência bandos jovens, denominados *Apaches*, que circulavam nas ruas e bairros da cidade de Paris, no início do século XX (1902), e cuja formação era devida aos “primeiros contatos [que tiveram] nas escolas de bairro, nas

---

<sup>49</sup> Costa, Márcia R. **Os carecas do subúrbio**. São Paulo: Musa, 2000. p. 19.

prisões, nos reformatórios, no exército e nas redes de camaradagens”<sup>50</sup>. A partir de diários deixados por alguns *Apaches* foi possível conhecer elementos de seu universo de referências.

Os *Apaches* [são] os últimos rebeldes contra a disciplina industrial (...). Seu comportamento é de recusa ao trabalho – ‘quem trabalha é imbecil’ (...). Nada têm a ver com os andarilhos, últimos vagabundos das grandes estradas. Seu reino é a cidade (...). São a primeira geração operária a se sentir parisiense (...) torna[ndo] a se apoderar ruidosamente do coração da Cidade de onde seus pais tinham sido expulsos (...), têm gosto pela perambulação, pelo fumo, pelo álcool, mulheres, os prazeres do consumo e sobretudo das roupas. O *Apache* gosta de estar bem-arrumado, sem ser burguês (...). Esse filho do povo que conheceu a rudeza do sapato com sola de madeira, ‘dá muita importância ao modo de se calçar’ (...). Ei-lo pronto para saltar dentro de um automóvel (... não se pode agarrar o ladrão, subitamente dotado de maiores velocidades...), sonho geralmente inacessível que está na origem de muitos assaltos à mão armada (...). O universo *Apache* é o do carro, poderoso estimulante de novas formas de consumo (Perrot, 2006. p. 317-320).

Na perspectiva apresentada pela autora, a formação das gangues está estreitamente vinculada aos equipamentos sociais a que os jovens têm ou tiveram ligação ao longo de sua educação escolar, militar, ou na condição de órfãos que faziam uso de algum equipamento de assistência, como asilos ou reformatórios públicos. Os inscreve também na orda do consumo emergente no início do século XX - a moda, a música, os *boulevares*, inclusive o consumo do espaço urbano, na medida em que fazem experimentar “*ser parisiense*” e fazem uso do conjunto de bens e serviços disponibilizados para a burguesia. As ações dos *Apaches* eram orientadas para três alvos:

o burguês, o tira, o trabalho. Ele desdenha a sociedade estabelecida, condena as autoridades e despreza os ‘trabalhadores honestos’, os operários, ‘escravos amolecidos’. Seus fantasmas: ‘fazer parte do horrível cortejo dos miseráveis sem um tostão’ (...) Por que desperdiçar a juventude? Para viver e consumir existe o roubo e as mulheres. Há, dizem-nos, inúmeras maneiras de roubar: nos bolsos, por fraude, dos veículos com mercadorias, da caixa registradora, por assalto (...), até o roubo dos fregueses na prostituição (praticado pelas moças) e o arrombamento (Perrot, 2006. p. 323-324).

No que concerne a uma proposição conceitual do termo “ganguê” a autora o faz a partir de sua estrutura relacional e ordenamento interno.

Constituem uma microssociedade com sua geografia, sua hierarquia, sua linguagem, seus códigos. Eles reivindicam abertamente o direito à diferença (...). Eles ‘desfiam o *jarre*’, a gíria (...), acrescentam novas expressões (...) e a

---

<sup>50</sup> Perrot, Michele. Na França da *Belle Époque*, os “*Apaches*”, primeiros bandos de jovens. In: **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. São Paulo: Paz e Terra., 2006 [1988]. p. 315-332.

modificam de modo a poder conversar despistando a polícia (...). Deve-se total lealdade ao bando, ao chefe, aos companheiros: contra os bandos rivais, quando invadem o seu território, contra as autoridades, polícia, lei, prisão. Há um código de honra (...) que implica solidariedade e aversão extrema à delação (Perrot, 2006. p. 322-323).

Zaluar (1997), de outra parte contribui com a discussão trazendo para o debate o conjunto de teorias que orientam, desde os anos 1920, a análise da ação dos bandos juvenis na Europa e Estados Unidos. Abramo (1994) é a autora que apresenta as tradições de pesquisa sobre a juventude na sociologia brasileira e suas principais perspectivas até os anos 1980 e após os anos 1990.

A tradição derivada das teorias estadunidenses, originárias da escola de Chicago, desde os anos 1920, dialoga com a temática fazendo aproximação entre grupos juvenis organizados em bandos e espaço urbano. Essa tradição se diferencia importantemente dos pressupostos de análise das tradições européias: “...no velho continente de gloriosas lutas operárias, a importância da sociologia de classe precede e supera a da sociologia da juventude...”<sup>51</sup>.

As tradições advindas da escola de Chicago atravessam boa parte do século XX, sempre em acordo com a eficácia social esperada dessas teorias. Zaluar (1997) indica que a associação entre cidade e grupos juvenis permitiu aos pesquisadores mapearem o ordenamento desses grupos no território urbano. Ordenamento este estruturado por grupos étnicos: italianos, irlandeses, negros, judeus etc.

Sobremaneira, será a partir desse desenho e segmentação que as perspectivas teóricas da escola de Chicago irão se desenvolver, associando noções como “desorganização social e violência”, “zona de transição e criminalidade”, “violência urbana e juventude”<sup>52</sup> ao *corpus* de suas teorias.

A teoria da *desorganização social* toma por referência aspectos contextuais, como zonas da cidade marcadas pela precariedade econômica e de infra-estrutura, povoadas por imigrantes que, expostos a situações de privação e “decadência” cultural, perderiam a força

---

<sup>51</sup> Zaluar, Alba. Gangues, Galeras e Quadrilhas: globalização, Juventude e violência. In: Vianna, Hermano (org.) **Galeras Cariocas. Territórios de conflitos e encontros culturais**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997. p. 25.

<sup>52</sup> Zaluar, 1997. op. Cit p. 17.

de seus costumes e valores para a regulação dos comportamentos, da manutenção dos laços familiares e de vizinhança, abrindo espaço para o desenvolvimento de atividades criminosas.<sup>53</sup>

Na década de 1960 esses pesquisadores irão propor a teoria da *frustração* para explicar os comportamentos e/ou atividades juvenis que se inscrevem no terreno do delito, da infração e do crime. Essa perspectiva funda suas análises nas desiguais oportunidades de ascensão social dadas para os filhos de imigrantes. Esses jovens, expostos à mudança nos padrões sociais da tradição familiar que têm como referência, experimentaram

novos padrões, baseados no dinheiro, no interesse pessoal, na busca do ganho e na ambição pessoal, [afirmando] o individualismo e suas formas de conflito. Por essa nova teoria, haveria um hiato entre as aspirações de todo cidadão estadunidense (...) e as reais oportunidades oferecidas aos jovens pobres (...) [favorecendo] a segunda geração de jovens imigrantes a se envolver em atividades criminosas (Zaluar, 1997. p. 18).

Entre os anos de 1960 e 1970 uma outra teoria é proposta, mais implicada em explicitar o fato de as organizações juvenis não existirem isoladas da sociedade a que têm pertencimento e que constroem sua sociabilidade fundada em valores e normas regulados por um conjunto de instituições sociais formadoras, instituições essas que indicam o valor social do jovem para aquela sociedade. Nas palavras da autora é

esta uma teoria, crítica das anteriores (...) fez do processo de rotulação dos jovens que moravam em guetos ou bairros pobres o seu objeto (...) focalizando principalmente as práticas governamentais, policiais e judiciais que classificavam os jovens de [outras] etnias (...) ou pobres como delinquentes, embora fossem jovens vivendo os conflitos próprios de sua idade o faziam naquilo que Matza (1969) chamou de *drift* (estar à deriva)... (Zaluar, 1997. p. 19).

Um assinalamento vale ser explicitado aqui, ao menos indicado. Nessa perspectiva teórica a concepção da experiência juvenil está consagrada a um “fenômeno etário”. Mas o que estão considerando aqui um fenômeno etário? Arriscaria dizer que o que estão denominando de fenômeno etário é, de fato, em sua argumentação, um aspecto psicológico.

---

<sup>53</sup> Zaluar, 1997. op. Cit p. 19.



Melhor dizendo, a concepção de experiência juvenil com a qual orientam a interpretação do “ser jovem” e a participação em práticas não legítimas efetuadas em bandos, está referenciada em diferentes aspectos da experiência psicológica. Nos aspectos morais – formulação de juízos de valor, nos aspectos éticos – do agir coletivo que praticam em seus grupos, nos aspectos afetivos e em expressões emocionais. O modo interpretativo da ação juvenil coletiva enunciada nesta teoria diz de uma disponibilidade psicológica “especial”, singular, do jovem, para se relacionar com a ordem instituída. É sobre este fundamento que tentam enfrentar a dimensão segregacionista a que fazem crítica.

Esse pensamento sociológico permite também uma outra consideração. As concepções sobre a juventude nessa literatura estruturam-se em torno da noção de “ordem social”. Este, sim, parece ser o limite desse pensamento sociológico, fundamento a ser criticado, que ordenado por antagonismos dicotômicos, faz afirmar verdades em todas as direções e sobre todas as experiências vividas.

A ordem e a identidade ‘mais rígida’ é uma exceção, também transitória, e não uma regra (...) A totalidade da vida social poderia então ser definida com muitas das palavras que um dia identificavam a juventude: transitoriedade, turbulência, agitação, tensão, possibilidade de ruptura, crise, conflito, instabilidade, ambigüidade, linearidade, flexibilidade, inquietude (Vianna, 1997. p. 14).

No caso da Inglaterra, nas análises sociológicas praticadas pelos teóricos da Universidade de Birmingham, a dimensão de classe social é apresentada como fundamento da ação dos grupos juvenis. Este argumento inscreve os modos de viver, habitar, trabalhar, consumir e praticar a cidade como elementos de conformação de determinados grupos, bem como de seu repertório estético e identitário, como é o caso dos *skinheads*.

Destarte, essa perspectiva analítica encontra limites quando determinados grupos juvenis, em suas ações sobre o espaço urbano, exercitam suas habilidades – entre elas a de luta – para expressar sentimentos étnicos e nacionalistas, na forma do racismo contra imigrantes e na afirmação da supremacia branca sobre outras etnias. Este pode ser um exemplo de que a luta de classe – a luta entre pobres e ricos – talvez não seja o ordenador compreensivo, por excelência, da violência juvenil<sup>54</sup>.

---

<sup>54</sup> Zaluar, 1997. op. Cit. P. 17-57.

Conforme Zaluar (1997) “essa teoria, que focaliza características supostamente comuns a todas as camadas pobres e bairros populares, foi de fato acionada para explicar os *hooliganism*, ou seja, a violência das torcidas jovens na Inglaterra surgida nos anos 70” (p. 39).

No caso da França, a interpretação da ação de grupos juvenis não tem hegemonia. Nos anos 1980 os bairros parisienses viveram inúmeros episódios da ação de grupos jovens, especificamente das *galères*. Nesta ocasião, um determinado grupo de sociólogos tomou por recurso explicativo do fenômeno a *teoria das classes perigosas* que Luis Chevalier (1978) desenvolveu ao estudar a vida social, política e literária da Paris do século XIX. O fundamento argumentativo dessa teoria liga as classes trabalhadoras ao aumento da violência e da criminalidade nas cidades.<sup>55</sup>

De outra parte, setores da vida intelectual francesa aceitam que a violência e a criminalidade de grupos juvenis estejam ligadas aos sentimentos nacionalistas e étnicos, em decorrência da importante imigração vivida no país desde os anos 1970, e “... da recusa à nacionalidade aos “estrangeiros” imigrados”<sup>56</sup>. Contudo, alguns pesquisadores franceses propõem um retorno ao tema da classe social, sem desconsiderar a dimensão dos conflitos étnicos e nacionalistas.

Esse retorno toma por referência o “desmantelamento dos bairros operários e o enfraquecimento do movimento operário na França”. Zaluar (1997) assinala que entre os anos 1980 e 1990 um novo princípio foi proposto para compreender a ação das *galères*: a exclusão.

O princípio explicador de sua conduta não seria a pobreza (ou a cultura da pobreza), mas a exclusão, termo que se refere a diversos processos simultâneos, entre os quais se inclui o desemprego, o afastamento da escola, a estigmatização pelo uso de drogas, o enfraquecimento dos movimentos sociais (novos e velhos), assim como a diluição dos laços sociais nos bairros operários e a própria ausência de conflito social, substituído pelo vazio e pela raiva, pelas condutas em excesso, nas quais as escolhas de estilo serviriam para situar-se, identificar-se, opor-se. (p. 32).

---

<sup>55</sup> Zaluar, 1997. op. Cit. P. 28.

<sup>56</sup> Zaluar, 1997. op. Cit. P. 32.

Conforme Abramo (1997), esta perspectiva situa-se no bojo das pesquisas ligadas às políticas públicas e cunhou algumas concepções ainda vigentes, entre essas a de reparação social, trajetórias e protagonismo juvenil.

No que concerne à Sociologia brasileira da juventude, há muitos aspectos que se aproximam da tradição estadunidense nas pesquisas que antecedem os anos 1980. A noção de “ordem social” é um aspecto ordenador da interpretação das experiências juvenis praticadas, reconhecidas e legitimadas no Brasil neste período. Conforme Abramo (1997) “o interesse da sociologia aqui recaiu sempre, na verdade, sobre o papel da juventude como agente político, sobre sua capacidade de desenvolver uma postura crítica e transformadora da ordem vigente” (p. 22).

A autora faz referência a três importantes pesquisas sobre jovens publicadas no Brasil até 1980. Uma no ano de 1968, intitulada *A juventude radical*, a outra *Juventude na sociedade moderna*, de 1972, e a terceira denominada *A geração AI-5*, de 1979.

Otávio Ianni, autor de *A juventude radical*, debruça-se sobre a produção histórica do comportamento juvenil “radical” no campo da atuação política. Sua tese é a de que este comportamento juvenil pertence à lógica do sistema capitalista e o radicalismo comunica uma experiência ou condição de existir “normal” nesse sistema.<sup>57</sup>

Marialice Foracchi focaliza, em sua análise da *Juventude na sociedade moderna*, o movimento estudantil disparado pelos estudantes universitários nos anos 1960. A “rebelião juvenil” desses jovens explicitava as contradições vividas no processo de modernização da sociedade brasileira, as condições de recepção e crítica à ordem social protagonizada pelos jovens, na forma de contestação e engajamento político, ou na forma de uma recusa ao sistema visível na experiência de alienação no conjunto das ações praticadas.<sup>58</sup>

Luciano Martins conduziria sua análise, segundo Abramo (1994), na perspectiva de “pautas específicas como (...) o culto à droga, o modismo psicanalítico etc...”, nas experiências protagonizadas por jovens da alta classe média urbana brasileira entre os anos

---

<sup>57</sup> Abramo, Helena W. **Cenas Juvenis**. São Paulo: Scritta, 1994. p. 25.

<sup>58</sup> Abramo, 1994. op. Cit. P. 25.

de 1968 e 1975. Sua argumentativa explicita que esses jovens transitaram entre o desejo de instalar práticas de *contracultura* para liberar a vida dos totalitarismos em voga na ordem social brasileira, mas fabricaram experiências de alienação e incapacidade de fazer frente à cultura autoritária instalada.<sup>59</sup>

A autora refere que a “modernização desencadeada nos anos 50” no Brasil está no fundamento dessas experiências de viver a juventude e ser jovem entre os anos 1960 e 1970, e que as transformações estruturais em curso no mundo, após a segunda grande guerra, fomentaram e disseminaram esta experiência de mudança social.

Tomar a “ordem social” como fundamento sob o qual o pesquisador interroga as práticas juvenis, impôs limites à Sociologia da Juventude Brasileira. Um deles se refere a invisibilidade das práticas juvenis desde uma perspectiva cultural. Conforme Abramo (1994, p. 22), “... muito pouca importância foi dada à dimensão da vivência juvenil no campo do lazer e da cultura, ao comportamento e formulação de estilos e movimentos culturais...” na literatura sociológica brasileira, ao menos até os anos 1980.

O debate sobre as práticas e ações jovens no território urbano, nos anos 1990, abre-se em inúmeras perspectivas. Para o olhador cidadão, um “festival” de formações juvenis apresenta-se mais por suas mesclas e composições do que por seus purismos e fundamentos. O Funk – a violência, o baile e o erotismo sexual; o Punk – a tatuagem, a música; os Carecas do Subúrbio – o bairro, os fanzines e os racismos; o Hip Hop - a expressão corporal, o relato musical e o grafismo; o Skate-Rock; as Galeras e a festa, etc.<sup>60</sup>

Como falar dessa variegada produção cultural e das organizações juvenis desde aí? Um modo, talvez inicial e necessário, seria reafirmar que as práticas juvenis podem constituir bandos e gangues em atos de violação, mas também podem constituir outras práticas culturais ligadas ao lazer e à ludicidade, à festa e ao jogo, à arte.

---

<sup>59</sup> Abramo, 1994. op. Cit. P. 26.

<sup>60</sup> Para essas designações e pesquisas consultar: Abramo, Helena W. **Cenas Juvenis**. São Paulo: Scritta, 1994; Caiafa, Janice. **Movimento Punk na cidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989; Carrano, Paulo C.R. **Os jovens e a cidade**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002; Costa, Márcia R. **Os carecas do subúrbio**. São Paulo: Musa, 2000; Diógenes, Glória M. **Cartografias da cultura e da violência**. São Paulo: Annablume, 1998; Vianna, Hermano. **Galeras cariocas**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

Este será o percurso de um conjunto de pesquisas sobre a juventude urbana brasileira desde os anos 1990. Alguns elementos se afirmam em comum nestas pesquisas. Uma forte ligação com a Antropologia Urbana, as práticas de cidade e a noção de “cultura juvenil”. Deste modo, algumas dimensões da tradição ligada à análise de classe continuam atravessando essas pesquisas, mas, de outra parte, também há espaço para a expressão das formas de sociabilidade juvenil constituídas sem a pecha da ordem social como balizadora dos *nomes da juventude*, muito embora os temas da reivindicação, recusa ao consumo de massa, ainda estejam presentes.

#### **1.4. Gangues, *Galères* e Galeras**

Um percurso que se apresenta necessário seria o de distinguir as formas de habitar o cotidiano das cidades, praticada pelos jovens que constituem gangues, *galères* e galeras. Proponho apresentar, inicialmente, a distinção entre gangues e galeras, conforme pesquisa de Zaluar (1997). O valor de seu texto está em reunir elementos de comparação entre bandos juvenis franceses, estadunidenses e brasileiros, precisando e nomeando as práticas culturais que produzem.

Zaluar (1997) refere que a existência de gangues juvenis nos EUA está estreitamente relacionado à divisão do espaço urbano entre grupos étnicos e raciais. Elas surgiram em bairros pobres habitados por pessoas de mesma classe social, porém de etnias e raças diferentes. Assim, seus conflitos não se aproximam das lutas de classe, mas invariavelmente têm relação com a disputa pelo território urbano.

Entre as gangues estadunidenses os conflitos eram manifestamente violentos e tiveram desde sempre um caráter mais étnico das cidades do que de vizinhança, visto que a peculiar segregação étnica das cidades estadunidenses sempre confundiu etnia e bairro, raça e bairro (p. 21).

As organizações juvenis estruturadas na forma de gangues têm por característica principal orientar suas atividades para ações violentas. No caso das gangues

estadunidenses, elas se constituem por segmentação étnica e racial, têm chefia instituídas e uma preocupação quase “aristocrática e militar com o nome...” de seu grupo/gangue. Além disso, as regras são explícitas e há rituais iniciáticos para integração no bando.

As gangues nos Estados Unidos têm uma longa história (...) mantida na memória viva das várias gerações que participaram das gangues há décadas em funcionamento, vistas como as organizações vicinais mais presentes e mais poderosas de seus bairros respectivos (...) Seus rituais (...) regras de ingresso e símbolos foram passados de geração para geração, guardando sempre a identidade com o bairro, (ou o gueto), servindo de (...) mobilidade social para os seus jovens mais ambiciosos (Zaluar, 1997. p. 23).

A principal atividade das gangues é a luta, sempre escolhendo os alvos preferenciais de suas ações, imprimem um elogio às atividades guerreiras que praticam no bando. De modo geral, esses grupos têm fascínio por armas e pelo poder que impõem através de suas atividades de luta.

No Brasil, a análise em torno das rivalidades e disputas no espaço urbano é localizada nos bairros populares e favelas de cidades brasileiras, entre elas o Rio de Janeiro, cuja expressão mostra-se distinta da cultura estadunidense para a resolução dos conflitos e prática da violência. Essa análise reconhece a expressão das rivalidades, dissensões e disputas de seus moradores na criação de escolas de samba, blocos de carnaval e nos times de futebol.

No Brasil, a rivalidade, que não excluiu totalmente o conflito violento, era expressa na apoteose dos desfiles e concursos carnavalescos, nas competições esportivas, atestando a importância da festa como forma de conflito e sociabilidade que prega a união, a comensalidade, a mistura, o festejar como antídotos da violência sempre presente, mas contida ou transcendida pela festa (Zaluar, p. 22).

Ao fazer o assinalamento da festa, do baile e dos jogos, Zaluar (1997) inscreve a análise das práticas juvenis no campo da Antropologia. Uma dessas perspectivas está ligada aos estudos de Roberto Da Matta<sup>61</sup> sobre as festas populares e seus personagens, as noções de espaço público e privado - a *casa* e a *rua*.

Destaca-se o aspecto festeiro das galeras, cuja atividade principal não é a luta entre elas, mas o baile. (...) Mesmo sendo uma imitação incompleta da gangue, a

---

<sup>61</sup> Da Matta, Roberto. **Carnavais, Malandros e Heróis**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979; Da Matta, Roberto. **Esporte e Sociedade**. In: **Universo do futebol**. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1992.

galera guarda algo das manifestações populares encontradas no Rio de Janeiro, especialmente o seu caráter festivo, no qual a catarse das emoções, inclusive da rivalidade e do orgulho masculino faz-se de modo competitivo, porém regrado. Por isso mesmo, o processo civilizatório pode ser retomado nos bailes, através dos concursos, do estabelecimento das regras de convivência e da apresentação controlada do agonismo entre as pessoas e grupos (P. 51).

Magnani (2002) adverte que é preciso pensar em novas categorias analíticas para que essas formações juvenis possam ser analisadas para além do bairro, da vizinhança ou daquelas atividades que estão no “horizonte do dia-a-dia”. Em suas pesquisas, os jovens são agentes de uma ativa participação na construção das regras de sociabilidade. A *mancha, o pedaço, o percurso etc*<sup>62</sup> são algumas dessas categorias. A partir delas é possível conhecer alguns dos códigos e símbolos que os jovens fabricam, manejam e portam em suas relações com o espaço urbano.

No que se refere às análises que Zaluar (1997) faz entre as galeras no Brasil e na França, encontram-se as aproximações de classe propostas por François Dubet (1987). Entre os aspectos que ressalta estão: os limites de ingresso dos jovens no crime organizado ou na delinqüência, ligados aos “pequenos roubos, brigas e tráfico de drogas (...); no que concerne às “... atividades criminais (...) intermitentes, transitórias e de pequena gravidade, podendo ser entendidas melhor como *incivilidades*”<sup>63</sup>.

Para os autores, na ação das galeras “... poder-se ia perceber os embriões da autonomia, das convicções éticas e das definições positivas de si que conduzem à organização popular”<sup>64</sup>. Esta perspectiva atribuída às galeras está fundada no fato de que esses grupos juvenis não têm uma organização vertical, hierárquica com líderes, regras de comportamento e rituais iniciáticos e de nomeação rígidos e específicos. Tampouco têm um objeto específico, dirigido para a violência que praticam. Conforme Zaluar (1997)

Jogar pedras em vitrines, fazer arruaças ou roubar e furtar os ‘ricos’ na cidade não vira envolvimento sistemático (...) estando mais perto da sociabilidade solta, da ‘rapsódia de contradições políticas’, do ‘niilismo’, da ‘auto-destrutividade’, da ‘deriva’ (Zaluar, 1997, p. 32-33).

---

<sup>62</sup> Magnani, José G. C. “De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana.” In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais** – Vol. 17, nº 49, Junho/2002.

<sup>63</sup> Zaluar, 1997. op. Cit. P. 32-33.

<sup>64</sup> Zaluar, 1997. op. Cit. P. 33.

## 1.5. Conjuntura e emergência das culturas juvenis

A seguir, apresento a produção das culturas juvenis no século XX, na perspectiva de Abramo (1994), que toma por referência a Universidade de Birmingham, na Inglaterra, e cujo fundamento interpretativo assenta-se na noção de classe social. A importância de dialogar com a autora deve-se à relação que ela estabelece entre bandos jovens, cultura do consumo e de massa e a produção de culturas juvenis. Concepção ainda vigente no conjunto das pesquisas acadêmicas.

As formações culturais juvenis passam a ter expressão nos cenários urbanos, marcadamente no processo de consolidação das sociedades capitalistas ocidentais como sociedades de consumo de massa<sup>65</sup>. Abramo (1994) refere que essas formações culturais, em dadas circunstâncias, problematizam “o processo de transmissão das normas sociais”, de tal sorte que os jovens passam a ser percebidos como problema social, especialmente do ponto de vista dos comportamentos praticados em espaço público.

Nos países europeus este processo se consolida no pós-segunda guerra. Os autores concordam que as mudanças do pós-guerra, especialmente o desenvolvimento industrial, a diversificação da produção, o pleno emprego e os benefícios dos *welfare state*, somados à valorização do tempo livre e à criação de espaços de lazer e entretenimento, fazem nascer efetivamente a juventude como uma nova categoria e/ou classe social.

Essas juventudes passam a participar ativamente das relações de trocas econômicas pela sua inclusão no mercado de trabalho formal e, ao mesmo tempo, pelas ações do estado de bem-estar-social, que vão oportunizar amparo e apoio para que a juventude possa escolarizar-se. Morin (1986) salienta que a ampliação do período escolar para os jovens de vários setores sociais, além das classes burguesas, é um marcador importante para a consolidação de uma sociedade de jovens, em oposição a uma sociedade de adultos.

---

<sup>65</sup> Segundo Abramo (1994), Costa (1993), Heller (1998), Morin (2003).



Nas palavras de Àries (1981), a condição juvenil, enquanto fenômeno histórico, está estreitamente ligada à experiência da escolarização formal e às suas características de separação social dos indivíduos. O prolongamento do tempo de escolarização e o afastamento sistemático e gradual dos jovens da “vida produtiva social”, com ênfase na “preparação para funções futuras” é o que funda a experiência da juventude como um fenômeno do século XX; o que fez da juventude uma etapa socialmente distinguível da dos adultos e da infância, em seu sentido moderno.

Especificamente no cenário de reconstrução e consolidação das sociedades industriais do pós-guerra, as juventudes operária e burguesa passam a experimentar a liberação da assunção integral da tradição e reprodução das formas de sociabilidade instituídas, de modo que a experiência de autonomia em relação à família e às normas sociais compõem a cena, e constituem práticas de existir em grupos juvenis.

Costa (1993) refere que nos anos de 1950, com “a consolidação do ‘consumo de massas’, uma maior autonomia do jovem perante a sociedade e o grupo familiar, e sua relativa independência financeira, [é] o que lhe permite consumir e diferenciar-se através de uma série de bens e da busca de espaços próprios para seus encontros e lazer” (p.21).

Esses experimentos juvenis favorecem a produção de uma cultura de consumo diferenciada do universo familiar e social instituído, de tal sorte que “o setor industrial, comercial e de publicidade passam a produzir bens específicos para esse público”<sup>66</sup>. Os autores são unânimes em afirmar que os jovens que viveram o pós-1945 são os artífices das culturas juvenis, como hoje as conhecemos, e que a consolidação de uma ou várias culturas juvenis está diretamente relacionada com a cultura de massas. Assim, na medida em que esta se consolida como cultura, vai consolidar-se também numa cultura juvenil, em culturas juvenis.

Vale dizer ainda que, esta reflexão, a de que as culturas juvenis nascem no contexto das sociedades de massa, é discutida por Costa (1993, p. 22) em aproximação com Edgar Morin (2003), que localiza sua emergência já na fronteira dos anos 1960. Nas palavras do

---

<sup>66</sup> Abramo, 1994. op. Cit. P. 29.

autor: “...se a cultura de massa é produto do mercado...ela [a cultura juvenil] também o é...”.

Nos anos 50, os jovens trabalhadores passaram a gastar muito mais dinheiro do que em anos anteriores, o que tornou possível a criação de um mercado de consumo para adolescentes e jovens. Assistiu-se assim, graças ao desenvolvimento de um mercado de bens culturais endereçado aos jovens, à consolidação de uma “cultura jovem (Costa, 1993, p.21).

Será então no contexto das sociedades de consumo de massa, que grupos juvenis se constituirão a partir de um conjunto de novas experiências de autonomia econômica, liberdade moral, tempo livre, variadas práticas de lazer e diversão, consumo e diferenciação social. Ainda, a busca do prazer e gratificação imediatos favoreceu uma forte vinculação do ser jovem com o tempo presente, em oposição ao tempo futuro, como o das ‘responsabilidades’, àquele que se liga o mundo adulto.

Em síntese, a emergência das culturas juvenis está relacionada a ampliação das relações de troca, especialmente a prática do consumo de lazer, cultura e tempo livre de modo que uma forte imbricação entre a ação dos agentes no espaço urbano e a produção de bens de consumo pode ser ancorada na perspectiva da coexistência entre conjuntura sócio-histórica e emergência das culturas juvenis.

## **1.6. Cena cidadina e as culturas jovens**

Tomemos, agora, o exemplo da Inglaterra dos anos 1950, marco da emergência e proliferação de culturas juvenis na cena urbana. Abramo (1994) refere que as práticas de cidade ou a conduta pública de grupos juvenis ingleses no pós-guerra pode ser interpretada a partir de sua circunscrição “a uma determinada cultura de classe”<sup>67</sup>.

---

<sup>67</sup>Abramo, 1994, op. Cit. P. 35. Pesquisadores da Universidade Birmingham nos anos de 1970 propuseram uma “reinterpretação da caracterização e significado dos grupos juvenis surgido” nos anos de 1950 na Inglaterra.

Os bandos juvenis que marcaram este período são os *teddy boys* e os *skinheads*. Eles têm sua compreensão construída no terreno da Sociologia, a partir das interpretações feitas acerca das transformações que a classe trabalhadora vivia naquele momento.

As transformações vividas pela working-class (...) são a segmentação interna dos postos de trabalho pelas mudanças tecnológicas, acentuando a divisão entre trabalhadores qualificados e não-qualificados, a entrada de trabalhadores imigrantes, a mudança na configuração social dos bairros, provocada pela instalação de novas indústrias (Abramo, 1994, p. 36).

Mais ainda, Abramo (1994, p. 36) afirma que as análises dos pesquisadores de Birmingham indicam que a emergência desses bandos juvenis na cena urbana tem relação com “as contradições escondidas e não resolvidas na formação cultural dos pais desses jovens. Nas palavras da autora, os *teddy boys* vêem a possibilidade de “... ingressar num novo estrato social ascendente, de operários qualificados (...) com a afirmação da possibilidade de participar de um mundo além das fronteiras culturais de classe (...) saindo do território restrito do seu bairro...”<sup>68</sup>.

De outra parte, a autora também inscreve a análise das práticas de cidade desses jovens no âmbito das atividades de lazer, encontro e consumo no tempo livre de que dispõem. Refere que, muitas vezes, a livre circulação pela cidade de grupos juvenis em busca de diversão “...é provocadora de conflito com autoridades ou grupos rivais”<sup>69</sup>. Suas manifestações, sejam no modo de vestir, falar ou objeto de que fazem consumo, são interpretadas como posturas agressivas que se opõem à ordem estabelecida.

Um dos grupos que causou mais alarde, em função do seu aparecimento espetacular [na cena urbana], foi o dos *teddy boys*, surgido nos subúrbios de Londres em torno de 1953. Jovens de famílias operárias desenvolveram uma vestimenta a partir de *cowboys* norte-americanos, e camisas de cores berrantes, inusitadas para a época. Frequentavam bares onde podiam ouvir, nas *juke box*, o *rock in roll*, recém-nascido nos Estados Unidos (p.32).

Os *skinheads*, por sua parte, teatralizam as mudanças vividas, no cenário industrial dos anos 1950, de forma ostensiva para com os imigrantes e demais jovens que se inscreviam no terreno do trabalho “qualificado”.

---

<sup>68</sup> Abramo, 1994. op. Cit. P. 37.

<sup>69</sup> Abramo, 1994. op. Cit. P. 32.

Os skinheads, pertencentes aos estratos de trabalhadores mais desqualificados, estruturavam-se em torno de uma atitude defensiva de espaço [urbano] e identidade, atendo-se a valores considerados centrais da classe, como a aspereza, o machismo e vestindo-se como os antigos trabalhadores das docas: calças dobradas na barra e sustentadas por suspensórios, camiseta e cabelos muito curtos; os skinheads desenvolveram uma atitude francamente belicosa em relação aos grupos mais afluentes e aos imigrantes, pois viam suas oportunidades de emprego ameaçadas (Abramo, 1997, P. 37).

Nesses dois exemplos, a movimentação no espaço urbano promovida pelos bandos juvenis tem uma clara relação com a temática da vida praticada, ou seja, da cidade como experiência sócio-política que pode expressar diferentes dimensões das relações sociais<sup>70</sup>. Seguindo este percurso argumentativo, estas experimentações juvenis no espaço urbano podem ser tomadas numa dimensão simbólica, cuja representação de cidade remontaria uma ancestralidade “originária”.

Freitag (2002), seguindo Richard Sennet, na obra *A metrópole e a cultura da diferença*, indica uma tensão originária no evento histórico do nascimento das cidades na experiência de consolidação do “mundo” civilizado. A força criadora da experiência cidadina estaria disposta em um duplo que, em oposição mutuamente excludente, tensiona os atores, seus fazeres e sua moralidade para uma integração ou não-integração com o território urbano; um estar incluído ou estar banido, estar dentro ou fora do *civitas*<sup>71</sup>.

Então, a experiência dos grupos juvenis do pós-guerra inglês, enquanto praticantes da experiência do *civitas*, e guardadas as suas peculiaridades como categoria social juvenil, pode ser interpretada aqui como signo dessa tensão originária no jogo de oposições que constituem representações de cidade e de cidadania.

Os bandos juvenis dos *teddy boys* e dos *skinheds* com seus estilos próprios estariam fazendo-se signo deste jogo de oposições, e, inscritos numa ordem de pertencimento econômica e política, seus movimentos no espaço urbano indicam a dimensão de luta e conflito que a experiência de pertencimento ou banição da cidade lhes exige.

---

<sup>70</sup> Freitag, Bárbara. **Cidade dos Homens**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002. p. 174.

<sup>71</sup> A autora faz uso da concepção do *civitas* na experiência sócio-política dos moradores da cidade, enquanto cidadãos. Nesta condição os compreende como aqueles que estão autorizados a exercer direitos e deveres civis e políticos. Ver Freitag, 2002. op. Cit.p. 174 e 207.

O uso dos equipamentos disponíveis, a ampliação das linhas de circulação para além dos bairros que os identificam em classes sociais, ou o impedimento de ingresso de outros no território de um dado espaço da urbe, a introdução de imagens, linguagens, oralidades ou gestualidades no cotidiano de suas travessias pela cidade, ou a auto-fixação em lugares da cidade cujo pertencimento não lhes é devido, pelo jogo das relações de poder econômico, são símbolos dessa experiência originária a que o *civitas* está ligado.

### 1.7. Os nomes da juventude

Meus primeiros encontros com a juventude escolar, com as gangues e as culturas juvenis abriram o plano da experiência de pesquisa para muitas direções. Alguns diálogos foram construídos tomando-se por referência as pesquisas históricas de Phillipe Ariès (1981), Jean-Claude Caron (1996) e Michele Perrot (2006). Outros se orientaram por pesquisas sociológicas, entre essas as de Abramo (1994), Costa (1996), Heller & Fehér (1998), Morin (2003).

No que concerne a função da pesquisa histórica, sabe-se que há algumas diferenças entre Ariès e Foucault, especialmente a noção de mentalidade, ou espírito de época que, ao tomar a história como argumento para dizer de uma dada experiência, acaba por desenhar continuidades compreensivas, explicativas buscando sempre “uma comunidade de sentidos, ligações simbólicas, um jogo de semelhanças e de espelhos” (Foucault, 2005b, p. 88).

Conforme Foucault (2005a) a prática histórica desenvolvida por Ariès<sup>72</sup> situa-se no terreno da história das idéias, aquela que se interroga sobre as causas ou o sentido de um acontecimento; aquela que busca, em seus procedimentos analíticos, fazer a interpretação,

---

<sup>72</sup> Caron (1996) e Perrot (1996) pertencem a tradição de pesquisas históricas subsequente a história das mentalidades ‘inventada’ por Phillipe Ariès. A escola dos *Analles* foi fundada na França em 1929 por Marc Bloch e Lucien Febvre. Foucault manteve importante diálogo com esta tradição e seus intelectuais.

a decifração do acontecimento, este entendido como algo “conhecido, visível, identificável direta ou indiretamente” (p. 291).

Diferente disto, conhecer no projeto de uma *arqueologia*<sup>73</sup> orienta-se para práticas de pesquisa que façam desnaturalizar um dado objeto de saber das continuidades, permanências ou blocos de coerência que lhe conferem verdade, realidade. Fazer este experimento exige o registro descritivo das descontinuidades do objeto, com vistas a que o problema de pesquisa, ao ser enunciado, seja dotado de uma historicidade que contemple o objeto em sua dispersão.

Por ora, este é o ponto principal a ser distinguido. Fazer pesquisa, na perspectiva de uma *arqueologia*, de uma história arqueológica é, sobretudo, ocupar-se das dispersões de um dado objeto. No caso em questão, o exercício de nomear a juventude percorrendo diferentes registros discursivos presentes na literatura, consistiu num procedimento de desnaturalizar, o mais possível, a unidade dos discursos que afirmam um ‘ser’ para/da juventude.

Nas pesquisas de Philippe Ariès (1981), para o período da Idade Média e séculos XVII e XVIII, a juventude tinha sua definição assentada em aspectos diversos: na força da natureza, na natureza social das relações a que o jovem estivesse subsumido, ou, simplesmente, no valor atribuído a esse tempo da vida em termos de duração. O autor diz que a juventude atende, neste período, a uma nomeação puramente formal, conceitual e metafórica, muito distante da vida cotidiana dos indivíduos.

Ainda, a definição de juventude era dada por aproximações, distanciamentos e sobreposições com as noções de infância e adolescência. Pode-se falar numa progressiva separação das noções de adolescência e infância ao longo do século XVI e XVIII. Um dos principais fundamentos dessa separação estava na consagração do “sentimento de infância” como experiência existencial distinta de outras – como a dos adultos, especialmente nos aspectos intelectual, moral, de higiene e saúde física<sup>74</sup>.

---

<sup>73</sup> Foucault, Michel. “Aula de 07 de janeiro de 1976” e In: Em Defesa da Sociedade. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999a. pp. 03-26. \_\_\_\_\_. “Aula de 25 de fevereiro de 1976”. 1999b, pp. 199-224.

<sup>74</sup> Ariès, 1981. O p. Cit. p. 163.

No que se refere à infância, na medida em que a criança gradualmente se aproximava de uma condição ‘natural’ de menor dependência, em especial nos aspectos ligados aos “... graus mais baixos da dependência ... estritamente biológica”<sup>75</sup>, isto a conduzia a uma outra idade. A criança saía da infância quando cessava sua dependência. É preciso referir também que esta noção – a de dependência - tem ligação com as concepções políticas da época, em que o regime de governo dos homens, também lhes atribuía valor e determinava as relações em graus de dependência.

No que concerne à adolescência, fica claro que não se está falando de uma experiência de contato com graus de dependência primários, como no caso das crianças. A idade da adolescência dizia respeito aos aspectos ligados ao ciclo do pleno crescimento “natural” de um indivíduo. Este crescimento era situado, do ponto de vista etário, entre os 14 e os 28 anos de idade, ou entre os 30 e 35 anos. Nas definições pautadas pelo ciclo da “natureza”, um adolescente era “a pessoa (...) bastante grande para procriar (...), [cujos] membros ... moles e aptos a crescer (...) recebe[iam] força e vigor do calor natural (...). A pessoa cresce[ia] nessa idade toda a grandeza que lhe é[era] devida pela natureza”<sup>76</sup>.

Além desse aspecto “natural”, a adolescência poderia variar de acordo com as funções sociais a que o indivíduo estivesse ligado. Assim, tanto poderia ter relação com “as idades do amor” ou com a “idade da escola”. Não havia, até o século XVIII, uma referência precisa a uma classe de idade<sup>77</sup> e “essa indeterminação da idade se estendia a toda a atividade social: aos jogos e brincadeiras, às profissões, às armas”<sup>78</sup>.

Nessas circunstâncias a juventude e a adolescência não estabeleciam entre si distinções de fato. Esses modos de a elas se referir estavam mais ligados ao uso de “... velhos vocábulos, originalmente apenas teóricos, para designar realidades novas...”<sup>79</sup> que desenhavam sua presença no cotidiano dos homens daqueles tempos. O autor enfatiza que esses modos de designar as idades correspondiam a “...uma continuidade inscrita na ordem geral e abstrata das coisas, mais do que na experiência real...”<sup>80</sup> dos indivíduos.

---

<sup>75</sup> Ariès, 1981. Op. Cit. P. 42.

<sup>76</sup> Ariès, 1981. Op. Cit. P. 36.

<sup>77</sup> Ariès, 1981. Op. Cit. P. 47.

<sup>78</sup> Ariès, 1981. Op. Cit. P. 156.

<sup>79</sup> Ariès, 1981. Op. Cit. P. 49.

<sup>80</sup> Ariès, 1981, p.38-38.

Conforme Caron (1996) e Ariès (1981), no século XIX, os nomes da juventude aparecem ligados a apropriação, pelo Estado, da prática educacional, numa perspectiva de produção do “cidadão esclarecido”, em favor da manutenção da ordem política e econômica. Neste contexto, a educação escolar é a experiência universal para a produção das juventudes, mesmo aquelas que são denominadas contestadora, revolucionária, turbulenta.

O século XX trouxe para a cena urbana, outras juventudes, cujos nomes se constituíram nas relações com o tempo livre, o consumo e experimentações coletivas nas grandes cidades. Os nomes dessas juventudes estão ligados as formações culturais juvenis que passam a ter expressão nos cenários urbanos, marcadamente, no processo de consolidação das sociedades capitalistas ocidentais como sociedades de consumo de massa.

Os jovens, que ingressaram no mercado de trabalho após 1945 foram inseridos nas práticas de consumo da emergente cultura juvenil burguesa, presente nos países industrializados. O *rock in roll*, os estilos de vestir, portar-se e viver passaram a ser objeto de consumo de jovens, filhos de proletários que ingressaram no mercado de trabalho formal após a segunda grande guerra. Esses jovens passaram a ser objeto de interesse da indústria e cultura de massa, em fase de consolidação naquele período<sup>81</sup>.

Conforme Abramo (1994), Costa (1993), Heller (1998) e Morin (2003) o fundamento dessas novas formações assenta-se nas experiências de autonomia econômica, liberdade moral, tempo livre, variadas práticas de lazer e diversão, consumo e diferenciação social, estruturados a partir do *welfare state*.

