

*Elmir de Almeida
Leandro R. Pinheiro
Luís Antonio Groppo
Mirela Figueiredo Iriart
(Organização)*

**MOVIMENTOS SOCIAIS,
SUJEITOS E PROCESSOS EDUCATIVOS:
UMA ANTOLOGIA DO GT03 DA ANPED.**

Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos:
uma antologia do GT03 da ANPEd

**Elmir de Almeida
Leandro R. Pinheiro
Luís Antonio Groppo
Mirela Figueiredo Santos Iriart
(Organizadores)**

**Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos:
uma antologia do GT03 da ANPEd**

Apoio:



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada des de que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Elmir de Almeida; Leandro R. Pinheiro; Luís Antonio Groppo; Mirela Figueiredo Santos Iriart [Orgs.]

Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos: uma antologia do GT03 da ANPED. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 529p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-407-6 [Digital]

DOI: 10.51795/9786558694076

1. Movimentos sociais. 2. Sujeitos. 3. Processos educativos. 4. ANPED. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2021

Sumário

Prefácio	9
Maria Antônia de Souza	

Apresentação	15
Elmir de Almeida	
Leandro R. Pinheiro	
Luís Antonio Groppo	
Mirela Figueiredo Santos Iriart	

Parte I - Entrevistas

1. Das origens da ANPEd aos movimentos sociais no século XXI: entrevista com Miguel González Arroyo	33
Geraldo Magela Pereira Leão	
Juarez Tarcísio Dayrell	
Paulo César Rodrigues Carrano	

2. Sujeitos e processos educativos no GT03 da ANPEd: entrevista com Marília Pontes Sposito	65
Ana Karina Brenner	
Maria Carla Corrochano	
Mônica Dias Peregrino Ferreira	

Parte II - Trabalhos encomendados pelo GT03: uma revisita

3. GT 3: percurso, identidade e perspectivas (1981 a 2010)	89
Sonia Aparecida Branco Beltrame	
Maria Antônia de Souza	

4. Relação entre Estado e movimentos sociais na produção de políticas de Educação, relações de gênero e diversidade sexual 119

Cláudia Vianna

5. Juventude do/no campo: caminhos teóricos, metodológicos e nas políticas públicas – revisitando 2013 139

Elisa Guaraná de Castro

6. Balanço da produção do GT03 da ANPED entre 2011 e 2015 – um inventário de abordagens sobre “Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos” 171

Ana Karina Brenner

Elmir de Almeida

Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante

Mônica Dias Peregrino Ferreira

Parte III – Movimentos e ações coletivas

7. “Jovens de luta”: formação política e movimento estudantil universitário 213

Junior Roberto Faria Trevisan

Luís Antonio Groppo

8. Juventude universitária evangélica e a participação junto aos movimentos sociais na América Latina 239

Vinicius Oliveira Seabra Guimarães

Aldimar Jacinto Duarte

9. Juventude que ocupa: quem são os jovens que ocuparam as escolas no município de Poços de Caldas-MG? 259

Mara Aline Oliveira

Douglas Franco Bortone

- 10. Em que se parecem #Occupywallstreet, um colégio ocupado e um Slam de poesia? Pistas teórico-metodológicas sobre subjetivação política** 279
Valentina Carranza Weihmüller
Vera Helena Ferraz de Siqueira
- 11. Juventude e formas de participação cultural e política na cidade de São Paulo** 299
Daniela do Nascimento Rodrigues
- 12. “Luzes que faíscam no caos”: maquinarias contracoloniais das juventudes do movimento *hip hop* em Teresina-PI** 315
Shara Jane Holanda Costa Adad
Kricia de Sousa Silva