Nos anos 1960 e 1970, muitos jovens universitários ligaram-se as práticas políticas e, no Brasil dos anos 1980, as pesquisas sociológicas sobre a juventude, ainda tomavam

---

<sup>81</sup> Hobsbawn, Eric. Revolução Cultural. In: **Era dos Extremos. O Breve Século XX. 1914 – 1991.** 2ª Ed. 6ª reimpressão. São Paulo: Cia das Letras, 1995.



por referência as práticas políticas juvenis, e a juventude era definida por um papel social praticado na forma de uma ação política, crítica e transformadora da ordem vigente<sup>82</sup>.

A diversidade das práticas culturais juvenis trouxe para cena urbana dos anos 1990 expressões culturais amplamente difundidas e praticadas por jovens, no Brasil e no mundo capitalista. Entre essas juventudes estão o Punk – a tatuagem, a música; o Funk – a violência, o baile e o erotismo sexual; os Carecas do Subúrbio – o bairro, os fanzines e os racismos; o Hip Hop – a expressão corporal, o relato musical e o grafismo; o Skate-Rock; as Galeras e a festa, etc.<sup>83</sup>

É preciso situar a singularidade de uma juventude que fez adesão ao trabalho livre, como forma de integrar-se<sup>84</sup> econômica e socialmente. Na pesquisa de mestrado<sup>85</sup> conheci algumas histórias de trabalho de jovens, com idades entre 17 e 24 anos que a época trabalhavam numa franquia do *McDonalds* em Porto Alegre. As narrativas desses jovens acerca de suas experiências de trabalho reafirmavam a presença de uma juventude definida pela relação estabelecida com o trabalho capitalista: Uma “espécie” de juventude que encontra passagem em contextos sociais em que o trabalho é condição de vida

Os jovens entrevistados no *Mc Donalds* moram em bairros de periferia, vilas operárias ou vilas que, do ponto de vista estrutural e urbanístico, são muito precárias.<sup>86</sup> Os pais ou familiares dos jovens entrevistados figuram entre os trabalhadores do setor de serviços: alguns ligados à construção civil, como pedreiro, pintor, marceneiro, entre outros; as mulheres mais ligadas ao trabalho doméstico; outros integrando o ramo hoteleiro, da alimentação e o comércio em geral. Outros ainda, vivendo de “bicos” e “biscates”. Apenas uma das jovens entrevistadas tinha por referência o serviço público federal, os demais conheciam somente a iniciativa privada liberal, autônoma, subcontratada e precária (Matos, 2001, p. 11).

As histórias de trabalho desses jovens indicavam que eles acessaram o mundo do trabalho, também, pela via liberal, expostos a contratos precários, mal remunerados,

---

<sup>82</sup> Ver também Passerini, Luisa. *A juventude, metáfora da mudança social. Dois debates sobre os jovens: a Itália fascista e os Estados Unidos da década de 1950*. In: Levi e Schmitt. *História dos Jovens 2. A época contemporânea*. São Paulo: Cia das Letras, 1996. pp.319-382.

<sup>83</sup> Abramo (1994), Caiafa (1989), Carrano (2002), Costa(2000 ), Diogenes (1998), Vianna (1997).

<sup>84</sup> Casterl, Robert. *As metamorfoses da questão social*. Petrópolis: Vozes, 1998.

<sup>85</sup> Matos, Rosângela da Luz. **Capital, Trabalho e Subjetivação: a juventude nas malhas do setor de serviços**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

<sup>86</sup> Alguns dos bairros e vilas: Restinga, Cavalhada, Vila Cruzeiro do Sul, Cohabs, Vila Orfanotrófio, entre outros.

subcontratados. Por vezes, somava-se a isto a assunção de responsabilidades ligadas a manutenção de “...necessidades básicas: como alimentação, transporte, moradia, higiene e outros. Enfim, todo um conjunto de responsabilidades partilhadas com os familiares ou assumidas pelo jovem, no caso de os familiares não terem recursos para a subsistência” (Matos, 2001, p. 11).

É preciso considerar, também aquelas juventudes que emergem no contexto da formação militar ou de equipamentos de tutela e assistência, conforme Michele Perrot (2006) apresenta em suas pesquisas: os bandos, as galeras, as gangues. Os nomes dessas juventudes transitam no terreno das trocas econômicas, de relações com as práticas de consumo, lazer e tempo livre sem, contudo, fazer adesão ao trabalho livre, a compra e venda da força de trabalho como forma de aceder aos bens de consumo.

Há ainda aquelas juventudes cuja integração não se dá pela via do trabalho formal. Os nomes dessas juventudes figuram no terreno da transgressão, infração e violência juvenil. Algumas pesquisas acadêmicas tem se dedicado a conhecer estes universos de sociabilidade e, em alguns casos, há um esforço em dar para essas juventudes uma visibilidade que não as inscreva somente no campo da norma jurídica e da criminalização. Entre esses autores encontramos Vianna (1997), Diógenes (1998), Soares (2005) e Bocco (2006).

O esforço desses pesquisadores consiste em tensionar os jogos de verdade que buscam afirmar um ‘ser’ ou uma ‘natureza’ em determinadas experimentações juvenis, entre elas a infração, a violência, o crime, a transgressão. Bocco (2006), por exemplo, ao apresentar suas *Cartografias da Infração Juvenil* aponta para a necessária implicação do Estado em suas funções de proteção social e garantia de direitos.

Em um momento no qual presenciamos o encolhimento do Estado Social e a conseqüente exacerbação do Estado Penal, a juventude pobre se vê na condição de excluída por excelência, não participando do mercado de trabalho formal nem possuindo condições reais de vir a inserir-se nele. Nesse contexto, a criminalização de porções cada vez maiores da população sem poder aquisitivo tem sido a estratégia adotada pelo Estado Penal, complementando-a com a militarização de suas ações sobre esses sujeitos e com a proveitosa indústria da segurança pública, que transforma grupos sociais indesejados em mercadorias altamente rentáveis. A infração juvenil, inserida nessa configuração punitiva e repressora, não pertence ao âmbito individual ou dos chamados distúrbios da personalidade. O que a caracteriza é ser socialmente construída, pautada por interesses específicos das classes dominantes (Resumo, sem paginação).

Mas o que se está a interrogar quando se desaloja as práticas juvenis dos domínios do saber estabelecido? Para onde se deve dirigir a interrogação de pesquisa quando se destitui o objeto de estudo de fundamentos e essências instituídos pela ordem do saber científico? O que se quer afirmar com um exercício arqueológico sobre Os Nomes da Juventude?

## CAPÍTULO II

### **DESCAMINHOS NA CONSTRUÇÃO DE UM PROBLEMA DE PESQUISA**

Pode-se dizer que a construção do problema de pesquisa percorreu caminhos intrincados ou *descaminhos*. Ele é feito, por assim dizer, de experimentos. Experimentos entre a escrita, o pensamento e as práticas de pesquisa.

A perturbação que se apresenta de imediato incide sobre a noção de experiência. Ela é, aqui, apresentada como artifício para produzir uma interrogação de pesquisa e para situar as relações da pesquisa com uma dada experiência juvenil.

Conforme Castro (2004, p. 162) “o termo “experiência” aparece em numerosas expressões” na obra de Foucault. Inicialmente os usos do termo estavam mais ligados a fenomenologia da existência: “a experiência como o lugar em que é necessário descobrir as significações originárias”. Noutro momento de suas pesquisas, precisamente nos diálogos com “os textos de Bataille, Blanchot e Nietzsche”, a noção de experiência aparece como “forma de dessubjetivação”. Nos escritos ligados a genealogia da ética “o conceito experiência recebe uma elaboração propriamente foucaultiana: como forma histórica de subjetivação”. Em 1984, numa entrevista dada a Paul Rabinow, Foucault indica três elementos necessários a constituição de um campo de experiências: “um jogo de verdade, relações de poder, formas de relação consigo mesmo e com os outros”<sup>87</sup>.

Nesta perspectiva, experimentar-se na construção de um problema de pesquisa significa dirigir-se para o plano de uma interrogação histórica<sup>88</sup>. Um desses experimentos

---

<sup>87</sup> Castro, Edgardo. **El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores**. Universidad Nacional de Quilmes, Edición 2004. A tradução brasileira foi publicada em 2009 pela editora autêntica com o mesmo título.

<sup>88</sup> Foucault, Michel, 1996a; 1999a; 1999b; Castro, Edgardo, 2004; Rago, Margareth, 1995.

está presente nos encontros com a juventude que apresentei e discuti ao longo do capítulo anterior e cuja principal função consistiu em desnaturalizar qualquer ‘ser’, interioridade ou permanência atribuída a juventude, aos jovens e suas expressões culturais. O exercício de fazer arquivos dos nomes da juventude deu visibilidade a experimentações éticas praticadas pelos jovens, e a dimensão do governo de si e dos outros foi ganhando contornos no conjunto dos registros discursivos retirados da literatura especializada.

O outro experimento pode ser localizado na prática diarística<sup>89</sup> presente na minha formação acadêmica desde a Licenciatura em Psicologia, iniciada em 1996 na UFRGS, na qual as práticas culturais juvenis são presença constante. Nos registros relativos a pesquisa de mestrado<sup>90</sup>, entre os anos de 1999 a 2001, salta aos olhos, o valor da vida fora do Trabalho. Fui compreendendo que as experiências de viver apontadas pelos jovens como prazerosas e que afirmavam algum valor positivo para suas vidas estavam ligadas com o que viviam fora do trabalho, nas relações com outros jovens, no contato com a música e experimentações artísticas em geral. As relações com a instituição trabalho estavam alojadas no plano das necessidades, dos imperativos para manter a vida.

Caiafa (1989), Vianna (1997) e Abramo (1994) pautaram esta discussão no campo da Sociologia, ao situar a necessidade de um deslocamento do olhar para as práticas culturais juvenis em circulação no tecido urbano de nossas cidades. Não mais a juventude reduzida a agente de mudança social ou juventude inscrita na ordem social pelo trabalho capitalista. Nesta trilha, também encontramos Carrano (2002) que toma como objeto as expressões de ludicidade, os movimentos culturais juvenis e as tradições e práticas ligadas a cultura negra, na cidade de Angra dos Reis, no Rio de Janeiro.

Numa perspectiva bastante diferente, encontramos o trabalho de Vicentin (2002) denominado *A vida em rebelião: histórias de jovens em conflito com a lei*. A autora toma a experiência de rebelião praticada pelos jovens internos da “Febem” de São Paulo para pôr ênfase nos sentidos da rebelião.

---

<sup>89</sup> Hess, Hemi & Weingand, Gabriele. **A escrita implicada**. In: Revista Reflexões e Debates. Universidade Metodista de São Paulo, 2006, S. 14-25.

<sup>90</sup> Matos, Rosângela da Luz. **Capital, Trabalho e Subjetivação: a juventude nas malhas do setor de serviços**. (Dissertação) de Mestrado em Psicologia Social. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional – UFRGS, Porto Alegre, 2001.

As rebeliões protagonizadas por internos da Febem – SP foram o material privilegiado para a análise ... seja nos seus impasses, seja na sua potência de transformação. Priorizou-se o ponto de vista dos jovens na construção de uma narrativa sobre as rebeliões, de forma a acompanhar os processos de resistência ali em jogo e seus múltiplos sentidos. O paradoxo que emergiu das falas dos internos, exemplificado na frase “estamos condenados à rebelião”, mostra que a rebelião encontra-se nesse espaço intermediário entre a insubmissão e a captura institucional, no limiar de passagem entre a exclusão e a inclusão, entre o fato e o direito. É a forma de resistência pela qual os adolescentes respondem às lógicas de poder presentes no “sistema FEBEM”, essa curiosa conjugação de mecanismos repressivos, disciplinares e biopolítico-tanatopolíticos (Vicentin, 2002, p. vii)

Ora, tomar por questão os sentidos de uma ação, de uma prática consiste em situar este problema no plano de uma interrogação ética. Para Foucault (2000) aquilo que nos faz conhecer, produzir um saber exige uma atitude de ousadia crítica. Não qualquer crítica, mas aquela que instala um “gesto precavido”<sup>91</sup> e nos faz olhar para o que estamos fazendo de nós mesmos e com os outros.

...o *ethos* crítico é acompanhado por um cuidado metodológico muito preciso. É claro que não podemos suprimir as incontornáveis diferenças entre a crítica como *ethos* e a crítica como propedêutica. Mas é nas difíceis relações entre o problema da Aufklärung e a crítica, conforme promovido por Kant, que Foucault encontrará um dos eixos da modernidade ...É nesse sentido que a divisão que Foucault promove na modernidade entre uma “analítica da verdade” e uma “ontologia crítica de nós mesmos” pode ser mais amplamente entendida ...como uma estratégia... em que o problema da subjetividade se agrega ao do governo de si e da autonomia, até culminar no cuidado de si e na estética da existência (Britto, 2006/2007, p. 8-9).

As “experiências” de rebelião, interrogadas por Vicentin (2002), tomadas desde esta perspectiva, desenham no horizonte da pesquisa a presença de uma atitude ética, de um *ethos*, no qual as relações que os jovens constroem consigo mesmo e com a instituição ganham uma dimensão política. A rebelião arrasta consigo práticas de resistência a objetivação em processo, e abre o diálogo para a presença de um tipo de relação ética, um *ethos* construído pelos jovens nos experimentos de rebelião, objeto de sua análise ao longo da tese.

Em 2001, Porto Alegre vivia também experimentos de rebelião, de resistência e de invenção no contexto do 1º Fórum Social Mundial. O evento reuniu 80 mil pessoas na

---

<sup>91</sup> Britto, Fabiano de Lemos. Caminhos do Esclarecimento: Genealogia do *ethos* moderno como projeto filosófico em Foucault. **Revista Aulas.Dossiê Foucault**, N. 3 – dezembro 2006/março2007, orgs. Margareth Ragoë & Adilton Luís Martins.

cidade de Porto Alegre, para além de seus um milhão e meio de habitantes. Todos ocupados com formas de resistir às investidas do capitalismo pós-fordista, a implantação de economias de mercado, e a afirmação do neoliberalismo nas práticas de governo de Estado. Lá, conheci um trabalho apoiado pela Fundação *Macarthur* denominado *Fazendo Enxame*. A responsável pelo projeto apresentou, em uma das oficinas do *Fórum*, a experiência do *fazer enxame* protagonizado por 25 jovens do Morro de Santa Terezinha, da cidade de Fortaleza, utilizando as artes (poesia, música, teatro, entre outras) para ressignificar as experiências de violência que atravessavam suas vidas. Na fala de um dos jovens: “pensamos que a violência é uma força que pode ser direcionada para as artes e reinvenção do mundo”<sup>92</sup>.

O depoimento desse jovem fez retornar a elaboração do problema de pesquisa para uma interrogação histórica. Rosa Maria Dias (2003), em seu ensaio sobre *Nietzsche, educador*<sup>93</sup> diz que transformar a si mesmo e a cultura do presente exige de cada um uma relação, uma escuta, um ocupar-se com as necessidades da vida presente, e uma “capacidade” para “assimilar o passado e encontrar em si a energia necessária para crescer, agir e criar” (p.61).

Nas palavras de Nietzsche (1874:1964 apud Dias, 2003)<sup>94</sup> “...conhecer a medida exata da *força plástica* de um homem, de uma nação, de uma civilização, quer dizer, a capacidade de crescer por si mesmo, de transformar e de assimilar o passado e o heterogêneo, de cicatrizar suas feridas, de reparar suas perdas, de reconstruir as formas destruídas” (p.61).

Esta afirmação fez amplificar algumas questões que o curso de mestrado havia deixado em aberto. Por exemplo, haveria formas de resistir ao capitalismo flexível pós-fordista e sua maquinaria de “macdonaldizar”<sup>95</sup> tudo e todos? Outras interrogações do presente também se somaram a essa: Estariam os jovens, em algumas experiências de transgressão, tentando experimentar a criação de uma outra ordem, de uma outra

---

<sup>92</sup> Revista **Fazendo Enxame**. nº 1, novembro de 2001. 51 folhas. Pg. 6

<sup>93</sup> Dias, Rosa Maria. **Nietzsche educador**. São Paulo: Scipione, 2003. A autora escreve orientada pelo texto: *Extemporâneas: Da utilidade e desvantagem da história para a vida (1874)*.

<sup>94</sup> Nietzsche, F. Fragmentos Póstumos, 1874:1964 apud Dias, 2003, p. 87.

<sup>95</sup> Neologismo tomado de empréstimo do texto de Gentili, Pablo. A macdonaldização da escola – a propósito de ‘consumindo o outro’. In: Costa, Marisa Vorraber (org.). **Escola Básica na virada do século. Cultura, Política e Currículo**. São Paulo: Cortez, 1996.

moralidade? Haveria uma potência de afirmação da vida nas investidas juvenis sobre seus corpos, a ocupação do espaço urbano, as regras e instituições sociais?

A experiência apresentada no *Fórum* dizia que sim, que as investidas juvenis sobre o instituído tinham uma potência para a afirmação da vida. Elas eram também um experimento operado pelos jovens para conhecer a *força plástica* necessária para transformar a si e ao mundo, para recriar a realidade<sup>96</sup>. O mesmo pode ser pensado para o caso da violência biopolítica e tanatopolítica operada pelo Estado policial sobre os jovens. Há nos atos de resistência um experimento de criação de si, de produção de formas de existir com essas forças. Conhecer a *força plástica* necessária para transformar a si e ao mundo impõe experimentações; expõe os praticantes aos jogos de verdade, a relações de poder, a relações consigo mesmo e com os outros. Naquele grupo juvenil, objeto de estudo de Vicentin (2002), a experimentação passava pela rebelião.

## 2.1. Educação e Cultura de Si

Meu encontro com a Sociologia na UFC e a juventude foi sendo tecido desde aí. Conhecer o projeto *Fazendo Enxame* foi o que me trouxe a Fortaleza. O desejo de pensar a juventude na complexidade que o contemporâneo nos impõe, nas formas de resistir, de insistir em afirmar a vida para si e para os outros no tempo presente foi o que me convocou a experimentações para além do território de minha história pessoal e universitária no Rio Grande do Sul.

Estar em Fortaleza me oportunizou viver situações generosas e, nem por isso, despidas de agonia. Todo um conjunto de práticas éticas foi sendo elaborado no percurso de conhecer o *Enxame*, a *Sociologia*, e construir um problema de pesquisa. Uma dessas experiências tem relação com a dimensão languageira, com a palavra falada. Os sons, a musicalidade dos tons agudos com que se pronunciam as palavras por aqui, os textos

---

<sup>96</sup> Sobre este tema ver Dias (2003, p. 75 - 77).



acadêmicos lidos com entonação literária; cinema, dança, teatro e poesia na sala de aula. Todos temas de pesquisa com uma presença viva no cotidiano da universidade e da cidade de Fortaleza.

Outra experiência, a cidade e seus desafios. Aprendizagens impostas pela ordem do cotidiano – morar, cozinhar, caminhar. Comunicar-se – imprescindível e difícil tarefa. A cidade e seu traçado, o desenho das ruas, os lugares que se busca, a homogeneidade das edificações - labirintos de surpresa.

Todavia, foi com a literatura um dos encontros mais importantes de minha vinculação com a cidade e o curso. Para todos aqueles momentos despovoados de gente, para todos aqueles momentos cheios de tarefas acima das minhas condições objetivas de realização, para todos aqueles momentos de seguro prazer e tranqüilidade em existir, a literatura estava presente. Foi um presente ter estado por aqui, um retorno aos dias de juventude escolar e de felizes travessias literárias.

Todo um conjunto de práticas e procedimentos de existir foi empreendido, para criar uma relação com a cidade, o programa de pós-graduação e a diversidade cultural local. Esses exercícios subjetivaram, ao longo do curso, uma real possibilidade de imersão no campo empírico a despeito de toda novidade que ele trazia para minha formação.

Construir uma interrogação sobre a juventude no campo da Sociologia me era uma tarefa difícil. Meus primeiros trabalhos acadêmicos no programa trataram precisamente sobre como se pensa e como e faz Sociologia. Nas disciplinas Tópicos Avançados em Teoria Sociológica e Metodologia da Pesquisa Sociológica me dediquei a fazer esta espécie de mergulho e travessia sobre como pesquisar neste campo<sup>97</sup>.

Não posso dizer que fiz uma aprendizagem sociológica “exemplar”, como se costumava dizer das pesquisas sociológicas que orientavam nossas aulas de metodologia<sup>98</sup>.

---

<sup>97</sup>Matos, Rosângela da Luz. **Para Pensar Sociologia**. Disciplina: Tópicos Avançados em Teoria Sociológica. Professora: Irllys Barreira. Jul/Ago 2003. **Para Fazer Sociologia**. Disciplina: Metodologia da Pesquisa Sociologia. Professora: César Barreira e Maria Auxiliadora Lemenhe. Nov/Dez 2003. *Mimeo*. Ver nos Anexos da tese.

<sup>98</sup> Os casos exemplares eram: Elias, Norbert. **Os Estabelecidos e os Outsiders**, Rio de Janeiro: Zahar, 2000; Boudieu, Pierre. **A profissão de Sociólogo**, Petropolis: Vozes, 1999 e **O Poder Simbólico**, Rio de Janeiro:

Posso, com honestidade, afirmar um percurso no campo das pesquisas sociológicas sobre a juventude brasileira, cuidadosamente conduzida às fronteiras disciplinares da Sociologia, por meio de uma interrogação histórica. Desloquei o objeto de estudo, a juventude, para um território mestiço, entre a educação e a cultura de si. Nas palavras de Rosa Maria Dias (2003), a

Cultura e Educação, para Nietzsche, são sinônimos de “adestramento seletivo” e “formação de si”(…). Como o “homem é uma espécie cujas qualidades ainda não estão fixadas”, para poder chegar a si mesmo, elevar-se ... ele tem necessidade de educação, do cultivo de si...(…). O Sentido da vida não reside na manutenção das instituições, nem no progresso destas; ele está nos indivíduos. Por isso, toda educação e toda cultura devem ser um adestramento. (...) O produto desse adestramento não é um indivíduo fabricado em série, adaptado às condições de seu meio, a serviço das convenções do Estado e da Igreja, mas um ser autônomo, forte, capaz de crescer a partir do acúmulo de forças deixadas pelas gerações passadas, capaz de mandar em si mesmo, sem precisar recorrer a qualquer instância autoritária. Tem-se então alguém que se atreve a ser ele mesmo e a destacar-se do homem comum (Dias, 2003, p.77, 86, 87, grifos do autor).

O cultivo de si é, pois o modo ou a prática, pela qual Nietzsche sugere a educação para os jovens, para os homens atentos a “imitação criadora”<sup>99</sup>. Qualquer que seja a instituição de onde parte a atividade criadora, seu objetivo deve ser o cultivo de si, a invenção de si mesmo como obra de arte, como “atividade criadora de *belas possibilidades de vida*” (Dias, 2003, p. 87).

Esta afirmação me permitiu pôr a interrogação de pesquisa por sobre o sentido das práticas pedagógicas propostas e ofertadas a jovens que são integrados a programas e/ou projetos educativos complementares a escolarização formal<sup>100</sup>, como era o caso do projeto *Fazendo Enxame*, referência primeira para a pesquisa no curso de Sociologia.

---

Bertrand Brasil, 2002; Weber, Max. **A “objetividade” do conhecimento na Ciência Social e na Ciência Política**. In: Metodologia das Ciências Sociais, parte 1. São Paulo/Campinas: UNICAMP/Cortês, 1993. Ginzburg, Carlos. **Mitos, Emblemas e Sinais. Morfologia e História**. São Paulo: Cia Letras, 1990.

<sup>99</sup> Dias, 2003. Op. Cit. P. 75-77. “A imitação a que Nietzsche se refere ...é ativa, deliberada, construtiva, e permite a reconstrução do modelo, a superação de si mesmo e a anulação do efeito paralisante de sua época. (...) É interessante notar ... a concepção de imitação criadora – imitar não o pensamento contido no sistema, mas a atividade criadora que produziu o pensamento ...”.

<sup>100</sup> Sobre esta discussão ver Sposito, Marília P. Juventude e Educação: Interações entre a educação escolar e a educação não-formal. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 33 n.22 p. 83-97 jul./dez./2008.

De outra parte, conhecer as experimentações pedagógicas nas quais a formação dos jovens estava ancorada conduziria a pesquisa para o plano de uma genealogia da ética<sup>101</sup>, na qual a juventude passava a ser interrogada como “sujeito moral: colocado como objeto para si mesmo, objeto de práticas de si, de modos de subjetivação, de estetização”<sup>102</sup>. No caso da instituição escolhida para a pesquisa, este trabalho de produção de si mesmo estava diretamente relacionado com as práticas artísticas, com o contato e a experimentação com a música, a poesia, o teatro, a palavra, etc. A arte de se fazer pela arte começava a se desenhar como um argumento para a “invenção de si mesmo”, para “formação de si”<sup>103</sup>.

O projeto *Fazendo Enxame* me recebeu como visitante algumas vezes, quando ainda estava fazendo aproximações com o campo empírico, entre o segundo semestre de 2003 e as atividades desenvolvidas no programa de pós-graduação ao longo de 2004. Quando iniciei a prática da pesquisa, propriamente dita, no ano de 2005, o projeto já traçava outros rumos para sua história, com mudanças na direção da ONG, no corpo de profissionais que desenvolviam as atividades pedagógicas e nas formas de financiamento de suas atividades<sup>104</sup>.

Em contato com Fundação *Mc Arthur*, conheci duas outras ONGs que haviam recebido o mesmo financiamento do *Fazendo Enxame* e para a mesma finalidade: instalar um centro de formação em artes e cultura para jovens. Fui, então, conhecer essas experiências e em 2006, o Centro de Referência Integral de Adolescentes – CRIA me recebeu para dar início as práticas de pesquisa empírica, em sua sede na cidade de Salvador, no Pelourinho<sup>105</sup>.

A instituição se define como uma organização não-governamental, fundada em 1994 com o objetivo de ofertar formação em artes para jovens, com idades entre 10 e 21 anos e que estejam regularmente matriculados no ensino fundamental e/ou médio da cidade

---

<sup>101</sup> Ver Prado Filho, Kleber. Considerações acerca do cuidado de si mesmo contemporâneo. In: Tedesco, S. & Nascimento, M.I. **Ética e subjetividade: novos impasses no contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 231-245; Prado Filho, Kelber & Martins, Simone. A subjetividade como objeto da (s) psicologia (s). **Revista Psicologia & Sociedade**, v.19, nº3, set/dez 2007, p. 14-20.

<sup>102</sup> Prado Filho, K e Martins, S., 2007. Op. Cit. P. 17.

<sup>103</sup> Ver Dias, 2003, p. 87. (Nietzsche, F. Fragmentos Póstumos, 1874:1964)

<sup>104</sup> Para conhecer um pouco o momento vivido ver Disponível em:

<http://diariodonordeste.globo.com/materia.asp?codigo=276698> Acessado em: 16.01.2008.

<sup>105</sup> O percurso de pesquisa esta detalhado no título **Memórias do Lugar**.

de Salvador. A ONG oferecia aos jovens experimentações com teatro, poesia, *clown*, produção cultural, entre outros<sup>106</sup>. As aprendizagens em artes estavam ligadas a um conjunto de outras práticas, entre essas, ações comunitárias, representação político-institucional, militância em defesa do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e ações de integração das famílias e das escolas dos jovens com os projetos educativos da ONG<sup>107</sup>.

O encontro com o campo empírico e a conseqüente formulação de uma interrogação ética sobre as formas de invenção de si mesmo, empreendidas pela juventude no contexto de uma instituição não escolar, foi o último *descaminho*, se assim posso dizer, para a realização da pesquisa. Uma quase aventura.

Passado algum tempo e cumpridas as etapas da pesquisa penso que o desejo de pôr uma interrogação ética sobre as práticas formativas ofertadas a jovens, também impôs limites para a inserção no campo empírico. Interrogar as práticas educativas ofertadas aos jovens, como experiência de subjetivação<sup>108</sup>, significava situar os nomes da juventude no terreno de uma interrogação crítica sobre o presente, sobre isso que denominamos de modernidade, ou da autodeterminação de cada um e de todos nós<sup>109</sup>.

## 2.2 A Arte de se fazer pela arte

Este título, originalmente, figurava como subtítulo da tese, no texto apresentado à banca de qualificação. Naquele momento ele foi introduzido como eixo sobre o qual a interrogação de pesquisa seria formulada. Contudo, ainda não havia uma vinculação

---

<sup>106</sup> Ao longo do capítulo **Memórias e Histórias** serão descritos detalhadamente as ações educativas realizadas pela ONG.

<sup>107</sup> As atividades desenvolvidas pela ONG são descritas no título **Histórias do Lugar**.

<sup>108</sup> Ver Castro, 2004.

<sup>109</sup> Sobre Modernidade ver Foucault, Michel. 1984 – O Que São as Luzes? In: **Ditos e Escritos II. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense, 2000. p. 335-351.

explicita entre arte e a interrogação de pesquisa, embora o contexto empírico indicasse esta possibilidade.

Definida a relação entre educação e cultura de si, a pergunta norteadora dirigiu-se para o sentido das práticas pedagógicas propostas aos jovens. Ocorre que as práticas pedagógicas ofertadas pela ONG na qual a pesquisa foi realizada tinham por referência a educação para a arte ou a formação em artes. Este argumento, educar através da arte, foi, então, reconsiderado no corpo do texto apresentado na qualificação e introduzido no texto final da tese. O que o leitor encontrará, então, é o esforço de conectar a educação e a cultura de si propostos por Nietzsche com a estética da existência proposta por Foucault, nas quais a arte cumpre com um papel fundamental: fazer da vida uma obra de arte.

Então, educar através da arte encontrou aproximação com algumas posições de *Nietzsche Educador* de Rosa Maria Dias (2003), em especial a função da arte e o valor da educação pela arte para os jovens em formação escolar e/ou universitária.

Ao instinto desenfreado da ciência, que tudo quer conhecer, que revira a vida e a vasculha em seus mínimos detalhes, Nietzsche opõe a arte. Esta, ao contrário da ciência, não se interessa por tudo o que é “real”, não quer tudo ver, nem tudo reter ... Mais importante ainda: a arte, em lugar de dissecar a vida, é fonte de dissimulação. Numa época em que vida e cultura estão separadas, a arte tem papel fundamental: afirmar a vida em seu conjunto (p.102, grifos do autor).

Roberto Machado (2002)<sup>110</sup> explica que a oposição entre arte e ciência, com forte presença nas obras do primeiro período da produção intelectual de Nietzsche, 1869 a 1876, expressam um deslocamento no período seguinte, para uma crítica da moral, da qual a obra *Humano, demasiado humano* é referência. Na primeira fase, opor arte e ciência consiste num procedimento metodológico para questionar o valor totalizante da racionalidade científica para a vida. No segundo momento a ação é a de estabelecer continuidades entre ciência e moral, de modo a explicitar “as bases morais do projeto epistemológico” moderno, tornando-o também passível de dúvida, de incerteza, como tudo aquilo que se diz cultura humana.

---

<sup>110</sup> Machado, Roberto. **Nietzsche a verdade**. 2ªEd. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra/Graal, 2002.

Conforme o autor, Nietzsche combate o “espírito científico”, aquele que se representa na “civilização socrática” e se constituiu pela “...repressão da arte trágica da Grécia arcaica. Ai se encontra o modelo que lhe permite pôr em questão ... o valor da racionalidade, ressaltando a positividade da arte como experiência trágica da vida. Colocar-se na escala dos gregos é aprender a lição de uma civilização trágica para quem a experiência artística é superior ao conhecimento racional, para quem a arte tem mais valor do que a verdade...” (Machado, 2002, p. 08, grifos do autor).

Observe-se que a proposição de uma educação para as artes cumpre, então, com uma finalidade ligada a fortalecer a relação com a vida e suas necessidades presentes; com a necessidade de controlar o instinto desenfreado do conhecimento e “instaurar um tipo de vida e de conhecimento determinado por valores artísticos”<sup>111</sup>.

Tudo analisar e decompor esteriliza a força criadora humana. A vida tem necessidade de um olhar que a embeleze, pois ela só é possível “pelas miragens artísticas” ... A vida em pedaços garante menos vida para o futuro do que a vida enfeitada por algumas quimeras (Dias, 2003, p. 83, grifos do autor).

Conforme Dias (2008)<sup>112</sup>, a arte ganha uma função renovada em Nietzsche quando a “arte de criar a si mesmo como obra de arte” é apresentada como o argumento que distingue o homem de ação, aquele que sai de uma posição “contemplativa para adquirir os hábitos e os atributos de criador, ser artista de sua própria existência” (p. 43).

O segundo volume de *Humano, demasiado humano*<sup>113</sup> é assim porta-voz de um deslocamento do centro de gravidade da filosofia de Nietzsche sobre a arte – a passagem da reflexão sobre as obras de arte para uma reflexão bem particular, a vida mesma considerada como arte. E desse modo Nietzsche diminui ainda mais a separação entre arte e vida, considerada sua junção determinante para a construção de belas possibilidades de vida.... A arte de embelezar a vida não é uma atividade cosmética, exercida sobre uma realidade descolorida e sem graça; não é a arte de esconder, envolvendo com véus a paixão e a miséria dos insatisfeitos (Dias, 2008, p. 43-44).

A educação estética para a vida deveria expor os indivíduos ao desafio do cultivo de si por meio das técnicas artísticas, apolínea e dionisíaca. Assim, a apologia da arte e a

---

<sup>111</sup> Machado, 2002, op. Cit. P. 11.

<sup>112</sup> Dias, Rosa Maria. **Nietzsche e Foucault: a vida como obra de arte**. In: Imaculada Kangusso, Olimpio Pimenta, Pedro Süsskind, Romero Freitas. (Org.). O cômico e o trágico. 1ª Ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008, v. 1, p. 41-55.

<sup>113</sup> Nietzsche, F. **Humano, demasiado humano**. “Miscelânea de opiniões e sentenças”, § 174. Freiderich Nietzsche. Obras Completas, São Paulo: Abril Cultural, 1974.

filosofia trágica indicam duas experimentações artísticas para embelezar a vida, para atribuir sentido estético a nossa existência. A primeira, intensificando a aprendizagem de tomar distância artística das coisas vividas, “de se poder ver a si mesmo à distância”<sup>114</sup>. A segunda, uma experimentação ficcional, interpretativa de criar para si um “eu”, num exercício permanente de cultivo de si, e da qual as técnicas da literatura, na construção de um personagem, são a referência<sup>115</sup>.

A saída apolínea imita a técnica artística do teatro... “Apenas os artistas, especialmente os do teatro, dotaram os homens de olhos e ouvidos para ver e ouvir, com algum prazer, o que cada um é, o que cada um experimenta e o que quer; apenas eles nos ensinaram a estimar o herói escondido em todos os seres cotidianos, e também a arte de olhar a si mesmo como herói, à distância e como que simplificado e transfigurado – a arte de se “pôr em cena” para si mesmo...”<sup>116</sup>.

(...)

Nessa tarefa de se tornar sem cessar o que se é, de ser mestre e escultor de si mesmo ... as técnicas do artista e principalmente as do poeta e do romancista podem ser de grande valia, já que elas mostram como é possível escrever para nós um novo papel, um outro personagem com novo caráter. Escrever por cima de memórias, caracteres, traços fortemente marcados e ambições profundas, que nos deram forma, uma nova espécie de personalidade superficial que experimenta o mundo com uma leveza fugaz, divinamente não perturbado, divinamente superficial, “por ser profundo”, uma incrível leveza em ser o que é. Aqui acrescenta algo, ali suprime outro tanto, mas em ambas as vezes aplica longa prática e trabalho diário (Dias, 2008, p. 51, grifos do autor).

No conjunto da obra de Nietzsche, o valor de uma educação para a arte nos conduz para a apologia da arte e da filosofia trágica<sup>117</sup>, nas quais o fundamental da existência consiste na “... atividade de criar a si mesmo como obra de arte, de ser poeta de sua própria vida”<sup>118</sup>.

Os estudos históricos realizados por Foucault sobre a ética sexual e a arte de vida greco-romanas são aqueles nos quais se pode encontrar aproximações entre o cultivo de si proposto por Nietzsche e a estética da existência proposta por Foucault.

uma das idéias mais interessantes dessa genealogia dos modos de subjetivação é a hipótese de que, entre o século IV a.C. até o século II de nossa era, os gregos e depois os romanos formularam uma estética da existência, no sentido de uma arte de viver entendida como cuidado de si, de uma elaboração da própria vida

---

<sup>114</sup> Dias, 2008. Op. Cit. P. 46.

<sup>115</sup> Segundo Dias (2008), os aforismos 78, 107, 290, 299 de **A Gaia Ciência**, explicitam com clareza e precisão esta proposição de relação estética com o mundo. P. 46-48.

<sup>116</sup> Nietzsche, F. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Cia das Letras, 2001. Aforismo 78 apud Dias, 2008, p.47.

<sup>117</sup> Ver Machado, 2002.

<sup>118</sup> Dias, 2008, op. Cit. P. 46.

como obra de arte, da injunção de um governo da própria vida que tinha por objetivo lhe dar a forma mais bela possível (Machado,2006, p. 181)<sup>119</sup>.

Mas, o que fez com que Foucault e Nietzsche se ocupassem em recuperar os gregos? Uma primeira justificação para este retorno se coloca no contexto de um conjunto de interrogações filosóficas, em especial aquelas que, na passagem para a modernidade, irão pôr em questão o cristianismo como prática filosófica, provocando na filosofia moderna, “periodicamente, esforços para reencontrar na Antiguidade uma forma de pensamento que não fosse contaminada pelo cristianismo” (Foucault, 2006, p.258)<sup>120</sup>.

Essa tentativa assumiu, a partir de Hegel e Schelling, a forma de uma recuperação dos gregos fora do cristianismo – refiro-me ao primeiro Hegel -, tentativa que encontramos em Nietzsche. Tentar repensar os gregos hoje consiste não em defender a moral grega como o domínio de uma moral por excelência, da qual se teria necessidade para pensar; mas sim fazer de modo que o pensamento europeu possa lançar-se no pensamento grego como uma experiência ocorrida certa vez e a respeito da qual é possível ser totalmente livre (Foucault, 2006, p. 258).

Também se pode dizer que o que marca o retorno aos gregos, em Foucault, é seu encontro com Nietzsche, em especial a denuncia de uma tradição moral de “renúncia a si”, consagrada pelo Cristianismo e secularizada na modernidade ocidental como “moral *em si*”<sup>121</sup>.

Da Antigüidade ao cristianismo, passa-se de uma moral que era essencialmente a busca de uma ética pessoal para uma moral como obediência a um sistema de regras. Se me interessei pela antiguidade foi porque, por toda uma série de razões, a idéia de uma moral como obediência a um código de regras está desaparecendo, já desapareceu. E a esta ausência de moral corresponde, deve corresponder uma busca que é aquela de uma estética da existência (Foucault, 2006, p. 290).

---

<sup>119</sup> Machado, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2006.

<sup>120</sup> Foucault, Michel. **O Retorno da Moral – 1984**. Foucault. Ética, Sexualidade, Política. Ditos e Escritos V. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

<sup>121</sup> Sobre esta discussão ver: Giacóia Junior, Oswaldo. **Auroras que ainda não brilham e Filosofia e vida**. In: Curso sobre Nietzsche. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Teatro Érico Veríssimo. Julho de 2007. Textos de Apoio. Disponível em: <http://ensaius.wordpress.com/2008/06/08/curso-sobre-nietzsche-ministrado-pelo-filosofo-oswaldo-giacoa-jr/> Acessado em: junho de 2008.

\_\_\_\_\_. **Uma Aposta na Coragem**. Café Filosófico. CPFL Cultura. São Paulo, 19 de agosto de 2008. Ao Vivo. Disponível em: <http://www.cpflcultura.com.br/site/2009/02/20/filosofia-a-aposta-na-coragem-com-oswaldo-giacoa/> Acessado em março de 2009.



Será, pois, com as pesquisas em torno dos estóicos e as técnicas de si que Foucault desenvolve a proposição de uma estética da existência como um “olhar sobre si mesmo”<sup>122</sup>, por meio do qual os indivíduos se constituem como sujeito moral.

Com o cristianismo, vimos se inaugurar lentamente, progressivamente, uma mudança em relação às morais antigas, que eram essencialmente uma prática, um estilo de liberdade. Naturalmente, havia também certas normas de comportamento que regravam a conduta de cada um. Porém, na Antiguidade, a vontade de ser um sujeito moral, a busca de uma ética da existência eram principalmente um esforço para afirmar a sua liberdade e para dar à sua própria vida uma certa forma na qual era possível se reconhecer, ser reconhecido pelos outros e na qual a própria posteridade podia encontrar um exemplo (Foucault, 2006, p. 290).

Conforme Rosa Maria Dias (2008), “isso introduz uma ética, que não é baseada na ciência ou na religião, nem nos deveres morais kantianos: uma ética que é mais uma questão de escolha de vida do que uma obrigação abstrata” (p. 52). Nas palavras de Edgardo Castro (2004):

podemos compreender a noção de estética da existência como modo de sujeição, isto é, como uma das maneiras pelas quais o indivíduo se encontra vinculado a um conjunto de regras e de valores. Este modo de sujeição está caracterizado pelo ideal de ter uma vida bela e deixar a memória de uma existência bela. Um indivíduo, então, aceita certas maneiras de comportar-se e determinados valores porque decide e quer realizar em sua vida a beleza que eles propõem (p.150).

Nesta perspectiva, Foucault reintroduz a proposição de Nietzsche de uma “justificação estética da existência”<sup>123</sup> como fim último da vida. Foucault pergunta-se: “A vida de todo indivíduo não poderia ser uma obra de arte? Por que uma mesa ou uma ou uma casa são objetos de arte, mas nossas vidas não?”<sup>124</sup>. Um artigo importante para este tema e que explicita a inscrição da estética da existência no pensamento moderno, mesmo que de modo minoritário, foi publicado em 1984<sup>125</sup>, acerca da obra de Baudelaire, *O Pintor da Vida Moderna*. Mas o fundamental desse texto, segundo Dias (2008), consiste em que Foucault faz visível o deslocamento de uma ética das formas da arte para uma ética das formas da vida. Ou seja, um deslocamento de uma estética dos objetos para uma estética da existência, presente na modernidade e visível no dandismo do século XIX.

---

<sup>122</sup> Foucault, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Ver Aulas de 17 e 24 de fevereiro de 1982. pp. 331-380.

<sup>123</sup> Giacóia Junior, 2007.

<sup>124</sup> Foucault apud Eribon, Didier. **Michel Foucault. Uma Biografia**. São Paulo: Cia das Letras, 1990. P. 310.

<sup>125</sup> Foucault, Michel. 1984 – O Que São as Luzes? In: **Ditos e Escritos II. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense, 2000. p. 335-351.

A modernidade, essa que Foucault (2000) extrai de suas leituras de Baudelaire, é definida como “... um modo de relação que é preciso estabelecer consigo mesmo... Ser moderno não é aceitar a si mesmo tal como se é no fluxo dos momentos que passam; é tomar a si mesmo como objeto de uma elaboração complexa e dura... (p. 344)”.