Parte IV – Sujeitos

- 13. Antinomias de uma condição? Reflexões sobre juventude e situação de rua** 337
Paulina dos Santos Gonçalves
Leandro R. Pinheiro
- 14. Topias, utopias e projeções de futuro de jovens participantes de coletivos sociais** 359
Maurício Perondi
- 15. Direitos de participação política e infância: emergência de novos sujeitos?** 379
Regiane Sbroion de Carvalho
Ana Paula Soares da Silva
- 16. Sentidos da participação: considerações sobre o engajamento de jovens de camadas populares em universidades públicas** 399
Felipe Tarábola

Parte V - Processos educativos

17. Jovens mobilizadores culturais na cidade de Feira de Santana: uma micropolítica das margens	421
Mirela Figueiredo Santos Iriart	
18. A escola do campo na perspectiva dos movimentos sociais populares: questões para o debate	439
Salomão Antônio Mufarrej Hage	
Iranete Maria da Silva Lima	
Dileno Dustan Lucas de Souza	
19. Políticas públicas para a juventude e elevação da escolaridade no Brasil: a experiência do PROJOVEM	459
Diógenes Pinheiro	
Luiz Carlos Gil Esteves	
Miguel Farah Neto	
20. Entre entidades, identidades e nomeações: relações de pertencimento na Quimbanda de Rio Grande/RS	479
Rodrigo Lemos Soares	
Mauro Dillmann	
Gustavo Henrique Pereira	
21. O uso das ferramentas digitais pelo <i>ativismo drag</i> e suas possibilidades didático-pedagógicas	499
Marcos Roberto Pavani	
Posfácio	517
Juarez Tarcísio Dayrell	
Autoras e Autores	521

Prefácio

Maria Antônia de Souza

É uma alegria prefaciá-la obra *Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos*, organizada por colegas do Grupo de Trabalho 3 (GT3) da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Primeiro, porque participo do GT desde o ano de 1993, ocasião em que apresentei o primeiro trabalho, versando sobre o educativo no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). À época, estavam na mesa de debates a profa. Marília Pontes Sposito (coordenadora do GT de 1995 a 1997) e o professor Jacques Therrien (coordenador do GT nos anos de 1988 a 1990). Segundo, porque tive o prazer de estar na coordenação do GT de 2011 a 2012 e participar dos debates que antecederam a última mudança de nome do grupo. Terceiro, porque é um GT que agrega pesquisadores ao mesmo tempo que fomenta a emergência de novos grupos de trabalho. A essência dele é a dinâmica da sociedade, a prática social, os sujeitos históricos, a educação construída coletivamente nos movimentos sociais e nos espaços escolares. Os trabalhos não somente dizem dos sujeitos históricos, sujeitos de direitos. Os sujeitos pesquisadores dizem de si mesmos ao investigarem a educação na sociedade, na diversidade, nos processos de lutas.

Prefaciá-la obra que tem a centralidade no movimento da sociedade, em um momento em que o país se aproxima de meio milhão de pessoas que perderam a vida na pandemia de Covid-19, é tarefa que exige concentração. Vivemos tempos difíceis, desde o ano de 2016, agravados com os desdobramentos da eleição presidencial de 2018. Movimentos sociais de trabalhadores e trabalhadoras, jovens das periferias das cidades e do campo, indígenas, negros e negras, professoras e professores, entre tantos outros, são atacados, assassinados e criminalizados. A violência vai

sendo banalizada, torna-se corriqueira, assim como o aumento do número de pessoas em situação de rua aumenta a cada dia. São vidas em perigo, seja por conta do vírus ou de governos para os quais “vidas não importam”. Não é por acaso que Miguel González Arroyo publica o livro “Vidas ameaçadas”¹, em 2019. São vidas de pessoas cuja existência é possibilitada pela resistência diária.

A obra trata da sociedade a partir dos movimentos sociais, dos seus sujeitos e dos processos educativos nele construídos. É composta de partes que instigam o leitor a viajar pelo cenário de origem do grupo, os problemas nele debatidos e os interlocutores nacionais e internacionais.