... O homem moderno para Baudelaire, não é aquele que parte para descobrir a si mesmo, seus segredos e sua verdade escondida, ele é aquele que busca inventar-se a si mesmo. Essa modernidade não libera o homem em seu ser próprio; ela lhe impõe a tarefa de elaborar a si mesmo (Foucault, 2000, p. 344).

Ao tratar da interrogação sobre o significado do Iluminismo para a modernidade, Foucault (2000), o faz dialogando com um escrito de Kant de 1784, sobre esse mesmo problema. Localiza neste escrito a emergência de uma experiência singular expressa no pensamento de Kant e que abre o campo da tarefa de fazer filosofia para responder a problemas do presente.

Ora, a maneira pela qual Kant coloca a questão da Aufklärung é totalmente diferente: nem uma época do mundo à qual se pertence, nem um acontecimento do qual se percebe sinais, nem a aurora de uma realização ... No texto sobre a Aufklärung a questão se refere à pura atualidade. Ele não busca compreender o presente a partir de uma totalidade ou de uma realização futura. Ele busca uma diferença...(p. 337).

Especificamente Foucault (2000) fala sobre o modo como Kant faz operar seus argumentos sobre o uso da razão, ou aquela qualidade que distingue o homem do século XVIII do de outros tempos, a saída da menoridade.

... a “saída” que caracteriza a Aufklärung é um processo que nos liberta do estado de “menoridade”. E por “menoridade” ele entende um certo estado de nossa vontade que nos faz aceitar a autoridade de algum outro para nos conduzir nos domínios em que convém fazer uso da razão ... a Aufklärung é definida pela modificação da relação preexistente entre a vontade, a autoridade e o uso da razão (p. 337).

Então, a ênfase dada no texto de Foucault (2000) está em que Kant opera entre uma reflexão histórica e crítica sobre o valor da Aufklärung, para o século que se está instalando. Dali em diante, o modo preexistente de ordenar o uso da razão e, portanto, conduzir-se na vida, muda drasticamente.

... desde o primeiro parágrafo [Kant] enfatiza que o próprio homem é responsável por seu estado de menoridade ... É preciso conceber então que ele não poderá sair dele a não ser por uma mudança que ele próprio operará em si mesmo (p.338).

Ocorre que o empreendimento de sair da menoridade, apresentado por Kant, segundo a análise de Foucault (2000, p. 338), está para um empreendimento de fronteira, uma tarefa que faz divisar o homem desde o fenômeno da *Aufklärung* como um *Aude saper*, como aquele que tem “audácia de saber”; aquilo para o qual é preciso que se “tenha coragem”.

Este movimento de sair da menoridade definido como experiência de coragem, parece imprimir neste fazer-se moderno necessariamente uma arte de herói, que se realiza num agir ativo, corajoso, audacioso sobre o presente vivido. Neste sentido, sair da menoridade tem uma aproximação com a perspectiva de “heroificação” do presente apontada por Foucault (2000, p.342) como atitude de criação estética de si.

... a modernidade não é um fato de sensibilidade frente ao presente fugidio; é uma vontade de “heroificar” o presente ... uma atitude ... dotada de imaginação ativa ... um trabalho de transfiguração ... em que o alto valor do presente é indissociável da obstinação de imaginar, imaginá-lo ... e transformá-lo não o destruindo, mas captando-o no que ele é ... (p. 342 - 344).

Para Rosa Maria Dias (2008), “as figuras baudelairianas do *dândi* e do *flâneur* introduzem este problema da estética da existência de uma forma mais moderna do que épica: viver – não para deixar para trás gloriosas memórias, mas para inventar outras formas de vida diferentes da já previamente descritas” (p. 53).

Esta experiência com o presente, tomada desde a perspectiva de uma reflexão crítica, se desenrola num movimento de conjunto e em várias direções. O aspecto a ser ressaltado é o de que “cada um, individualmente, é responsável por esse processo de conjunto”, o de fazer a humanidade deixar o estado de menoridade, o de conduzir a si e ao conjunto da coletividade, “ao uso livre e público da razão”. O que consiste na tarefa de conduzir-se na vida segundo um “jogo de liberdade com o real para sua transfiguração”, para a elaboração de si próprio “como sujeito autônomo” (Foucault, 2000).

### 2.3. Dos Modos de Conhecer

Quando se tem por responsabilidade prestar conta de uma pesquisa acadêmica, na forma de um texto, se pensa em avanços, em ir ao ponto que faz da narrativa completo esclarecimento de idéias, de sentidos, de consecução de objetivos. Entretanto, há inúmeros descaminhos entre o início de uma interrogação de pesquisa e sua conclusão.

Michel Foucault (1999a) apresenta-se a público, no *Collège de France*, em 1976, assinalando este indeterminado ou devir que um discurso praticado pode imprimir a um programa de pesquisas.

Eu poderia lhes dizer: afinal de contas, [as minhas pesquisas] eram pistas para seguir, pouco importava para onde iam; importava mesmo que não levassem a parte alguma, em todo caso não numa direção determinada de antemão; eram como que pontilhados. Compete a vocês continuá-las ou mudar a direção delas; a mim, eventualmente, prossegui-las ou dar-lhes uma outra configuração (Foucault, 1999a. p.6,7).

Uma questão. Por que, ao trazer a público suas pesquisas, o autor diz de pronto que “pouco importava para onde iam”, “importava mesmo que não levassem a parte alguma...”? O que está a indicar aqui, o autor, com a afirmação: em caso algum, uma pesquisa deve seguir uma “...direção determinada de antemão...”. Desde aí, pergunta-se: de que se trata, então, propriamente, o ato de conhecer; de saber desde uma prática de pesquisa?

*Funes*, personagem de um conto de Jorge Luis Borges<sup>126</sup>, entende o conhecer como ato de repetição infinita das mais indeléveis impressões da vida em seus inúmeros movimentos.

El vertiginoso mundo de *Funes* [...] discernía continuamente los tranquilos avances de la corrupción, de las caries, de la fatiga. Notaba los progresos de la muerte, de la humedad. Era el solitario y lúcido espectador de un mundo multiforme, instantáneo y casi intolerablemente preciso (p. 16, 17, grifos do autor).

---

<sup>126</sup> Borges, Jorge Luis. “Funes el memorioso”. In: *Artificios*. Madrid: Alianza Editorial, 1995. pp. 07- 18.

O ato de conhecer, em *Funes*, ao orientar-se para a vida natural, a vida dos homens, a vida do tempo, as pronúncias da língua falada, se faz desde o que é visível, desde a superfície, desde a forma e a disposição espacial das coisas do mundo.<sup>127</sup>

*Funes* ...sabía las formas de las nubes australes del amanecer del treinta de abril de mil ochocientos ochenta y dos y podía compararlas en el recuerdo con las vetas de un libro en pasta española que solo había mirado una vez y con las líneas de la espuma que un remo levanto en el Río Negro la víspera de la acción del Quebracho ( Borges, 1995. p. 14).

*Funes, el memorioso*, pode ser tomado aqui como uma alegoria da presença de um fundamento ordenador, fundamento este que faz do ato de conhecer, ato de representação, o qual se constitui desde a superfície dos objetos, a partir de suas estruturas visíveis.

Una circunferencia en un pizarrón, un triángulo rectángulo, un rombo, son formas que podemos intuir plenamente; lo mismo le pasaba a Ireneo con las aborascadas crines de un potro, con una punta de ganado en una cuchilla, con el fuego cambiante y con la innumerable ceniza, con las muchas caras de un muerto en un largo velorio. No sé cuantas estrellas veia en el cielo (Borges, 1995, p. 14).

Dito de outro modo, conhecer na experiência de ser de *Funes* é um ato que “...não produz propriamente um conhecimento empírico; é uma ordenação de signos que pretende construir um quadro, uma imagem, uma representação do mundo”<sup>128</sup>; das coisas do mundo ou, no plano filosófico, uma ordenação das idéias, dos pensamentos, da representação em geral<sup>129</sup>.

...a época clássica isola o mundo das coisas do mundo das palavras, estabelece, por outro lado, uma correlação entre aquilo que é visto e o que é dito. As palavras representam as coisas, a linguagem deve formar um quadro do mundo, e a história natural, como “língua bem-feita”, deve denominar o visível através de um sistema de signos. Se observar se reduz basicamente a ver, descrever é transcrever em palavras, transportar para o nível das representações e dos signos, o objeto de visão (Machado, 2006. p. 113-114).

Se tomarmos as pesquisas históricas de Michel Foucault, e em especial aquela em que trata das ciências humanas<sup>130</sup>, pode-se dizer que, desde o século XIX, o ato de conhecer inscreve-se ao mesmo tempo no plano da empiria e da representação, e assenta-se num território, cuja composição é efeito de uma noção de temporalidade ou historicidade singular, diferente desta com a qual *El memorioso* opera.

---

<sup>127</sup> Machado, Roberto. *Foucault, a filosofia e a literatura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar: 2005, p. 89.

<sup>128</sup> Machado, 2005. op. Cit. p. 86.

<sup>129</sup> Machado, 2005. op. Cit. p. 88.

<sup>130</sup> Foucault, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2000c.

Los dos proyectos que he indicado (un vocabulário infinito para la serie natural de los números, un inútil catálogo mental de todas las imágenes del recuerdo) son insensatos, pero revelan cierta balbuciente grandeza. Nos dejan vislumbrar o inferir el vertiginoso mundo de Funes. Este, no lo olvidemos, era casi incapaz de ideas generales, platónicas. No sólo le costaba comprender que el símbolo genérico *perro* abarcara tantos individuos dispares de diversos tamaños y diversa forma; le molestaba que el perro de las tres y catorce (visto de perfil) tuviera el mismo nombre que el perro de las tres y cuarto (visto de frente). Su propia cara en el espejo, Sus propias manos, lo sorprendían cada vez (Borges, 1995. p. 16, grifos do autor.).

Para Roberto Machado (2005), na obra *As palavras e as coisas*, Michel Foucault “...pretende dar conta... da constituição histórica dos saberes sobre o homem”<sup>131</sup>, e, ao fazê-lo, apresenta o ato de conhecer na modernidade inscrito simultaneamente em duas dimensões. Uma que atende a um exercício de representação intelectual, conceitual propriamente dito, e a outra como efeito da experiência sensível, empírica a que o sujeito se expõe.

A partir de então, conhecer não é mais sinônimo de representar. Não basta mais uma representação para formar um conhecimento. Para haver conhecimento, além de uma representação propriamente dita, uma representação intelectual, conceitual, é necessário que o fenômeno, a diversidade sensível, se apresente ao sujeito como uma intuição sensível. O conhecimento é sintético: é uma síntese de uma representação intelectual e uma representação – ou talvez seja mais esclarecedor dizer uma apresentação – sensível espaço-temporal. Diferentemente de quando conhecer era representar, já não se pode conhecer tudo: Deus, a alma, a totalidade do mundo. O conhecimento é limitado. Os limites do conhecimento humano – porque o homem só pode conhecer o que é sensível – fundam agora a possibilidade do saber (Machado, 2005. p. 94).

Se conhecer é, desde então, um saber limitado, pela experiência de ser empírica do homem, este limite se ancora numa temporalidade e desde aí fabrica uma historicidade. Historicidade esta que se distancia do ilimitado e *vertiginoso mundo de Funes*. Mundo de continuidades intermináveis.

A melhor maneira de compreender essa problemática é através de uma noção nova introduzida pelos saberes modernos: a temporalidade ou a historicidade. Uma das principais características das ciências empíricas é produzir um conhecimento histórico. A partir do século XIX, a história tornou-se o modo de ser fundamental do que é empírico, do que é dado a experiência, impondo suas leis ao conhecimento da produção, dos seres orgânicos, dos grupos lingüísticos. (Machado, 2005. p. 90).

Ao contrário de *Irineo Funes*, personagem de Jorge Luis Borges, que *de*”... *espaldas en el catre, en la sombra, se figuraba cada grieta y cada moldura de las casas*

---

<sup>131</sup> Machado, 2005. op. Cit.p. 111.

*precisas que lo rodeaban.*”(p.17), o homem da modernidade passa a ser objeto e sujeito de conhecimento desde sua inscrição no tempo presente; “... do presente como tempo investido...”<sup>132</sup> nas empiricidades da vida.

Só se pode falar de ciência empírica moderna quando os seres vivos, as riquezas e as palavras não são mais analisados a partir da representação, mas tornam-se coisas, objeto que têm profundidade específica como vida, produção e linguagem. Desaparece a análise em termos de identidade e diferença responsável pela ordenação nas ciências do qualitativo. O saber penetra verticalmente no domínio das coisas, encontra um nível de profundidade onde aparecem objetos empíricos de conhecimento: as ciências empíricas são sínteses (Machado, 2006. p. 119).

Conhecer, desde então, pressupõe certa forma de fazer história, de se posicionar no tempo, de dizer dos acontecimentos. Precisamente é no modo de fazer história que reside a novidade do método histórico de Michel Foucault. Método este que exige do discurso histórico – entre eles o das ciências humanas - a inscrição no postulado da descontinuidade

133

Para a história na sua forma clássica, o descontínuo era simultaneamente o dado e o impensável; o que se oferecia sob a forma de acontecimentos, instituições, idéias ou práticas dispersas; era o que devia ser contornado, reduzido, apagado pelo discurso da história, para que parecesse a continuidade dos encadeamentos. A descontinuidade era esse estigma da dispersão temporal que o historiador tinha o encargo de suprimir da história. Ela [a descontinuidade] se tornou um dos elementos fundamentais da análise histórica (...). Poderíamos dizer, de modo esquemático, que a história e, de uma maneira geral, as disciplinas históricas deixaram de ser a reconstituição dos encadeamentos para além das sucessões aparentes; elas praticam desde então a sistemática introdução do descontínuo (Foucault, 2000b. p. 84,85).

Este procedimento sistemático de introduzir o descontínuo na prática de pesquisa, conforme propõe Michel Foucault<sup>134</sup>, se afirma na medida em que o homem é tomado

---

<sup>132</sup> Hack, Rafael Fernando. Michel Foucault e o conceito de *Epistêmê*. In: *Anais do II Simpósio de Filosofia: Ciência e Modernidade*. Caderno de Resumos. Universidade Estadual de Maringá/Paraná, 2007. p. 126-129. (p. 128).

<sup>133</sup> Foucault, Michel. “1968 - Sobre a Arqueologia das Ciências. Resposta ao Círculo de Epistemologia”. In: *Ditos e Escritos II. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000b. (p.882-118) p. 84.

<sup>134</sup> Machado, 2006. op. Cit. p. 08, 09. “Para compreender a história arqueológica de Foucault podemos partir dessa constatação: todas as suas análises estão centradas no homem, isto é, formam uma grande pesquisa sobre a constituição histórica das ciências do homem na modernidade. Trata-se, portanto, de uma nova região. Mas esta originalidade do objeto de estudo não basta para situar a especificidade da arqueologia. O importante é que pelo fato de gravitar em torno da questão do homem – considerado como uma região ao lado das regiões da natureza e da vida – a abordagem arqueológica não se norteia mais pelos mesmos princípios que orientam a história epistemológica ... [Por isso] ...essa denominação é um ponto de chegada, não um ponto de partida; é o resultado de um processo, também histórico, em que, para se definir, a arqueologia sempre procurou se situar em relação à epistemologia”.

como sendo o ponto de convergência dos saberes na modernidade, tanto no que concerne às ciências empíricas e filosofia, como no que tange às ciências do homem. Precisamente, a sistemática introdução do descontínuo

[...] aparece com uma tripla função. Constitui, inicialmente, uma ação deliberada... pois ele deve... fixar uma periodização que lhe convém. Ela é também o resultado de sua descrição... pois o que ele tenta descobrir são os limites de um processo, o ponto de inflexão de uma curva, a inversão de um movimento regulador, os limites de uma oscilação, o limiar de um funcionamento, a emergência de um mecanismo, o instante de desregulamentação de uma causalidade circular ...(Foucault, 2000b. p.84-85).

Será, pois, o “... uso regrado da descontinuidade para a análise das séries temporais...”<sup>135</sup>, o que permitirá ao pesquisador deslocar-se entre temporalidades escolhidas, cumprindo com procedimentos de arquivo; àqueles que situam o objeto de estudo, o mais possível, na fronteira de seus limites.

Parece-nos mesmo que a riqueza do método arqueológico é ser um instrumento capaz de refletir sobre as ciências do homem como saberes, neutralizando a questão de sua cientificidade e escapando do desafio impossível de realizar, nesses casos, uma recorrência histórica, como deveria fazer uma análise epistemológica. O que não significa, como veremos, abandonar a exigência de uma análise conceitual capaz de estabelecer descontinuidades ... a história arqueológica, retomando alguns princípios de análise da epistemologia, será levada a produzir uma série de deslocamentos metodológicos .... para dar conta da especificidade de seu objeto – procedimento que implicará tanto o abandono da ciência como objeto privilegiado quanto a conservação da exigência filosófica de realizar uma análise conceitual, e não simplesmente factual. Desaparecimento, portanto, das categorias de ciência e epistemologia que tem como correlato o aparecimento de um novo objeto, o saber, e um novo método, a arqueologia (Machado, 2006. p. 09-10).

O saber, este é o novo objeto que a arqueologia de Foucault faz visível nos seus estudos históricos sobre as ciências humanas<sup>136</sup>: “Saberes que não se confundem nem com as ciências nem com a filosofia”<sup>137</sup> e, por isto mesmo, recortam objetos, questões de pesquisa singulares que tomam o ato de conhecer, desde as ciências do homem.

Assim, para analisar o aparecimento das ciências humanas em determinado momento foi necessário continuar a descrever outras épocas ... para mostrar por que antes da época moderna não houve, nem poderia ter havido, um saber sobre

---

<sup>135</sup> Foucault, 2000b. op. Cit. p. 85.

<sup>136</sup> Machado, 2006. op. Cit. p. 12. O autor toma por referência “...a história arqueológica de Michel Foucault, tal como ela se realiza em *História da loucura, Nascimento da clínica e As palavras e as coisas*”. (grifos do autor).

<sup>137</sup> Machado, 2006. op. Cit. P. 127.



o homem, o das ciências humanas ou qualquer outro. Mas também foi preciso descrever outros saberes da modernidade sem os quais não poderia haver ciências humanas e, por esse motivo, devem ser considerados seus saberes constituintes (Machado, 2006. p. 111).

Precisamente será o procedimento descritivo, inscrito na perspectiva do registro e na análise de uma descontinuidade histórica, o que irá inaugurar na arqueologia proposta por Foucault, uma analítica dos saberes sobre o homem; sobre as ciências humanas, a ciências empíricas e a filosofia, na modernidade.

É possível, então, enunciar mais rigorosamente a tese principal de *As palavras e as coisas*: as ciências empíricas e a filosofia explicam o aparecimento, na modernidade, das ciências humanas, porque é com elas que o homem passa a desempenhar duas funções complementares no âmbito do saber: por um lado, é parte das coisas empíricas, na medida em que a vida, o trabalho e linguagem são objetos – estudados pelas ciências empíricas – que manifestam uma atividade humana; por outro lado, o homem – na filosofia – aparece como fundamento, como aquilo que torna possível qualquer saber (Machado, 2006. p.112, grifos do autor).

As ciências empíricas e a filosofia, nesta perspectiva<sup>138</sup>, são a condição de possibilidade para a emergência das ciências humanas. A primeira estudando “o homem no que ele é por natureza”, a segunda “como condição de possibilidade desses saberes”<sup>139</sup>.

A tese de Foucault é que o estudo da vida, do trabalho e da linguagem pelas ciências empíricas tornam o homem, pela primeira vez, objeto de saber. Novidade absoluta da *episteme* moderna, pois, “No pensamento clássico, aquele para quem a representação existe e o que nela se representa a si próprio, aí se reconhecendo por imagem ou reflexo, aquele que trama todos os fios entrecruzados da ‘representação do quadro’ – jamais se encontra nela”, “o homem como realidade espessa e primeira, como objeto difícil e sujeito soberano de todo conhecimento possível, não tem nenhum lugar nela”. Agora, estudar esses objetos empíricos é estudar o homem. Eles o requerem, na medida em que o homem é meio de produção, se situa entre os animais e possui linguagem. Mas esses objetos também o determinam, na medida em que a única maneira de conhecer o homem empiricamente é através desses conteúdos do saber (Machado, 2005. p. 89-90, grifos do autor).

---

<sup>138</sup> Giacóia Junior, Oswaldo. Nietzsche: Perspectivismo, Genealogia, Transvaloração. In: *DOSSIE CULT*. Nietzsche 100 anos. São Paulo, agosto, 2000. pp. 46 – 51. A noção de perspectivismo em Nietzsche tem seu primeiro movimento nos procedimentos de inversão do platonismo, da inversão de valores com vistas a “marcar com um sinal positivo aquilo que a tradição indicara com o estigma do negativo”. (p. 49). Num movimento completo o perspectivismo se “opõe[...] à imparcialidade de um conhecimento desinteressado a inexorabilidade das determinações históricas, sociais, culturais, psicofisiológicas e lingüísticas que condicionam o conhecer, o julgar e o agir humanos. Afirmar o caráter perspectivo de todo conhecimento implica dizer que nosso aparelho cognitivo não pode ter acesso às coisas em si mesmas, que sua atividade está necessariamente condicionada por formas e categorias estruturantes, que configuram toda realidade como fenomênica, isto é, tal como aparece para nós, sob as condições subjetivas desse mesmo quadro categorial” (p. 50).

<sup>139</sup> Machado, 2006. op. Cit. p. 127; Machado, 2005. op. Cit. p. 89.

Finalmente, e para além dos saberes ligados às ciências empíricas e a filosofia, o homem, reaparece nas ciências humanas. Reaparece, porém, de um modo diverso, conferindo lugar a “uma outra questão sobre o homem”<sup>140</sup>, qual seja a da representação.

O fato de o homem desempenhar duas funções no saber da modernidade, isto é, sua existência como coisa empírica e fundamento filosófico, é chamado por Foucault de *a priori* histórico para assinalar que ele explica o aparecimento das ciências humanas, isto é, do homem, considerado não mais como objeto ou sujeito, mas como representação (Machado 2006. p. 112, grifos do autor).

Para o autor, o homem nas ciências humanas é considerado como representação. Representação esta que se constitui num outro lugar; entre o plano no qual se assentam as ciências empíricas, o plano da filosofia e o das ciências físicas e matemáticas. As ciências do homem, na modernidade, e enquanto efeito de uma nova configuração dos saberes, da conformação de uma outra figura geométrica – o triedro dos saberes<sup>141</sup> –, diz do homem desde um lugar, cujo volume, densidade e textura só se apresentam como efeito de deslocamento, de deslizamento do duplo modo de ser do homem<sup>142</sup>, o empírico-transcendental. O homem nas ciências humanas é tematizado, precisamente, como o “espaço da representação”<sup>143</sup>, como aquele que “surge em um vazio preparado pelos seres vivos, os objetos de troca e as palavras”<sup>144</sup>.

Os homens, pelo fato de viverem, trabalharem, e falarem, constroem representações sobre a vida, o trabalho e a linguagem: essas representações são justamente os objetos das ciências humanas. Estas estudam o homem enquanto ele se representa a vida na qual está inserida sua existência corpórea, a sociedade em que se realiza o trabalho, a produção e a distribuição, e o sentido das palavras. E esse estudo – efetuado pela psicologia, sociologia e análise das literaturas e dos mitos ... (Machado, 2006. p. 130).

As ciências humanas apontando para “uma outra questão sobre o homem”, aponta também para um outro espaço, “um espaço que, para Foucault, nem é mais o domínio do empírico nem do transcendental: é o espaço da representação”<sup>145</sup>. Lugar este criado “a partir das empiricidades e da filosofia”<sup>146</sup>.

---

<sup>140</sup> Machado, 2006. op. Cit. 127.

<sup>141</sup> Foucault, 2000c. op. Cit. 475-491.

<sup>142</sup> Machado, 2006. op. Cit. 127.

<sup>143</sup> Machaod, 2006. op. Cit. 128.

<sup>144</sup> Machado, 2006. op. Cit. 129.

<sup>145</sup> Machado, 2006. op. Cit. P. 128.

<sup>146</sup> Machado, 2006. op. Cit. P. 127.

Trata-se, justamente de estudar este lugar, este entre em que o homem se constitui como representação. Representação esta que por procedimentos de deslocamento entre o acima e o abaixo, entre o dentro e o fora, entre as profundidades da terra e as alturas celestes conformam uma outra geografia. O entre, um lugar, uma superfície; o homem nas ciências humanas como acontecimento singular.

Quando perguntamos “que é orientar-se no pensamento?”, aparece que o pensamento pressupõe ele próprio eixos e orientações segundo as quais se desenvolve, que tem uma geografia antes de ter uma história, que traça dimensões antes de construir sistemas. A orientação é o Oriente propriamente platônico. [...] Nietzsche duvidou desta orientação pelo alto e se perguntou se, longe de representar a realização da filosofia, não era, ao contrário, a degenerescência e o desvio começando com Sócrates. Por aí Nietzsche recoloca em questão todo o problema da orientação do pensamento: não é segundo outras dimensões que o ato de pensar se engendra no pensamento e que o pensador se engendra na vida? Nietzsche dispõe de um método que ele inventa: não devemos nos contentar nem com biografia nem com bibliografia, é preciso atingir um ponto secreto em que a mesma coisa é anedota da vida e aforismo do pensamento. [...] À conversão platônica, a subversão pré-socrática. As profundidades encaixadas parecem a Nietzsche a verdadeira orientação da filosofia, a descoberta pré-socrática a retomar em uma filosofia do futuro, com todas as forças de uma vida que é também um pensamento ou de uma linguagem que também um corpo (Deleuze, 1998. p. 131-132).

No entanto, conforme o método mesmo, temos a impressão de que se levanta uma terceira imagem de filósofos. E que é a eles que a palavra de Nietzsche se aplica particularmente: de tanto serem superficiais, como esses gregos eram profundos! ...A salvação, eles não a esperam mais da profundidade da terra ou da autoctonia, muito menos do céu e da Idéia, eles a esperam lateralmente do acontecimento, do Leste – onde como diz Carrol, se levantam todas as boas coisas. (Deleuze, 1998. p. 133).

É uma reorientação de todo o pensamento e do que significa pensar: *não há mais nem profundidade nem altura.* (...) Não mais Dionísio no fundo, ou Apolo lá em cima, mas o Hércules das superfícies, na sua dupla luta contra a profundidade e a altura: todo o pensamento reorientado, uma nova geografia. (Deleuze, 1998. p. 134-135, grifos do autor).

### 2.1.1. Conhecer no projeto de uma arqueologia

Conhecer no “... projeto de uma história arqueológica...”<sup>147</sup>, conforme propõe Michel Foucault, constitui a formulação de um discurso histórico sobre o homem desde as ciências humanas, desde os saberes que tomam o homem como efeito de superfície, como acontecimento histórico, como obra, como arte, como criação<sup>148</sup>.

... analisar os fatos de discurso no elemento geral de arquivo é considerá-los não absolutamente como documentos ... mas como monumentos; é – fora qualquer metáfora geológica, sem nenhum assinalamento de origem, sem o menor gesto na direção do começo de uma *arché* – fazer o que poderíamos chamar, conforme os diretos lúdicos da etimologia, de alguma coisa como uma arqueologia” (Foucault, 2000b. p.95).

Orientado por essa perspectiva, no ato de fazer pesquisa o pesquisador se expõe, desde o campo empírico, a questões que o inscrevem simultaneamente no plano da constituição do território, da geografia do lugar e de suas singularidades. Pesquisar é neste sentido posicionar-se numa dada região do saber

---

<sup>147</sup> Machado, Roberto. *Foucault, a ciência e o saber*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 156. Ver o debate sobre região de conhecimento: “...é o deslocamento de uma região de conhecimento para o saber, pensado como um nível de conhecimento mais elementar que a ciência” (p. 10). “Para compreender a história arqueológica de Foucault podemos partir dessa constatação: todas as suas análises estão centradas no homem, isto é, formam uma grande pesquisa sobre a constituição histórica das ciências do homem na modernidade. Trata-se, portanto, de uma nova região. Mas esta originalidade do objeto de estudo não basta para situar a especificidade da arqueologia. O importante é que pelo fato de gravitar em torno da questão do homem – considerado como uma região ao lado das regiões da natureza e da vida – a abordagem arqueológica não se norteia mais pelos mesmos princípios que orientam a história epistemológica ... [Por isso]“essa denominação é um ponto de chegada, não um ponto de partida; é o resultado de um processo, também histórico, em que, para se definir, a arqueologia sempre procurou se situar em relação à epistemologia” (p. 08, 09). Ver o debate entre o arquivo e a epistemologia como práticas de pesquisa histórica. “A razão é a distinção entre o limiar de cientificidade, que somente alguns discursos atingem, e o limiar de positividade, indispensável para a individualização e autonomia de um discurso. Para haver saber, basta a existência de uma prática discursiva ...Assim, se do ponto de vista da racionalidade dos conhecimentos pode-se distinguir história e pré-história da ciência, do ponto de vista da positividade dos discursos essa distinção não tem sentido. Enquanto a epistemologia, situando-se em uma perspectiva normativa, recorrente, pretende estabelecer a legitimidade de conhecimentos, a arqueologia, neutralizando a questão da cientificidade, interroga as condições de existência de discursos, até mesmo quando os discursos analisados são ou se pretendem científicos”(p. 155).

<sup>148</sup> Sobre este tema ver Eríbon, Didier. A vida como obra de arte. In: *Michel Foucault. 1926-1984: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 297-311. “Parece que neste ponto Foucault interiorizou a sabedoria antiga a tal ponto que ela se impôs até a seu estilo: ao do escritor como ao do homem. Pois o problema que se tornou o seu é a “estilização da existência”, a “estética da vida”. Problema histórico, naturalmente, e que ele formula, como sempre, através de documentos. Mas problema que sentimos, também como sempre, muito intimamente ligado ao que ele vive. Gilles Deleuze o destaca com razão: o que interessa a Foucault nesse momento não é o retorno à Antiguidade, mas “nós hoje”. Ele havia declarado a Dreyfus e Rabinow: *O que me surpreende é que em nossa sociedade a arte só tenha relação com os objetos e não com os indivíduos ou com a vida. A vida de todo indivíduo não poderia ser uma obra de arte?*” (p. 310, grifos do autor).

Podemos, finalmente, afirmar que a arqueologia tem no saber seu campo próprio de análise. [...] É por meio de documentos científicos, filosóficos, literários ou outros – que a arqueologia considera como formações discursivas – que se define um saber (Machado, 2006, p. 154).

Margareth Rago (1995), ao refletir sobre as contribuições de Foucault para a historiografia brasileira nos aproxima desta noção de história que constitui o modo arqueológico de fazer pesquisa: “ Numa referência a Nietzsche, Foucault afirmará que as coisas estão na superfície, e que atrás de uma máscara há outra máscara e não essências. [...] Foucault propõe um deslocamento fundamental ... que se parta das práticas para os objetos...”( p. 74).

O debate em torno dos modos de produzir um conhecimento histórico foi problematizado por Michel Foucault em diferentes níveis. Um deles se refere exatamente aos essencialismos presente na própria noção de história praticada pelos historiadores.

É conhecido seu debate [de Foucault] com o historiador Jacques Léonard, em que distinguia dois modos de se fazer a História: o primeiro, o modo dos “historiadores”, consistia em atribuir-se um objeto e tentar resolver sucessivamente os problemas que este colocava; o segundo, o que ele preferia, partia de um problema e procurava determinar a partir dele o âmbito do objeto que seria necessário percorrer para resolvê-lo (Perrot, 1978<sup>149</sup> apud Rago, 1995, p. 70-71).

Desde aí, Foucault irá estabelecer uma distinção entre uma “história dos historiadores” e uma história arqueológica. A primeira, ocupada “...em compreender o passado...”, é aquela da qual ele se distancia; a segunda, visando desnaturalizar os objetos de saber, atende mais a procedimentos de “cortar”, “repartir” , “descrever relações”.<sup>150</sup> Dois modos de fazer história, dois modos de constituir problemas de pesquisa.

Ora, por uma mutação que não data de hoje, mas que, sem dúvida, ainda não se concluiu, a história mudou sua posição acerca do documento: ela considera sua tarefa primordial, não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade nem qual é o seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações (Foucault, 1986a, p.07 apud Rago, 1995, p. 71).

---

<sup>149</sup> Perrot, Michele. (org.) *L'impossible prison*. Paris: Éditions du Seuil, 1978.

<sup>150</sup> Rago, M., 1995. op. Cit. p. 68 e 71. “Saber, mesmo na ordem histórica, não significa ‘reencontrar’ e sobretudo não significa ‘reencontrar-nos’. A história será ‘efetiva’ na medida em que ela reintroduzir o descontínuo em nosso próprio ser. Ela dividirá nossos sentimentos; dramatizará instintos; multiplicará nosso corpo e o oporá a si mesmo [...]. É que o saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar” (Foucault, 1979, p. 27 apud Rago, 1995, p. 69).

A este modo de operar Foucault denominou de “uma história geral”, aquela que se ocupa de desconstruir um objeto porque o constitui por procedimentos de descrição, não em suas continuidades, mas em sua dispersão. Isto quer dizer que não se trata mais de “nem interpretar fatos, nem [de] estabelecer uma cadeia evolutiva entre eles...”<sup>151</sup>.

“Em nossos dias”, explica ele na Arqueologia do saber, “a História é o que transforma os documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que deverão ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos” (Foucault, 1986a, p. 8 apud Rago, 1995, p. 75-76).

Nas palavras de Margareth Rago (1995, p. 74-75) a desnaturalização dos objetos desloca-se do “plenamente constituído” para a variação das “produções culturais”. Nas palavras de Castro (2004, p.14), a “Arqueologia não uma disciplina interpretativa, não trata os documentos como signos de outra coisa,mas os descreve como práticas”.

Nesse aspecto, Michel De Certeau (1995) faz uma interessante investida a hierarquia dos saberes científicos, quando, ao falar da cultura como prática social que se instala no momento exato em que o praticante impõem um valor a ação social com qual cria seu cotidiano, *desconfirma* o valor de verdade que eles impõem a ordem social. Para fazer este tensionamento toma o terreno da ação dos praticantes como fenômeno de cultura, como ato criador de sentido, como artifício com o qual valores são afirmados, às vezes, na contramão dos usos e expectativas de sentido já instaladas na cultura oficial, no singular das práticas lingüísticas – caminhar, morar, trabalhar, comer, pensar, sentir, sonhar ...

Partindo dessas análises, De Certeau (1995) acaba por abrir o campo do sentido, ou da prática da pesquisa, naquilo que ela pode ter de prática cultural, ou seja, na criação de procedimento com os quais se possa trazer visibilidade para um dado objeto de estudo, para além da ordem prescrita. A pesquisa acadêmica pode assim ser inscrita no campo da cultura, enquanto uma atividade que ao criar valor para os seus praticantes, inscreve-os na ordem dos acontecimentos e dos jogos de saber-poder com os quais este campo lhe exige operar.

---

<sup>151</sup> Rago, M., 1995. op. Cit. p. p. 75.

Decorre disso a síntese proposta por Rago (1995) sobre o fazer pesquisa na perspectiva de uma arqueologia: Desde o campo das práticas à constituição dos objetos de saber; dos procedimentos descritivos para a historicidade dos objetos; Da trama descritiva às *práticas* discursivas e não-discursivas.

A questão que se colocava ... era a de perceber de que maneira as *práticas* discursivas e as não-discursivas, as redes de poder constituem determinadas configurações culturais e históricas que resultam na produção de determinados objetos e de determinadas figuras sociais. [...] Nesse sentido, trata-se de traçar a história a partir das objetivações pelas quais determinadas coisas começam a ser tomadas como objeto para o pensamento e passam a fazer parte do objetivamente dado, como configurações naturais. O acontecimento, então, não está dado como fato, mas emerge num campo de forças, assumindo determinadas configurações. É preciso, pois, desnaturalizar o evento .... (p.75).

Finalmente, o procedimento de desnaturalizar um dado evento expõe também a história a se reescrever, a se posicionar como formação cultural, como produto de cultura. Nesta perspectiva sua constituição é também um discurso, um conhecimento, uma escrita, um texto<sup>152</sup>.

Se há história, se há acontecimentos, se ocorre alguma coisa cuja memória se pode e se precisa guardar, é precisamente na medida em que atuam entre os homens relações de poder, relações de força e certo jogo de poder (Foucault, 1999b, p. 202).

### 2.1.2. Conhecer no plano de uma genealogia

A discussão a cerca do uso da palavra escrita como política é o que abre espaço para dar visibilidade ao acontecimento, para algo que se pode dizer história. A narrativa deve ter, então, “um projeto preciso e específico” de dar memória àquilo que se evanesceu, e, ao mesmo tempo, apoderar-se de um saber cuja força possa ser utilizada em favor de si, em favor de um tipo de governo de si mesmo e dos outros<sup>153</sup>.

... tomar a palavra ..., contar uma história, não é simplesmente descrever uma relação de força, não é simplesmente reutilizar, em proveito [próprio] um cálculo de inteligibilidade ... Trata-se de modificar, com isso mesmo, em seu próprio dispositivo e em seu equilíbrio atual, as relações de força. A história [tomada desde a palavra escrita, feita narrativa] não é simplesmente um

---

<sup>152</sup> Rago, M., 1995. op. Cit. p. 73.

<sup>153</sup> Foucault, 1999b. op. Cit. p. 200-204.

analisador ou um decifrador das forças, é um modificador. Em consequência ... dizer a verdade da história, é por isso mesmo ocupar uma posição estratégica decisiva (Foucault, 1999b, p. 204)

Tomar a palavra escrita como território e lugar para uma escrita da história<sup>154</sup>, desde a perspectiva de uma ação estratégica, é o que faz da narrativa, uma política; uma política da história. Um modo de narrar, de nomear a história desde a vida, desde o “saber histórico das lutas” (p.13). Saberes que, muito embora, desconsiderados pelas ciências ou sepultados por sistematizações formais e funcionais arrastam consigo a memória ou a substância da história: as relações de força e os jogos de poder<sup>155</sup>.

Pois bem, acho que foi nesse acoplamento entre os saberes sepultados da erudição e os saberes desqualificados pela hierarquia dos conhecimentos e das ciências que se decidiu efetivamente o que forneceu à crítica dos discursos ... sua força essencial. Tanto num caso como no outro, de fato, nesse saber da erudição como nesses saberes, sujeitados ou sepultados, de que se tratava? Tratava-se do saber histórico das lutas. No domínio especializado da erudição tanto como no saber desqualificado das pessoas jazia a memória dos combates, aquela, precisamente, que até então tinha sido mantida sob tutela (Foucault, 1999a, p. 12 e 13).

Desde este ponto de vista, a pesquisa acadêmica enquanto prática por meio da qual se confere positividade a um saber, encontra no campo empírico um conjunto de saberes em operação, ou de operações sobre saberes que, no sentido das pesquisas históricas propostas por Michel Foucault, podem ser também inscritas como “elementos de um dispositivo de natureza essencialmente política”<sup>156</sup>.

E assim se delineou o que se poderia chamar uma genealogia, ou antes, assim se delinearam pesquisas genealógicas múltiplas, a um só tempo redescoberta exata das lutas e memória bruta dos combates; e essas genealogias, como acoplamento desse saber erudito e desse saber das pessoas, só foram possíveis, e inclusive só puderam ser tentadas, com uma condição: que fosse revogada a tirania dos discursos englobadores, com sua hierarquia e com todos os privilégios das vanguardas teóricas (Foucault, 1999a, p.13).

---

<sup>154</sup> Machado, 2006. op. Cit. “O saber não está investido apenas em demonstrações, ele também pode estar em ficções, reflexões, narrativas, regulamentos institucionais, decisões políticas” (Foucault apud Machado, p. 154).

<sup>155</sup> Foucault, 1999b. op. Cit. p. 202.

<sup>156</sup> Machado, 2006. op. Cit., p.167.



As análises históricas feitas por Michel Foucault numa perspectiva política se inscrevem naquilo que ele denominou de *genealogia*<sup>157</sup>. Genealogia do saber histórico das lutas. Aquelas que “no domínio especializado da erudição” e “no saber desqualificado das pessoas” guardava “a memória dos combates, aquela, precisamente que até então tinha sido mantida sob tutela”<sup>158</sup>.

A genealogia seria, pois relativamente ao projeto de uma inserção dos saberes na hierarquia do poder próprio da ciência, uma espécie de empreendimento para dessujeitar os saberes históricos e torná-los livres, isto é, capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico unitário, formal e científico (Foucault, 1999a, p.16).

Para Foucault (1999a), o reaparecimento dos saberes históricos coincide com a proliferação da crítica em torno da verdade das ciências que, nos idos dos anos 1960 e 1970, foram levados ao limite, pela temática: “não! Chega de saber, o que interessa é a vida, “chega de conhecimentos, o que interessa é o real” etc. (p. 11). A proliferação da crítica, nesses termos, abre o campo de visibilidade para “o que se poderia chamar de insurreição dos ‘saberes sujeitados’<sup>159</sup>.

E, por “saber sujeitado”, entendo duas coisas. De uma parte, quero designar, em suma, conteúdos históricos que foram sepultados, mascarados em coerências funcionais ou em sistematizações formais [...] blocos de saberes históricos que estavam presentes e disfarçados no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos, e que a crítica pôde fazer reaparecer pelos meios, é claro, da erudição. [...] Em segundo lugar, por “saberes sujeitados”, acho que se deve entender outra coisa e, em certo sentido, uma coisa totalmente diferente. Por “saberes sujeitados”, eu entendo igualmente toda uma série de saberes que estavam desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados: saberes, ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos (Foucault, 1999a. p. 11, 12, grifos do autor).

Este procedimento de fazer localizar num mesmo plano dois tipos de saberes diferentes fez impactar a coerência e a continuidade dos modos de operar do pensamento, segundo o regime dos discursos científicos. Dessujeitar os saberes históricos, desde um procedimento tático, pode ser tomado aqui como uma astúcia, uma política. “Chamemos, se quiserem de “genealogias” o acoplamento dos conhecimentos eruditos e das memórias

---

<sup>157</sup> Machado, 2006. op. Cit. p. 167 – 181. “ A genealogia é uma análise histórica das condições políticas de possibilidade de um discurso” (p.167). “...alguns princípios da genealogia dos poderes realizada por Michel Foucault nos anos 70 [estão] livros como *Vigiar e Punir* e *A vontade de saber*” (p.177).

<sup>158</sup> Foucault, 1999. op. Cit., p. 13.

<sup>159</sup> Foucault, 1999. op. Cit. 11.

locais, acoplamento que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais” (FOUCAULT, 1999a, p. 13, grifos do autor).

Nessa atividade, que se pode, pois, dizer genealógica, vocês vêem que, na verdade, não se trata de forma alguma de opor à unidade abstrata da teoria a multiplicidade concreta dos fatos; não se trata de forma alguma de desqualificar o especulativo para lhe opor, na forma de um cientificismo qualquer, o rigor dos conhecimentos bem estabelecidos. Portanto, não é um empirismo que perpassa o projeto genealógico; não é tão pouco um positivismo, nos sentido comum do termo, que o segue. Trata-se, na verdade, de fazer que intervenham saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia filtrá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência que seria possuída por alguns ... As genealogias não são, portanto, retornos positivistas a uma forma de ciência mais atenta ou mais exata. As genealogias são, muito exatamente, anti-ciências (Foucault, 1999a, p. 13-14).