É um livro que nos faz pensar em esperança, pois contém textos que dizem de práticas sociais, ações coletivas, movimentos sociais que lutam pela conquista e manutenção de direitos, além de revelar que há uma dinâmica social que resiste à política antidemocrática. Diz de sujeitos que denunciam o Estado protetor dos interesses empresariais, que lutam por políticas públicas e, especialmente, pelo reconhecimento da própria existência.

A primeira parte compõe-se de duas entrevistas de pessoas que constituem referências do GT 3, Miguel González Arroyo e Marília Pontes Sposito. Eles fazem uma narrativa marcada pela própria experiência nas lutas sociais, nos enfrentamentos internos da própria Associação, e pautada pela compreensão que têm da relevância do GT para a educação. Lembrei-me de Benjamin (1987, p. 205), quando afirma que:

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesanato – no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. Os narradores

1 ARROYO, Miguel González Arroyo. *Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência*. Petrópolis: Vozes, 2019.

gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir, a menos que prefiram atribuir essa história a uma experiência autobiográfica.²

Miguel e Marília olham para o GT a partir das circunstâncias dos fatos. Colocam-se como sujeitos do processo formativo e mencionam um conjunto de autores, com obras, que dialogam com o grupo, tais como: Alain Touraine, Alberto Melucci, Angelina Peralva, Aníbal Quijano, Boaventura de Sousa Santos, Henri Lefebvre, entre outros. O GT é um lugar de resistência no conjunto do debate educacional centrado em processos escolares. Nesse sentido, Miguel lembra, em sua entrevista, e eu, desde que a li, nunca me esqueci do seu texto intitulado “A escola e o movimento social: relativizando a escola”, publicado na Revista *Ande* de 1989. Nele, Miguel escreve que:

Há uma pedagogia em marcha, que vai além da escola, na própria história, nas lutas sociais, na prática produtiva e político-organizativa. Infelizmente, não somos profissionais dessa pedagogia apenas da pedagogia escolar. A sociedade brasileira é mais vigorosa do que imaginamos. Se nós, educadores, acreditamos que existe em curso, fora da escola e também nas escolas, um poderoso processo social educativo, teremos razões de sobra para ser otimistas.³

O debate sobre outras pedagogias e a importância da compreensão da educação a partir dos processos sociais, dos movimentos sociais como “sujeitos de verdade”, como nos fala Miguel, está no centro do GT e deste livro.

A segunda parte possibilita ao leitor captar o movimento que se desdobra em quatro momentos definidores da sua identidade.

² BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas, vol. 1. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

³ Reproduzido de NOGUEIRA, P. H. Q.; MIRANDA, S. A. (Orgs.). *Miguel González Arroyo: educador em diálogo com o nosso tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 183-192.

Primeiro, como “Educação para o meio rural”, sob forte influência de Julieta Calazans. Segundo, como “Movimentos Sociais do Campo”, sob influência de Jacques Therrien e Maria Nobre Damasceno. Terceiro, como “Movimentos sociais e educação”, com a contribuição de Maria da Glória Gohn. E, quarto, como “Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos”, que compreendo ter forte influência de vários pesquisadores, a começar com os debates de 1997 sobre o “ator social” baseado em obras de Alain Touraine, e com os diversos trabalhos apresentados no grupo, com orientação de Nilton Bueno Fischer, Cláudia Vianna, Sonia Beltrame e Juarez Dayrell, coordenadores do GT no momento que antecedeu a mudança do nome, formalizada ao final de 2010. Consolidam-se no período dois conjuntos de sujeitos nos estudos do Grupo e registrados neste livro: a juventude, seja ela rural ou urbana; os povos do campo, das águas e das florestas, articulados ao conceito de Educação do Campo. Dessa forma, os trabalhos continuam a trazer a dinâmica societária para as reuniões da ANPEd Nacional e a valorizar os processos educativos construídos fora da escola e nela também.