Esses saberes localizáveis, no terreno das práticas humanas cotidianas, desenham o território no qual a experiência de fazer pesquisa é praticada. Esse encontro entre conhecimento sistematizado e saberes em proliferação acabam por impor ao problema de pesquisa uma ou muitas variações.

Ele, o objeto de estudo, será tomado também por essas vozes que habitam o terreno da empiria: dupla destituição, do pesquisador que enuncia verdades desde o plano dos conceitos e teorias, e da verdade-objeto enquanto experiência unitária, global, universal e totalizante.

...foi pelo reaparecimento desses saberes de baixo, desses saberes não qualificados, desses saberes; o do psiquiatrizado, o do doente, o do enfermeiro, o do médico, mas paralelo e marginal em comparação com o saber médico, o saber do delinqüente, etc. – esse saber que denominarei, se quiserem, o “saber das pessoas” (e que não é de modo algum um saber comum, um saber local, regional, um saber diferencial, incapaz de unanimidade e que deve sua força apenas à contundência que opõe a todos aqueles que o rodeiam) -, foi pelo reaparecimento desses saberes locais das pessoas, desses saberes desqualificados, que foi feita a crítica ...(Foucault, 1999a, p. 12, grifos do autor).

Mas é preciso, ainda, um procedimento para fazer compor, com o jogo de conexões entre os saberes – científicos e desqualificados, a visibilidade daquilo que o autor chama de “reaparecimento”, condição de possibilidade para que os saberes locais das pessoas pudessem emergir.

Neste sentido, a ênfase a vida vivida e a crítica aos saberes acadêmicos fizeram reaparecer os conteúdos históricos: “...conteúdos do conhecimento histórico metucioso, erudito, exato, técnico ...”<sup>160</sup> que se insurgiram contra as forças de saber-poder que os normalizaram, que os assujeitaram ao imperativo da hierarquização e utilitarismo do conhecimento sistematizado.

De uma parte, quero designar, em suma, conteúdos históricos que foram sepultados, mascarados em coerências funcionais ou em sistematizações formais. Concretamente, se preferirem, não foi certamente uma semiologia da vida em hospício, não foi tampouco uma sociologia da delinqüência, mas sim o aparecimento de conteúdos históricos o que permitiu fazer, tanto do hospício como da prisão, a crítica efetiva... Portanto, [esses] “saberes sujeitados” são blocos de saberes históricos que estavam presentes e disfarçados no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos, e que a crítica pôde fazer reaparecer pelos meios, é claro, da erudição (Foucault, 1999a. p. 11, grifos do autor).

Na perspectiva do autor, criar paradoxos é, por assim dizer, colocar problemas reais; melhor dizendo, dotados da complexidade de que se constitui o campo<sup>161</sup> desde onde se vai pesquisar. No caso da pesquisa que Foucault (1999a; 1999b) toma por referência para discorrer acerca da atualidade de uma genealogia do poder-saber, os estudos históricos de Bulainvilliers, apontam para um objeto de estudo no entre de uma história de dominação com a dos jogos e relações de força<sup>162</sup>.

Uma arque-genealogia, por assim dizer. “Eu diria em duas palavras o seguinte: a arqueologia seria o método próprio da análise das discursividades locais, e a genealogia, a tática que faz intervir, a partir dessas discursividades locais, assim descritas (FOUCAULT, 1999a, p.16).

---

<sup>160</sup> Foucault, 1999. op. Cit. p. 12.

<sup>161</sup> Foucault, 2000a. op. Cit. p. 76. “...Minha arqueologia deve mais à genealogia nietzscheana do que ao estruturalismo propriamente dito. De fato, alguma coisa parece mudar, com o século XIX... (...) Em As palavras e as coisas (...) há de fato, uma diferença (...) Posso, efetivamente, definir a época clássica em sua configuração própria pela dupla diferença que a opõe ao século XVI, por um lado, e ao século XIX, por outro. Ao contrário, não posso definir a idade Moderna em sua singularidade senão opondo-a ao século XVII, por um lado, e a nós, por outro; é preciso, então, para poder operar sem cessar a partilha, fazer surgir, sob cada uma de nossas frases, a diferença que nos separa dela. É preciso, então, destacar-se dessa época moderna que começa em torno de 1790-1810 e vai até por volta de 1950, ao passo que, em relação à época clássica, trata-se apenas de descrevê-la”.

<sup>162</sup> Foucault, 1999b. op. Cit. p. 201.

## CAPITULO III

### TOMAR A PALAVRA, CONTAR UMA HISTÓRIA

#### 3.1. Memórias do Lugar

No dia 01 de dezembro de 2006 estive no CRIA – Centro de Referência Integral de Adolescentes. Obtive a indicação a partir de Margarida<sup>163</sup>, ou Guida, como ela pede para ser chamada. Ela é professora do curso de Psicologia da UNIFACS<sup>164</sup>. Estive com Guida numa banca examinadora de monografia de conclusão de curso acerca das medidas sócio-educativas em aplicação na FUNDAC<sup>165</sup>, em Salvador. Nesta oportunidade, pude encaminhar a solicitação de me vincular a uma ONG – Organização Não-Governamental<sup>166</sup>, em Salvador, para ser o campo empírico de minha pesquisa de doutorado, preferencialmente que trabalhasse com jovens numa perspectiva de aproximação com as artes.

---

<sup>163</sup> Margarida Neves de Almeida, Psicóloga, formada pela Universidade Federal da Bahia (1977) com Formação em Psicanálise pela CLAP, Salvador (1980). Formação em Grupos Operativos pelo Instituto Pichon Rivière, São Paulo (1991).

<sup>164</sup> Universidade Salvador. Salvador/Bahia.

<sup>165</sup> Fundação da Criança e do Adolescente que tem responsabilidade, no âmbito estadual, de executar as políticas de proteção especial à criança e ao adolescente, envolvidos em ato infracional e/ou situação de risco pessoal e social.

<sup>166</sup> Peruzzo, Cecília. *Comunicação comunitária e educação para a cidadania*. 2002. Disponível em: [www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista13/artigos%2013-3.htm#Ref%EAncias%20bibliogr%Elficas/](http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista13/artigos%2013-3.htm#Ref%EAncias%20bibliogr%Elficas/) Acesso novembro de 2007. “A expressão foi criada pela ONU na década de 1940 para designar entidades não-oficiais que recebiam ajuda financeira de órgãos públicos para executar projetos de interesse social dentro de uma filosofia de trabalho denominada ‘desenvolvimento de comunidade’. (...) A esfera básica de atuação das ONGs sempre foi a da sociedade civil. (...) O campo de atuação das ONGs tem sido o do assistencialismo (por meio da filantropia), o do desenvolvimento (por meio de programas de cooperação internacional, entre ONGs e agências de fomento, públicas e privadas, e o campo da cidadania (por meio de ONGs criadas a partir de movimentos sociais que lutam por direitos sociais). Gohn, 1997 apud Peruzzo, 2002, grifos do autor.

O CRIA, segundo Guida – presidente e sócio-fundadora da ONG –, tem um compromisso de formação com arte e educação e trabalha com alguns artistas locais e de renome nacional, como Antonio Nóbrega<sup>167</sup> – artista que colaborou em oficinas de formação em arte para os jovens vinculados a ONG –, Zeca de Magalhães<sup>168</sup> – poeta carioca que, vivendo em Salvador há mais de vinte anos, construiu uma trajetória de fazer poesia em contato com a rua, as praças e grupos de artistas da cidade, tendo sido o responsável pela criação do grupo CRIAPoesia, em 2001, e Maria Eugênia Viveiros Milet<sup>169</sup> – sócio-fundadora e coordenadora geral da ONG, cuja ligação com a arte advém de sua experiência como artista dramática e de sua vinculação com o ensino na Escola de Teatro da UFBA.

Uma das informações mais motivadoras, quando Guida fez a indicação do CRIA como campo para eu realizar a pesquisa, foi o fato de a ONG estar localizada no Pelourinho. Isto foi um elemento que gerou expectativas intensas, contudo, não muito claras e relacionadas com meu objeto de estudo. Algo se moveu em mim, algo me punha numa curiosa relação de ir ao encontro do por vir.

---

<sup>167</sup> O artista mantém relações de contato e troca com a proposta de arte e educação da ONG. Em 2000 e 2001 fez o que o CRIA denominava de aula-espetáculo. Uma aula para o coletivo de jovens, de educadores, de artistas locais, de familiares, de dirigentes da ONG e outros grupos ligados a esta, através do Movimento de Intercâmbio Artístico e Cultural, uma rede que articulava os movimentos de arte e educação na Bahia. Esta aula foi realizada no Teatro Castro Alves em Salvador, Bahia, para um público aproximado de 800 pessoas. Para conhecer a biografia do artista:< <http://www.antonionobrega.com.br/>>/

<sup>168</sup> José Narciso de Magalhães Carvalho de Moraes Filho é escritor, poeta e tradutor. Assina como Zeca de Magalhães. Carioca, do Humaitá, nasceu em 1959 e morre em 2007, em Salvador, Bahia. Em janeiro de 1980 vem para a Bahia e encontra o grupo Poetas na Praça com quem se identifica e trabalha como militante até 1984. Em 1988 volta para o Rio, monta um sebo e passa a trabalhar como livreiro na UFRJ. Volta para a Bahia, como livreiro e a partir de 1996 se articula com a Livraria Vozes, o SESI de Itapagipe e começa a trabalhar com Oficinas de Criação Literária. Em 1999 chega ao CRIA, inicialmente com um projeto de formação de leitores junto a adolescentes e jovens, inserindo no programa recitais pela cidade. Com esse trabalho, Zeca abriu espaço formal na ONG para a criação poética. Em 2001 o primeiro grupo de poesia é instalado no CRIA, com o nome CRIAPoesia. Após sua morte, abrupta, em 27 de fevereiro de 2007, a ONG fez um espetáculo em sua homenagem, em setembro de 2007, no SESI – Salvador, intitulado “poesia-pe-de-bença-com-tradições”. Em abril de 2007 inauguram a Biblioteca Zeca de Magalhães, na sede da ONG, no Pelourinho. Algumas de suas publicações: O nome do vento (1998), A oeste do Meu coração (2004), ambos publicados pelo Selo Letras da Bahia, Secretária da Cultura e Turismo do Estado da Bahia.

<sup>169</sup> Milet, Maria Eugênia Viveiros. *Uma Tribo mais de mil: o teatro do CRIA*. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) Escola de Dança e Escola de Teatro, UFBA, Salvador, 2002. As referências sobre sua ligação com o teatro datam de 1973, com o teatro infantil de Jurema Pena em Salvador, Bahia. Em 1975 segue com teatro infantil integrando o grupo Avelã y Avestruz. Em 1986 e 1987 participa e coordena o grupo Projeto Teatro. Este grupo desenvolvia pesquisa com aulas abertas sobre a Bahia do século XVI e XVII, pesquisa de dramaturgias de autores baianos com a publicação e encenação de suas peças. Em 1990 participa da estruturação do Bando de Teatro Olodum, reconhecido nacionalmente pela montagem da peça Ó Pai Ó! que, em 2007, estreou no circuito de cinema nacional e internacional com filme de mesmo nome. Também integrou e coordenou nos anos 1990 um projeto de teatro e de educação para jovens adolescentes da Escola Criativa Olodum, do grupo de teatro Nossa Cara e do Projeto Axé.

No plano das expectativas e em relação à espécie de “encantamentos” que toda pesquisa precisa arrastar consigo, o Pelourinho trouxe um referente para o fazer pesquisa. Fez-se um lugar, afirmou em mim a vontade de me deslocar, de sair em busca dos jovens e de suas artes. Foi assim que o processo de formalização da pesquisa, já em seus primeiros contatos, fez compor territórios que, corporificados pelos percursos praticados, encontraram diálogos com muitas das minhas memórias, entre elas o Pelourinho.

Até o momento do anúncio do lugar da pesquisa, o Pelourinho figurava, apenas, como um lugar guardado em meus sentidos e afetos; como esquecimento de memórias estrangeiras; como cartografia de imagens. Na forma de um ancestral-desconhecido, o Pelourinho abre-se numa cartografia das memórias, em que “...*retornam lembranças pessoais ...*”, e “... *mutismos...*”<sup>170</sup> da formação acadêmica. Posso dizer que as primeiras marcas desta aproximação estão ligadas à pesquisa na graduação, orientadas por escritos de Michel De Certeau, em especial registros de uma visita a Salvador em 1971 que estão referidas no livro *A Invenção do Cotidiano*, Volume 1, publicado pela Vozes no Brasil.

Este escrito fazia parte de um conjunto de leituras praticadas num grupo de pesquisa que eu integrava<sup>171</sup> na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O encontro com estes textos trouxe surpresas naquele momento da formação universitária e uma das aprendizagens era a pesquisa etnográfica, tendo De Certeau como referência. A escrita que o autor deitava sobre as páginas do livro promovia um mundo de imagens que eu conhecia apenas do terreno literário, da poesia, dos contos, dos romances que fizeram a minha formação geral na escola.

Impregnada de expressões languageiras e com um estilo literário incomum para os textos acadêmicos que eu havia praticado anteriormente, os escritos de Michel De Certeau, construía uma apresentação do lugar – “O Pelourinho” –, rica em detalhes, recortes e contornos da paisagem e de seus habitantes. Os movimentos e gestos dos habitantes do lugar, capturados pela sensibilidade do pesquisador, eram tomados como língua que passava a ter expressão na palavra escrita. O leitor, quase um confidente do pesquisador-

---

170 De Certeau, Michel. *A Invenção do Cotidiano - as artes de fazer*. vol.1. Petrópolis: Vozes, 1999. p.75.

171 Fórum das Licenciaturas da UFRGS – Pró-LICEN. Bolsista de Iniciação à Docência. FINEP. 1997.

visitante, era arrastado àquele lugar pelos sons convidativos do ir e vir praticado nas ladeiras de pedras pontiagudas, a encontros com monumentos seculares.

Uma caminhada durante a noite então barulhenta de Salvador até a Igreja do Passo. Contrastando com o teatro sutil da Misericórdia, a fachada sombria ergue em sua dignidade toda a poeira e o suor da cidade. Acima dos antigos bairros cheios de barulho e vozerio, eis o seu segredo, monumental e silencioso. Domina a Ladeira do Passo. Não se entrega aos pesquisadores que no entanto o têm diante do olhar, ali diante deles, como lhes escapa também a língua popular, vinda de muito longe e de muito alto quando se aproximam dele. Bem diferente da Igreja do Rosário, toda azul e aberta, esta pedra negra levanta a face noturna do humor baiano. Rochedo inexpugnável, embora (ou porque) familiar, despojado de solenidade, semelhante às canções da saudade brasileira. Voltando dessa peregrinação, pelas ruas os rostos, malgrado sua alegre mobilidade, parecem multiplicar, passando, o indecifrável e familiar segredo do monumento” (P. 75-76).

No momento de fazer a pesquisa, encontrar o lugar e não só a memória representada das palavras escritas e pronunciadas, me conduziu a encontros. Um reencontro com o autor, com a experiência de fazer pesquisa e com as memórias desse lugar. Nas palavras de De Certeau: “o lugar apresenta-se como um terreno habitado que fala por algumas de suas presenças mais explícitas, mas também carrega o silêncio ou a mudez da história não falada<sup>172</sup>”.

### **3.2. Impressões do lugar**

O CRIA está localizado numa das ladeiras do Pelourinho<sup>173</sup>, nas proximidades do Instituto Mauá, na Rua Gregório de Mattos, nº 21. O prédio é um dos casarios geminados

---

172 De Certeau, Michel, 1999. op. Cit. p. 35.

173 O Pelourinho, também conhecido como Cidade Alta é parte integrante do “conjunto arquitetônico, paisagístico e urbanístico do centro histórico de Salvador”. Ele reúne construções dos séculos XVII, XVIII e XIX e foi Tombado pelo Patrimônio Mundial da UNESCO em 6 de dezembro de 1985. Os espaços públicos - Praças, Largos, Caminhos e Terreiros – além do traçado das ruas, ladeiras e becos formam um dos mais ricos conjuntos urbanos de origem portuguesa do Brasil, cujo desenho urbanístico data do século XVI. O acervo arquitetônico é constituído por igrejas, fortes, palácios e solares antigos. Os sobrados de dois andares ou mais, com soluções planas no terreno em declive e a maneira de aproveitar o terreno, são exemplos típicos da cultura lusitana. A sua parte mais antiga é conhecida como Maciel, com oito ruas entre a Praça Anchieta, Terreiro de Jesus, Baixa do Sapateiro, Largo do Pelourinho e Rua Alfredo Brito. Conforme [www.iphan.gov.br](http://www.iphan.gov.br) em março de 2008.

de três andares, restaurado, mas que mantém as características de fachada desses antigos imóveis<sup>174</sup>.

Quando se vai ao Pelourinho de carro, há a possibilidade de acessá-lo pela Baixa do Sapateiro, rua logo abaixo do Pelô<sup>175</sup>, nas costas do bairro. Ali, na Baixa do Sapateiro, existem estacionamentos encravados no morro, ou *ladeiras*, como se diz em Salvador, de tal modo que ao estacionar, se pode entrar no Pelourinho por acessos privilegiados que ligam as velhas ruelas e becos a esses acessos, o que faz o visitante desviar dos pedintes, mendigos e moradores de rua que estão instalados na entrada do Pelourinho, junto à Praça da Sé.

Na primeira visita à ONG, em 01 de dezembro de 2006, fui de carro e acompanhada por um baiano, para não me perder. Como entramos pela Baixa do Sapateiro acessamos o bairro pela Praça das Artes, Cultura e Memória, que faz desembocar logo na rua em que o CRIA está localizado.

Como a referência para localizar a ONG era a vizinhança com o Instituto Mauá<sup>176</sup>, ao sairmos no Largo das Artes, viramos à esquerda, em busca do Instituto. Antes de chegarmos ao ponto de referência encontramos a Rua Frei Vicente, que, numa ladeira descendente, na direção da Baixa do Sapateiro, abriga o “Cine XIV – Sala de Arte” e o

---

174 Zanirato, Sílvia Helena. *A restauração do Pelourinho no Centro Histórico de Salvador, Bahia, Brasil*. Historia Actual Online – HAOL, nº 14, (Otoño, 2007), 35 – 47. “As moradias, sobrados de três a cinco andares, em estilo colonial português...” sofreram o processo de restauro entre 1992 e 1993 pelo Governo do Estado da Bahia.

175 O Pelourinho é também chamado pelos soteropolitanos de “Pelô”, expressão de que faço uso em alguns registros do texto.

176 “Criado em 20.03.1939 como Instituto Industrial Feminino Visconde de Mauá, com o objetivo de proporcionar, nos principais núcleos de população do estado, a indústria da confecção em domicílio. Em 1966 foi transformado em autarquia, vinculada à Setrabes / Secretaria do Trabalho e Bem Estar Social com a denominação de Instituto Industrial Visconde de Mauá, cuja finalidade era a de ministrar e coordenar o ensino do trabalho artesanal no estado. Em 1983 passa a denominar-se Instituto de Artesanato Visconde de Mauá, autarquia da Secretaria do Trabalho e Bem Estar Social, atualmente SETRAS/ Secretaria do Trabalho, Assistência Social e Esporte, com a finalidade de executar a política de preservação, fomento, promoção e comercialização do artesanato baiano. O Mauá está incluso no PAB/Programa do Artesanato Brasileiro – MIDC/Ministério do Desenvolvimento e Comércio Exterior, que implementa ações de valorização do artesanato elevando o seu nível cultural, social e econômico em parceria com as Coordenações Estaduais de Artesanato dos 26 estados e do Distrito Federal. Áreas de atuação: Fomento à produção: organiza e fortalece os núcleos de produção, associações e cooperativas, estimulando a qualificação dos artesãos; Promoção e comercialização: promove e divulga o artesanato baiano; apóia e incentiva a comercialização; Preservação: resgata e preserva as raízes culturais do artesanato”. Disponível em: < <http://www.maua.ba.gov.br/>>, Acesso em fevereiro de 2007.



“Teatro XVIII”. Quase antes da Rua Frei Vicente, na calçada oposta do acesso ao Largo das Artes, está instalada a “Casa Olodum”, e junto à escadaria que dá acesso à Praça das Artes, em frente à Casa Olodum, está instalado um dos muitos museus que o Pelô e seu entorno abrigam. Logo adiante, passada a Rua Frei Vicente, já se vê o Instituto Mauá, e logo após o acesso ao Largo Pedro Archanjo, vê-se a bandeirola que identifica a sede do CRIA, na parte superior da porta de entrada.

O casario, no qual o CRIA está instalado, tem, de um lado e outro da porta, lojas que comercializam artigos destinados ao turismo em geral – artesanato de alto e médio padrão com valores não populares em Reais, e roupas, batas, camisetas, bolsas, chapéus, bonés, instrumentos musicais regionais, na maioria de percussão.

Da grande porta que se abre na forma de um corredor, e nos leva da Rua ao CRIA, a primeira impressão que se tem é a de imprecisão do lugar. A luminosidade desse corredor de entrada contrasta com a das ruas do Pelourinho, iluminadas pelo sol quente e incansável de Salvador. Quando se entra então no CRIA, tem-se a sensação de um leve frescor – é que se encontra enfim uma pausa do sol, uma sombra para respirar mais profundamente. Entre este e outro movimento, o olhar se adapta à luminosidade do lugar.

A porta, por sua vez, em madeira, com pé direito alto, dá acesso a um corredor que na parede à direita do passante traz um mural com cartazes referentes a espetáculos de teatro e música que acontecem no período das férias escolares, em janeiro, na cidade de Salvador.

O chão, neste primeiro acesso, traz pedras irregulares, do mesmo tipo das que fazem os caminhos e ruelas estreitas do Pelourinho. As pedras ali foram recobertas por um acabamento, uma espécie de verniz espesso que enfatiza o negrume de sua cor e homogeneiza o piso, diferenciando-o das demais pedras que fazem o caminho das ruas. As paredes são revestidas de caules de uma vegetação típica das regiões sertanejas. Uma espécie de arbustiva de caule e casca externo bastante resistente e de pequena espessura, que, desfigurados dos poucos galhos e folhas que trazem, servem para fazer cercados ou proteções em geral. Esses varões de madeira, ali dispostos de modo a fazer um revestimento, emolduram as paredes do corredor de entrada do CRIA.

Algumas dessas intervenções tomam por referência o que o ambiente apresenta de original para, a partir do que ele dispõe como suporte, agregar elementos que possam ser colados, ligados, misturados de modo a compor a peça para sua atual finalidade, explicitando nessas misturas as marcas, os restos, as memórias do lugar. Uma espécie de evidenciar, explicitar o que se é, de onde se vem, o que se traz, o que porta este lugar em sua materialidade objetiva para que, no presente, se possa habitá-lo e estabelecer diálogos com as memórias redescobertas, com os traços evidenciados, com os elementos agregados. Esse tipo de intervenção em um ambiente parece seguir as tendências feitas por composições, por bricolagens<sup>177</sup>.

Neste primeiro ambiente descrito reúnem-se diferentes materiais que são ali misturados: pedras que datam da conformação daquele prédio no conjunto arquitetônico a que está ligado, e cuja função não era a de ser chão-de-casa, mas sim caminho de rua. Contudo, neste primeiro ambiente, as pedras funcionam como chão, como assoalho, como lugar para pisar e levam ao CRIA. Misturado a esse material há uma cobertura que o transforma, faz ganhar outro aspecto; as pedras transformam-se num material novo e, com isto, se distingue a rua do corredor. Nas paredes, uma forragem com um material regional, um vegetal, cuja apresentação visual é leve e parece ser de grande durabilidade.

Essa primeira imagem construída do espaço físico em que o CRIA está instalado, já traz pistas de alguns conceitos ou experiências com os quais a instituição se experimenta em sua trajetória. Em especial a valorização da cultura popular nordestina e sertaneja<sup>178</sup>. Os elementos de composição do espaço físico, em sua materialidade objetiva, são postos em relação de possibilidade pela reunião, num mesmo lugar, de elementos diferentes, mas que em conexão podem constituir-se num lugar para habitar, ocupar, usar, fazer arte. Experimentos de fazer deslocar-se entre o antigo e o novo, o presente e o passado, o culto e o popular para, no entre desses instituídos, cavar um lugar, um abrigo, uma morada para a criação de experiências estéticas que façam falar, dizer da vida sonhada, vivida e inventada pelos diferentes grupos, etnias, gerações e classes sociais que integraram o projeto da ONG<sup>179</sup>.

---

177 De Certau, 1994.

178 Milet, 2002. op. Cit. p. 33.

<sup>179</sup> Milet, 2002. op. Cit. p. 19 e 20.

Na cidade de Gregório – *ó quão dessemelhante* – colonizada, vendida, explorada, fui buscar com quem brincar de mudar o mundo, então encontrei meninas e meninos inquietos, de vários cantos e começamos a fazer teatro. As peças mostravam, antes de tudo, o povo da cidade de Salvador. A vida dos jovens [...] re-afirmava a forma barroca de ser da cidade de Salvador, pela síntese nela contida [...], pela capacidade de juntar coisas diferentes. [...] Era, porém, na fala da língua portuguesa adocicada pela linguagem africana – *com sílabas moles, palavras que só faltam desmanchar-se na boca da gente* – que a cidade mais se expressava, com a beleza e a força da interpenetração das culturas da casa grande e senzala que, segundo Gilberto Freyre, poderia gerar os *antagonismos equilibrados* capazes de potencializar a cultura brasileira. Verdade? As matrizes estéticas, portanto eram definidas pelas presenças vivas dos jovens-atores, que, com humor acelerado das falas, cantigas, danças, sensualidade, crítica aguçada, poesia, perguntavam: *O que você acha disso tudo?* (Milet, 2002, p. 20 e 22, grifos do autor).

De volta então, ao corredor do casario que dá acesso ao CRIA, no sentido oposto a porta, vê-se um lance de escadas em curva ascendente e com pesadas tábuas de madeira que nos últimos degraus têm uma porta de ferro, na cor branca, vazada e com um dispositivo de abrir e fechar ligado a um “porteiro eletrônico”.

Na primeira visita que fiz a ONG, não foi preciso acionar o dispositivo eletrônico para entrar no andar a que este primeiro lance de escadas dá acesso. No instante em que eu me posicionava de frente para o portão, uma jovem o empurrava na minha direção, com vistas a descer as escadas e ir-se em direção à porta de saída do casario. Eu aguardei seus movimentos, pois os degraus têm ângulos agudos e não permitem o trafegar de duas pessoas ao mesmo tempo. Acessei, então, o primeiro andar.

Já no primeiro andar, encontrei um corredor cujo chão era de tabuão. À minha direita, bem no final deste corredor, via-se uma sala emoldurada por uma grande porta verde que estava aberta. Nesta sala, a primeira imagem que se tem é a de um computador sobre uma mesa, dessas de escritório, e por traz desse computador, uma jovem, Eva, a secretária do CRIA. Emoldurando essa primeira imagem um biombo ou divisória, e acima dele um pedaço da grande janela do casario dá vistas para o céu azul e bordas de telhados.

Carla, Coordenadora do Núcleo das Artes<sup>180</sup>, estava na sala. Ela e Jedjade, responsável pela preparação cênico-corporal dos jovens nos espetáculos, bem

---

<sup>180</sup> Esta é uma informação que tem variações. Ora Carla Lopes é mencionada como Coordenadora do Núcleo das Artes, ora como Coordenadora dos grupos de teatro que estão inseridos no núcleo. Em alguns momentos há referência a que Maria Eugênia Milet tenha sob sua responsabilidade esta coordenação e que Carla Lopes e Zeca de Magalhães assumam a coordenação dos grupos de artes ligados, respectivamente, com o teatro e a palavra.

como pelas coreografias, conversavam sobre alguns documentos referentes a distribuição de vale-transporte para os jovens que participariam da oficina CriaPoesia na quinta-feira. Jedjane manuseava os papéis enquanto Carla indicava, na listagem, aqueles que, ainda, não tinham entregue a documentação necessária. A entrevista que havia agendado com Jedjane foi feita ali mesmo, na sala, na mesa redonda, logo depois que elas terminaram essa tarefa. Os que entravam na sala, curiosos, perguntavam o que estava acontecendo. Rêne, a outra secretária, explicava. Alguns participavam da entrevista complementando informações ou contando a sua história. Rêne e a funcionária que faz a limpeza interferiam, várias vezes, na fala de Jedjane relembando alguns dos espetáculos que Jed contava ter realizado no CRIA (Diário de campo, 24 de abril de 2007).

De volta ao corredor, na passagem pela escada, aproveitei para olhar o número de andares que o casario comporta visto de seu interior. Avistei mais dois andares acima deste que eu estava. O acesso a eles se faz pela continuação da escada que, ao que parece, segue o desenho original: pesadas tábuas de madeira fazem os degraus que são acompanhados por um corrimão em madeira torneada e recoberto com tinta.

Visto deste ângulo, o casario parece iluminado. Apesar da arquitetura de época, que destina para circulação apenas uma estreita área comum, confinando nos cômodos os espaços para as demais práticas de viver e conviver, o casario abre-se à luz e toma uma dimensão que altera essas compartimentações estruturais. Nos estreitos espaços de circulação vê-se um vai e vem de pessoas; muitos sons tomam o espaço: vocalizações, diálogos, risos e rimas ensaiadas livremente, sons de percussão e cordas a chamar os sentidos, portas rangendo a cada abrir e fechar, o som das velhas tábuas de madeira que dão sinal de vida a cada passo que sobre elas é arremetido.

Inicia-se assim um frenesi. Um ir e vir pelo casario começa a ser praticado pelos jovens. Escada abaixo, escada acima falam em beber água, em limpar a água derramada, em falar com a tia que trabalha na secretaria, em falar com Zeca sobre a próxima aula, em entregar para Serginho o poema feito, em pedir para Serginho o poema entregue e do qual não têm cópia, em passar a coreografia com Jedjane, em passar o ritmo da percussão com Guy.

Outro frenesi acontece no banheiro e no corredor do andar de baixo, entre a cozinha e o bebedouro. Meninos e meninas falam do percurso que fizeram no caminho de vinda para o CRIA, da hora que chegaram expressando que chegar cedo demais (12h30) é sinônimo de perder a hora, do caminho diferente que fizeram sozinhas e que um 'homem' as seguiu, da amiga que encontraram no caminho para subir as ladeiras que dão acesso a ONG, dos ônibus da Ribeira que têm horários imprevisíveis e dificultam a chegada no Pelô, das férias que estão acabando e terão de retornar a Feira de Santana, da mudança de residência que uma delas fará de Feira para Salvador, das atividades de arte-cultura que têm nos bairros em que residem, da localização em que se realizam essas

atividades, das suas prendas (pintar tecido, fazer bordado, fazer arte com papel, fazer teatro etc), das ligações parentais entre umas e outras, das relações de amizade ou vizinhança que descobrem entre si, dos motivos que as trouxeram para as oficinas do CRIA, nesta temporada (Diário de campo, 15 de janeiro de 2007).

Neste primeiro andar, à esquerda, bem junto da escada, uma porta marrom, em madeira, emoldura um pé-direito alto. Ela é o acesso a uma sala de atividades destinada a sessões de reprodução de filmes, ou reuniões que comportem um grupo pequeno de pessoas. Esta sala serve também de guarda para alguns materiais cênicos criados pelos jovens do CRIA para seus espetáculos, bem como instrumentos musicais e documentos que são alojados num arquivo próprio para armazenamento de papéis. Há também uma grande estante em madeira que abriga livros e equipamentos, como televisor, DVD e vídeo cassete.

Fiquei curiosa, um entra e sai de tipos daquela sala: uns com nariz vermelho, de palhaço mesmo, outros com vassouras à mão, outros meio cambaleantes, trôpegos... risos no corredor: um deles passa com uma peruca amarela em direção ao banheiro... mais tarde é que se vai saber o que virá. É um pequeno esquete da oficina Criando Palhaços Clown<sup>181</sup> que será apresentado na casa, por ocasião da passagem por Salvador de André, um dos jovens que fez história no CRIA e que atualmente liga a ONG a outra na Itália. André faz pesquisa sobre a criação com Palhaços Clown, uma tradição que remonta Shakespeare [...]. Hoje André integra um grupo de pesquisas na Itália e as pesquisas, conforme ele explica, depois do breve espetáculo no casario, “são feitas a partir do gestual [...] o Clown é feito de corpo e voz. Sua comicidade é baseada no cotidiano, no tempo entre uma e outra ação e da gestualidade do palhaço... no desencontro entre a ação e o tempo...”(Diário de campo, 22 de janeiro de 2007).

Quase em frente à escada, um vão com abertura aproximada de dois metros dá acesso a duas portas, uma à esquerda e outra à direita. A porta da esquerda conduz a uma sala pequena, porém comprida. Ela funciona como depósito de arquivos, mesas, instrumentos musicais, móveis e outros materiais, deixando livre – no centro - um pequeno espaço, na forma de um corredor. Além disso, ela funciona como lugar de passagem: esta sala dá acesso a duas outras nas quais atividades administrativas são desenvolvidas.

Zeca inicia a atividade com o grupo [...] Ele fala sobre a estrutura da oficina. Inicialmente uma atividade de recitação de poemas. Para tanto distribuiu alguns

---

<sup>181</sup> Viveiros de Castro, Alice. *O elogio da bobagem – palhaços no Brasil e no Mundo*. Rio de Janeiro: Família Bastos, 2005. A autora refere que “Em português usamos uma só expressão – Palhaço – para as várias formas possíveis que esta “figura” pode assumir...”.

livros de poesia de autores baianos<sup>182</sup>. A sala era pequena, não tinha luz direta e tinha pouca ventilação. A cada quanto alguém, de uma das salas vizinha a esta, vinha em busca de algum papel junto aos arquivos. Isto interferia na tarefa, pois a muito custo formamos uma pequena roda para trabalharmos sentados em cadeiras, coisa incomum para as atividades de leitura e bate-papo sobre os poemas que se manuseia antes do exercício de recitação. A cada nova interferência uma pausa nas leituras. Os exercícios de recitação, pela condição do espaço, mal podiam ser feitos em voz alta. [...] Zeca, Guy e Serginho revezavam-se entre esta atividade e outra. Além do mais, não tinha espaço na sala para todos. (Diário de campo, 19 de janeiro de 2007).

Desconforto a parte, esta sala estreita, sem luz e atulhada de materiais variados dá acesso a um ambiente cuja paisagem é bem diferente da acima descrita. Ali, a iluminação é natural e se avista os traços externos do Pelourinho – os desníveis entre telhados, janelas, ruas, as cores de seus casarios. Ao que parece o fazer cotidiano de estar conectado a computadores, papéis, telefones, e uma infundável rotina burocrática, têm por compensação a paisagem visível através das varandas que desenham esses dois cômodos do velho casario.

Há ainda a cozinha, cuja porta fica bem ao lado da sala que guarda arquivos. Lugar de muitos encontros, reuniões, bate-papos entre jovens, monitores, assistentes, orientadores, visitantes, pesquisadores. Ela tem uma mesa retangular de bom tamanho e pode receber até oito pessoas sentadas. Há uma geladeira, um fogão e um balcão que funciona como mesa acessória; uma grande pia junto à parede, perpendicular à janela que, habitualmente, está aberta. A pia acaba funcionando como bancada, lugar que acolhe a “chegança”<sup>183</sup>, que acolhe um e outro habitante do lugar que faz ali uma parada para praticar uma boa conversa, contar uma boa história, tomar um copo d’água, participar do que se esta conversando na cozinha, do trabalho que se está ali fazendo; da passagem de um ritmo feita por Serginho e Guy no violão ou percussão. no CRIAPoesia. A cozinha foi um dos lugares em que fiz entrevistas, sempre contando com viva movimentação dos integrantes do CRIA.

Quando cheguei no CRIA ainda era 13:30h [...] Ao chegar, encontrei Guy. Ele me disse que estavam “correndo muito”. Precisavam – ele, Serginho e Zeca – discutir e planejar as próximas atividades do CriaPoesia e reordenar as agendas,

---

182 Manuel Macias (Poeta Andaluz que vive no Brasil desde 1954. Atualmente mora em Alagoinhas, Bahia); Graminro de Mattos (Professor UFBA); Florivaldo Matos (Editor Chefe do Jornal A TARDE), entre outros.

183 Milet, 2002. op. Cit. p. 89-94. Usa esta expressão para dizer daqueles momentos nos quais a ONG recebe os jovens e seus familiares para integrar os grupos de artes do CRIA.

pois havia chegado uma solicitação da Coordenação das Artes para realizar um espetáculo, um Sarau de Poesia em data próxima... A medida que me falava isto, ia entrando na cozinha. Lá, já estava Zeca sentado em uma das cadeiras em torno da mesa. Conversamos um pouco. Ele me disse que gostaria de hoje dar uma aula para os jovens sobre poesia, língua portuguesa e cultura. [...] Zeca falava com ânimo do Brasil, das misturas do Brasil – dos sons, dos contornos, desenhos e feições que a pronúncia das palavras faz criar na face do artista, do poeta; os significados, os acentos que multiplicam os sentidos (Diário de campo, 19 de janeiro de 2007).

### 3.3. Histórias do lugar

*Perco a noite e ganho o dia,  
nessa casa de sonho.<sup>184</sup>*

Histórias do Lugar apresenta a ONG desde a perspectiva de documentos: dissertação de mestrado, trabalhos de conclusão de curso, publicações, artigos ou pequenos escritos disponibilizados nos espaços de formação interno do CRIA; registros extraídos de folderes e livretos de divulgação de eventos, entrevistas com jovens artistas, integrantes ou ex-integrantes da ONG, bem como de dirigentes. Além desses, soma-se ao conjunto de documentos os registros de diário de campo feitos pela pesquisadora.

Documentos estes cujo valor está orientado para os procedimentos de fazer história, de modo tal que os registros de arquivo são aqui praticados como exercícios descritivos. Exercícios que objetivam dar visibilidade ao objeto de estudo, qual seja: conhecer o argumento com o qual a ONG empreende seus processos de criação artística e como os jovens se inscrevem nesse processo.

Do ponto de vista narrativo, o percurso do texto, procura situar o leitor no processo histórico de formação da ONG. Para tanto apresenta três linhas de historicidade: uma que se movimenta desde o plano das biografias individuais de dirigentes da instituição, outra

---

<sup>184</sup> Milte, 2002. op. Cit. p. 71. Fragmento de Poema coletivo. 21 de março de 2002, Seminário interno do CRIA.

que se constitui a partir dos grupos de artes que ganharam legitimidade na ONG e, finalmente, a historicidade dos jovens com a instituição.

As criações artístico-culturais produzidas pela ONG são apresentadas desde uma narrativa oficial, obtida através de documentos e/ou entrevistas com duas das sócio-fundadoras. De outra parte, aparece no texto, o esforço de construção narrativa praticada, pelo pesquisador, a partir do registro de entrevistas com jovens que fizeram sua formação artística no CRIA, bem como, pesquisas de conclusão de curso, também realizadas por jovens oriundos da ONG.

Desse modo, ao dizer do processo histórico de formação da ONG, Histórias do Lugar deve fazê-lo por procedimentos de deslocamento entre o plano das práticas e o da representação institucional construída. Exercício, sem o qual, não se apresenta um acontecimento numa prática de pesquisa.

O CRIA – Centro de Referência Integral de Adolescentes foi constituído como ONG – organização não-governamental em 1994, por iniciativa de Maria Eugênia Milet que, a partir de uma bolsa de pesquisa individual concedida pela Fundação *MacArthur*<sup>185</sup>, sensibilizou e reuniu artistas e educadores de Salvador em torno da proposta: criar uma instituição que tenha a arte como referente para os processos educativos e de atenção integral aos jovens e adolescentes.

O CRIA foi estruturado como ONG em fevereiro de 1994, a partir de uma bolsa individual que recebi da Fundação *Mac Arthur* para implantar um centro de artes cênicas para adolescentes [...]. Nos primeiros seis meses, nossas atividades eram desenvolvidas em salas da antiga Faculdade de Medicina da UFBA, no Terreiro de Jesus, Centro Histórico. Depois alugamos uma sala para instalar a administração, no sobrado de número 21 da Rua Gregório de Mattos, no Pelourinho, administrado pelo IPAC – Instituto do Patrimônio Artístico-Cultural da Bahia. Quando os demais inquilinos deixaram a casa, conseguimos, com o mesmo IPAC, a isenção do aluguel e passamos a ocupar todo o sobrado, onde o CRIA funciona até hoje (Milet, 2002. p. 31).

---

<sup>185</sup> “A The John D. and Catherine T. - MacArthur Foundation é uma instituição privada que faz doações para indivíduos e grupos que buscam a melhoria das condições humanas relativas à saúde, paz, saúde reprodutiva e ecologia. A fundação apoia pesquisas, desenvolvimento de políticas, disseminação, educação e treinamento. [...] Dois eixos centrais norteiam a concessão de apoio a projetos institucionais no Brasil: direitos sexuais e reprodutivos dos jovens e reprodução segura. Na abordagem destas temáticas são considerados mais relevantes os seguintes enfoques: defesa e promoção de direitos humanos; superação das discriminações raciais e étnicas; construção de soluções para as desigualdades de gênero”. Disponível em: <<http://www.macfound.org/> Acesso em março de 2008.



Essa tarefa de sensibilização remonta os anos 1980, quando Milet (2002) participou, como educadora, de um programa de formação para professores do ensino fundamental, na cidade de Salvador, com o objetivo de incluir no currículo escolar as artes. Foi, a partir dessa experiência, que o encontro com os processos educativos formalizou diálogos com as artes de fazer teatro<sup>186</sup> e poesia<sup>187</sup>, na biografia de Milet e do grupo que em torno dela foi se constituindo.

Acreditamos na riqueza libertadora do processo de criação. [...] As artes são linguagens que falam de coisas situadas fora do alcance das linguagens cotidianas. [...] Só se aprende pela experiência. [...] A “realidade” é uma idéia – uma palavra? [...] Propomos um contato pessoal e intransferível com a realidade e com alguns dos materiais de que ela é construída: o sonho, a imaginação, a dúvida... (Milet e Dourado, 1998, p. 11).

Essa primeira experiência foi ampliada pelo Governo do Estado da Bahia, através da Secretaria de Educação, oportunizando, no ano de 1984<sup>188</sup>, a formação de um primeiro grupo de teatro com adolescentes.

Através de oficinas de artes com crianças e com a realização de um processo formativo com professores de 1ª a 4ª série de uma escola de Salvador ... comecei a compreender a educação formal ... e a difícil tarefa de educar neste país. [...] As oficinas de teatro com adolescentes foram sendo desenvolvidas a partir de 1984. Eram grupos mistos, em gênero e classe social<sup>189</sup>, compostos de jovens de doze a dezessete anos...(Milet, 2002, p. 19 e 20).

Esta sensibilização, a que se refere Milet (2002), tem relação direta com os grupos de pesquisa em artes dramáticas a que esteve vinculada nos anos 1980 e 1990, oportunizando assim, reunir em torno de si, apoio para a consolidação da ONG, muito para

---

<sup>186</sup> Milet (2002) “...construímos um teatro experimental. Através de *Fausto, Boal, Alice, Salomé, Ó Paí, [...]* e outras peças. Exercitávamos muitas sensibilidades em formas cênicas que traduziam buscas poéticas individuais e coletivas. Era um teatro centrado na improvisação que enfatizava o exercício da criatividade do ator, na experiência do grupo” (p. 15, grifos do autor).

<sup>187</sup> Milet e Dourado (1998). “A palavra *poesia* vem do grego *poiesis* que significa “fazer”. A rigor, a palavra *poeta* significa “fazedor, aquele que faz algo” (p. 10 e 11, grifos do autor).

<sup>188</sup> O resultado deste trabalho culminou com a publicação de um livro que na primeira edição teve o apoio do SESI – Serviço Social da Indústria – Salvador/Bahia, no ano de 1982 e, cuja última edição, teve o apoio do Governo do Estado da Bahia. Conforme segue: MILET, Maria Eugênia Viveiros e DOURADO, Paulo. *Manual de Criatividades*. 4ª ed. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia/EGBA, 1998.

<sup>189</sup> Essa informação tem flutuações no documento consultado – Milet (2002), bem como em entrevistas realizadas no CRIA, entre os jovens e dirigentes. Ora afirmam trabalhar com jovens e adolescentes de diferentes classes sociais, escolas públicas e privadas, diferentes etnias e tradições culturais. Ora dão ênfase ao trabalho com populações específicas, em situação de risco, vulnerabilidade ou desfiliação social. Por vezes adotam o temário afro-descendente, ora os indígenas, ora as narrativas que remetem a colonização e as matrizes ibéricas de que somos herdeiros. O texto irá, gradativamente, explicitando essas diferentes “versões” de quais são os jovens com os quais o CRIA faz diálogos.

além da pequena equipe de trabalho que assume as primeiras tarefas de coordenação administrativa, pedagógica e de criação artística<sup>190</sup>, no casario nº 21, do Pelourinho, em 1994.

As primeiras atividades referiam-se à manutenção do trabalho com o grupo Nossa Cara, no segundo ano, de ensaios e apresentações da peça O Rei do Trono de Barro (*Hamlet*), e à elaboração e realização de um projeto de mobilização através da arte, ligado às escolas públicas, dando continuidade às idéias desenvolvidas anteriormente em projeto com as escolas estaduais (Milet, 2002, p. 31, grifos do autor).

O grupo de teatro Nossa Cara diz respeito ao conjunto de intervenções em arte dramática realizada entre os anos de 1984 e 1990, com jovens estudantes do ensino médio do Estado da Bahia. Este grupo segue sua trajetória por mais quatro anos. A ele se soma também, a Escola Criativa Olodum que nasce do Grupo Cultural Olodum, cujas pesquisas têm relação direta com o carnaval baiano, ao qual Maria Eugênia Milet esteve ligada, desde 1990. O Projeto Axé pretendia estabelecer alguma ligação e compreensão sobre os jovens que viviam ou viveram nas ruas da cidade de Salvador. Todos estes projetos se interpenetravam e tinham entre si momentos de diálogo e trabalho comum, dado que as datas de início de um e outro estavam ligadas, pelo efeito dos projetos de arte-educação em execução na cidade e no Estado, naquele momento. É importante também fazer referência ao ano de 1992, quando o Instituto Goethe e o *Harlekin Theater* – grupo de pesquisa sobre o teatro e esporte na Alemanha, se propõe a financiar um processo artístico-pedagógico sobre o tema da violência urbana, com jovens moradores de rua e outros de várias classes sociais. A formação em arte incluía: “oficinas de teatro, cenografia e figurino, dança e dramaturgia na perspectiva da montagem de espetáculos” relacionados com as histórias de vida, o cotidiano dos jovens e seus saberes, sobre si, a cidade e a cultura urbana<sup>191</sup>.

Conforme o Projeto Institucional do CRIA<sup>192</sup>, a ONG nasce de um projeto coletivo que conta com o apoio e o trabalho de fundadores, colaboradores, beneméritos e efetivos trabalhadores da organização. Artistas, educadores, professores e alunos da educação pública e privada, movimentos sociais e comunitários, envolvendo jovens e adultos, no estado da Bahia, além de organizações governamentais e não-governamentais. Na

---

<sup>190</sup> Milet, 2002. op. Cit. P. 31. A autora refere Maria Eleonora Rabello, Irene Piñero, Ana Lucia Moraes, Carla Lopes.

<sup>191</sup> Milet, 2002. op. Cit. p. 22-24.

<sup>192</sup> Disponível em:<[http:// www.criando.org.br/](http://www.criando.org.br/)>; acesso: dezembro de 2006.

perspectiva de Milet (2002), isto faz com que a ONG, desde sua fundação, se reconheça como um “campo de experiências de educação, arte e de gestão ...” coletiva (p. 32).

Neste primeiro, momento as instituições parceiras, além da fundação *McArthur*, foram UFBA – Universidade Federal da Bahia, a Fundação Cultural do Estado da Bahia<sup>193</sup>, as Secretárias de Educação e de Saúde de Salvador e a Fundação Odebrecht<sup>194</sup>.

O projeto que elaboramos para iniciar nossas atividades foi batizado de *Educação – um exercício de cidadania*. Visava a implantação da educação sexual e de outras questões ligadas à cidadania, nos currículos escolares da 5ª à 8ª séries das escolas da rede municipal, bem como a implementação de ações voltadas para a saúde dos adolescentes a partir dos centros de saúde e da formação de educadores e adolescentes multiplicadores (Milet, 2002. p. 31, grifos do autor).

Segundo Milet (2002), a vertente político-pedagógica do projeto aponta para duas linhas de ação. Uma centrada na formação de núcleos de trabalho, constituído por profissionais de saúde, de educação e por jovens alunos das escolas públicas ligadas ao projeto e/ou dos centros de saúde/comunidades, com vistas a desenvolver ações educativas orientadas para as temáticas: sexualidade, educação escolar e etnia. A segunda linha de ação corresponde ao processo de educação através da arte, apostando na arte como linguagem capaz de sensibilizar e reunir diálogos diversos – entre jovens e adultos, por exemplo - em torno da condição adolescente. Desta ação resultou a peça de teatro *Quem descobriu o amor?*

O teatro, como toda a experiência artística, é um processo de transformação, portanto de educação, educação para a sensibilidade – educação estética, que faz a vida tomar outros sentidos. Nessa educação, [...] é preciso prazer. Só o prazer faz suprir o medo [...] a ser re-configurado com o traço pessoal. Esse prazer é conquistado através da aventura sensorial do ator. No seu corpo, a

---

<sup>193</sup> “A Fundação Cultural do Estado da Bahia, criada em 1974, é vinculada à Secretaria de Cultura. A FUNCEB tem como missão criar e implementar, em articulação com a sociedade, políticas e programas públicos de cultura que promovam e incentivem a formação, a produção, a pesquisa, a difusão e a memória das artes visuais, da dança, da música, do teatro, das artes circenses e demais manifestações culturais do Estado...”. Disponível em: <<http://www.fundacaocultural.ba.gov.br/institucional/index.htm>>; acesso: março de 2008.

<sup>194</sup> “Criada em 1965, a Fundação Odebrecht é uma instituição privada, sem fins lucrativos, mantida pela Organização Odebrecht. Desde 1988, a Fundação Odebrecht [...]. Nos projetos apoiados pela Fundação, estimula-se a participação do jovem como sujeito ativo, co-autor, agente multiplicador, promotor de ações sociais e responsável por seus atos. Protagonistas de seus destinos, estes jovens constituirão uma nova geração educada, saudável e estruturada para a vida produtiva, promovendo, de forma contínua, o seu autodesenvolvimento”. Disponível em: <<http://www.fundacaoodebrecht.org.br/quemsomos.php>>; acesso: março de 2008.

energia que traça a forma cênica conduz *Alegria* para o ato do jogo, uma *compreensão* vivida no corpo sensível e lúdico, de estar sempre atento aos outros e chegar *ao outro*, a quem o teatro e a arte, são destinados (Milet, 2002. p. 17, grifos do autor).

Nós, adolescentes da Tribo de Teatro, estamos felizes [...] traz muita experiência e conhecimentos. Além disso, gostamos da Tribo porque usamos na peça a linguagem típica dos adolescentes. As coisas faladas são coisas que nós somos reprimidos de falar. No grupo temos liberdade de expor nossas idéias, de tirar nossas dúvidas e isso tudo com o maior respeito. Diferente da rua, porque quanto é a turma, isso é motivo de ousadia e de vergonha (Folder de divulgação de espetáculo, texto elaborado pelos jovens, 2002).

Quem descobriu o amor? A Tribo de Teatro viaja em direção ao Brasil dos nossos ancestrais. Nessa viagem de perguntas e descobertas, reconhece a força ainda tão presente dos índios nessas terras que hoje pisamos e propõe novas discussões sobre a formação da nossa identidade. Com a Tribo, nós podemos repensar a escola e aprender a valorizar os mestres que estão dentro e fora dela (Folder de divulgação de espetáculo, mensagem institucional, 2006).

Sonhos, certezas, dúvidas, desejos ...

A energia do corpo explodindo com intensidade e paixão de viver a vida. A procura do amor no outro e em si mesmo. A Tribo grita liberdade!! Para ecoar e ser escutada dentro e fora dessa cidade. Grito de desejo por descobrir e redescobrir: quem somos nós no mundo? O que nos faz mais homens e mulheres? Quais nossa origens culturais? (Folder de divulgação de espetáculo, texto elaborado pelos jovens, 2005)

Em 1995, em parceria com a Fundação Odebrecht e o UNICEF – Nações Unidas para a Infância, o trabalho com a educação pública ganha espaço e a ONG abre uma frente de trabalho diretamente ligada ao diálogo com a educação formal. Isto se faz através da criação do grupo de teatro Mais de Mil e com a montagem da peça *Escola, falta mais o quê?*

A aventura pedagógica como atriz indicou-me novamente um norte e intuitivamente fui entrando nos caminhos da cidade, aproximando-me das crianças e das professoras, enfim, da educação. [...] Conheci, então, muitas escolas públicas. Muitas delas sem carteiras, sem giz, sem papel. Com muitos meninos amontoados, sem escrever na 4ª série ...muita miséria e violência. Muita ignorância e descaso dos poderes. [...] A imersão na educação pública, [...] resultou na formação do grupo *Mais de Mil* [...] com o objetivo de contribuir com a mobilização pela qualidade da educação pública no país, um direito fundamental das crianças e dos adolescentes (Milet, 2002, p. 19, 33).

Estamos mostrando um retrato da escola. A escola que temos, a escola que queremos e abrindo uma discussão sobre a escola que precisamos. Somos o Grupo Mais de Mil porque são muito mais de mil os jovens que vivem experiências semelhantes às nossas, em suas escolas e têm sonhos de um país mais justo! Através do teatro, perguntamos sempre se tem mais alguém que queira entrar nesta roda, para fazer do Brasil um país mais justo, com gente mais confiante e feliz (Folder de divulgação do espetáculo, texto elaborado pelos jovens, 2002).

O ano de 1997 traz algumas possibilidades de ação, para o CRIA, que tem por resultado a premiação de seu trabalho junto ao Ministério da Saúde - Brasil<sup>195</sup>. A partir do projeto e da peça *Com Arte – Sem AIDS*, apoiado pelo UNICEF e pelo Ministério da Saúde, o CRIA realizou, durante três anos, oficinas de capacitação de jovens na prevenção à AIDS e encenou a peça de mesmo nome, para jovens do ensino público e comunidades a que as escolas estavam ligadas.

[Quando] entrei no CRIA tinha o intuito de participar de um grupo de teatro que utilizava da arte para trazer à tona questões relacionadas ao uso da camisinha, as DST's e a AIDS. [...] A peça na qual eu ingressei, na verdade, era uma esquete de 20 minutos. A esquete consiste em cena curta que apresenta uma situação geralmente cômica, interpretada por um pequeno número de atores sem caracterização aprofundada. No esquete que montamos tinha um texto com uma linguagem jovem, para os jovens, que atingia seu público de forma direta. O espetáculo era curto, altamente dançante, com muitas músicas e coreografias, com um figurino colorido e diálogos dinâmicos e diretos. Tinha uma aceitação do público muito grande e era um grande estímulo para as discussões que ocorriam após a sua apresentação (Sodré, 2007, p. 27 e28)<sup>196</sup>.

Somos jovens de ambos os sexos, de diversas camadas sociais, com idade entre 13 e 21 anos, a maioria estudantes de escolas públicas de Salvador. Criamos a peça *Com Arte – Sem AIDS* em 1996 para a comemoração do dia 01 de Dezembro, Dia Mundial de Luta contra a AIDS (Folder de divulgação do espetáculo, Salvador, 2001).

De outra parte, no ano de 1997, o poder público local<sup>197</sup> anuncia que as parcerias com as redes de educação e saúde pública de Salvador estariam sendo interrompidas. Destarte, o conjunto de ações em educação para a cidadania e proteção aos direitos de jovens e adolescentes já havia atingido certo reconhecimento local, nacional e internacional, no âmbito das ações em arte-educação<sup>198</sup> e em alguns pontos da rede de organizações governamentais e não-governamentais. Neste contexto, um coletivo de organizações locais criou um novo projeto, o que permitiu a organização em rede das instituições envolvidas com educação e atenção integral ao adolescente, em torno de ações de arte-educação. Ao mesmo tempo deram ao coletivo integrante do projeto um caráter de movimento social organizado, de modo a ter voz e condição de exercer poder político local no conjunto de ações praticadas com a população juvenil.

---

<sup>195</sup> Milet, 2002. op. Cit. p. 34. Menção Honrosa da Comissão Nacional de Combate à AIDS – 1997.

<sup>196</sup> Patrícia Sodré ingressou no CRIA aos 12 anos de idade, em 2000. Antes disso ligava-se as ações da ONG pelo Projeto de Intercâmbio Artístico e Cultural do qual sua escola, o IMEJA – Instituto Municipal de Educação Professor José Arapiraca, fazia parte.

<sup>197</sup> Prefeitura Municipal de Salvador. Secretarias Municipais da Educação e Saúde.

<sup>198</sup> Milet, 2002. Este termo é usado de várias maneiras neste documento. Ora é grafado como “educação-através-da-arte”(p. 35); ora como “arte e educação” (p. 34); ao falar das experiências de formação de rede desencadeadas a partir de 1997 utiliza o termo arte-educação, (p. 33).

Em 1997 [...] surgiram novas articulações decorrentes da necessidade de garantir os direitos fundamentais dos nossos adolescentes e prevenir a violência a que estão expostos. Ao lado de quinze instituições criamos o Projeto de Intercâmbio Artístico e Cultural, transformado em Movimento, em agosto de 1998. O MIAC – Movimento de Intercâmbio Artístico-Cultural pela Cidadania<sup>199</sup> ... uma rede de arte-educação, voltada para a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes, principalmente no que refere à educação (Milet, 2002. p. 33).

A articulação em rede oportunizada pela formalização do MIAC, permitiu ao CRIA protagonizar algumas de suas ações em âmbito estadual, além de fortalecer as ações em âmbito municipal, fazendo da cidade palco para a formação em arte e a educação com arte.

...surgiu a idéia da construção de um festival, no qual fosse possível reunir a criação artística desenvolvida pelas instituições que faziam parte da rede. Esses trabalhos estavam relacionados às diversas linguagens artísticas, como dança, música, teatro, artes plásticas, poesia, entre outras formas de comunicação e arte, o que convergia era sempre a base educativa que era o cerne de todos os trabalhos. O primeiro festival aconteceu em 1998, no Teatro Vila Velha, foi esse o momento em que se deu àquela reunião de pessoas a nomenclatura de Movimento, pois até então era encarado como um projeto de intercâmbio artístico e cultural (Sodré, 2007, p.23 e 24).

O anuncio unilateral da prefeitura de Salvador acerca do encerramento da parceria com a ONG fez com que um acontecimento cotidiano, na grande cidade, se tornasse um dispositivo articulador da rede. Um dos jovens-artistas do CRIA, em sua casa, com sua família, viveu uma situação de agressão e abuso de poder praticada por profissionais da polícia civil de Salvador. “Voltemos para 1996. [com] o jovem-ator Fábio Tobias, [...] monitor do CRIA...”(MILET, 2002, p. 38).

Um dia de sábado, do ano de 1996, de madrugada, eu estava dormindo quando a minha esposa assustada me chamou: -Tem alguém gritando, eu estou com medo. Eu falei: - Pense positivo, que nada acontecerá com a gente. Mas ela estava apavorada, quando eu ouvi umas falas: - Polícia! Abra a porta, se não eu vou arrombar! Eu, com medo, abri. Um deles falou: - Acenda a luz! E começaram a me espancar e a perguntar: - Cadê o descarado que mora aqui? Eu respondi: - Quem mora aqui sou eu, minha filha e minha esposa. Quebraram meu queixo. Me levaram para o Hospital. Escondido, dei meu telefone a uma

---

<sup>199</sup> MIAC. *Manual do Educador para o vídeo Brincadeira com Assunto Dentro*. Salvador, [2001?] data provável. A Rede MIAC contava com um Núcleo Gestor, um Conselho Político-Pedagógico e um Fórum de Planejamento Estratégico. O Núcleo de gestão estava sob a responsabilidade do CRIA, através de Maria Eugênia Milet – Coord. Artístico-Pedagógica, Maria Eleonora Rabelo – Formação para cidadania, Nelson Vilaronga – Produtos Pedagógicos, Ana Lúcia Moraes – Sustentabilidade, Cláudio Orlando Costa – Gestão de Processo, Beth Vieira – Produção Cultural, Liliane Reis, Scheilla Gomes – Comunicação Social. O Fórum de Planejamento Estratégico era composto por Escolas Estaduais, Municipais, Comunitárias e Particulares, além de ONGs e Fundações, Universidades Públicas e Particulares de Salvador, Grupos de Apoio e Defesa de Direitos, Centros de Saúde, Órgãos Normativos (setor da educação), Núcleos e Grupos Culturais, Movimentos Sociais e outros.

moça no Hospital e pedi que ela avisasse a minha esposa que eu estava vivo. Depois me levaram para a delegacia. Fiquei com fome até o dia seguinte. O delegado chegou, contei minha história a ele, as ele disse que não podia fazer nada, disse-lhe quem eu era, mas ele não acreditou em mim. Na segunda-feira, o delegado titular chegou. Bastante educado, ele me atendeu e começou a me interrogar, viu que eu estava falando a verdade, mas não me soltou. A equipe do CRIA chegou com um advogado. Eles me soltaram. Daí para cá nunca mais dormi tranquilo, fiquei traumatizado. Um dia chegou uma carta lá em casa perguntando se eu queria identificar os policiais. Eu respondi para mim mesmo: deixa para lá, pois Deus toma conta disso e dará o troco por nós todos. Mas ao mesmo tempo pensei: isso não pode ficar assim. Têm muitos policiais corruptos... Melhor ficar calado? Quem fica calado vive mais. (Milet, 2002, p. 38-39).

Esta situação foi emblemática para a ONG e seus parceiros. Fábio Tobias havia integrado um dos primeiros grupos de teatro constituídos por iniciativa do grupo de pesquisa que Maria Eugenia Milet coordenava, antes mesmo do CRIA constituir-se como tal. Ele é um dos jovens que, no ano de 1992, através do Projeto Axé, o Instituto Goethe e o *Harlekin Theater* protagonizou o processo de formação artístico-pedagógico sobre o tema da violência urbana, com jovens moradores de rua. Ele mesmo um desses jovens. A “carta [...] perguntando se... queria identificar os policiais” fez com que Fábio Tobias, o Hamlet, da peça *O Rei do Trono de Barro*, de 1992, e a diretora se reencontrassem frente a frente vivendo também um dilema: o que fazer? Como fazê-lo?

A questão produzia um silêncio, um horror. Então, de frente para o abismo de nós mesmos, começamos a avaliar todo o trabalho feito até então. Turnês para a Alemanha, capacitação de professores, montagem de três grupos de teatro, com criação e apresentações educativas. Mais de sete mil pessoas envolvidas nas ações de sensibilização através do teatro, muitos resultados, discussões e participação. Mas a realidade continuava a mesma, ou pior. Então convidamos os amigos, artistas e educadores – adultos e adolescentes – de quinze instituições parceiras, que trabalhavam com arte e garantia dos direitos das crianças e adolescentes para assistir *Quem descobriu o amor?* Todos gostaram e queriam que levássemos a peça para seus locais de trabalho. Mas nós só queríamos conversar sobre a questão da violência, que estava matando, torturando, tirando da escola nossos adolescentes. O que fazer agora? Na discussão chegamos juntos à conclusão de que deveríamos inventar um projeto conjunto. Assim nasceu o MIAC. Também em conjunto, já em forma de rede, produzimos documentos e os depoimentos de Fábio Tobias, e de vários meninos, chegaram até Brasília. Há cinco anos temos trazido a questão da criança e do adolescente para os jornais, para as praças, temos dialogado com poderes públicos ... realizamos cortejos cênicos, festivais, *calderões culturais* e provocamos outras redes a se organizarem. Entretanto está é, ainda, nossa realidade (Milet, 2002, p. 39-40, grifos do autor).

Entre os anos de 1998 a 2001, quatro festivais foram realizados pelo MIAC, em Salvador. O foco dessas ações estava centrado na valorização da cultura popular nordestina e o objetivo era partilhar e disseminar metodologias de arte-educação praticadas nos mais

diversos recantos do Estado. Além disso pretendia mobilizar os coletivos ligados ao MIAC “pela qualidade na educação e saúde pública através da atuação dos adolescentes nos espaços de formulação e acompanhamento de políticas e o desenvolvimento de ações de mobilização pelos direitos humanos”<sup>200</sup>. Na cidade de Salvador, o MIAC consolidou

...seu desenvolvimento e expansão [...] de forma a criar uma grande rede de participação social, dividindo as organizações participantes em 17 bairros (como áreas de atuação – juntavam-se dois ou mais bairros próximos) e lá formavam-se núcleos com as instituições atuantes nas comunidades. Mesmo com o CRIA coordenando a articulação do movimento, a proposta era tornar a rede autônoma e auto-gestionária (Lopes Filho, 2007, p. 35.).

Ocorre que, um dos efeitos visíveis, foi a franca aproximação entre jovens da cidade com as tradições<sup>201</sup> e manifestações sertanejas, além do intercâmbio cultural entre jovens de diferentes lugares do Brasil<sup>202</sup>. Lopes Filho (2007) afirma que

Foi com o MIAC que o CRIA exercitou a produção de Festivais artísticos com aglomerados de jovens atuantes na capital baiana. Eram os Festivais *O Adolescente e a Arte pelos Direitos Humanos [...] que reuniu mais de 1000 pessoas por encontro. Foram momentos de trocas culturais intensas na cidade, além de serem espaços de aglomeração de propostas de políticas públicas para e com os jovens que eram entregues ao poder público (p. 35).*

O MIAC, enquanto experimento coletivo, lugar de encontro e aprendizagens, trouxe mudanças nas formas de gerir as diversas instituições que o compunham. O CRIA vivera algumas dessas mudanças. Uma consistiu no afastamento do CRIA do Núcleo de Gestão da Rede MIAC, no ano de 2002. Segundo avaliação de Maria Eleonora Rabelo<sup>203</sup> o coletivo de técnicos do CRIA, nos seus mais diversos setores, foram absorvidos de tal forma pelo MIAC que a sede já não tinha espaço físico e condições para gerir suas

---

<sup>200</sup> Lopes Filho, Nilton dos Santos. *Comunicação e Educação pela Cidadania: uma análise da proposta de formação em comunicação e artes multimídia do CRIA*. 2007. 70f. Monografia (Graduação em Comunicação) – Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. p. 35.

<sup>201</sup> Gutenberg, ou Guy como é chamado no CRIA, traz algumas reflexões sobre esta denominação. Aspecto que será tratado mais adiante no texto.

<sup>202</sup> Milet, 2002. op. Cit. p. 33. No ano de 2001 o festival contou com 5.000 (cinco mil) jovens.

<sup>203</sup> Maria Eleonora D. Lemos Rabêllo, sócio-fundadora da ONG, nascida em Santo Amaro da Purificação, formada em Filosofia, com experiência em arte-educação com crianças, com educação de jovens e adultos, e teatro com adolescentes. No ano 1994, quando há oito anos trabalhava no CEAS - Centro de Estudos e Ação Social, atuando na assessoria de movimentos populares na área de educação comunitária, mulheres e jovens, foi convidada por Maria Eugenia Milet, para integrar a pequena equipe que implementava o primeiro projeto de educação do CRIA. Entrevista concedida em março de 2008, na sede da ONG, por intermédio de Patrícia Sodré, ex-integrante do CRIA, hoje estudante de Psicologia da UNIFACS.



propostas, em especial nos aspectos de captação de recursos, ponto fulcral de manutenção dos projetos da ONG.

Neste sentido a ONG decidiu por iniciar o processo de passagem do Núcleo Gestor para outros parceiros que integravam o Movimento. O MIAC mudou para outra sede e o CRIA responsabilizou-se por qualificar os integrantes do novo núcleo gestor para a captação de recursos e outras atribuições necessárias para o funcionamento do Movimento. Segundo Eleonora Rabelo, o MIAC ainda funcionou por dois anos, devido o empenho de alguns integrantes do Movimento<sup>204</sup>.

Outro efeito, decorrente da gestão de processos coletivos praticados no MIAC, aparece na forma de novas aprendizagens sobre os modos de tecer a rede de arte-educação pela cidade e no interior. Na cidade de Salvador esta nova modalidade tem relação direta com os alunos do ensino médio e suas comunidades, ou bairros em que residiam. No que concerne ao Estado, e como desdobramento dos experimentos praticados em Salvador, emerge uma outra forma de fazer rede, que fortalece os temas locais, os grupos locais, as tradições e a afirmação do que passam a denominar Ser-Tão-Brasil.

No que se refere ao coletivo de jovens que integrava as ações de arte e educação através das escolas de ensino fundamental, ao se verem na condição de ingressar no ensino médio, precisavam sair de seus bairros para ingressar em escolas de ensino, que em sua maioria, ficavam situadas nos bairros centrais da cidade de Salvador<sup>205</sup>.

Salvador concentra as suas escolas tradicionais de Ensino Médio, de grande porte, no seu centro urbano, ficando as periferias com escolas de menor *status* e que, comumente, não comportam a demanda de público que a elas chega. O êxodo dos jovens estudantes para os centros da cidade responde a essas questões (Sodré, 2007, p. 35).

Uma das escolas de referência no ensino fundamental é o IMEJA - O Instituto Municipal de Educação Professor José Arapiraca que desde os anos 1990 participava de

---

<sup>204</sup> Maria Eleonora menciona o nome de Vânia Medeiros Moreira. Ver artigo da autora: *Artetransformação: criando em rede. Uma reflexão sobre o CRIA dentro da Rede Latino-Americana de Artetransformação Social*. Artigo apresentado à Cátedra Andrés Bello, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2005.

<sup>205</sup> Barris, Campo Grande, Corredor da Vitória, Nazaré, Vasco da Gama.

programas de qualificação de professores através da arte e das ações de educação com arte praticada com os alunos, conforme já referido anteriormente.

O IMEJA situa-se no bairro da Boca do Rio<sup>206</sup>, em área plana em frente à orla marítima, com 7.000 metros de área construída. Antes da grande reforma, era o IME (Instituto Municipal de Educação), uma escola pré-moldada, criada em 17 de junho de 1989 para ampliar a Rede Municipal de Ensino. A privilegiada localização fez com que o IMEJA fosse criado em 1996, para que fosse um pólo irradiador de experiências pedagógicas e apoio para treinamento de docentes da Rede Municipal, com o objetivo de qualificar o ensino, fazendo com que o aluno encontrasse na escola motivos para permanecer nela. Fui apresentada à [...] escola de tempo integral aos nove anos de idade, onde um turno era preenchido com atividades curriculares e o turno oposto era dedicado exclusivamente à atividades ligadas a arte, ao esporte e a cidadania (Sodré, 2007, p.15 e 16).

Deste modo, os jovens que haviam estabelecido laços e ações coletivas em arte e educação em suas comunidades, bairros onde estavam localizadas as escolas em que estudavam, ao ingressar no ensino médio, estariam tendo que vincular-se a ações de formação em arte e educação através do novo estabelecimento de ensino a que se ligavam.

Existiam, além dos debates que eram abertos após a apresentação dos espetáculos, outras possibilidades de disseminar os conhecimentos apreendidos no CRIA era através do desenvolvimento de grupos de multiplicação. Inicialmente a instituição incentivava as ações que eram desenvolvidas nas nossas escolas e nem sempre isso ocorreu de maneira tranquila, por diversos motivos, o primeiro deles era a distância real entre as escolas e as nossas casas, esse era um empecilho quando se pensa em apropriação de território. (Sodré, 2007, p.35).

Alguns grupos juvenis passaram a apontar aspectos que fragilizavam a formação da rede de mobilização em arte-educação, quando tinham com a escola de ensino médio uma ligação provisória, não só pela distância do bairro em que residiam, mas também porque sua estada ali se reduzia as atividades concernentes ao período de aulas. Muito diferente da experiência de ensino fundamental que havia oferecido, escola de turno integral para as crianças, fortalecendo ações que da escola reverberavam na comunidade. Além disso, a

---

<sup>206</sup> Bairro que sofreu importante transformação nos final dos anos 1980. Em 1987 a cidade de Salvador fará uma intervenção urbana nos bairros que ligam as praias da capital baiana e o centro urbano (Especialmente no eixo Itapuã – Rio Vermelho). Isto fez com que as características desses bairros fossem alteradas, com a criação de grandes avenidas para fluxo de automóveis, a expulsão dos moradores locais da orla marítima, fazendo com que essas populações gradativamente fossem se alojando em direção oposta ao mar, e, ao mesmo tempo, com alguma proximidade dos condomínios residenciais verticais e horizontais construídos nesses bairros. De lá para cá este processo de “urbanização” tem si radicalizado. Em 2007, no dia 31 de janeiro foi aprovado, na Câmara Municipal de Salvador, a “liberação do gabarito” para construção de prédios comerciais e residenciais na orla, da cidade velha ou cidade alta até a entrada de Itapoã. O bairro a que a jovem se refere fica “no meio do caminho”, entre Itapoã e Rio Vermelho.

passagem pelo ensino médio tem duração breve, no máximo três anos, para aqueles que cumprem o curso sem nenhuma reprovação.

Nós não conhecíamos a fundo a realidade na qual a escola estava circunscrita e isso dificultava a criação de possibilidades de ação, já que o objetivo do trabalho não era o de atingir apenas as questões relacionadas ao ambiente escolar, mas pensar nas diversas instituições que compunham aquela instância social, isso incluía a escola, o centro de saúde, a associação dos moradores do bairro, entre outras organizações culturais e políticas existentes naquele espaço geográfico. A falha na constituição e efetivação desses grupos encontrava-se justamente na falta de apropriação do lugar. Os jovens se encontravam em um não-lugar. (Sodré, 2007, p.36).

O que acionava fortemente o debate encaminhado pelos jovens, relacionava-se ao fato de as ações de arte-educação não encontrarem continuidade nas escolas de ensino médio, tampouco impactarem a comunidade de seu entorno. Decorre disso que, alguns grupos juvenis, estruturados pelas experiências de arte-educação nas escolas de ensino fundamental fixadas em seus bairros, ao ingressarem no ensino médio, em escolas localizadas em regiões centrais da cidade de Salvador, portanto longe de suas comunidades, passaram a problematizar esta linha de movimento no processo de formação artístico e cultural desenvolvido pelo CRIA. Isto exigiu do coletivo juvenil e do CRIA, pensar e propor um outro vetor de ação para a mobilização em educação para a cidadania, desenvolvida, através da arte, com os grupos juvenis organizados nos bairros.

A ação desencadeada, naquele momento, foi a de localizar, nas comunidades, as ações de protagonismo<sup>207</sup> jovem. Deste modo a comunidade<sup>208</sup> passou a ser a referência e a escola um dos alvos das ações de arte-educação. pelos coletivos juvenis, sempre em articulação e composição com outros movimentos sociais presentes no bairro, como clube de mães, pastoral da criança, associação de moradores e outros grupos culturais.

---

<sup>207</sup> Tomam a definição de Protagonismo Juvenil de Antonio Carlos Gomes da Costa (1999 apud Baleeiro *et al.*, 1999): "...alternativa válida e eficaz para possibilitar ao adolescente identificar, incorporar e vivenciar, através de ações concretas, os valores que lhe permitirão encontrar-se consigo mesmo e com os outros, na dimensão da solidariedade e do serviço desinteressado à causa do bem comum" (p. 54). A seguir referem: "...em vez de anulação do sentir e do agir [...], cabe à educação considerar os jovens por inteiro, nas suas necessidades de expressão [...]. A experiência nos mostra que o exercício do protagonismo juvenil é fonte de prazer, realização, transformação, elevação da auto-estima e da autoconfiança e forma efetiva de educar para a cidadania, para a responsabilidade e a solidariedade"(p.54).

<sup>208</sup> Comunidade: [...] É na comunidade, onde os processos de interação, de construção de relação com o outro, com o meio, são mais dinâmicos e abertos, por tanto, mais flexíveis a novas possibilidades. A identificação com o lugar, as relações de parentesco, amizade, contribuem para que os jovens possam inventar e dinamizar processos a partir da sua experiência, mas que se agreguem a outras experiências e, com uma leitura da realidade da sua comunidade, possa contribuir para a melhoria da qualidade das relações com o outro, com o meio (Eleonora Rabêllo, Entrevista, 27 de mai de 2008).

Em um sábado à tarde, em uma reunião na minha casa, decidimos denominar o grupo como ATAC – BR, o Grupo de Atuação e Ação Comunitária da Boca do Rio. Inicialmente éramos 10 jovens e infinitos planos e desejos de transformação. Outra pauta importante dessa reunião foi o foco de ação do grupo, já que a comunidade apresentava diversas problemáticas que mereciam grande atenção da nossa parte. Dentre as nossas possibilidades de intervir, priorizamos o trabalho com a escola, pensando em como garantir aos moradores estudantes uma melhor qualidade na educação oferecida pelos centros educacionais da comunidade.

Como todos os integrantes do grupo residiam na própria comunidade, os contatos com as escolas foi se dando de maneira fluida e a primeira escola que abriu as portas para o grupo, aceitando a proposta de arte-educação como metodologia de trabalho foi a Escola Municipal Julieta Calmon<sup>209</sup>

Fomos recebidos de portas abertas e tínhamos duas horas por semana para realizar ações com os alunos. Esse horário que nos foi concedido era estratégico para a escola, já que os professores se reuniam, para planejar as Atividades Complementares – AC, semanalmente. Os alunos da escola eram liberados nesse horário, o que causava uma evasão escolar nos dias de AC. Supríamos esse horário e os alunos, se equilibravam em uma balança: alguns se interessaram pela proposta do nosso grupo e outros recusavam participar das oficinas.

O corpo pedagógico da escola nos recebeu com entusiasmo, era para elas (a grande maioria das profissionais eram do sexo feminino, por isso a colocação no feminino) uma possibilidade de transformar a realidade escolar, através da metodologia da arte-educação que foi sugerida por nós.

Entendíamos a recusa dos alunos. Eles, alunos do turno noturno (turno escolhido pela nossa disponibilidade em atuar, tinham os idosos como o seu principal público, e esses desempenhavam uma rotina árdua de trabalho durante todo o dia e estavam na escola durante a noite, não mais com o objetivo de melhorar a sua vida profissional, mas para transformar a sua posição social, abrindo espaço para uma nova leitura do mundo.

Esses alunos que se recusavam a participar das oficinas, fosse pelo cansaço ou pela descrença de um trabalho proposto por jovens, foram sendo conquistados aos poucos e o trabalho na escola foi crescendo. A nossa primeira ação, nesse sentido, foi propor a participação livre nas oficinas. Ou seja, apenas para aqueles que desejassem estar nelas, pois entendíamos que a obrigação em participar poderia causar uma recusa.

A única forma de conquista dos alunos que não se sentiam atraídos a participarem das oficinas era o “boca-a-boca” feito pelos alunos que estavam motivados. Esse “marketing” foi extremamente efetivo, já os colegas de sala faziam a propaganda do trabalho que estava sendo desenvolvido, dando credibilidade ao mesmo.

Para estimular a motivação dos alunos que já participavam das oficinas garantimos atividades num formato totalmente interativo. As temáticas foram levantadas em uma enquete feita na escola sobre os assuntos que mais interessavam os alunos. Assim de sala em sala fomos coletando os assuntos que eles identificavam como prioritários para as discussões. Com isso elegemos diversos temas como: violência, drogas e sexualidade. Temas que muito dizem

---

<sup>209</sup> A escola Municipal Julieta Calmon localiza-se na Rua Jaime Loureiro, no Bairro da Boca do Rio e faz parte da rede Municipal de Ensino da Cidade de Salvador.

da realidade da comunidade, já que a mesma sofre com as questões de saúde e segurança pública.

Uma das oficinas que mais marcaram a atuação na escola foi à produção de um cordel, com a ajuda de uma artista da Sussuarana, uma comunidade parceira nas atividades desenvolvidas na Boca do Rio. Sérgio Bahialista<sup>210</sup> trouxe para os alunos a possibilidade de trazerem para a literatura de cordel as suas histórias de vida. Essa técnica foi muito aceita, principalmente pela sua regionalidade e estava inserida em um contexto de pessoas que vieram de um êxodo rural.

Os resultados desse trabalho, foi colhido com o tempo, percebíamos mudanças significativas na diminuição da evasão escolar, além da melhora na relação professor-aluno. Os professores da escola, em reuniões de avaliação do trabalho que aconteciam mensalmente, traziam esses dados e colocavam para nós as dificuldades que tinham de dar continuidade a temática na sala de aula, pela falta de prática com a metodologia da arte-educação e falta de apropriação das temáticas solicitadas pelos alunos.

O trabalho desenvolvido na escola foi de grande valor e a escola nos inseriu na construção do seu planejamento pedagógico anual. Essa foi uma grande mudança estrutural, quando se pensa em inserção da comunidade na escola. Éramos referência para a escola no que se conferem as novas possibilidades de se fazer educação através da arte.

[...]

Nos, os jovens, éramos denominados não mais como apenas multiplicadores<sup>211</sup> de conhecimentos, ou protagonistas, entendendo que esta nomenclatura carrega consigo a função de ser o ator principal. Ali éramos os dinamizadores culturais<sup>212</sup>, pessoas que em conjunto com os demais atores sociais ali dispostos contribuía para a realização de trabalhos sociais melhor articulados (Sodré, 2007, p. 37–40).

Conforme Eleonora Rabêllo, a mudança metodológica no modo de operar em rede dos diversos grupos de arte da ONG está diretamente ligada a extinção do MIAC<sup>213</sup>. Deixar de irradiar, a ação em arte-educação e as experimentações estéticas nas artes, a

---

<sup>210</sup>Sérgio Ricardo Santos da Silva, Sérgio Bahialista, graduado em Pedagogia e com especialização em Psicopedagogia Escolar e Clínica (em curso). Trabalhou no CRIA – Centro de Referência Integral de Adolescentes, como Orientador Artístico Pedagógico, durante 10 anos, com formação através das linguagens Arte-Educativas do Teatro, da Música e da Poesia. Cordelista, com diversos livretos lançados.

<sup>211</sup> Multiplicador: O CRIA, no início da sua experiência, em 1994 trabalhava com o conceito de multiplicador. Os jovens passavam pelos processos de formação nos encontros com os grupos de teatro e posteriormente poesia, onde se desenvolviam os processos de formação pessoal, dos grupos, os processos criativos de montagem dos espetáculos e pelos encontros de linguagem e expressão onde eram trabalhados os temas de educação para a cidadania que eram abordados nas peças, sob o ponto de vista da língua, atividades para o desenvolvimento da expressão oral e escrita, da leitura. Os multiplicadores eram estimulados a multiplicarem suas experiências educativas nas suas escolas. Oficinas de teatro, de dança, organização de grêmios, entre outras formas eram realizadas com muitas dificuldades (Eleonora Râbello, Entrevista, 27 de mai de 2008).

<sup>212</sup> Dinamizador Cultural: Assim, o jovem Dinamizador Cultural, se configura como aquele que, entendendo-se como um sujeito cultural e desejoso de contribuir para a construção de uma sociedade ambientalmente sustentável e bela, se compromete com o CRIA a disseminar suas experiências, agregando pessoas, instituições ... em torno de Planos de Atuação Comunitária (Eleonora Râbello, Entrevista, 27 de mai de 2008).

<sup>213</sup> Entrevista concedida em 27 de maio de 2008, na sede da ONG.

partir das escolas, e tomar as comunidades por referência é uma decorrência do crescimento da instituição, do acúmulo, do *know how*, na gestão e atuação por territórios<sup>214</sup>. Mais que isso, seu discurso<sup>215</sup>, descreve as metodologias de avaliação e aperfeiçoamento didático-pedagógico como tecnologias que tornaram esta mudança possível. Isto difere da narrativa apresentada por Sodré (2007), no que se refere a tensão, ao conflito entre o modelo escola-comunidade. Segundo a entrevistada, os jovens que integravam a ONG e haviam ingressado no ensino médio entenderam e identificaram um outro percurso possível. Melhor dizendo, um outro vetor de a o: comunidade-escola. O que não excluía a manuten o do vetor já em prática.

Posto desse modo abre-se aqui o campo das rela es de saber-poder como modos de fazer instalar a verdade, afirmar um saber. Saber que procura se instalar na idéia de uma certa verdade obtida desde um procedimento, cujo valor se afirma pela legitimidade constituída na forma de um saber científico, uma pedagogia. Ao que parece este   um discurso que se posiciona num outro espaço, numa outra região, que toma por referente os espaços e redes públicas com os quais a institui o faz diálogos, tece sua legitimidade pública.

O discurso pronunciado por Sodré (2007) se apóia na experiência, no afeto e na contingência. Mais que isso, nos percursos políticos de afirmar presença no cotidiano; lugar no qual o fazer arte registrava uma historicidade. Sodré (2007), com este assinalamento, nos arrasta para uma linha de tensão, de conflito que narra uma mudança importante no vetor de a o da ONG. Ao que parece passar a fazer os diálogos no eixo comunidade-escola, para os jovens, abre a experiência de fazer arte para um acontecimento<sup>216</sup>.

Segundo a narrativa de Sodré (2007) a valoriza o dos bairros e as rela es comunitárias, *entre-tecidas* com a escola, ao serem conectadas as a es de arte-educa o, praticadas pelos jovens, passaram a constituir redes de sociabilidade, fazendo configurar a

---

<sup>214</sup> Ver também: Lopes Filho, 2007, p. 35.

<sup>215</sup> Machado, 2006. op. Cit. p. 154. “Podemos, finalmente, afirmar que a arqueologia tem no saber seu campo próprio de análise [...]   por meio de documentos científicos, filosóficos, literários ou outros – a arqueologia considera como forma es discursivas – que se define um saber”.

<sup>216</sup> O que fica claro na fala de Sodré (2007; 2008) e Rabelo (2008)   se há uma distin o entre um modelo de protagonismo juvenil e multiplicadores sociais.

vida naquele território, com aquele coletivo e para os jovens que atuavam na comunidade. Assim, as memórias e práticas de viver cotidianas passam a entrar nas escolas de ensino médio a partir de temáticas suscitadas pelos moradores da comunidade e não somente pelos estudantes. O modo de realizar este experimento foi a partir de jogos artístico-dramáticos, comemorações festivas, encenações de conflitos, ocupação das ruas dos bairros, práticas laborais, de lazer e de ludicidade, de ensino etc..