A terceira parte recupera trabalhos encomendados pelo GT. Os problemas neles debatidos são: Relação entre Estado e movimentos sociais; juventude do/no campo e o balanço da produção do Grupo, a contar da reunião de 2011. Esses trabalhos dizem da composição e da dinâmica interna do Grupo de Trabalho, haja vista que cada texto encomendado tem um significado singular para o coletivo de pesquisadores. Eles traduzem os anseios por fundamentação teórica e por fortalecimento da identidade do próprio Grupo. O livro expressa vertentes teóricas consolidadas no GT e também indica o movimento de abertura para novas teorias e problemas a serem investigados.

A quarta e quinta partes são compostas por trabalhos que investigam diversos movimentos sociais e ações coletivas, sujeitos e processos educativos. A maioria dos capítulos está centrada nas ações da juventude, em várias situações e coletivos. Há um trabalho sobre a escola do campo na perspectiva dos movimentos populares.

É um conjunto de textos que indica um lugar expressivo dos jovens nos estudos acadêmicos, decorrentes da dinâmica societária dos últimos 10 anos.

O livro expressa, em seus capítulos, o comprometimento do GT com os problemas sociais e com vertentes críticas de análises. Além disso, os trabalhos são marcados pelas vozes dos sujeitos, pelo contexto das lutas e pelos enfrentamentos entre movimentos sociais e governos.

A identidade do GT é dada pelas ações coletivas e movimentos sociais que instigam os sujeitos pesquisadores, que dizem da realidade contraditória, das injustiças e desigualdades sociais, das violências e das “invisibilidades” construídas socialmente. O livro desperta a curiosidade e o envolvimento com os movimentos sociais. Neles há vida, conhecimento, luta, construção de existências e resistências. Muitos pesquisadores descobrem-se sujeitos de luta, de direitos, históricos, quando participam de movimentos sociais.

O bom livro é aquele que gera interrogações e inquietações nos leitores. Este nos instiga a fortalecer processos de resistência e demarcar um lugar coletivo de diálogo com os movimentos sociais, com os pesquisadores dos movimentos e com os que se comprometem com eles, com os processos de transformação da sociedade.

O diálogo possibilitado pela obra é de interesse de várias áreas do conhecimento, haja vista que o movimento social e o educativo nele gerado não cabe em uma única “caixa” do conhecimento. A dinâmica da sociedade, a prática social, requer que a compreensão tenha perspectiva histórica, geográfica, sociológica, pedagógica, filosófica etc. Essa é a riqueza do livro e do GT3, mantendo o rigor e o compromisso necessários aos trabalhos acadêmicos.

Maio de 2021.

Apresentação

Elmir de Almeida
Leandro Rogério Pinheiro
Luís Antonio Groppo
Mirela Figueiredo Santos Iriart

[...] É nesse momento de perplexidade que aprendo a ser parte. Entendo que ser parte constitui um jeito de nos mostrarmos incompletos e finitos, na busca da interação, do que nos completa, do que nos põe como iguais, porque somos diferentes e, nessa perspectiva, o diálogo de saberes torna-se um caminho adequado para a compreensão da complexidade [...]

Nilton Bueno Fischer, 2009

Esse livro nasceu, talvez, de um infortúnio. Ao longo de 2020 e 2021, a pandemia da Covid-19 tem interrompido muitos de nossos encontros educativos e acadêmicos presenciais. Normalmente, os recursos que a ANPEd fornece aos seus Grupos de Trabalho apoiavam esses encontros. Nesta conjuntura, surgiu a ideia de sistematizar, de alguma forma, o que o GT03 tem produzido, pensado, discutido e perguntado em sua história, em especial na última década, sob a vigência de seu nome atual, o mesmo que dá título a esse livro, “Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos”.

A ideia foi bem acolhida entre os membros do GT e pela direção da ANPEd. Formamos uma comissão, a mesma que organiza este livro, e ao final de 2020 divulgamos uma chamada pública. O objetivo foi atendido com esta obra, uma coletânea com produções de membros do GT03, produzidos entre 2011-2020, aglutinando um conjunto rico e diversificado de temas, problemas e experiências teórico-práticos relacionados aos seus três grandes eixos temáticos: movimentos sociais; sujeitos; e processos

educativos. Na verdade, fomos além, abordando a própria história do GT03, ao incluir as entrevistas e um capítulo que faz um balanço da produção do GT de sua criação até 2009 (o terceiro capítulo).