Desde então, as comunidades passaram a ser um ponto na rede de arte-educação e ter uma posição em relação aos objetos-arte que criavam, veiculavam, davam forma e linguagem: uma peça de teatro, uma assembléia deliberativa acerca de necessidades locais, um grupo de redução de danos ao uso e abuso de drogas na escola, uma roda de poesia em frente a Igreja local, um grupo de formação de lideranças, um grupo de alfabetização de adultos, espaços de criação em artes – oficinas de música, oficinas de dança, oficinas de cordel etc.

A atuação comunitária abriu diversas portas e concretizou várias parcerias para um melhor desempenho das ações na Escola Municipal Julieta Calmon. Em conjunto, ainda, com o CRIA desenvolvemos uma grande ação na comunidade, intitulada *Navegando artes e sentidos*. Esse projeto foi pioneiro na instituição, já que foi escolhido, entre os diversos planos de atuação que eram desenvolvidos pelos jovens nas suas comunidades, para sediar a ação. O ATAC-BR foi indicado pela estruturação sólida enquanto grupo atuante.

Para realizar essa ação era necessário construir um projeto de captação de recursos para o CESE<sup>217</sup>, a linguagem utilizada para a elaboração desse tipo de projeto não era de fácil utilização por nós jovens. A responsabilidade de cumprir prazos pré-determinados, elaborar orçamentos, planejar atividades foi sendo alcançada de acordo com o envolvimento do grupo.

O encontro que estava sendo proposto se tratava do intercâmbio entre as 20 comunidades de Salvador que tinham dinamizadores culturais do CRIA, as três cidades da região metropolitana de Salvador<sup>218</sup> que tinham projetos em parceria com a instituição e mais 14 cidades do interior da Bahia<sup>219</sup>. Este coletivo se reunia com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade da educação que era oferecida no Estado.

---

<sup>217</sup> A CESE é uma entidade Ecumênica sem fins lucrativos composta por Igrejas que se unem no compromisso de afirmar a vida com base na promoção, garantia e defesa de Direitos, Justiça e Paz. Desde a sua fundação, a CESE apoiou com recursos técnicos e financeiros mais de nove mil iniciativas populares em todo o Brasil, numa média de 400 projetos de diferentes organizações subsidiadas por ano. Através destas ações, a CESE já contribuiu para a melhoria da qualidade de vida de aproximadamente 7,5 milhões de pessoas. Disponível em: <<http://www.cese.org.br/>>, acesso outubro 2007.

<sup>218</sup> Camaçari, Dias D'ávila e Pojuca. Disponível em: <http://www.criando.org.br/>, acesso em outubro de 2007.

<sup>219</sup> Senhor do Bonfim, Serrolândia, Andorinhas, Antônio Gonçalves, Jacobina, Conceição do Coité, Ibotirama, Irecê, Caitité, Bento Garcia, Jequié, São Gabriel, Lafaiete Coutinho e Macajuba Informações retiradas do site [www.criando.org.br](http://www.criando.org.br)

A proposição desse encontro nasceu em paralelo com a criação da CRIC – Comissão Reeditora Intercomunitária. Essa comissão era formada por jovens das sete comunidades<sup>220</sup> que compunham o Núcleo Reeditor, os que propuseram a pesquisa *Escola e comunidade: Um diálogo possível*<sup>221</sup>.

A CRIC foi um núcleo importante, que deu uma nova cara aos projetos gerenciados pelo CRIA. Este projeto era na sua integralidade jovial e tinha novos desafios, afinal o ATAC-BR nunca tinha desenvolvido um encontro de tal proporção e a própria comunidade não oferecia subsídios para a realização do mesmo.

O encontro aconteceu no Museu de Ciência e Tecnologia da Universidade do Estado da Bahia, que fica na Avenida Jorge Amado, próximo a uma região de maior índice de violência do bairro, a comunidade da

Os participantes do evento ficaram hospedados em um centro comunitário localizado na comunidade. O objetivo da CRIC foi a de reverter a verba do encontro para a comunidade onde ela estava acontecendo.

Uma das atividades que priorizamos para a execução do projeto na comunidade da Boca do Rio foi o *tour comunitário*. Nessa atividade todos os participantes do encontro puderam se aproximar da realidade do bairro e conhecer o seu histórico. Um dos jovens que compunha o ATAC-BR foi o “guia” do passeio, indicando os seus pontos principais e contando as suas histórias mais marcantes (Sodré, 2007, 46–48).

As comunidades reconhecidas como pontos na rede, como territórios nos quais, saberes e práticas culturais próprios se constituíam, conduziram a ONG e seus jovens a outra experimentação, a da pesquisa de iniciação científica. Em parceria com uma das universidades estaduais locais, desenvolveram um projeto e programa de pesquisa acerca dos diálogos tecidos entre as comunidades, suas escolas e os jovens dinamizadores do CRIA<sup>222</sup>.

Para entender melhor como se davam as ações que eram desenvolvidas dentro das comunidades numa interlocução com as escolas locais, foi desenvolvida uma pesquisa-ação em sete comunidades de Salvador. Todas tinham em comum a escola como foco central no desenvolvimento da atuação comunitária.

As sete comunidades pesquisadas foram Sussuarana, Boca do Rio, Castelo Branco, Pau Miúdo, Cidade Nova, Barros Reis e Fazenda Garcia. Todas elas desenvolviam ações regulares e tinham os jovens do CRIA como referências na proposição de ações arte-educativas.

---

<sup>220</sup> Boca do Rio, Sussuarana, Pau Miúdo, Castelo Branco, Barros Reis, Fazenda Garcia e Cidade Nova. Informações retiradas do site [www.criando.org.br](http://www.criando.org.br)

<sup>221</sup> Pesquisa realizada em parceria com a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, tomando como objeto de estudo o trabalho de 16 jovens dinamizadores nas comunidades em que desenvolviam projetos de arte-educação e/ou grupos de arte e cidadania. Ela foi realizada entre maio de 2005 e julho de 2006. Foi coordenada pelo Núcleo Pedagógico do CRIA, representado por Eleonora Rabello, e recebeu apoio do Instituto Credicard.

<sup>222</sup> Esta pesquisa está publica no CD: *Escola e Comunidade: um diálogo necessário*.



A pesquisa tinha como objetivo principal identificar os impactos das ações que eram realizadas nas escolas, e os jovens dinamizadores eram os pesquisadores. A professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Stella Rodrigues, contribuiu com o apoio metodológico, nos indicando leituras de teóricos para referendar a empiria da pesquisa.

Cada comunidade contava com a participação de dois pesquisadores, um jovem dinamizador do CRIA e um segundo parceiro comunitário. A função dessas pessoas era a de identificar os objetivos centrais da pesquisa, construir os instrumentos para a coleta de dados, realizar a coleta em si e analisar os dados obtidos.

A maior característica dessa pesquisa foi a intervenção proposta por ela. Já que as ações comunitárias não paravam para a aplicação da mesma, pó este motivo sua metodologia é pautada na pesquisa-ação, assim a coleta de dados funcionavam também como ações de intervenção comunitária.

Esse foi um trabalho exaustivo e muito difícil, pela distância dos jovens com a linguagem científica e pela demanda que a pesquisa acarretava, afinal as reuniões de construção do projeto de pesquisa e análise de dados aconteciam aos domingos, chamados “domingão do pesquisão”.

O resultado da pesquisa foi a construção de um cd-rom muito interativo e de layout jovem. Este instrumento contribuiu de forma significativa para o aprimoramento do trabalho que já era realizado nas comunidades pesquisadas, os resultados indicavam os pontos sensíveis da atuação e indicavam as potencialidades, indicando uma constante avaliação e possibilitando um maior crescimento na efetividade das ações.

Essa experiência foi crucial [...], pois vi nesse contato com a escola, a partir do lugar de pesquisadora, a possibilidade de construir uma nova intervenção escolar. A construção desse novo lugar na escola formal foi uma descoberta que me levou a crença da existência de uma nova possibilidade de atuação, a escola é um lugar de construção e ainda existe possibilidade de transformá-la em um lugar de construção de subjetividades (Sodré, 2007, p. 44 e 45).

De outra parte, fazer as comunidades referência para ações de arte-educação é trazer para a superfície os saberes locais nas suas mais variadas expressões. Entre essas expressões a formação e o fortalecimento do núcleo familiar, os significados e desafios das experiências de exercitar papéis sociais adultos e não-adultos aparecem na formação de um outro grupo de arte no CRIA.

No ano de 1999, o CRIA passa a intensificar sua relação com as famílias dos jovens atores que integram os diferentes grupos que constituem a ONG. Nasce desse projeto o grupo Pais e Filhos, a peça *Diálogos* e um vídeo, de mesmo nome, viabilizado pela parceria com o UNICEF, o Ministério da Saúde – Brasil e a Secretaria de Saúde de

Salvador. “A idéia de família, aqui, extrapola os laços, consanguíneos; entende o Diálogo na Família, uma arte”<sup>223</sup>.

Quando penso em família, a primeira coisa que me vem a cabeça é um composto de pessoas formado por pais, tios, tias, avós e tataravós. Pessoas unidas por vínculos sanguíneos ou não. A gente não pede para nascer. Será que é mesmo por acaso que nascemos nesta ou naquela família? Ninguém nasce pai, nem mãe, nem filhos, nascemos seres humanos. Não existe modelo de família, ela pode estar na rua, num orfanato, em qualquer lugar. São essas pessoas com quem podemos contar, ou achamos que podemos contar. Minha família é tão pequena e tão grande. Nesse momento, aqui falando com vocês me sinto em casa, agora aqui no mundo assim ou assado, somos uma família (Trecho da Peça Diálogos, 2002).

Do conjunto de ações, vídeos e peças de teatro montadas pelo CRIA, àquelas que tematizaram a prevenção às DSTs/AIDS favoreceram o estabelecimento de várias parcerias, a divulgação de seu trabalho, a formação e qualificação de jovens atores e o intercâmbio com organizações nacionais e internacionais. Isto acionou novos financiamentos e a possibilidade de execução de seus projetos em escalas mais ampliadas<sup>224</sup>.

Outra parceria importante que se desdobra do conjunto de ações no terreno da saúde do adolescente, se refere ao uso e abuso de drogas, lícitas e ilícitas. Através de um projeto de arte-educação financiado pelo UNICEF, e em parceria com o Centro de Tratamento ao Abuso de Drogas – CETAD/UFBA, o CRIA formaliza seu quinto grupo de teatro<sup>225</sup>, o Pessoa Comum, com a peça *Você precisa de que?*<sup>226</sup> Neste grupo, jovens de 12 a 17 anos contam, com muita música e poesia, suas opiniões, questionamentos e “uma

---

<sup>223</sup> Diário Diálogo. Texto institucional. Salvador, 2000.

<sup>224</sup> A autora dá destaque para a ONG Moçambicana Fundação para o desenvolvimento da comunidade que participou do festival MIAC de 2001 e, em 2003, jovens educadores do CRIA foram a Maputo, Moçambique executar a capacitação para 90 (noventa) profissionais de educação e montar a peça Vivências (Acurrinha) com 16 jovens moçambicanos. Este intercâmbio contou com o apoio da Fundação McArthur.

<sup>225</sup> Lopes Filho, 2007. op. Cit. p. 33; Milet, 2002.

**Grupo 1:** Mais de Mil, Temática: sobre educação formal, Peça: Escola, falta mais o quê?; **Grupo 2:** Tribo de Teatro, Temática: sobre adolescência e sexualidade, Peça: Quem descobriu o amor? **Grupo 3:** Temática: prevenção DSTs/AIDS, Peça01: Com Arte – Sem AIDS, Peça02: Acurrinha (Vivências), **Grupo 4:** Pais e Filhos, Temática: diálogos familiares, Peça: diálogos; **Grupo 5:** Pessoa Comum, Temática: prevenção uso abuso de drogas, Peça01: Você precisa de que?; **Grupo 6:** Abebé Omi (Espelho D’água), Temática: etnia e gênero e violência sexual. Reúne atores de 14 a 65 anos, Peça: Silêncios Sentidos; **Grupo 7:** CriaPoesia, Temática: expressão oral e escrita, leitura e da poéticas da palavra, Peça: Por que você não vêm? (2001-MIAC), Simétricas imperfeições (2002), CriaPoesia (2003-2006), Poesia-pe-de-bença-com-tradições (2007).

<sup>226</sup> Esta é uma de duas peças da ONG cuja direção não é assinada por Maria Eugênia Milet. Esta peça tem na direção Andréa Faro.

conclusão: “o usuário de drogas” é, antes de tudo, uma pessoa comum” (MILET, 2002, p. 120).

Porque o mundo é mundo  
Porque existe droga, porque o nome é droga  
E não analgésico, antitérmico, ou chá  
Que tem medos e inseguranças  
Essa pessoa sou eu, é você  
Que julga e não admite ser julgado  
Que está na busca de algo  
E de respostas à suas perguntas  
Como a vida funciona, por que ela existe ...  
(Milet, 2002, p. 102)<sup>227</sup>

Ainda, em decorrência de trabalho e parcerias com a temática sexualidade, em 2002, estréia a peça *Silêncios Sentidos* que enfatiza o problema da violência sexual<sup>228</sup>. Esta peça foi realizada com o apoio da Fundação Ford e Avina. Ela inaugurou um grupo de teatro e teve seu espetáculo gravado em DVD, cuja reedição foi apoiada pela Johnson&Johnson, em 2005.

Com um elenco formado por pessoas de 14 a 65 anos, o grupo convida você a estar alerta, sem abrir mão da afetividade. A ternura da arte em *Silêncios Sentidos* não diminui o rigor com que são desnudadas situações de violência sexual [...], a partir do que cada pessoa sente, a peça explora os limites entre prazer e dor, carinho e violação [...] (Folder de divulgação do espetáculo, Salvador, 2002).

Milet (2002) apresenta, também seu olhar sobre os processos de transformação nos modos de operar da ONG. Sintetiza a trajetória do CRIA em três etapas. A primeira ligada a educação e saúde pública, a segunda, com um mergulho na cidade, através da experiência do MIAC e a terceira mais ligada ao aperfeiçoamento didático-pedagógico do coletivo que compõe o CRIA.

A primeira etapa, nos primeiros quatro anos, ... representa um mergulho no interior da educação e da saúde públicas de Salvador. Uma imersão vertical para a compreensão da cidadania, através de uma investigação centrada no universo da escola, com foco nas relações de poder entre os profissionais, e entre estes e os adolescentes. A segunda etapa marca uma nova dimensão, uma imersão horizontal pela cidade. Na experiência do MIAC, o que se revela são as possibilidades de interações sociais pela diversidade de realidades e culturas,

---

<sup>227</sup> Um dos fragmentos poéticos criados pelos jovens do grupo Pessoa Comum para o espetáculo *Você Precisa de Que?*, em 2002.

<sup>228</sup> Esta é uma de duas peças da ONG cuja direção não é assinada por Maria Eugênia Milet. Esta peça tem na direção Carla Lopes.

uma outra visão de cidadania. A terceira etapa, que estamos vivenciando, refere-se ao aperfeiçoamento da pedagogia, visando maiores contribuições às redes públicas de educação e saúde, e a consolidação das redes de arte-educação formadas na cidade e fora delas. A cidadania é demarcada pela sistematização coletiva e pela irradiação dos conhecimentos articulados de teatro, produção cultural e comunicação, focados na atuação qualificada dos jovens co-gestores do CRIA (p. 37).

No que concerne ao conjunto de ações que Milet (2002) apresenta em três etapas, àquelas ligadas a educação e saúde pública de Salvador, somadas aos festivais promovidos pelo MIAC, vão desencadear outra perspectiva para as ações do CRIA em parceria com outros coletivos. Esta linha é a do *Ser-Tão Brasil*. Nas palavras de Milet (2002): “As diversas facetas da problemática da educação e o compromisso com a arte e a cultura negra e nordestina revestem as últimas associações do CRIA, marcando sua entrada pelo *ser-tão*”(p.36, grifos do autor).

No Ser-Tão Brasil são gerados ambientes para trocas culturais, valorização e revelação das expressões populares dos meios rural e urbano e experiências de transformação social através da arte. É mais um espaço para ouvir, sentir, ver conjuntamente os resultados das mobilizações criativas de cada grupo e celebrar as riquezas e potencialidades do grandioso sertão brasileiro (FOLHETO, IV SER-TÃO BRASIL, novembro, 2006).

O “Ser-Tão Brasil” nasce, então, de um projeto de arte-ducação, iniciado no ano de 2001, com sete municípios do interior da Bahia, com vistas a mobilizar a cidadania através da arte. Para tanto, o projeto organizou a formação de núcleos de arte-educação entre grupos juvenis, grupos de artistas, de educadores e de instituições ligadas a práticas culturais locais e de implementação de políticas públicas para a formação integral dos jovens. Esses núcleos de arte-educação tomam por referência grupos já existentes no interior do estado, ou pessoas de referência que, vinculadas a uma instituição local, funcionam como articulares de redes de arte, cultura e educação para ou com a juventude. O CRIA, no conjunto do projeto de arte-ducação, funciona como base de formação desses coletivos, fortalecendo e favorecendo a permanência dessas ações, bem como, a ampliação de espaços para a recriação dessas artes de fazer cidadania<sup>229</sup>.

---

<sup>229</sup> Especificamente no que concerne a este último parágrafo. Conforme entrevista com Patrícia Sodré em 27 de maio de 2008.

No Ser-Tão Brasil serão trilhados caminhos de descoberta das potencialidades de aliar cultura e desenvolvimento, pensando o semi-árido<sup>230</sup>. As atividades são perpassadas por temas como saúde, etnia, educação, cidadania, mídia e desenvolvimento local sustentável. Também é lugar de conhecer o interior de nós mesmos, delicadezas e identidades ... A convivência terá o gosto doce de muitas aprendizagens! (FOLHETO, IV SER-TÃO BRASIL, novembro, 2006).

A caravana “Ser-Tão Brasil”, acontece uma vez por ano, desde 2001<sup>231</sup>. No ano de 2006, no IV Encontro, a rede atinge 17 municípios do interior do estado e 28 comunidades de Salvador, 04 escolas municipais de Camaçari e Dias D’Ávila<sup>232</sup>.

...Seja muito bem vindo  
A nossa casa, e o terreiro  
Com a vontade dum criança  
E a coragem dum cangaceiro  
Bata a língua no dente  
Puxe a cadeira e sente  
No Ser-Tão Brasileiro

Nós vamos aqui viver  
Com muita intensidade  
Muito da nossa cultura  
Do sertão e da cidade  
E no matulão sem fundo  
Carregar felicidade!!

(Folder do I Ser-Tão Brasil)

---

<sup>230</sup> Lobão, Jocimara S. B. ; Franca Rocha, Washington de J. S.; Freitas, Nacelice B. Semi-Árido da Bahia, Limites Físico ou Sócio-Político? Uma abordagem geotecnológica para a delimitação oficial. In: *Anais - II Simpósio Regional de Geoprocessamento e Sensoriamento Remoto*. Caderno de Resumos. Universidade Federal de Sergipe, Aracaju/SE, 10 a 12 de nov. de 2004. Slide. Não paginado. “ O semi-árido, no estado da Bahia, é formado por 258 municípios, compreendendo uma área de 388.274 Km, ou seja, 70% da área do estado, com uma população de 6.316.846 habitantes. Isso significa dizer que esta área corresponde a 68% do território do Estado e 48% de sua população. [...] Segundo a SUDENE – Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste – , o semi-árido é formado por uma área contígua, caracterizada pelo balanço hídrico negativo, resultantes de precipitações inferiores a 800mm, forte insolação, temperaturas relativamente altas, e regime de chuvas marcadas pela escassez, irregularidade e concentração das precipitações num período de três meses. A Lei Federal nº 7.827 de 27 de setembro de 1989, no Art. 5º Parágrafo 4º, conceitua a região para efeito de aplicação de recursos”.

<sup>231</sup> I Encontro Ser-Tão Brasil. Salvador, dezembro, 2003. Comunidades: Barbalho/Santo Antonio, Barros Reis/Cidade Nova, Boca do Rio, Calabar, Castelo Branco, Centro Histórico, Cosme de Farias, Fazenda Garcia, Liberdade/Lapinha, Marechal Rondon, Ogunjá, Paripe, Pau Miúdo, Pernambuco, Ribeira, São Caetano, São Cristovão, Sussuarana, 2 de Julho. Municípios da Bahia: Antônio Gonçalves, Barreiras, Boa Vista do Tupim, Irecê, Jequié, Lafaiete Coutinho, Pintadas, São Gabriel, Senhor do Bonfim, Serrolândia, Vitória da Conquista. Escola do Município de Salvador: Luis Rogério, Normélio Moura, Helena Celestino, Carlos Drummond, Pau Miúdo. Apoiadores: Fundação Ford, Fundação Mac Arthur, Instituto Credicard, UNICEF, Escola de Teatro/UFBA, Secretaria dos Direitos Humanos. Colaboradores: Abong, Prefeitura de Pintadas e Senhor do Bom Fim.

<sup>232</sup> FOLHETO, IV SER-TÃO BRASIL, novembro, 2006. As instituições que apoiaram este encontro foram: AVINA, CESE, Escola de Teatro da UFBA, Fundações FORD, McArthur, Kellogg, Grupo Telemar/FAZ CULTURA, Instituto C&A, Instituto CREDICARD, IPAC, Johnson & Johnson, Ministério da Cultura/Ponto de Cultura/Cultura Vida/PNUD, Pão Para o Mundo, UNICEF, WCF – Brasil. Apoiadores Locais: Prefeituras de Boa Vista do Tupim, de Lafaiete Coutinho, de São Gabriel, de Central, de Vitória da Conquista e Fundação Culturarte de São Gabriel.

Um lugar especial  
Está a lhe esperar  
Com muita gente boa  
Querendo lhe Mostrar  
Vários tipos de Cultura  
Para o Mundo Transformar  
(Amanda Macedo, IV Ser-Tão Brasil)

### 3.4. O Grupo CRIA Poesia

*A palavra impressa  
Expressa e nua  
É vontade confessa  
É loucura  
É sua!*<sup>233</sup>

O “GRUPO CRIAPoesia” é o mote para a explicitação e discussão do método de arte-educação desenvolvido pela ONG nos processos de formação de jovens artistas. Uma das impressões primeiras que este texto apresenta ao leitor é que a formação de grupos de artes, bem como, a metodologia de trabalho praticada com os jovens, está assentada num método histórico. Procedimentos historiográficos que se ancoram nas biografias individuais dos coordenadores dos grupos de artes, bem como nas biografias dos jovens, de seus familiares e suas tradições – religiosas, étnicas, escolares, cidadinas etc.

Este escrito soma-se, assim, ao anterior, intitulado, “Histórias do Lugar” e, num exercício de deslocamento dos registros descritivos, afirma-se no sentido de constituir uma superfície de composição<sup>234</sup>, superfície na qual o experimento histórico é operado como artifício e invenção de mundos, afirmando potências na produção de devires em favor dos coletivos ligados a ONG e dos processos de individuação<sup>235</sup> dos jovens.

---

<sup>233</sup> Folder de divulgação do espetáculo do CRIAPoesia de 2002. Sem referência de autor.

<sup>234</sup> Deleuze, Gilles. Das Três Imagens de Filósofos. In: *Lógica do Sentido*. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1998. pp. 131 – 136.

<sup>235</sup> Dias, Rosa Maria. *A Influência de Schopenhauer na filosofia da arte de Nietzsche em o Nascimento da Tragédia*. Cadernos Nietzsche. V. 3. Ano: 1997. A autora identifica na metafísica da arte proposta por Nietzsche dois “impulso artístico da natureza”, o apolíneo e o dionísíaco. Um afirmando o princípio de individuação em que espaço e tempo são o fundamento de ordenamento. O outro apontando para o indeterminado e disforme que expõe o indivíduo a misturas e desmesuras.

O CRIAPoesia, como os demais grupos de artes da ONG, tem sua história instalada na fronteira e limite da biografia de seus coordenadores; biografia profissional e laços de familiaridade com a ONG. As biografias individuais dos coordenadores, somadas, a participação de cada jovem, adulto ou criança<sup>236</sup> nas práticas cotidianas de criação experimentadas na ONG funcionam como fios de uma urdidura. Fios que sustentam a tessitura de um dado território, de um campo relacional, e de lugares nos quais, o CRIA, passa a existir: nas comunidades, nas ruas da cidade, nas praças e largos, nas escolas, no corpo das pessoas, nas palavras, nas práticas de cultura que ali se constituem.

Zeca de Magalhães, poeta que desde 1996, desenvolvia “Oficinas de Criação Literária” para jovens e adolescentes, através da editora Vozes e do Serviço Nacional da Indústria – SESI, no bairro de Itapagipe, nas imediações da Cidade Baixa, em Salvador.

Com esse trabalho, Zeca tem despertado muitos jovens para a criação poética. Alguns grupos de poesia que publicam livretos realizam recitais por toda a cidade em um intenso processo de descoberta da língua portuguesa e divulgação da poesia, descobrindo novas formas de colocar a poesia no cotidiano das pessoas (Folder de divulgação de evento, 05 de abril de 2004)<sup>237</sup>.

No ano de 1999, ele se integra ao CRIA e ao MIAC, com o objetivo de criar e coordenar um Projeto de Formação de Leitores<sup>238</sup>. Sua aproximação com o CRIA deu-se por meio de uma de suas filhas que participava ativamente dos grupos de teatro.

Como “Seu Dja”<sup>239</sup>, Zeca vinha como pai [...]. Zeca era o pai de uma das meninas daqui, da Tribo de Teatro, e aí ele foi convidado para dar uma oficina...

---

<sup>236</sup> Conforme Jedjane tem sido recorrente o ingresso de crianças de 10 anos de idade na ONG. “A gente tem, agora, crianças de 10 anos até jovens de 17 anos na Tribo de Teatro. A Tribo foi o único grupo que aceitou meninos de 10 a 15 anos. É o grupo mais novo porque fala do descobrimento do corpo. Os meninos, hoje em dia, cada vez mais cedo estão descobrindo o corpo. Então a gente diminui a idade para o nosso discurso ficar mais próximo dos meninos. Falar de crescimento dos seios com os que têm 16 e 17 anos? Já são umas mulheres. Na verdade, estão menstruando muito cedo, com 11, 12 anos. Os meninos estão tendo relações com 13, 14, 15 anos. [...] Mas a poesia a faixa etária é a mesma, de 15 a 17 anos em diante” (Entrevista, 24 de abril de 2007).

<sup>237</sup> Folder de divulgação de lançamento de livro de Zeca de Magalhães - “A oeste do Meu Coração” -, em 05 de abril de 2004.

<sup>238</sup> A criação de um grupo para a formação de leitores, naquele momento, está relacionado as fontes de financiamento disponíveis nas agências. Conforme Maria Eleonora Rabêllo, os Projetos de captação de recursos são escritos em acordo com as linhas de financiamento das Instituições Parceiras. Contudo, depois de os Projetos serem aprovados, a ONG estabelece um plano de negociação com as Instituições, com vistas a que os Projetos aprovados sejam adequados ao Projeto Político-Pedagógico da ONG. Essas negociações são feitas caso a caso e ela é uma das responsáveis por estes encaminhamentos. Eleonora refere que o Instituto Credicard e o Instituto C&A financiam projetos de “formação de leitores” no CRIA, mas as metas a serem cumpridas, as ações a serem desenvolvidas estão em congruência com as linhas de ação do CRIA, de modo que, os projetos estejam numa relação de colaborar com a política de formação em artes da Instituição e não o inverso. Conforme entrevista realizada em 27 de maio de 2008, na sede da ONG.

Zeca tava começando com essa história de poesia. A oficina de verão foi o primeiro grupão. Essa oficina virou um grupo que virou um espetáculo e que agora faz parte do repertório... (Entrevista com Jedjane, 27 de abril de 2007).

O grupo CRIAPoesia, coordenado por Zeca<sup>240</sup>, inicia, assim, sua primeira experimentação em janeiro de 2000, na forma de uma oficina de verão; aquelas que são ofertadas no período de férias escolares a jovens, de diversas localidades e bairros de Salvador. A principal característica dessas oficinas é sensibilizar e apresentar uma linguagem em artes para os jovens se experimentarem. De modo geral essas oficinas exigem ensaios duas vezes por semana. Além disso, os jovens devem participar semanalmente do ELE – Encontros de Linguagem e Expressão.

Nesses encontros de linguagem eram discutidos tanto os assuntos específicos de cada espetáculo quanto os temas que eram centrais nas discussões da instituição como um todo: educação, saúde e cultura sempre estiveram na roda para a discussão de todos os jovens, independente do espetáculo do qual faziam parte (Sodré, 2007, p. 31 e 32).

Enfim, as oficinas de verão correspondem a um trabalho síntese daquele que acontece ao longo do ano, na formação em artes que o CRIA oferece. Contudo, vale ressaltar que muitos dos jovens que se apresentam para essas oficinas não têm nenhuma experiência de contato com a metodologia do CRIA<sup>241</sup>, outros já participaram de algum projeto nas comunidades, em escolas ou tem alguma formação artística<sup>242</sup>.

---

<sup>239</sup> Seu Djalma Gomes é músico e é chamado de seu “Dja” pelos integrantes do CRIA. Atualmente ele é o preparador vocal de todos os grupos da ONG, mas ingressou no CRIA, através de sua filha, atriz de um grupo de teatro, que acabou levando-o para o grupo Pais e Filhos, fazendo-o encenar a peça Diálogos. Desde então ele trabalha com música no CRIA.

<sup>240</sup> Respondia pela Coordenação do Grupo. A função de coordenador é a máxima hierarquia num grupo. Os coordenadores tem poder decisório e se responsabilizam pela execução do Projeto Pedagógico da ONG no âmbito dos grupos, bem como no cumprimento das metas estabelecidas para a realização dos espetáculos e eventos com agenda anual: CidadeCRIA – mostra de espetáculos dos diferentes grupos do CRIA na cidade de Salvador, caravana de espetáculos CidadeCria nas comunidades, Ser-Tão Brasil, Seminário de Planejamento e Avaliação das ações realizadas. Todas essas atividades acontecem anualmente nos meses de agosto a dezembro (Entrevista concedida por Patrícia Sodré em 28 de março de 2008).

<sup>241</sup> Sobre a metodologia com a qual o CRIA desenvolve sua formação em artes será tratado logo a seguir.

<sup>242</sup> Informações foram obtidas em 14 de dezembro de 2006, por intermédio de Maria Eleonora Rabêllo, Coordenadora Pedagógica e responsável por acompanhar as pesquisas em desenvolvimento na ONG. Este foi o primeiro contato que tive com a Coordenadora, com vistas apresentar a proposta de pesquisa, obter autorização para o início das atividades, bem como ser orientada a me integrar num dos grupos que funcionam regulamente na ONG.



Jedjane, Gutemberg (Guy) e Serginho tinham a função de Orientador Artístico Pedagógico<sup>243</sup>. Por vezes contavam, também com a presença de “Seu Dja”, especialmente em datas próximas a realização de espetáculos. O Trabalho de cada orientador, no grupo, está relacionado com a sua formação em arte. Fundamentalmente eles têm seu trabalho ligado com a criação; acompanhar e provocar o processo de criação nos grupos. Mais próximos hierarquicamente da coordenação, eles têm algum poder decisório e se responsabilizam por algumas atividades que a eles são delegadas pelos coordenadores, como definir a estrutura de um espetáculo, as músicas, selecionar os poemas, os jovens que vão participar, enfim o planejamento<sup>244</sup>.

Jedjane<sup>245</sup> refere que o convite de Zeca para ela integrar o grupo foi feito por meio de um desafio, uma brincadeira de fazer poesia sem palavras.

Isso começou com um desafio. Eram duas poesias que Zeca me deu e eu recitava. Um era um Poema Minuto que era assim: “Os homens estão atrapalhando o meu caminho, eles passarão, eu passarinho”<sup>246</sup>. Tinha outro que era: “Eu vou dançar a noite toda até o meu sapato pedir para eu parar. Aí eu paro, tiro o sapato e danço feliz da vida.” Zeca disse: - “São dois poemas pequenos. Eles são a sua cara, você vai recitar!” Aí fiquei intrigada: - “Poxa Zeca, tem que ser com a palavra?” Ele disse: - “Não.” Então, daí foi um exercício ... Eu fazia uma forma para o poema de todo mundo, num grupo, para todo mundo recitar o seu poema com uma forma, um exercício ... e, justamente, nesse do pássaro, a gente fez uma brincadeira de círculo que quem tava dentro tentava sair, sair, e eles passavam, passavam até que passaram ... e o passarinho voou. Aí a gente começou a trabalhar em cima de exercícios. O primeiro foi o do sapato, a brincadeira do sapato. A pessoa dançava. Aí eu pedia para parar. A gente parava o corpo e o sapato, o sapato não queria mais dançar, só o corpo. Aí Zeca incorporou isso nos espetáculos. Aí, depois, foi a primeira música que a gente criou. Era “Palavra, palavrão, seu detalhe é só um A”. Era uma brincadeira com os jogos de vogal, A, E ... Aí, eu falei com o Zeca; - “Por que a gente não usa o corpo pra fazer um bатуque.” Aí comecei a usar o pé e a mão pra fazer um bатуque. Aí como os meninos eram mais presos, eu botei os meninos para fazerem bатуque, e botei as meninas para dançar, foi aí que começou ... E aí hoje, a gente, sempre brinca que é uma parte que dá uma

---

<sup>243</sup> Após a morte de Zeca. Serginho e Guy assumem a Coordenação do grupo. Lopes Filho, em entrevista concedida em março de 2008, faz referência a importância da função de Orientador Pedagógico para os processos de aprendizagem dos jovens nos grupos. Em especial o fato de o Orientador se tornar “um companheiro no percurso de fazer arte, acolhendo afetos que se desprendem nesse processo”.

<sup>244</sup> Entrevista concedida por Patrícia Sodré em 28 de março de 2008.

<sup>245</sup> Jedjane, 24 anos de idade, tem forma o técnico-profissionalizante em dança pela Funda o Cultural do Estado da Bahia – FUNCEB e também fez forma o artística no CRIA. Ingressou no CRIA com 16 anos de idade. Ficou três anos na Tribo de Teatro e dois anos na Poesia. Foi monitora de Edva Barreto, bailarina responsável pelas coreografias e prepara o c nico-corporal dos atores nos espetáculos. Atualmente trabalha fazendo o trabalho de prepara o corporal em seis grupos de arte na ONG.

<sup>246</sup> Mário Quintana (1906 –1994). *Poeminho do Contra*, foi escrito por ocasião da terceira recusa de sua indica o para a Academia Brasileira de Letras. No texto original: “Todos esses que aí estão atravacando meu caminho, Eles passarão... Eu passarinho!!(Prosa e Verso, 1978). Disponível em: <<http://www.laudano.com/escritores/mario-quintana/>>. Acesso: janeiro de 2008.

energia no começo [do recital]. É tentar compor a parte da coreografia com a poesia, sem perder a magia da palavra, mas dando um direcionamento, atraindo as pessoas. O recital, as vezes, não é a melhor forma. A música, a dança, a coreografia chama as pessoas para vir assistir, quando a gente faz recital na rua... (entrevista, 24 de abril de 2007).

Propor a experiência da criação na linha de um jogo lúdico, na forma de uma brincadeira é uma das afirmações pedagógicas que a ONG faz<sup>247</sup>. Para Milet (2002) o brincar é um experimento que permite ao praticante instalar-se no tempo presente, numa relação que instiga a curiosidade e intensifica a relação do artista com a arte-objeto que ele cria, seja ela um movimento, uma coreografia, um instrumento musical, um jogo de palavras. Nessa perspectiva a autora afirma que o campo afetivo implicado no processo de criação artística se instala a partir do brincar. O jogo lúdico é o experimento que faz a ação de criação coletiva e confere lugar para a participação e observação crítica desencadeadas nesse processo (p. 80 e 81)

Serginho conta que, na sua vida, a relação com a poesia foi acontecendo aos poucos. Primeiro foi a música, ainda, na escola. Depois, no CRIA foi o teatro, a montagem de espetáculos e a criação artística dos espetáculos. Por último, foi a poesia. Em especial o encontro com o Cordel.

Bom, como tudo começou? É uma longa história e ao mesmo tempo não é. Por que repare, eu era mais jovem. Quando era adolescente e tal, eu nunca tive o estímulo de ter um contato na arte, sabe? Então, assim, o interesse eu tive na escola com uma professora de educação artística, mas não foi o “boom”. O “boom” começou aqui dentro. Que aí eu entrei como jovem ator na Tribo do Teatro, eu tinha 16 anos. Fiquei uns três anos no grupo de teatro. [...] Aí, no núcleo das artes do CRIA eu comecei a trabalhar como monitor de música, com Seu Dja, depois na montagem de espetáculos. Aí, eu já tava bem a frente ...fazendo concepção artística do espetáculo, as decisões e orientações para improvisação ...Aí, foi indo, foi indo, foi indo. Mais a frente a gente teve essa experiência com poesia, com o Zeca, numa oficina de verão. Começou assim, né? Começou numa oficina de verão. Aí, depois virou um espaço de poesia, né? Aí, nessa oficina de poesia, Zeca apresenta pra mim a Literatura de Cordel. Aí eu entrei nesse mundo total, sabe! Aí, me interessei muito. Comecei a ler mais... Essa coisa mesmo do artista se descobrir, de tá sempre inquieto. Então comecei a ler, a ler<sup>248</sup> [...] Aí, já vim com outro olhar pro CRIAPoesia, um olhar mais curioso. Porque a gente que trabalha com arte já analisa as coisas com um outro

---

<sup>247</sup> Talvez seja importante lembrar aqui que Antônio Nóbrega é inspiração para a ONG e que dirige um “espaço cultural” de Teatro e Escola em São Paulo, denominado “Brincante”. Para conhecer a proposta: <<http://www.antonionobrega.com.br/>>.

<sup>248</sup> Serginho refere ter lançado um livro sobre a história do escritor Lima Barreto em parceria com Zeca. Não tive acesso a esta obra. Apenas encontrei um registro próximo referindo uma apresentação pública, no ano de 2004, do Cordel Lima Barreto: caso e verso, escrito por Guy e Serginho (Entrevista, 29 de maio de 2007; Folder de divulgação de lançamento de livro de Zeca de Magalhães, 2004).

olhar... que faz você ir bem além. Ir muito além. E, aí, com a poesia, eu fui mui além mesmo. E, aí, eu comecei a fazer este diálogo com a poesia, com a música, com o teatro e tal. Mas assim, estimulando muito a escrita, a minha escrita, o exercício – o principal elemento, eu acho, de um artista é trabalhar com o exercício. Então, pra gente tá escrevendo agora Cordel, por exemplo, como a gente escreve... Nossa! Foi um exercício de anos, entendeu? Anos e anos a gente exercitando. Errando pra caramba (entrevista, 29 de maio de 2007).

Serginho explica o que é o Cordel desde sua função pública, sua relação de comunicação entre o povo e as instituições; além de ser um discurso não oficial sobre as histórias de um lugar<sup>249</sup>. Ao mesmo tempo, situa o Cordel como criação poética que se diferencia de outro texto poético popular, o Repente.

O Cordel é sinônimo do livro que publica poesia, poesia que é pública mesmo. E é vendido nas praças, pendurada em cordel, daí vem o nome Cordel. Mas o Cordel não é “de Repente”. Geralmente o poeta senta, escreve bem, passa alguns dias até escrevendo e tal. Então não é de repente. A estrutura parece muito com a do Repente. Tem algumas diferenças, por que os repentistas, eles criam pouco ... tem mais é que rimar. Então o repentista tem várias formas de rimar e algumas delas são incorporadas quando são publicadas em cordel, outras não, né? Mas, a mais tradicional do Cordel é a sextilha e a septilha. A sextilha é uma estrofe de seis versos, com sete sílabas de cada verso, né? E a septilha é uma estrofe de sete versos, com sete sílabas também em cada verso. Então, o Cordel, tradicionalmente, um ou outro que vem com o decassílabo, que vem com oitavão – que é uma estrofe de oito versos e tal -, mas a maioria é seis versos ou sete versos em cada estrofe (Entrevista, 29 de maio de 2007).

Serginho tem vários cordéis publicados<sup>250</sup>, todas publicações independentes. Um fala de “Seu Zé”, feirante que fez história na Feira de São Joaquim. Mais precisamente sua importância afetiva para a organização dos feirantes pela manutenção da Feira popular que esteve ameaçada de extinção em governos passados<sup>251</sup>. O título do Cordel é “O Mestre da Feira que ensinava na Escola da vida”<sup>252</sup>.

---

<sup>249</sup> Cuíca de Santo Amaro – “Cordelista “afamado” que ficou conhecido assim por que tinha uma voz estridente. Então, na década de 1960 ele era considerado o “boca do inferno”, em Salvador. Ou seja, ele metia o pau em todo mundo e elogiava todo mundo também. Entendeu? Era daqueles que metia palavras pra falar. O que tinha que falar, mas através do Cordel, sabe? Então, ele levou mais de quinze anos, eu acho, não tenho certeza, publicando só Cordel. Na realidade ele metia o pau em políticos e depois vinha, se pagasse a ele mais, ele pegava e elogiava o político que ele meteu o pau com outro cordel. Então era assim...” (Entrevista, 29 de maio de 2007).; Firmino Teixeira do Amaral – Repentista consagrado pelo Cordel “*A Peleja de cego Aderaldo com Zé pretinho*”. Disponível em: <http://www.revista.aglha.nom.br/fi01.html/>. Consultado em setembro de 2007.

<sup>250</sup> *A Mulher de 106 anos que deu um chute na bunda de Lampião*. Homenagem a Mãezinha da Ilhota. Simão Dias – SE. Salvador: julho 2006. Coleção: Poesia Pé de Bença. Ilustração: Vânia Medeiros. Apoio: Johnson&Johnson.

<sup>251</sup> Capinam e Gilberto Gil tematizam a disputa do poder público e privado pelo território no qual a feira estava instalada, bem como as trocas econômicas que ali se faziam. Uma das estrofes da música é assim: “...Atrás da Marinha o Moinho, Atrás do Moinho o Governo Que quer a feira acabar, Que quer a feira acabar ...”. Gilberto Gil. *Feira de Água de Meninos*, Álbum Louvação, 1967 Letra: José Carlos Capinam. Música: Gilberto Gil. Gravadora: Universal Music Brasil. É importante dizer que a Feira recebe alimentos produzidos

Sejam bem vindos  
Quem vem me prestigiar  
Se aproxime, não se acanhe  
Ouça o que nós vai contar  
É sobre uma feira  
Que é bonita pra danar

Nas entrelinhas da rima  
Que você vai conhecer  
A riqueza sem igual  
Que você vai entender  
Suba sem demora  
Na carroça da história  
Que muito tem a dizer

Salvador tem tanta coisa  
Coisas boas e ruins  
Entre as boas tem a nossa  
Grande feira de São Joaquim  
Tudo que se tem no mundo  
Tem lá do início ao fim

[..]

Essa feira começou  
Lá em Água de Meninos  
Tinha criança na feira  
Os mais quietos e mais traquinos  
Mas um inesperado incêndio  
Veio mudar seu destino

Pois Foi São Joaquim  
Que veio nascer de novo  
Ressurgindo das cinzas  
A ave Fênix que é o povo  
Tomando seu território  
Mostrando ser corajoso

E é aí que surge  
O seu Zé do Boneco  
Esse grande artesão  
Que as vezes ia no boteco  
Só que não exagerava  
Na sua arte ele brocava<sup>253</sup>  
Como diz meu amigo Deco

Um poço de sabedoria  
Grande pai da nossa feira  
Quer aprender sobre a vida?  
Ora, deixe de besteira

---

das cidades do Recôncavo Bahiano, entre elas a produção de farinhas da cidade chamada São José das Farinhas. Esse comércio organiza as trocas econômicas de pequenos comerciantes, pescadores, barqueiros, artesãos e permite que os atravessadores tenham seu poder restringido no que concerne a obtenção de lucros entre a produção e a comercialização dos mesmos.

<sup>252</sup>Ano de publicação: 2006. Coleção: Poesia Pé de Bença. Ilustração: Vânia Medeiros. Apoio: Johnson&Johnson. O pequeno livreto do CORDEL tem oito páginas, 23 estrofes.

<sup>253</sup> O sentido de brocado aqui parece estar ligado a próxima estrofe. Brocar, enfeitar, tecer uma narrativa com enfeites, com sabedoria.

Vai lá conversar com ele  
E não fique de bobeira  
[...].

Guy fala da arte no terreno do prazer, da alegria, das emoções, do riso. Para ele fazer arte é fazer algo sem “militância”, mais para provocar e instigar. Fazer uma arte como arte de crianças explorando o mundo, sendo inquieto, impaciente.

Eu acho que a arte começou na minha vida desde quando minha falou: - “Que arte é essa menino? E eu acho que “Que arte é essa?” tem até a ver com a arte mesmo, sabia? Porque eu digo assim: se você tá fazendo alguma coisa errada, fazendo alguma coisa a mais do que deveria fazer, então, isto tem a ver com arte. E se arte é transcender, é o inventar, é tá procurando arte. Mas, assim, eu acho que na minha vida a arte se fez muito a partir do fazer teatro, da comunidade, da igreja. Sabe aquela coisa: -“Vamos fazer alguma coisa para apresentar!”. Mas, também, foi a partir de uma pessoa que fazia teatro aqui no CRIA e chegava e falava; - “Vamos fazer isso”. Aí, a gente ia, apresentava em alguma comunidade. A gente tinha prazer de fazer uma coisa mais fora do real. Não era igual ir para a escola. Era diferente. Era sem compromisso, militância nenhuma. Para mim era mais de provocar alguma coisa, de dar risada, de fazer capoeira, eu acho que a arte foi tendo mais representações na minha vida dessa forma. De fazer samba, de fazer batuque, de tocar em lata ... que é fazer em grupo mesmo, juntar, não para se apresentar em algum lugar, mas pra reunir mesmo, só pra reunir. E eu gosto dessa coisa de reunir só pra ver o outro tocar. Eu acho que tem arte nesse movimento também... em alguns momentos, não em todos... Eu acho que arte é mais como alegria, como prazer do que como uma coisa só, como um todo. Falar da dor de forma mais prazerosa, fazer com que as pessoas possam ouvir isso. Eu acho que a partir disso, das brincadeiras ... dessa época de São João, de fazer quadrilha, de coisas assim que são manifestações populares, culturais [...]. Então, essas coisas todas tem na nossa arte aqui no CRIA. Eu acho que é por isso que algumas pessoas, como eu que começaram há mais tempo ainda estão aqui. Vai fazer 11 anos que estou aqui (Entrevista, 25 de maio de 2007).

O grupo CRIAPoesia, embora tenha características peculiares, opera com uma metodologia que a instituição denomina “metodologia do CRIA”. Essa metodologia se afirma em alguns princípios. Um o trabalho em grupo, o outro a atividade cênica, dramática. O teatro é a referência para todos os grupos de artes no CRIA. No que concerne às especificidades das artes, a metodologia é narrada como processo de criação e se constitui no campo específico de cada arte. De outra parte, há também uma narrativa acerca da generalidade dos processos criativos nos diferentes grupos de artes no CRIA.

A “metodologia do CRIA” afirma-se, em todos esses níveis, como historicidade, num procedimento de criar histórias, histórias com os jovens, com seus familiares e na ONG. Conforme Milet (2002), a historicidade se torna possível na vida de cada

participante e para, a própria, instituição a partir da “convocação ao *quem sou eu – quem somos nós*”.

... damos ênfase a um procedimento que chamamos *quem sou eu – quem somos nós*, sustentador de toda a proposta político-pedagógica do CRIA. [...] Um método de avaliação e exercício criativo-educativo, desenvolvido durante o processo – de expressão escrita, oral, musical e cênica – que desafia cada jovem-ator a exercitar a expressão *poético-histórica* de sua própria pessoa, através da revelação de seu momento presente (Milet, 2002, p. 82, grifos do autor).

Esta convocação que visa uma expressão poético-histórica ganha potência na medida em que, ao fazer cotidiana a presença do teatro, constrói uma lógica, fabrica uma cultura<sup>254</sup> e cuja expressão está nos corpos dos jovens, nos textos que eles escrevem, nos espetáculos e grupos de artes que ganham na ONG legitimidade.

Todos os integrantes convivem diariamente com o teatro que se cria [...] A vivência direta ou indireta com esta arte coletiva alimenta o sistema, colocando todos numa lógica e numa cultura que vai se desenhando no corpo e nos textos dos jovens-atores, e é assimilada como narrativa da instituição e vice-versa. Esse teatro parte do *quem sou eu* de cada jovem-ator e atriz. Assim o CRIA permanentemente indaga *quem somos nós?*(Milet, 2002, p. 63, grifos do autor).

Aceitar o cotidiano como matéria viva para o fazer arte, tomando a vida cotidiana, naquilo que tem de fragmentário, disperso e repetitivo, funciona em favor da criação artística ao provocar espanto, ao desmontar as construções lineares, consecutivas, racionais. O *quem sou eu – quem somos nós*, é um exercício de “interromper o fluxo” das ações cotidianas, deslocando-as para um território ficcional, metafórico, gestual, cômico, dramático, linguageiro.

Milet (2002) refere que este deslocamento se faz precisamente por estranhamentos, provocações que a géstica do teatro pode vir a imprimir na estrutura representacional com o qual o jovem dialoga consigo, com o viver e com a arte. “A percepção do gesto, esta educação para a sensorialidade, está diretamente ligada ao *estranhamento...*”(p. 80, grifos do autor), em especial a descontinuação de um movimento, a proposição de um gesto ou uma expressão fora de certa linha de continuidade, de previsibilidade.

---

<sup>254</sup> Giard, Luce. A Invenção do Possível. In: De Certeau, Michel. *A cultura no plural*. Campinas: Papirus, 1995. 3ª ed. pp. 07-16. “Sob a perspectiva de De Certeau, toda cultura requer uma atividade. Assim entendida, a cultura não é nem um tesouro a ser protegido dos danos do tempo, nem um “conjunto de valores a serem defendidos”; ela significa simplesmente “um trabalho que deve ser realizado em toda a extensão da vida social” (p. 10).

O espanto dos atores/autores/receptores na realização do *quem sou eu – quem somos nós* funciona como uma mola propulsora da coragem para exercitarem novos discursos [...]. As criações individuais e grupais do *quem sou eu – quem somos nós* são incluídas nas peças, demarcando o espaço subjetivo da constituição do sujeito, objetivado na ação teatral (p. 83, 84).

Este se pode dizer um jogo, um experimento em que os jovens figuram como praticantes de si mesmos, de um ato criador que tem como objeto a própria experiência de viver e nomear-se, seja pela experimentação em modelos de ação para a criação, disponibilizados pela instituição como tecnologias e/ou saberes – linguagens específicas de cada campo das artes –, seja pela experiência de criação referenciada no trabalho em grupo, em que o papel dos atores, do diretor e do público tem importância decisiva para as artes de fazer arte, de criar<sup>255</sup>.

O processo criativo [está] centrado na improvisação ... que pontencializa as aprendizagens em grupo, a partir da experiência do ator. No caso do teatro – nos processos criativos em grupo, com improvisação – ar-riscar é uma responsabilidade compartilhada por todos, com uma inscrição marcada no corpo-pessoa do ator que se transforma enquanto dá forma, ou seja, quando risca a sua marca pessoal na poética do espetáculo que cria – através de sua presença ... (Milet, 2002., p. 17).

Enfim, interferir sobre o cotidiano, fazendo-o descontínuo, é atribuir a ele um valor. O valor de ser aquele lugar a partir do qual os processos de criação também podem falar, fabricar saberes, artes, políticas. Artes cuja visibilidade e afirmação alojam-se justamente na interrupção provisória da regulação disciplinar, da homogeneização que a vida em continuidade acaba por impor e afirmar.

Milet (2002) nomeia a metodologia praticada pelo CRIA de arte-educação<sup>256</sup>. As referências em arte-educação praticadas no CRIA têm uma forte ligação com as pesquisas

---

<sup>255</sup> Milet, 2002. op. Cit. p. 80, 85, 88.

<sup>256</sup> No documento há diversos modos de grafar a metodologia indicada Ora é grafada como arte e educação, educação-atraves-da-arte, arte-educação. Outro aspecto é que não há um tratamento conceitual que as diferencie, sendo usadas como sinônimas. Em entrevista com Maria Eleonora Rabello, em 27 de maio de 2008, ela menciona que houve, em dado momento, dúvidas da ONG acerca da denominação da metodologia. Segundo Eleonora por vezes houve dificuldade em discriminar qual é o nome que designa o trabalho que fazem. Hoje ela entende que o CRIA trabalha com arte-educação. Jedjane, de outra parte, em entrevista concedida em 2007 refere explicitamente que o trabalho que desenvolvem na ONG “é arte, pois não é preciso falar em educação quando você falar sobre arte”. Para Jadjane a arte é um saber e, portanto, dispensa agregar qualquer sufixo que queira fixá-la numa dada prática pedagógica. Serginho, igualmente, em entrevista concedida em 2007, faz uma crítica ao lugar destinado a arte no sistema de educação formal. Considerando sua experiência escolar refere que “...na escola, também pouco se estimulava, por que a escola é o quê? Acha que é só ensinar o conceito de arte, e isso significa educar para a arte. Entendeu?”. Contudo, Sérgio faz uma

e intervenções, coordenadas por Maria Eugênia Milet, nos anos 1980 e 1990, conforme foi mencionado anteriormente. Das experiências de arte-educação com professores do ensino fundamental e médio, bem como com jovens de escolas públicas de nível médio e grupos de teatro - Escola Criativa Olodum e Nossa Cara<sup>257</sup> -, as referências desenvolvidas enfatizam

o diálogo, o exercício da criatividade e a expressão cênica do próprio eu... incluindo improvisações sobre temas relacionados a peças já existentes e/ou sobre situações ligadas à realidade dos jovens”, valorizando fundamentalmente o gesto, a palavra e a cultura de cada participante (Milet, 2002, p.20).

No que concerne ao processo de coordenação do trabalho de arte-educação, três fases são identificadas por Milet (2002). A primeira denominada de *escuta*, a segunda de *presença e indagação* e a terceira de *sexualidade e movimento* (p. 21, 22, grifos do autor). A primeira fase coloca um grande desafio para o coordenador, pois exige deste uma disponibilidade para o exercício de escuta, para ouvir as narrativas individuais construídas pelos jovens acerca de suas biografias, de suas memórias, de sua relação com o corpo e o que de seus sentidos é acionado no contato com a arte.

Para o CRIA “os conhecimentos individuais e coletivos, [...] atitudes impressas no corpo e nos vínculos, [...] às lutas, os valores, as aspirações, como também os medos, e às opressões vividas e re-vividas...”, tudo isto é matéria potente para sua auto-criação (Milet, 2002, p. 55).

A segunda fase, denominada de presença e indagação é um desdobramento da primeira. O exercício de construir narrativas de si, individuais e coletivas, transforma-se numa das mais importantes ações “...para a criação artística e para o processo criativo...” (MILET, 2002, p. 21). A autora relaciona essa segunda fase do procedimento metodológico aos aspectos de transformação do corpo púbere em corpo adulto. Para a autora, presença e indagação, são características “que, nos adolescentes, estão totalmente ligadas... a expressão da sexualidade (...); primeira transformação radical da existência da pessoa...”(p. 20-21).

---

proposta de inclusão de artes a sala de aula através do cordel denominado-o de “ferramenta paradidática”. O título da proposta é: *Cordel: Cavalgando do Sertão para a sala de aula*.

<sup>257</sup> Peças criadas e encenadas pelos grupos de teatro e jovens atores: *O que você acha disso tudo?*; *Gregório de Matos e Guerras*; *Essa é nossa praia*; *O rei do trono de barro* – adaptação do Hamlet, de Shakespeare.



É nessa perspectiva que Milet (2002, p. 21), inscreve o processo criativo no lastro da sexualidade e do movimento, terceira fase a ser observada na metodologia de arte-educação praticada com os jovens. Para a autora, as formas cênicas emergem dos corpos em transformação e podem favorecer o processo criativo “... numa dinâmica própria – com profusão de movimentos, ritmos, palavras e perguntas...”, concernente a histórias que, presentificadas pelos exercícios narrativos, podem ser “re-contadas”, reinventadas, ficcionadas.

“As matrizes estéticas, portanto [foram] definidas pelas presenças vivas dos jovens-atores, que, com humor, ritmo acelerado das falas, cantigas, danças, sensualidade, crítica aguçada e poesia... [fizeram] seus espetáculos em cima de perguntas ...”(p. 22)<sup>258</sup>.

Da experiência com os jovens do Projeto Axé<sup>259</sup>, há duas referências metodológicas expressivas. Uma é a importância do tempo presente, o momento em que se dá o ato de criação. A outra, a relação com a cidade. Conforme Milet (2002), os meninos do projeto Axé “... expressavam através do gestual e de suas falas um espírito místico e satírico ...”(p.23-24), como referência de um conhecimento e vivência das ruas da cidade. Um saber sobre a cidade invisível aos olhos de quem a pratica como passante anônimo. A rua, os serviços públicos, os espaços de arte e cultura, as praças, as igrejas etc., são equipamentos, cujos significados se apresentam por usos muito diversos daqueles que os habitantes de rua fazem. Esse saber, dos meninos e meninas de rua, apresentava-se na forma de “...um teatro vivo, ... um teatro mítico e político, de resistência...”(p.24) para a vida afirmar-se.

De outra parte, o cotidiano dos jovens que viviam nas ruas de Salvador, trouxe para o processo de criação dimensões de conflito. Dimensões estas identificados pela autora nas expressões de “...força, revolta, pureza, franqueza, liberdade e devoção a cada momento, presente, vivido no grupo ...” (p. 24).

---

<sup>258</sup> Quem somos nós?; Escola, precisa mais o quê?; Quem descobriu o amor? Quanto Custa? etc. Título de peças encenadas pelo CRIA. Por fim, o primeiro espetáculo do CRIAPoesia foi denominado: Por que você não vem?, no ano 2002.

<sup>259</sup> Nome da peça de teatro criada e encenada: *O monstro e o mar*.

Assim, poderemos continuar contando uma história em tempo poético – tempo dos meninos e meninas de Salvador e de outras terras – que querem fazer a sua história, preenchendo o microcosmo da cena do teatro, de belezas, amor e verdade, que possam integrar e transformar, mais e mais, o momento presente (Milet, 2002, p. 71).

Até aqui, este escrito, procurou expressar o que há de singular na formação para a arte praticada na ONG. A narrativa dá ênfase aos processos de fazer história engendrados cotidianamente no CRIA. Esses processos históricos são narrados como acontecimento singular, pois que as discursividades locais dos saberes sujeitados e os saberes institucionais, vez por outra, se posicionam um em relação ao outro, favorecendo a configuração de um campo político-estético para a criação artística e para a criação de uma historicidade no plano da individuação. Uma historicidade que fala por muitas vozes, por percursos e posições de lugar variado, por provisoriades afetivas e por singularidades forjadas desde um trabalho sobre si, no qual o próprio sujeito se implica para um certo modo de ser, de existir<sup>260</sup>.

---

<sup>260</sup> Um desdobrando conduziria o texto para a temática proposta por Foucault (2006) referente à “Prática de Si”. Conforme *História da Sexualidade – o uso dos prazeres*. Vol 2. Rio de Janeiro: Graal.

## BIBLIOGRAFIA

ABRAMO, Helena W. **Cenas juvenis**. São Paulo: Scritta, 1994.

ARIÉS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BALEEIRO, Maria Clarice. *et al.* **Sexualidade do Adolescente. Fundamentos para uma ação educativa**. Salvador: Fundação Odebrecht e Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 1999. 320 p.

BAHIALISTA, Serginho. **A Mulher de 106 anos que deu um chute na bunda de Lampião. Homenagem a Mãezinha da Ilhota**. Simão Dias – SE. Salvador: julho 2006. Coleção: Poesia Pé de Bença. Ilustração: Vânia Medeiros. Apoio: Johnson&Johnson.

BERNARDES, Jefferson de Souza. **O Debate Atual sobre Psicologia no Brasil: permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais**. (Tese) de Doutorado em Psicologia Social. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social – PUC, São Paulo, 2004.

BORGES, Jorge Luis. “Funes el memorioso”. In: **Artíficios**. Madrid: Alianza Editorial, 1995.

BRITTO, Fabiano de Lemos. Caminhos do Esclarecimento: Genealogia do *ethos* moderno como projeto filosófico em Foucault. **Revista Aulas.Dossiê Foucault**, N. 3 – dezembro 2006/março2007, orgs. Margareth Rago & Adilton Luís Martins.

CAIAFA, Janice. **Movimento Punk na cidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

CARON, Jean-Claude. “Os jovens na escola: alunos de colégios e liceus na França e na Europa (fim do séc. XVIII – fim do séc. XIX)”. In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude. (Orgs.) **História dos jovens. A época contemporânea**. Vol. 2. São Paulo: Cia das Letras, 1996. pp. 137-194.

CARRANO, Paulo C.R. **Os jovens e a cidade**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTRO, Edgardo. **El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores**. Universidad Nacional de Quilmes, Edición 2004. A tradução brasileira foi publicada em 2009 pela editora autêntica com o mesmo título.

COSTA, Márcia R. **Os carecas do subúrbio**. São Paulo: Musa, 2000.

DA MATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

\_\_\_\_\_. “Esporte e Sociedade”. In: **Universo do futebol**. Rio de Janeiro: Pinakothèque, 1992.

DE CERTEAU, Michel. **A cultura no plural**. 3ª ed. Campinas: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. **A invenção do cotidiano**. As artes de fazer. Vol. 1. Petrópolis: Vozes, 1999.

DELEUZE, Gilles. Das Três Imagens de Filósofos. In: *Lógica do Sentido*. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1998. pp. 131 – 136.

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche e Foucault: a vida como obra de arte**. In: Imaculada Kangusso, Olimpio Pimenta, Pedro Sússekind, Romero Freitas. (Org.). O cômico e o trágico. 1ª Ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008, v. 1, p. 41-55.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche educador**. São Paulo: Scipione, 2003.

\_\_\_\_\_. **A Influência de Schopenhauer na filosofia da arte de Nietzsche em o Nascimento da Tragédia**. Cadernos Nietzsche. V. 3. Ano: 1997.

DIÓGENES, Glória M. **Cartografias da cultura e da violência**. São Paulo: Annablume, 1998.

DUBET, François. **La Galère: jeunes en survie**. Paris: Fayard, 1987.

ERIBON, Didier. A vida como obra de arte. In: **Michel Foucault (1926-1984): uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. pp. 297 – 311.

ESCOLA e Comunidade: Um Diálogo Necessário. Design: Léo Brasileiro. Concepção: Léo Brasileiro, Isabel Brasileiro, Sheilla Gomes. Vídeos: Tássia Batista e Daniel Araújo. Fotos: Arquivo CRIA. Fotos (Artes em Grafite): Rafael Calunga. Ilustração: Vânia Medeiros. Música: Léo Brasileiro. Pesquisa: Núcleo Pedagógico do CRIA: Eleonora Rabello, Jovens Dinamizadores Culturais. Assessoria: UNEB – Stella Rodrigues. Sem data.

FORACCHI, Marialice. “Juventude na sociedade moderna”. In: ABRAMO, Helena W. **Cenas juvenis**. São Paulo: Scritta, 1994.

FREITAG, Bárbara. **Cidade dos homens**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

FOUCAULT, Michel. “1984 – O Que São as Luzes?”. In: **Ditos e escritos II. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense, 2000. pp. 335-351.

\_\_\_\_\_. “1967 – Sobre as Maneiras de Escrever a História”. In: **Ditos e escritos II. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta; tradução, Elisa Monteiro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000a. pp. 62 – 77.

\_\_\_\_\_, Michel. “1968 – Sobre a Arqueologia das Ciências. Resposta ao Círculo de Epistemologia”. In: **Ditos e Escritos II. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta; tradução, Elisa Monteiro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000b. pp. 82-118.

\_\_\_\_\_. “1984 – O Retorno da Moral. **Ditos e Escritos V. Foucault. Ética, Sexualidade, Política**. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta; tradução, Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense, 2006. Pp. 252 – 263.

\_\_\_\_\_. “1984 – Uma Estética da Existência. **Ditos e Escritos V. Foucault. Ética, Sexualidade, Política**. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta; tradução, Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense, 2006. Pp. 288 – 293.

\_\_\_\_\_. “Aula de 17 e 24 de fevereiro de 1982. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. pp. 331-380.

\_\_\_\_\_. “Aula de 07 de janeiro de 1976. In: **Em Defesa da Sociedade**. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999a. pp. 03-26.

\_\_\_\_\_. “Aula de 25 de fevereiro de 1976. In: **Em Defesa da Sociedade**. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999b. pp. 199-224.

\_\_\_\_\_. As Ciências Humanas. In: **As palavras e as coisas**. Tradução: Salma Tannus Muchail. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000c. pp. 475 – 536.

GENTILI, Pablo. “A macdonaldização da escola – a propósito de ‘consumindo o outro’”. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Escola Básica na virada do século. Cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 1996.

GIACÓIA JUNIOR, Oswaldo. Nietzsche: Perspectivismo, Genealogia, Transvaloração. In: **DOSSIE CULT**. Nietzsche 100 anos. São Paulo, agosto, 2000. pp. 46 – 51.

\_\_\_\_\_. **Auroras que ainda não brilham e Filosofia e vida**. In: Curso sobre Nietzsche. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Teatro Érico Veríssimo. Julho de 2007. Textos de Apoio. Disponível em: <http://ensaius.wordpress.com/2008/06/08/curso-sobre-nietzsche-ministrado-pelo-filosofo-oswaldo-giacoia-jr/> Acessado em: junho de 2008.

\_\_\_\_\_. **Uma Aposta na Coragem**. Café Filosófico. CPFL Cultura. São Paulo, 19 de agosto de 2008. Ao Vivo. Disponível em: <http://www.cpfcultura.com.br/site/2009/02/20/filosofia-a-aposta-na-coragem-com-oswaldo-giacoia/> Acessado em março de 2009.

GIARD, Luce. A Invenção do Possível. In: De Certeau, Michel. **A cultura no plural**. 3ª ed. Campinas: Papyrus, 1995. pp. 07-16.

GIL, Gilberto. [Feira de Água de Meninos]. In: **Álbum Louvação**. Letra: José Carlos Capinam. Música: Gilberto Gil. Gravadora: Universal Music Brasil, 1967. LP.

HELLER, Agnes; Fehér, Ferenc. **A condição política pós-moderna**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

HESS, Hemi & WEINGAND, Gabriele. **A escrita implicada**. In: Revista Reflexões e Debates. Universidade Metodista de São Paulo, 2006

HACK, Rafael Fernando. Michel Foucault e o conceito de *Epistêmê*. In: **Anais do II Simpósio de Filosofia: Ciência e Modernidade**. Caderno de Resumos. Universidade Estadual de Maringá/Paraná, 2007. 140 p. Slides. Disponível em: [http://www.biblioteca.sebrae.com.br/bds/BDS.nsf/ED101D0C62A79DE103256F08007968E2/\\$File/NT0009643A.pdf](http://www.biblioteca.sebrae.com.br/bds/BDS.nsf/ED101D0C62A79DE103256F08007968E2/$File/NT0009643A.pdf). Acesso em: 30 abr. 2007.

HOBBSAWN, Eric. Revolução cultural. **Era dos Extremos. O Breve Século XX. 1914 - 1991**. 2ª Ed. 6ª Reimpressão. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

IANNI, Otávio. “A juventude radical”. In: ABRAMO, Helena W. **Cenas juvenis**. São Paulo: Scritta, 1994.

LOBÃO, Jocimara S. B.; FRANCA ROCHA, Washington de J. S.; FREITAS, Nacelice B. Semi-Árido da Bahia, Limites Físico ou Sócio-Político? Uma abordagem geotecnológica para a delimitação oficial. In: **Anais - II Simpósio Regional de Geoprocessamento e**

**Sensoriamento Remoto.** Caderno de Resumos. Universidade Federal de Sergipe, Aracaju/SE, 10 a 12 de nov. de 2004. Não paginado. Slide. Disponível em: <[http://www.biblioteca.sebrae.com.br/bds/BDS.nsf/ED101D0C62A79DE103256F08007968E2/\\$File/NT0009643A.pdf](http://www.biblioteca.sebrae.com.br/bds/BDS.nsf/ED101D0C62A79DE103256F08007968E2/$File/NT0009643A.pdf)>. Acesso em: 30 abr. 2007.

LOPES FILHO, Nilton dos Santos. **Comunicação e Educação pela Cidadania: uma análise da proposta de formação em comunicação e artes multimídia do CRIA.** 2007. 70 f. Monografia (Graduação em Comunicação) – Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude. (Orgs.). **História dos jovens. A época contemporânea.** Vol. 2. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

MACHADO, Roberto. **Nietzsche e a Verdade.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

\_\_\_\_\_. **Foucault, a filosofia e a literatura.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar: 2005.

\_\_\_\_\_. **Foucault, a ciência e o saber.** 3ª ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. 202 p.

MAGALHÃES, Zeca de. **O nome do vento.** Salvador: Letras da Bahia/Secretaria de Cultura e Turismo do Estado da Bahia, 1998.

\_\_\_\_\_. **A Oeste do Meu coração** Salvador: Letras da Bahia/Secretaria de Cultura e Turismo do Estado da Bahia, 2004. 121 p.

\_\_\_\_\_. **Simétricas imperfeições: CriaPoesia.** Salvador: Secretaria de Cultura e Turismo, EGBA, 2002.

MAGNANI, José G. C. “De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana”. **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** Vol. 17, nº 49, Junho/2002.

MATOS, Rosângela da Luz. **Jovem Trabalhador: simulacro e identidade?** Projeto de dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional – UFRGS, Porto Alegre, maio, 2000.

\_\_\_\_\_. **Capital, trabalho e subjetivação: a juventude nas malhas do setor de serviços.** (Dissertação) de Mestrado em Psicologia Social. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional – UFRGS, Porto Alegre, 2001.

\_\_\_\_\_. **Para Pensar Sociologia.** PPGS: Fortaleza. Jul/Ago 2003. *Mimeo.*

\_\_\_\_\_. **Para Fazer Sociologia**. PPGS: Fortaleza. Nov/Dez 2003. *Mimeo*.

MILET, Maria Eugênia Viveiros. **Uma tribo mais de mil: o teatro do CRIA**. Dissertação de Mestrado em Artes Cênicas. Escola de Dança e Escola de Teatro. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – UFBA, 2002.

MILET, Maria Eugênia Viveiros e DOURADO, Paulo. **Manual de Criatividades**. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia/EGBA, 4 ed., 1998.

MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Currículo, cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no Século XX. Vol. 2**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

MUNIZ; Barcellos e SANTI. **Lugar de mulher. Pequena história da educação feminina em Porto Alegre (1820-1940)**. Porto Alegre: Unidade Editorial – Prefeitura Municipal, 1993.

NIETZSCHE, F. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. **O Nascimento da Tragédia ou Helenismo e Pessimismo**. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

\_\_\_\_\_. **Humano, demasiado humano**. “Miscelânea de opiniões e sentenças”, § 174. Freiderich Nietzsche. Obras Completas, São Paulo: Abril Cultural, 1974.

PRADO FILHO, Kleber. Considerações acerca do cuidado de si mesmo contemporâneo. In: Tedesco, S. & Nascimento, M.I. **Ética e subjetividade: novos impasses no contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PRADO FILHO, Kelber & MARTINS, Simone. A subjetividade como objeto da (s) psicologia (s). **Revista Psicologia & Sociedade**, v.19, nº3, set/dez 2007, p. 14-20.

PERROT, Michele. **Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

PERROT, Michele. (org.) **L'impossible prison**. Paris: Éditions du Seuil, 1978.

RAGO, Margareth. O efeito-Foucault na historiografia brasileira. **Tempo Social**. Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 7, n. 1 e 2, p. 67-82, out. 1995.

REVISTA **Fazendo Enxame**. nº. 1, novembro de 2001. 51 folhas.



SOARES, Luiz Eduardo; BILL, MV.; ATHAIDE, Celso. **Cabeça de Porco**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

SODRÉ, Patrícia. **Uma experiência em arte-educação**. 2008. 57 f. Monografia (Graduação em Psicologia) – Curso de Psicologia, Universidade de Salvador, Salvador, 2007.

SPOSITO, Marília P. Juventude e Educação: Interações entre a educação escolar e a educação não-formal. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 33 n.22 p. 83-97 jul./dez./2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Sistema de Bibliotecas. **Guia de Normalização da UFC: normas para apresentação de trabalhos acadêmicos**. Fortaleza, 2007. 91p. Slides. Disponível em:

<[http://www.biblioteca.sebrae.com.br/bds/BDS.nsf/ED101D0C62A79DE103256F08007968E2/\\$File/NT0009\\_643A.pdf](http://www.biblioteca.sebrae.com.br/bds/BDS.nsf/ED101D0C62A79DE103256F08007968E2/$File/NT0009_643A.pdf)>/ Acesso: 30 abr. 2007.

VIANNA, Hermano. **Galeras cariocas. Territórios de conflitos e encontros culturais**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

VICENTIN, Maria Cristina Gonçalves. **A Vida em Rebelião: histórias de jovens em conflito com a lei**, 2002. 345 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Núcleo de Estudos da Subjetividade, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002.

VIVEIROS de Castro, Alice. **O elogio da bobagem – palhaços no Brasil e no Mundo**. Rio de Janeiro: Família Bastos, 2005.

ZALUAR, Alba. “Gangues, Galeras e Quadrilhas: globalização, Juventude e violência”. In: VIANNA, Hermano (Org.) **Galeras Cariocas. Territórios de conflitos e encontros culturais**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

ZALUAR, Alba. **Integração Perversa: pobreza e tráfico de drogas**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ZANIRATO, Sílvia Helena. **A restauração do Pelourinho no Centro Histórico de Salvador, Bahia**, Brasil. *Historia Actual Online – HAOL*, nº 14, (Otoño, 2007), 35 – 47.

## ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

Título: **PARA PENSAR SOCIOLOGIA**

Disciplina: Tópicos Avançados em Teoria Sociológica

## PARA PENSAR SOCIOLOGIA

A tarefa de escrever um “trabalho” para a disciplina de fundamentos teóricos em sociologia se mostrou árdua. Inicialmente tomei como uma tarefa de final de semana, em que uma rotina bem programada e cumprida com algum rigor levariam a termo a responsabilidade de demonstrar a aprendizagem construída sobre o pensamento de um dos autores estudados. Contudo, não foi isto o que se deu.

Sempre que me deparava com a premência de ter que escrever, o pensamento não encontrava ancoragem para pensar Sociologia. Uma das questões que me colocava era como pensar Sociologia? Como se pensa o pensamento sociológico? O que ele toma para pensar? Como o faz? Para que e para quem se faz sociologia?

Como se pensa o pensamento sociológico talvez fosse um percurso “estruturante” para quem não conhece bem o “jogo”, para quem ainda não está tomado pela *illusio*<sup>261</sup> deste campo. Ao menos do ponto de vista de uma história individual – da inscrição no campo do saber sociológico, falta-me essa espécie de influência que faz com que de pronto compreenda as formas pelas quais “se jogam o jogo” – pensar o pensamento sociológico, por exemplo. Arrisco dizer que sou um agente que não está bem ajustado ao jogo, que o pensamento sociológico ainda não se fez corpo, ainda não constituiu um *habitus*.

Agora, já no momento de estruturação do texto final e experimentando a necessidade de entremear uma certa expressão individual (pessoal) com os conceitos a seguir apresentados, arrisco dizer que uma compreensão possível para a experiência temporal por mim vivida, no contexto do curso até a feitura deste trabalho, foi a de uma percepção de quem está fora do campo. E, por isto mesmo, o uso feito do tempo foi aquele que não demonstra a incorporação das “tendências imanentes do jogo”<sup>262</sup>, e em decorrência me expus a riscos, experimentando “cegamente” os limites do *habitus* que constitui e sustenta este campo. Mas como aprender, como transformar ou estruturar um novo *habitus* sem se expor, sem se confrontar com as constrictões estruturais?

Gostaria ainda de considerar que erros de compreensão ou mal-entendidos podem tomar no texto uma espessura indesejada, o que evidencia o fato de que não tenho domínio da linguagem deste campo – a sociologia, e, por conseguinte não fui hábil o suficiente para

---

<sup>261</sup> Bourdieu, Pierre. *É possível um ato desinteressado?* In: Razões Práticas – sobre a teoria da ação. São Paulo: Papyrus, 1997. p. 137-156.

<sup>262</sup> Bourdieu, 1997. p. 144.

fazer visível aquela sensibilidade necessária ao pesquisador para apreender o modo de construção do dado, do problema a que a sociologia dedica seus esforços.

É sabido que a Sociologia preocupa-se, analisa e visa compreender os conflitos, as disputas entre interesses e valores nem sempre conciliáveis, conquanto o ponto de partida para fazê-lo parece não ser unânime. Este um aspecto a mais para se avizinhar às questões antes explicitadas, sobre como se pensar sociologia.

Bourdieu (1997) diz no texto *É possível um ato desinteressado?* que pensar sociologia é conhecer – “descobrir e compreender”<sup>263</sup> – os princípios ou razões que orientam as ações dos agentes em sociedade. A ação dos agentes ou indivíduos já aparece como objeto de estudo na sociologia de Max Weber<sup>264</sup>. O que é interessante em Weber é que a ação e o seu significado constituem objetivamente o mundo – os fatos sociais.

Faço aqui este trocadilho com a designação “fatos sociais”, ao falar de Weber, mas é tão somente para fazer convergir a necessidade de se pensar exatamente no lugar em que sua obra se distingue de Durkheim. Para este último os fatos ou *acontecimentos humanos* que têm a qualificação de sociais são aqueles que se definem por ações cuja determinação é exterior aos indivíduos. Ainda, esses acontecimentos humanos são *dotados de uma força imperativa e coercitiva* que aos indivíduos se impõe. Assim, a ação social em Durkheim é sempre fruto de uma determinação exterior e anterior ao sujeito e se reduz à execução das normas estabelecidas<sup>265</sup>.

Bourdieu acolhe esta dimensão, a de que a ação dos agentes é capaz de construir a realidade social<sup>266</sup>, contudo retira da ação consciente o caráter gerador da ação. Admite igualmente que as práticas dos indivíduos são estruturadas por relações objetivas (práticas instituídas e organizadas em instituições), entretanto afirma que elas não são *o efeito mecânico da coerção de causas externas*<sup>267</sup>. Ou seja, a ação não é tomada como simples adequação dos indivíduos às normas ou regras “sociais”.

Ao fazer essas digressões com a sociologia de Weber e Durkheim, Bourdieu<sup>268</sup> coloca-se simultaneamente favorável e contrário ao objetivismo e a fenomenologia. Este posicionamento lhe exige recolocar a questão sobre o que o pensamento sociológico deve

---

<sup>263</sup> Bourdieu, 1997. p. 138.

<sup>264</sup> Ortiz, Renato,. *Introdução*. In: Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática, 1994. p.12; Cohn, Gabriel. *Introdução*. In: Max Weber. São Paulo: Ática, 1986. p. 26.

<sup>265</sup> Ortiz, 1994. p. 11

<sup>266</sup> Bourdieu, Pierre. *Meditações Pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 167.

<sup>267</sup> Bourdieu, 2001. p. 169.

<sup>268</sup> Ortiz, 1994. p 08.

tomar para pensar. O “gênero de conhecimento”<sup>269</sup> que o autor propõe é A Teoria da Ação ou o Conhecimento Praxiológico, aquele que “pretende articular dialeticamente o ator social e a estrutura social”<sup>270</sup>.

Dito de outro modo, a praxiologia ocupa-se da “mediação entre o agente social e a sociedade”<sup>271</sup>. A mediação aqui seria o argumento para a fundação de uma teoria da prática que considerasse que há razões para aquilo que os agentes fazem, contudo, não é dado que essas ações tenham a razão por princípio.

“Poderia invocar o que me parece ser um postulado da teoria do conhecimento sociológico ... os agentes sociais não agem de maneira disparatada ... o que não significa supor que eles sejam racionais, que têm razão em agir, que suas ações sejam dirigidas, guiadas orientadas por essas razões”. (Bourdieu, 1997. p. 138)

Trata-se precisamente da formulação de um conceito capaz de deslizar entre as oposições que o objetivismo e a fenomenologia impõe para o avanço do conhecimento sociológico; para que se possa propor uma teoria da ação que considere as razões do senso prático como capazes de operar atos de conhecimento<sup>272</sup>. Objetivamente o autor se coloca contra dois modos de pensar o pensamento sociológico; “dois erros complementares”, como ele diz. Um que ele chama mecanismo, fundado na crença de que a “ação constitui o efeito mecânico da coerção de causas externas”. O outro que ele chama finalismo em que há a crença<sup>273</sup> de que “o agente atua de maneira livre, consciente [em que](...)a ação [é] produto de um cálculo das chances e dos ganhos”<sup>274</sup>.

Com a circunscrição desses dois “erros”, Bourdieu (2001) afirma a necessidade de que sejam reconhecidos os agentes em suas ações de significação de si e do mundo, que seja reconhecida a objetividade da estrutura social. Entretanto aponta para a necessidade de se formular um domínio conceitual capaz de dar ao pesquisador formas de conhecer as

---

<sup>269</sup> Ortiz, 1994. p 08.

<sup>270</sup> Ortiz, 1994. p 08.

<sup>271</sup> Ortiz, 1994. p.12

<sup>272</sup> Bourdieu, 2001. p. 167 e 169.

<sup>273</sup> Faço uso da palavra *crença* sem nenhuma definição precisa sobre seu significado, embora tenha clareza que o autor está fazendo uma crítica a uma certa forma – enunciação de verdades - de apreender o que seja o mundo vivido e a própria idéia de natureza humana e social. Não tenho aqui condições objetivas para desenvolver este aspecto de modo tal a demonstrar minha compreensão sobre ele, contudo faço o assinalamento para afirmar a necessidade de avançar na capacidade de explicitar mais claramente o uso da palavra-conceito.

<sup>274</sup> Bourdieu, 2001. p. 169.

razões ou princípios que orientam a prática dos agentes. O conceito de *habitus* seria, então, este modo de pensar a dialética das relações entre o agente e a estrutura social.

A noção de *habitus* seria um princípio que gera e estrutura as práticas dos agentes, considerando o processo de socialização dos indivíduos<sup>275</sup>. Ainda, ele seria um princípio e não o princípio porque embora seja fundado em experiências de socialização mais ou menos “universais” (a escolarização, por exemplo, ou a família) constitui-se numa “maneira particular de entrar em relação com o mundo” que tanto considera as experiências passadas inscritas nos corpos dos agentes, como considera o campo no qual o agente expõe-se; pratica<sup>276</sup>.

O conceito de *habitus* está fundado na “...velha idéia escolástica (...) que enfatiza a dimensão de um aprendizado passado” e, ao menos do ponto de vista compreensivo, enfatizar que a dimensão de um “aprendizado passado” engendra as práticas sociais é aceitar que a escolástica dispõe de um método, de “esquemas” - o *modus operandi* – que são produtores, são fundadores de aprendizagens.

“... a escolástica concebia o hábito como um *modus operandi*, ou seja, como disposição estável para se operar uma determinada direção; através da repetição criava-se assim uma certa conaturabilidade entre sujeito e objeto no sentido de que o hábito se tornava uma segunda dimensão do homem, o que efetivamente assegurava a realização da ação considerada”. (Ortiz, 1994. p. 14)

De acordo com Ortiz (1994), na teoria da ação de Bourdieu é impossível prescindir da noção de “esquemas generativos” ou de *habitus* incorporado para se compreender a ação do agente e a apreensão do mundo enquanto conhecimento<sup>277</sup>.

“...o *habitus* enquanto sistema de disposições duráveis é matriz de percepção, de apropriação e de ação, que se realiza em determinadas condições sociais.” (p. 18)

O *habitus* seria uma espécie de “segunda natureza” humana que garante a permanência (duração no tempo) das estruturas e que se sustentaria em “esquemas generativos” fundados nos processos de socialização.

---

<sup>275</sup> Ortiz, 1994. p. 15 e 18.

<sup>276</sup> Bourdieu, 2001. p. 173 e 169.

<sup>277</sup> Ortiz, 1994. p. 16.

“O *habitus* tende, portanto, a conformar e a orientar a ação, mas na medida em que é produto das relações sociais ele tende a assegurar a reprodução dessas mesmas relações objetivas que o engendram”. (Ortiz, 1994. p. 15)

Ortiz (1994) enfatiza que, muito embora o *habitus* esteja fundado nos processos de socialização do indivíduo, e isto favoreça a perspectiva que privilegia a compreensão da estruturação do *habitus* a partir da experiência individual, o *habitus* “se apresenta como social e individual, podendo referir-se a uma classe ou grupo, mas também ao indivíduo”<sup>278</sup>. Contudo é importante que se tenha presente que ...

“O *habitus* não é de modo algum o sujeito isolado, egoísta e calculista da tradição utilitarista e dos economicistas (e seus seguidores, os ‘individualistas metodológicos’). Ele constitui o lugar de solidariedades duráveis, de fidelidades incoercíveis, pelo fato de estarem fundadas em leis e laços incorporados...”. (Bourdieu, 2001. p. 176 e 177)

Um aspecto importante a ser considerado é que na reinterpretação dada a noção de *habitus*, Bourdieu expõe o agente à dimensão do vivido. O vivido aqui é tomado no sentido de um aprendizado construído na experiência, situado e datado no tempo, como produto de uma história.

“A relação (dos agentes) com o mundo é uma relação de presença no mundo, de estar no mundo, no sentido de pertencer ao mundo, de ser possuído por ele ...”. (Bourdieu, 2001. p. 172)

Os agentes são tomados como portadores de um *habitus* inscrito em seus corpos e não numa instância exterior ou transcendente a experiência do vivido. Tão pouco numa dissociação corpo-mente, em que uma dessas ‘naturezas’ teriam a primazia sobre a outra no sentido da construção da relação com o mundo objetivamente estruturado. O corpo do agente em toda sua expressão fenomenológica é evidenciado como o *locus* da interiorização dos esquemas “que presidem a apreensão do mundo”, e orientam a ação dos agentes – as formas de ser, de estar, pensar, sentir, perceber, de agir. Nas palavras do autor:

“Aprendemos pelo corpo. A ordem social se inscreve nos corpos por meio [de uma] confrontação permanente, mais ou menos dramática (...). As injunções sociais mais sérias se dirigem ao corpo ...”. (Bourdieu, 2001. p. 172)

---

<sup>278</sup> Ortiz, 1994. p. 16.