Buscamos dar expressão, aqui, à sensibilidade que percorre a história do GT, em deferência aos movimentos produzidos pelos atores sociais e às mudanças que enunciam ou demandam à ordem social. E, em congruência, procuramos destacar as dimensões de pesquisa e debate que se tornaram caros na última década, a saber: i) desafios teóricos e metodológicos na investigação e compreensão das ações coletivas em seus múltiplos formatos, dos/as sujeitos/as e seus modos de participação e dos processos educativos escolares e não escolares; ii) abordagem de questões pertinentes à configuração social de ações coletivas, em seus múltiplos modos e contextos de atuação, assim como dos conflitos sociais que engendram; iii) análise das dinâmicas de participação dos sujeitos em diferentes cenários sócio-educacionais, destacando-se, tanto às condições estruturais de suas práticas, quanto os agenciamentos produzidos por estes; iv) estudo de diferentes processos educativos, em modalidades escolares e/ou não-escolares, no tocante a suas potencialidades subjetivadoras e emancipatórias; v) trabalhos relativos ao diversificado rural brasileiro, mediante análises das lutas sociais e das culturas do e no campo; vi) trabalhos sobre a condição juvenil e os jovens em diferentes esferas de socialização, incluindo relações de sociabilidade, ações coletivas e espaços de educação.

Durante nosso trabalho de organização, surgiu a proposta de acrescentar também um balanço histórico do GT03, desde entrevistas realizadas com integrantes de longa data no grupo, de modo a considerar dimensões de sua memória coletiva, perspectivas futuras e desafios. Assim, na primeira parte do livro, temos duas entrevistas, nas quais entrevistados e entrevistadores/as são representantes de distintas gerações de pesquisadores do GT, muitos tendo passado pela própria coordenação do Grupo de Trabalho. Na entrevista *Das origens da ANPEd aos movimentos sociais no século XXI: entrevista com Miguel González Arroyo*, Arroyo dialogou com Geraldo Magela Pereira

Leão, Juarez Tarcísio Dayrell e Paulo César Rodrigues Carrano acerca da constituição da ANPEd, da conquista de espaços para a discussão da educação para além do mundo escolar no interior da nossa Associação e da influência das experiências dos movimentos sociais nos debates educacionais, em diferentes contextos sócio-espaciais e conjunturas históricas da sociedade brasileira.

Na entrevista *Sujeitos e processos educativos no GT03 da ANPEd: entrevista com Marília Pontes Sposito*, a pesquisadora dialogou com Ana Karina Brenner, Maria Carla Corrochano e Mônica Dias Peregrino Ferreira, sobre a trajetória da entrevistada no interior da Associação e sobre os diferentes períodos do GT03, rememorando e destacando momentos e aspectos teóricos e empíricos dos debates que embasaram propostas de reconfiguração do GT e a adoção de sua atual denominação. Ali também se reflete sobre os desafios atuais da pesquisa com os sujeitos e os processos educativos, destacando-se o diálogo com os movimentos sociais e o impacto da pandemia de Covid-19.

A segunda parte desta coletânea foi composta por capítulos oriundos de trabalhos encomendados pelo GT para as Reuniões Nacionais da Associação entre os anos de 2009 e 2019, e cujas autoras e autores se dispuseram a revisitar e atualizar as escritas. Em exceção ao escopo inicial deste livro, temos o trabalho solicitado para a Reunião de 2009, *GT Movimentos sociais e Educação: percurso, identidade e perspectivas*, de Sonia Aparecida Branco Beltrame e Maria Antônia de Souza, no qual efetua-se um balanço sobre