Enfim, a teoria da ação social proposta pelo autor estrutura um corpo conceitual que permite ao pesquisador efetuar a análise ou a interpretação das razões que orientam a ação. Dito de outro modo, a noção de *habitus* pode ser tomada como analisador<sup>279</sup> da mediação entre agentes e estrutura social. Ao mesmo tempo sua teorização indica que o *habitus* funciona como estrutura estruturada e estrutura estruturante. Nas palavras do autor, a noção de *habitus* cumpriria, ao fim e ao todo, com a função de restituir

“... ao agente um poder gerador e unificador, construtor e classificador, lembrando ainda que essa capacidade de construir a realidade social, ela mesma socialmente construída, não é a de um sujeito transcendental, mas a de um corpo socializado, investindo na prática dos princípios organizadores socialmente construídos e adquiridos no curso de uma experiência social situada e datada”. (Bourdieu, 2001. p. 167)

No artigo *É possível um ato desinteressado?*<sup>280</sup> Bourdieu (1997) põe a pergunta sobre o *interesse* dos agentes ao fazerem o que fazem. *Interesse* ali é tomado como sinônimo de razão: quais seriam as razões que sustentariam as ações dos agentes? Faz esta aproximação entre *interesse* e razão com vistas a afirmar que “a sociologia postula que os agentes sociais não realizam atos gratuitos”<sup>281</sup>.

“Isto é o que quero dizer ao falar de interesse: vocês acham importantes, interessantes os jogos que têm importância para vocês por que eles foram impostos e postos em suas mentes, em seus corpos, sob a forma daquilo que chamamos o sentido do jogo” (p. 140)

O que faz funcionar o senso prático, ou as razões da ação, seria o que o autor chama de sentido do jogo. Jogo aqui não é tomado como um princípio portador de uma intenção estratégica, no sentido de uma razão consciente e calculada com vistas a atingir um fim. Ao contrário jogo tem aqui o sentido de *illusio*, de *interesse*. O jogo ou a *illusio* seria uma

---

<sup>279</sup> Este modo de pensar o *habitus* como um operador conceitual que permite fazer a análise das razões práticas (o que pode estar inteiramente equivocado) se aproxima um pouco da análise que Deleuze faz da Arqueologia do Saber de Foucault (1997) e do Nascimento da Clínica (1980). Deleuze (*Foucault*. São Paulo: Ed. 34,1988.) vai apontar nas obras citadas que a noção de *formações históricas* seria na obra de Foucault operador conceitual para se fazer a análise *do visível e do enunciável* num determinado tempo histórico. Dito de outra forma, o debate sobre a enunciação de verdades poderia ser ancorado nessas concepções. Daria um estudo interessante aproximar sob este aspecto as obras referidas.

<sup>280</sup> Bourdieu, 1997.

<sup>281</sup> Bourdieu, 1997. p. 138.

capacidade inconsciente (ou incorporada porque advém de uma libido socializada<sup>282</sup>) para reconhecer o que está em jogo e como se joga este jogo.

“...os jogos sociais são jogos que se fazem esquecer como jogos e a *illusio* é essa relação encantada com um jogo que é o produto de uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social.” (Bourdieu, 1997. p. 140)

Ainda, esta relação (a *illusio*) está fundada numa percepção do tempo que o autor chama “protensão”<sup>283</sup>, na qual as ações se deslocariam numa “... espécie de indução prática fundadas na experiência anterior (...) [e] elas [as práticas] são criadas pelo *habitus* do sentido do jogo”. (Bourdieu, 1997. p. 144) Nas palavras do autor, o sentido do jogo “...é ter o jogo na pele; é perceber no estado prático o futuro do jogo, é ter o senso histórico do jogo”. (Bourdieu, 1997. p. 144).

O senso prático, ou o sentido do jogo se faz no próprio movimento do jogo cujo princípio reside “nas ações e reações dos agentes”<sup>284</sup>, cujos objetivos são constituídos nessa imanência entre “*habitus* e campo, entre o jogo e sentido do jogo”<sup>285</sup> e que somente no interior desse campo suas razões se mostram, sempre na relação ação e reação, de tal sorte que ...

“...como um bom jogador de tênis, estamos localizados, não onde a bola está, mas onde ela vai cair ...”.

“... Enquanto [que] o mau jogador esta sempre fora do tempo, sempre muito adiantado ou muito atrasado, o bom jogador é aquele que antecipa, que está adiante do jogo. Como pode ele antecipa o decorrer do jogo? Ele tem as tendências imanes do jogo no corpo, incorporados: ele se incorpora ao jogo.” (Bourdieu, 1997. p. 142 e 144)

O *interesse* pelo jogo é condição para que um agente possa ser reconhecido como agente – como ator, como praticante, como pertencente aquele campo, como inscrito num dado campo e, por isto mesmo portador de um *habitus* que lhe permite praticar jogos, praticar trocas que ali se dão. Contudo, o *interesse* pelo jogo, ele mesmo encerra interesses

---

<sup>282</sup> Bourdieu, 1997. p. 141 e 142.

<sup>283</sup> Bourdieu, 1997. p. 143. O autor toma emprestada da obra de Husserl e Heidegger as distinções de tempo de que faz uso. Vide artigo.

<sup>284</sup> Bourdieu, 2001. p. 187.

<sup>285</sup> Bourdieu, 2001. p. 184.

outros, invisíveis *a priori*, e que só podem ser ditos nas maneiras de ser, nos modos de fazer operados pelos agentes no campo; praticados.

O que se quer dizer é que ter um determinado *interesse* é evidenciar a posição do praticante, os capitais de que dispõem os agentes, as formas pelas quais joga-se o jogo, fazer evidente o interesse da ação.

Estar enredado pelo sentido do jogo é estar constrangido a participar das ações que mantém em movimento “perpétuo” os jogos, e simultaneamente constranger seus competidores a assim proceder, de tal sorte que os agentes...

“... não tem outra escolha senão lutar para manter ou melhorar sua posição, isto é, para conservar ou aumentar o capital específico [de que dispõem e] que só se engendra no campo ...” (Bourdieu, 2001. p. 187)

Bourdieu (2001) diz que o *interesse da ação* atende às leis de funcionamento do próprio campo e ele é por excelência o lugar das formas específicas de interesse porque os campos são fundados por um arbitrário independente de qualquer outro referente, senão que pelos seus próprios interesses<sup>286</sup>. Estes interesses definem também a economia das trocas que se fazem no campo e, por conseguinte o capital específico que se deve ali trocar.

“o campo se define como o *locus* onde se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão” (ortiz, 1994. p. 19)

Então, o *interesse* ou a *illuso* são ao mesmo tempo “condição e produto do funcionamento do campo”<sup>287</sup>, são a espécie de magia que envolve o praticante e, por isto mesmo, se pode dizer que o que move o jogo é a *illuso*, o *interesse* ou a *libido socializada*, e que a eficácia da ação ou a interação se dá numa determinada estrutura que sempre tem relação com os capitais de que os agentes dispõem<sup>288</sup>.

“O campo se particulariza, pois, como um espaço onde se manifestam relações de poder o que implica afirmar que ele se estrutura a partir da distribuição desigual de um quantum social [capital social] que determina a posição que um agente específico ocupa em seu seio”. (Ortiz, 1994. p. 21)

---

<sup>286</sup> Bourdieu, 2001. p. 117 e 118.

<sup>287</sup> Bourdieu, 1997. p. 141.

<sup>288</sup> Ortiz, 1994. p 12-14.

Bourdieu (1997) finaliza o artigo *É possível um ato desinteressado?* dizendo que

“... a sociologia (...) deve (...) escolher entre colocar seus instrumentos racionais de conhecimento a serviço de uma dominação cada vez mais racional, ou analisar racionalmente a dominação, principalmente a contribuição que o conhecimento social pode dar à dominação”. (p. 156)

O que é então, pensar a sociologia quando ela tem por tarefa “desvendar os mecanismos” de dominação nos diferentes universos, campos ou esferas da vida humana, partindo da afirmação de que a racionalização é estruturante nos processos de dominação? Ocupar-se em conhecer as formas pelas quais a mediação entre o agente e a estrutura social se faz é de alguma forma construir analisadores para compreender o que se chama dominação? Por que num artigo em que apresenta a praxiologia, como terreno sob o qual o pensador deve empreender análises compreensivas, o autor o encerra perguntando sobre os *interesses* da sociologia?

Conhecer as razões que estruturam a dominação é conhecer os *interesses* próprios de cada campo, ou seu *nomus*, suas leis fundamentais e os capitais que ali legitimam a prática dos agentes; é conhecer o que autoriza sua mobilidade (dos agentes) no campo para competir – para manter ou aumentar seu capital simbólico, recurso com o qual obtém o reconhecimento público, seu valor social; economia, sem a qual, o próprio campo deixaria de existir. As práticas dos agentes legitimam a própria fundação-função do campo.

## **Bibliografia de Referência**

Bourdieu, Pierre. *É possível um ato desinteressado?* In: Razões Práticas – Sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus, 1997. p. 137 – 156.

\_\_\_\_\_. *Meditações Pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

Cohn, Gabriel. *Introdução*. In: Max Weber. São Paulo: Ática, 1986.

Durkheim, Émile. *As regras do Método Sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Ortiz, Renato. *Introdução*. In: Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática, 1994.

## **Bibliografia Consultada**

Bourdieu, Pierre. *A economia dos bens simbólicos*. In: Razões Práticas – Sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus, 1997. p. 137 – 156.

\_\_\_\_\_. *Estrutura, Habitus e Prática*. In: A Economia das Trocas Simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2001. p. 337-361.

Burke, Peter. *Sociologia e História*. Porto: Afrontamento, 1980.

Elias, Norbert. *Os Alemães – A luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

Lepenies, Wolf. *As Três Culturas*. São Paulo: Edusp, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

Título: **Para Fazer Sociologia**

Disciplina: Metodologia da Pesquisa Sociologia

# PARA FAZER SOCIOLOGIA

## 1. Intróito

Uma das questões com que tenho estado implicada desde que iniciei o curso é o de como pensar Sociologia. Como se pensa o pensamento sociológico? O que ele toma para pensar? Como o faz? Para que e para quem se faz sociologia?

Como se pensa o pensamento sociológico seria um percurso “estruturante” para quem julga não conhecer bem o “jogo”, para quem ainda não está tomado pela *illusio*<sup>289</sup> deste campo. Foi assim, com o objetivo de constituir um *habitus* sociológico que me entreguei na disciplina de fundamentos do pensamento sociológico a este esforço: responder a questão, como se pensa sociologia. Agora estou implicada em ter que saber responder como se faz sociologia, dado que ela não figura no campo das técnicas, enquanto ferramenta para uma prática específica ou com vistas a engendrar uma ou outra realidade<sup>290</sup>.

Ao menos do ponto de vista de uma história individual – da inscrição no campo do saber sociológico - falta-me essa espécie de influência que faz com que de pronto compreenda as formas pelas quais “se jogam o jogo”<sup>291</sup> de pensar o pensamento sociológico e daí me aventurar na arte de fazer sociologia. Por isto, tomei inicialmente a tarefa de conhecer as reflexões sobre Metodologia nos Clássicos de Ciências Sociais.

Minha escolha para escrever o texto permaneceu em Bourdieu, talvez porque ele tenha sido a marca inaugural na disciplina de fundamentos teóricos e fora com este autor que as perguntas sobre o fazer da sociologia se estruturaram em meu pensamento. Assim, Durkheim e Weber foram lidos com vistas a trazer melhor compreensão sobre a reflexão de Bourdieu para a prática da pesquisa em Sociologia. Para além disso, as reflexões de Bourdieu me pareceram um percurso seguro para quem quer incorporar o *habitus* da pesquisa no campo da sociologia.

---

289 Bourdieu, Pierre. É possível um ato desinteressado? In: Razões Práticas – sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus, 1997. p. 137-156.

290 Bourdieu, P.; Chamboredon, J.; Passeron, J. Ofício de Sociólogo. – metodologia da pesquisa em sociologia. Petrópolis: Vozes, 2004.

291 Bourdieu, Pierre, 1997.

Hoje, relendo o e-mail encaminhado para vocês, tenho mais claro que a tarefa que eu ali estava realizando por si só não faria constituir este habitus sociológico que estava buscando. Tenho maior clareza agora de que será o próprio processo de pesquisa que vai consolidar essa condição e que irá evidenciar o que sustenta minhas práticas de pensar no campo da produção do conhecimento. Ressalto, contudo, a importância do percurso realizado, pois compreender alguns dos elementos que compõe o campo do pensamento sociológico foram estruturantes. Por exemplo, as noções de função e estrutura e as discussões sobre modelos e métodos ancoraram meu pensar.

Gostaria ainda de assinalar que erros de compreensão ou imprecisões conceituais podem tomar no texto uma espessura indesejada, o que apenas evidencia o fato de que não tenho domínio da linguagem deste campo, muito embora a construção de um *habitus* implique no movimento de dar a conhecer as pré-noções (representações de senso-comum e/ou oficiais) que configuram nosso saber ou método de pensar num dado campo<sup>292</sup>.

## **2. Uma sociologia reflexiva**

Bourdieu (2002) em especial, vai reconhecer como modo ou método de produzir conhecimento àquele que está implicado em fazer das razões práticas objeto da razão científica. Para ele fazer avançar o conhecimento sociológico é garantir esta operação, qual seja, a de fazer “objeto de conhecimento (...) tudo o que faz o sentido prático do mundo social, [seus] pressupostos, [seus] esquemas de percepção e de compreensão.”(p. 43)

É assim que o autor aponta dois movimentos a serem considerados para aquele que se aventura no campo da pesquisa acadêmica em sociologia. O primeiro é que a pesquisa deve ser tomada como um ato racional, o segundo é a afirmação de que a eficácia de um método (...) se manifesta na capacidade de construir objetos científicos”. (Bourdieu, 2002)p.20)

Se na tradição positivista a metodologia atendia a procedimentos de observar, separar, classificar e hierarquizar para dali enunciar uma teoria, aqui a prática da pesquisa se sustentaria justamente no esforço em fazer com que a teoria deixe de ser “posterior e exterior aos fatos observados”(Bourdieu, 2002, p. 32)

---

292 Bourdieu, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: 2002. p. 23.



O procedimento proposto pelo autor é denominado de princípio da inversão metodológica<sup>293</sup> e enfatiza a necessária tensão entre teoria e experiência<sup>294</sup> para dar à prática da pesquisa sociológica condição de uma ciência rigorosa<sup>295</sup>. A inversão metodológica coloca sobre a “economia do pensamento”<sup>296</sup> o trabalho mais árduo do pesquisador: o de identificar as pré-noções, o habitus e o campo que configuram o objeto de estudo tal qual o vemos e denominamos.

Seu rigor residiria nesse princípio<sup>297</sup>: o de interrogar o objeto a partir de uma dada “teoria”, de tal sorte que o objeto não seja tomado como um fato ou realidade representada a despeito de uma construção social. Ou seja, sem considerar sua relação com os outros objetos inscritos neste campo, e que o objeto não seja denominado por princípios ou forças que lhe sejam exteriores<sup>298</sup>.

O autor assinala que este esforço que caracteriza a prática da pesquisa pode ser denominado de ato racional. Para ele tomar a pesquisa como ato racional é acolher que o pesquisador ao executar uma prática ou procedimento necessita ter consciente e sistematizado os princípios teóricos com que orienta esta prática – seja ela uma observação, a construção de um instrumento ou a aplicação deste.

“É, antes de tudo, pela inversão da relação entre teoria e experiência que (...) a mais elementar das operações, ou seja, a observação (...) é tanto mais científica quanto mais conscientes e mais sistemáticos forem os princípios teóricos de que se serve.” (Bourdieu, P.; Chamboredon, J.; Passeron, J., 2004. p. 75)

Outro aspecto a ser considerado é que em todo o protocolo de procedimentos há sempre um retorno ao tensionamento teoria e verificação<sup>299</sup>, de tal sorte que cada procedimento atende a este esforço de circunscrever no campo o objeto delimitado.

---

293 Bourdieu, P. Campo Intelectual e Habitus de Classe. In: A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2001. p. 191.

Bourdieu, P.; Chamboredon, J.; Passeron, J. Ofício de Sociólogo. – metodologia da pesquisa em sociologia. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 80.

294 Bourdieu, P.; Chamboredon, J.; Passeron, J., 2004. p. 261.

295 Bourdieu, P., 2001. p. 191.

Bourdieu, P.; Chamboredon, J.; Passeron, J., 2004. p. 80.

296 Bourdieu, P.; Chamboredon, J.; Passeron, J., 2004. p. 250.

297 Bourdieu, P.; Chamboredon, J.; Passeron, J., 2004. p. 77.

298 Bourdieu, 2002. p. 32.

299 Bourdieu, P.; Chamboredon, J.; Passeron, J., 2004. p. 79.

Contudo, a discussão do método é tomada como racional não só em seus procedimentos técnicos, mas também no protocolo de construir um problema que seja sociológico. Ou seja, problemas que interrogam “às condições sociais que tornam a experiência social possível” (Bourdieu, 2002. p. 43)

.....

Construir um problema de pesquisa que seja sociológico exige do praticante a disponibilidade para conduzir seu objeto de estudo a um conjunto de confrontações. Bourdieu (2002) apresenta ao menos três procedimentos a serem executados para que o praticante possa estar trabalhando na construção de um objeto científico em sociologia, a saber: circunscrever a problemática num dado campo social; efetuar, no campo, a análise dos jogos sociais que fazem explicitar o objeto tal qual o denominamos para que se possa reconstruí-lo; e empreender a análise social do objeto pré-construído.

É importante alertar que o exercício de distinguir os procedimentos enfatiza apenas a complexidade das atitudes do pesquisador postas em xeque no sistemático e continuado movimento de seguir construindo o objeto de pesquisa<sup>300</sup>. De modo algum os procedimentos apontados devem ser tomados como roteiros hierarquizados a serem seguidos. Ao contrário, sua distinção tem aqui o caráter de explicitar os riscos e os esforços que devem ser empreendidos na prática da pesquisa séria e comprometida com padrões científicos.

O primeiro desses procedimentos é a necessidade de inscrever o problema a ser pesquisado num dado campo. Ou seja, falar do objeto desde uma posição relacional, procurando fazer visíveis os jogos de força que ali estão operando, de tal sorte que se configure claramente a posição desse objeto nesse campo de disputas pelo “monopólio do poder”, e sua condição de dominado ou dominante neste campo<sup>301</sup>.

A análise da posição que o objeto ocupa no campo acaba por favorecer o cumprimento do segundo procedimento. Dito de outro modo, a análise dos jogos de poder no campo favorece para evidenciar as características que são atribuídas ao objeto de pesquisa, características essas que tomamos como sendo aquelas que “definem o objeto”, aquilo que lhe confere realidade.

Dito desse modo, pensar relacionalmente é, também, apontar as características que são “naturalmente” atribuídas ao nosso objeto de estudo, muito embora saibamos que elas

---

300 Bourdieu, 2002. p. 29.

301 Bourdieu, 2002 p. 27-29.

foram constituídas nos jogos sociais operados num dado campo, jogos esses definidores do “próprio” (aquilo que passou a lhe ser próprio nesse jogo social) objeto em estudo.

Como se faz essa análise? O autor orienta que seja executado um protocolo prático em que se registre as características designadas ao objeto, sua incidência e sua frequência. A seguir, indica a necessidade de reunião ou agrupamento desses dados em grandes linhas que possam ser tomadas como estruturais para a definição do objeto que se esta a pesquisar<sup>302</sup>.

Os cuidados com a construção do objeto imbricam-se com o exercício de análise social do objeto pré-construído. São movimentos imanentes e deles depende a delimitação de um objeto de pesquisa científico em sociologia.

Os vários esforços exigidos do praticante no trabalho de fazer a análise social do objeto pré-construído compõem aquilo que o autor denomina como preceito do método científico: pensar relacionalmente. Preceito este que favorece à vigilância ao risco de “retorno à realidade de unidades pré-construídas”<sup>303</sup>, quando da definição do objeto. Trabalho este sempre provisório, em permanente construção, exigindo do praticante “uma postura ativa e sistemática”<sup>304</sup>.

.....

Sobremaneira a construção do problema de pesquisa, no sentido de um trabalho sistemático, exige “interrogar continuamente o caso particular constituído como caso particular do possível”<sup>305</sup>. Para isso, o praticante deve encaminhar seus esforços para a construção de modelos que registrem e confirmem as propriedades gerais ou invariantes que este objeto carrega<sup>306</sup>.

Os modelos, ao fim e ao todo, cumprem com a função de registrar e confirmar o que é “recorrente, geral e típico”<sup>307</sup>, permitindo assim, que o elemento “representativo” tenha visibilidade e possa ser tomado como instrumento analítico no campo do saber sociológico.

---

302 Bourdieu, 2002. p. 31.

303 Boudieu, 2002. p. 29.

304 Boudieu, 2002. p. 32.

305 Bourdieu, 2002. p. 32.

306 Bourdieu, 2002. p. 32 e 35.

307 Burke, Peter. Sociologia e História. Porto: Afrontamento, 1980. p. 31 e História e Teoria Social. São Paulo: Unesp, 2002. p. 47.

Os modelos dão ao campo da pesquisa científica em sociologia a condição de efetuar análises “perfeitamente lógicas” entre campos diferentes, sempre que o método comparativo é tomado na perspectiva aqui proposta, qual seja: pensar relacionamente.

### **Bibliografia de Referência**

Bourdieu, Pierre. *É possível um ato dessinteressado?* In: Razões Práticas – Sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. *Campo Intelectual e Habitus de Classe*. In: A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2001.

\_\_\_\_\_. *Introdução a uma sociologia reflexiva*. In: O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: 2002.

Bourdieu, P.; Chamboredon, J.; Passeron, J. *Ofício de Sociólogo*. – metodologia da pesquisa em sociologia. Petrópolis: Vozes, 2004.

### **Bibliografia Consultada**

Bourdieu, Pierre. *A economia dos bens simbólicos*. In: Razões Práticas – Sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus, 1997. p. 137 – 156.

\_\_\_\_\_. *Estrutura, Habitus e Prática*. In: A Economia das Trocas Simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2001. p. 337-361.

Burke, Peter. *Sociologia e História*. Porto: Afrontamento, 1980.

Cohn, Gabriel. *Introdução*. In: Max Weber. São Paulo: Ática, 1986.

Durkheim, Émile. *As regras do Método Sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Ortiz, Renato. *Introdução*. In: Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática, 1994.

## A Oficina CriaPOESIA

A flor da pele  
O sonho, a sanha  
A pétala, o vôo...<sup>308</sup>

Como falar da oficina na qual se CRIA poesia. Uma emoção faz difícil a fala. Boa parte do percurso narrativo até agora empreendido procurou fixar-se no procedimento histórico com algum cuidado e sobriedade. Contudo ir em direção a oficina é voltar ao começo. A pesquisa começa com a oficina CriaPOESIA.

Num retorno ao começo, por assim dizer, introduzo aqui o registro de uma das sessões de oficina das quais observei. Seu valor afirma-se na presença dos jovens que, iniciantes nas artes de fazer poesia fazem contraste com os registros até então disponibilizados no texto. Além disso, se tem a viva presença das vozes, dos corpos e da surpresa de se estar entrando num outro território.

No dia 15 de janeiro de 2006 me apresentei para o primeiro dia de observação. Cheguei aproximadamente às 13h50, muito próximo do horário de início da atividade. Entrei e me dirigi a Eva, a secretária. Ela prontamente me conduziu até uma sala no segundo andar e me informou que quem me receberia seria Serginho e mais dois dinamizadores culturais – Gutemberg, que costuma ser chamado de Guy, e Jadjane, responsável pelo trabalho corporal dos jovens, bem como pela montagem das coreografias que compõem os espetáculos de recitação poética, rodas de poesia e cortejos cênicos pelas ruas do Pelô.

Chegamos juntas à sala. A porta estava fechada. Eva bateu. Alguém abriu uma fresta e Eva informou que eu estava ali e iria participar das atividades de hoje. A seguir fui apresentada a um jovem de vinte e poucos anos. Era Serginho. Ele me cumprimentou brevemente e me convidou a sentar. Trazia um violão preso a si por um suspensório que cruzava sua espalda em diagonal. Equilibrava-o com inclinação vertical próximo ao peito. À esquerda, Guy tocava um instrumento de percussão, enquanto um grupo de crianças e

---

<sup>308</sup> Magalhães, 2004. op. Cit. p. 45.

jovens com idades variadas realizavam uma atividade em roda, conduzidos por Jadjane e animados pelo som do violão que Sérgio voltou a tocar, logo depois que me recebeu.

Já na sala e depois desta breve mirada, percebi de que todos ali estavam com os pés descalços. Junto à porta de entrada da sala, vários sapatos estavam depositados. Prontamente tirei os sapatos e os coloquei junto aos demais. Neste momento vi que o chão da sala era em tabuão, parecendo uma peça original. Tabuão de madeira inteiriço e assentado sobre grandes vigas de madeira maciça que são vistas no percurso de subir-descer as escadas, de um andar para o outro.

A atividade realizada pelos integrantes da roda consistia em um conjunto de movimentos corporais que integrava passos de dança isolados, movimentos de alongamento, exercícios de relaxamento, percepção e concentração, misturados a um pequeno roteiro coreográfico que explorava os movimentos dos braços e mãos, pés e pernas, pescoço e maxilar, movimentos giratórios do corpo todo e dos quadris. Integrados a esses exercícios, os participantes eram orientados, em dado momento, a produzir sons variados, na forma de vocalizações preparatórias para o canto, sempre acompanhadas de exercícios de respiração. Quem conduzia a roda no exercício corporal era Jade Jane, no violão Serginho e na percussão Guy.

Terminada esta sessão de aquecimento, como referiu Serginho, teriam início as atividades de apresentação e recitação dos poemas e cordéis elaborados pelos participantes na aula anterior e em tarefa realizada em casa, como atividade complementar. Antes, porém, foi proposta uma rodada de apresentações, pois havia várias pessoas que não se conheciam no grupo, ou que estavam vindo pela primeira vez. A apresentação se deu com o nome de cada um.

Sentados no chão, em roda, teve início a sessão de recitação e apresentação de poemas. Serginho coordenava a atividade. Guy acompanhava fora da roda e fazia algumas participações pontuais, com comentários, ou marcando algum encadeamento ou ênfase de um ou outro poema, com instrumento de percussão. Com bom humor e variações afetivas para o exercício de sua autoridade, Serginho conduziu a atividade. Relembrou a aula

anterior, na qual tiveram um pouco de teoria para a composição poética, em especial a construção de Cordéis. Enfatizou o aspecto da rima na estrutura do Cordel.

Na primeira rodada de apresentação dos poemas escritos em casa, Sergio deixava a criança ou o jovem recitar a seu modo. Parece que o objetivo era ouvir, conhecer o texto, a proposta, a idéia. Depois, passava a fazer intervenções, sugerindo entonações para a interpretação do poema. Aqui e ali também apontava para expressões corporais que poderiam abrir o sentido do poema, “comunicar a idéia que o poema quer passar”. Serginho, Guy e Zeca, em vários momentos ao longo das oficinas usavam dizer: “você precisa criar uma forma de se comunicar que faça a pessoa que está te ouvindo entender o que o seu poema quer dizer. Senão, ela não entende e se desinteressa, deixa de ouvir”.

A recitação era realizada pela entrada de um dos componentes no centro da roda. Dali, em pé, ele fazia a recitação. Este procedimento não se seguia de modo fluido, contínuo, sem hesitações. Arrastavam-se pedidos de “deixa isto pra lá”, “eu leio daqui”, “ah, professor!!”, “tenho vergonha”, “vai ficar todo mundo olhando pra mim” e muitos outros comentários que visavam comover o “professor” a relaxar na solicitação de exposição corporal no centro da roda, como recurso inicial da recitação.

O mais famoso bordão cunhado neste processo de construir uma estética da recitação foi o de Estefanie, mais conhecido como: “ah, professor!!”. A menina de 12 anos de idade reside em Feira de Santana e veio passar as férias escolares em Salvador. Se inscreveu nas oficinas do CRIAPoesia acompanhando suas duas primas e duas amiginhas que residem aqui em Salvador, e cujas avós são amigas desde os tempos de juventude, e uma delas conhece o trabalho do CRIA da comunidade em que reside em Salvador.

Quando essas intercorrências iam tomando corpo e ameaçavam impedir o andamento da experimentação recitada, Sérgio tomava a palavra referindo que,

O CRIA trabalha com arte e em arte não tem feio ou bonito, bom ou mau, melhor ou pior. Em arte a gente cria, expressa nossa verdade, diz o que tá na nossa consciência. Não tem certo ou errada. Aqui não tem um é mais e o outro é menos. Aqui tem o que a gente cria, os poemas que vocês criarem. A oficina é para aprender a fazer poesia e para isto vocês têm que ver os colegas recitando e têm que recitar individualmente os poemas que fizeram (Diário de campo, janeiro de 2007).

Este encaminhamento organizava o grupo, não sem idas e vindas quanto ao expor a si e ao poema elaborado. Depois de conhecidos todos os poemas e feito o primeiro exercício de recitação, Sérgio retomou a experiência pedindo para que cada menino e menina recitassem seus poemas “com amor”. Fizeram uma longa passagem de todos os poemas indicando, ensinando, sensibilizando, dramatizando expressões que comunicassem amor em cada poema recitado, mesmo que a temática do poema não fosse de amor. Isto se fazia com a ativa participação e diálogo do grupo entre si. Com manifestações diretas e indiretas de um para com o outro, de sugestões acopladas aos encaminhamentos que Sérgio e Guy faziam, mas também com expressões de claro constrangimento, pudor, rubor, medo, timidez, vergonha, indecisão. Enfim, toda sorte de afetos revirando-se neste estar “desnaturalizando” as palavras, conhecendo o que de si salta, o que se apresenta quando se vive uma ou outra experiência de vida. Nesta caso, o de aprender a fazer poesia.

Feito este exercício, Sérgio e Guy liberaram os meninos e meninas para um intervalo de 15 minutos. Pausa para tomar água. Faz muito calor à tarde no casario. Ir ao banheiro, conversar, fazer algum encaminhamento, dar algum aviso. Cabe dizer aqui que o intervalo, em todas as oficinas em que estive presente, foi provocado pela passagem do Olodum. Pontualmente às 15h, os tambores do Olodum sobem as ladeiras e uma parte de seu desfile pelo Pelô passa precisamente em frente ao CRIA. O anuncio dos tambores põe inquietação nos corpos que estão em franca atividade de recitação, construção de coreografia ou preparação vocal. Correria é o que se vê. Meninos e meninas, compridos e magrelos, corpulentos e de estatura proporcionada para a idade, concorrem entre si por um espaço nas três janelas estreitas que compõe o espaço da sala de aproximados 30m<sup>2</sup>, na qual se desenvolvem as oficinas semanalmente. Janelas estas aquecidas pelo sol escaldante das tardes de verão na capital baiana. Os meninos mal podiam apoiar mãos e braços no parapeito da janela, contudo, torciam-se, espichavam-se, amontoavam-se uns sobre os outros buscando as frestas entre os ombros e cabeças de um e de outro para acompanhar a passagem do Olodum. Este estado de coisas, esta excitação dos corpos se faz toda a vez que o famoso batuque põe-se a subir as ladeiras do Pelourinho.

Para os que não conseguem chegar à janela, a passagem do Olodum, é motivo de exhibições coreográficas. Alguns jovens experimentam largos movimentos de braços e mãos para o alto, para os lados, giros sobre o corpo, imitando alguns padrões do grupo



“afro” em seu batuque. São executadas, também, mímicas dos movimentos dos percussionistas do Olodum que enchem o som de invenções e intenções, muito para além do que o instrumento convoca; como tocar o grande tambor e logo a seguir, ergue-lo alto, a frente, diante dos olhos, apenas com uma das mãos, e depois soltá-lo, retornando ao ritmo da música, voltando a batucá-lo.

Lentamente, os jovens que participam da oficina começam a retornar para o grupo. Este momento coincide com a dispersão do Olodum nas ruas do Pelô e com o fim do som que toma os corpos intensivamente. Inicia-se assim outro frenesi, o do intervalo.

Um número menor de jovens permanece na sala. Uns tomam os instrumentos de percussão e experimentam “passar” as músicas praticadas para o recital que estão construindo. Outros praticam as coreografias e cantos até o momento aprendidos. Outros conversam num canto da sala.

Serginho retorna para a sala. Posiciona-se junto a porta convidando todos a retornarem ao trabalho. Pega seu violão, fixa o suspensório, retorna para porta, um e outro jovem na passagem fazem uma pequena rodinha e se põem a perguntar: “como será agora?”, “o que vai acontecer?”, “o que vamos fazer?”, “quais as combinações de hoje?”, “vai ter tarefa pra casa?”. Sergio ouve cuidadosamente e vai pedindo que retornem para a roda, que tudo será combinado já, já com o grupo, e segue seu movimento de convidar para o reinício dos trabalhos e ir fechando a porta. Guy vem e lhe fala algo, Zeca aparece na porta e faz um chamamento, dizendo que precisa conversar ao final da oficina. Outra pessoa passa no corredor e abana para Sérgio que já está quase fechando a porta. Os jovens vão tomando seus lugares. Reinicia-se o trabalho.

Com vigor, Sergio retoma o exercício e encaminha: “agora eu quero que vocês declamem este mesmo poema com “Ódio”. Foi um burburinho. Risos, aiaiais, corpos se dobrando e falando coisas indecifráveis, papéis e poemas amassados sobre a boca, mãos no estômago - “Ah, Professor!!”, eu não vou, no meu não tem raiva não”. Toda sorte de comentários foram feitos. Sérgio pacientemente retoma o trabalho e declama: *Batatinha quando nasce ...* com toda raiva possível. Eles se riem. Aqueles para os quais Sergio olhava, enquanto declamava este fragmento de frase com furor, afastaram-se, deram um

passo para traz, outros encolheram-se e uns expresavam com caretas ou algum som susto. Ficaram surpresos. Sergio soltou a voz. Reiniciou-se assim o recital, com expressões de “ódio”.

Eles repetiram tantas vezes quantas Sergio pediu. Em dado momento um dos meninos, Gilbert, não conseguia imprimir ódio ao recitar seu poema. Sergio chamou todos para si, fez graças e risos e pediu sugestões de sentimentos para Gilbert recitar seu poema. Eles diziam não existir mais nenhum sentimento. Não ser mais possível recitar um mesmo poema com outro sentimento. Stefanie e um coro que havia se apoderado de seu bordão diziam, sem sincronia, mas sistematicamente: “Ah professor!!”. Sérgio dirigiu-se para Guy, para e para mim. Eu sugeri “Dor”. Recitar os poemas expressando dor.

Os meninos ficaram incrédulos. “Dor!!” Diziam: “Como que vou fazer dor no poema?” Gilbert estava no centro da roda e disse: “Eu nunca senti dor. Como é uma dor?”. Sergio pediu que viesse, à roda, Cleide. Ela entrou na roda. Curvou o corpo sobre as pernas, cabeça baixa, mão esquerda na testa com a palma aberta para fora, mão direita apoiando seu tronco semi-curvado no chão. Nesta posição emitiu um som seco e agudo; um rusgar saído a força das cordas vocais, e declamou com toda a intensidade que pôde, expressando a dor em movimentos de contorcer seu corpo, dobrar-se e desdobrar-se sobre o abdômen, caminhar apressadamente, desacelerar inesperadamente. A voz usou com pouco volume, modulando cada palavra a um gesto e um ou outro som mais estridente.

Cleide fez todos colocarem a mão na ‘boca do estômago’ de ânsia e expectativa. Ela é uma jovem com seus 20 anos. Talvez 21 ou 22. Ela, tem longos cabelos *black* trançados, que hora estão presos mostrando um volume exuberante, ora estão soltos dando um volume para sua expressão corporal, que não é comum quando a vemos sem os longos fios trançados com mesclas na cor marrom. Motivo por sinal de sua poesia declamada, os modos de usar seus longos cabelos: - “Se uso black, me criticam; se aliso me criticam...”<sup>309</sup>.

---

<sup>309</sup> Como foi referido anteriormente os registros dos poemas das oficinas de janeiro de 2007 não foram localizadas pela equipe do CRIAPoesia. É importante registrar que pude conversar duas vezes por telefone com Cleide, mas infelizmente ela não teve disponibilidade de me receber ou vir conversar comigo. Cleide, atualmente, trabalha e faz cursinho pré-vestibular. Esta tentando entrar num curso superior. Ela é uma das jovens que formação artística na ONG. Foi monitora e dinamizadora cultural. Participa, ainda, de várias atividades artísticas no CRIA, sempre em acordo com sua agenda e disponibilidade. Também mantém ações de protagonismo na comunidade em que reside. Essas informações foram obtidas em conversas informais, durante as oficinas do mês de janeiro de 2007.

Foi um show. Todos ficaram com os olhos arregalados. A esta altura estavam todos em pé. A partir daí a roda seguiu. Gilbert voltou para o centro e disse ter lembrado uma dor que sentiu na perna, uma dor muito forte. Gilbert é um menino de aproximados 12 anos de idade. Magrelo, com grandes orelhas que lhe saem da cabeça oval, com olhos vivos e arredondados. Tem boca bem desenhada e um nariz pronunciado a frente dos olhos. Um menino de feições gentis, porém de canelas muito finas, pés longos, braços igualmente finos e longos. Mantém seu cabelo cortado com ‘maquina zero’, como se diz. Ele é um menino que faz graças. Fica rindo-se e provocando risos num e noutro dos meninos que participam da oficina.

As graças de Gilbert são sempre nas bordas da roda, entre um exercício e outro o que por vezes o fez centro de atenções e questões sobre compromisso com o aprender e as escolhas que fazemos na vida. Numa outra oficina Zeca conversando com Gilbert disse: “talvez você e outros que não escolheram estar aqui, mas sim foram trazidos por suas mães e pais, pensam que é possível vir aqui e fazer de conta, ir levando ... fazem uma média com a mãe de vocês, ela acha que vocês passaram a tarde aprendendo algo e fica tudo bem! Não levando. Não é assim não. Tem que ter compromisso, seriedade. Nós já conversamos outro dia e vamos conversar novamente com você e com sua mãe. Isto é também para aqueles que agem como Gilbert. Nós acreditamos que tudo pode ser aprendido com arte, que arte pode estar em todas as aprendizagens da vida, por isto oferecemos essas oficinas, por isto o CRIA existe, mas tem que se esforçar, tem que levar a sério...”.

Cleide, a intérprete, esta sempre a ensaiar. Chega antes das 14h horas, põe-se num canto da sala a reler e recitar em voz baixa o poema que será apresentado na oficina. Repetidas vezes diz que seu poema ou recitação ainda não estão bons, ou que ainda não fez o poema todo como estava pensando etc. A estes comentários de Cleide os demais dizem: “ela sempre diz que o dela tá ruim e é sempre o melhor. Qué vê? O dela vai ser o melhor!”. Quando há coreografias a realizar, igualmente se põe a ocupar o tempo de espera com o exercitar. Na maioria das vezes, Raquel, sua irmã, a acompanha. Às vezes segue seu ritmo, independente dos de Cleide, mas tem também a mesma característica de estar concentrada nas atividades que traz como tarefa realizada em casa e outras que vão sendo desenvolvidas na oficina. Raquel, contudo, tem idade mais próxima dos 15 anos.

Este modo de operar de Cleide acaba convocando as meninas e meninos que por ali estão a juntarem-se a ela, especialmente se houver alguma coreografia a ser ensaiada. São sempre muito interessantes esses momentos. Ali dialogam livremente. Descrevem e demonstram uns para os outros e para si mesmos o repertório que aprenderam e expõem-se a experimentar os repertórios propostos pelos outros jovens e adolescentes que os apresentam. Estes encontros e trocas livres entre os participantes acontecem enquanto aguardam o início da oficina e, de modo geral, é provocado pelas meninas. Cleide é uma dessas jovens. Mas há também Rafaela que sistematicamente se põe a ensaiar as coreografias e músicas.

Não é só na sala que esses encontros e trocas se fazem, antes do início das atividades. Junto a escada, em frente a porta da sala, um número de meninos e meninas se misturam num ir e vir, ora da cozinha que fica no andar de baixo, ora dos banheiros, um no andar de baixo e outro no andar em que trabalhamos. Riem-se muito. Falam os poemas uns para os outros; dizem que não vão apresentar porque têm vergonha; dizem ter feito mais de um, mas que somente um está bom; emprestam poemas para que aqueles que não fizeram a tarefa de casa possam participar da atividade, declamando-o; falam; ensaiam ritmos com as mãos e os pés; e executam um “jogo” de empurra-empurra para ocupar os espaços estreitos do corredor do casario e os degraus da escada, disponíveis.

Retornando, então ao andamento da oficina, ao fim e ao to da recitação com DOR Sérgio encaminhou uma tarefa de casa: fazer outro poema. O poema ao ser feito deveria ter na sua narrativa poética as experiências de dor, ódio e amor. Tudo num só poema. Como se pode imaginar um sem fim de questões foram postas para esclarecer e indagar da possibilidade de um poema conter as três intensidades afetivas. Sergio respondeu a todas as questões postas e foi encaminhando o fim do encontro. Guy já tinha aberto a porta e havia descido. Zeca apareceu na porta e solicitava disponibilidade de Sergio para um bate-papo. Neste ínterim retorna Guy. Na sala, sentado junto a cadeira e seu instrumento de percussão conversa com os meninos e meninas que por ali ainda estavam. Zeca se aproxima e começa a conversar com Guy. Aos poucos todos vão saindo, inclusive eu. O Trabalho deste dia encerra-se.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
Programa de Pós-Graduação em Sociologia  
CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Projeto de Pesquisa “Juventude, Arte e Poesia: A arte de se fazer pela arte” pretende conhecer os sentidos da educação através da arte para jovens inseridos numa instituição não escolar. O estudo faz parte do processo de qualificação para Doutorado em Sociologia na UFC, com orientação da professora Peregrina Fatima Capelo Cavalcante.

A pesquisa pretende utilizar os seguintes procedimentos: entrevistas semi-estruturadas, observações junto as atividades de educação em artes com a elaboração de um diário de campo que será lido e discutido com os participantes, leitura de documentos institucionais, materiais gráficos e publicações variadas, tais como livros, folderes etc, participação como expectadora nos espetáculos e apresentações protagonizadas pelos jovens e pela ONG. Sua participação é voluntária. Os dados serão tratados com sigilo, garantindo-se a preservação de sua identidade e a confidencialidade das informações relacionadas a sua privacidade, assim como das comunidades e sujeitos referenciados em seus registros. Todos os registros estarão a disposição para consulta a qualquer tempo e você também poderá desistir da participação sem nenhum prejuízo ou necessidade de justificção.

Agradeço sua participação.

Pesquisadora: Rosângela da Luz Matos – telefone xxxx3346

---

Considero-me esclarecido (a) e concordo em participar da pesquisa proposta, resguardando à autora do projeto a propriedade intelectual das informações geradas e expressando a concordância com a divulgação pública dos resultados.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome:

Telefone:

Data: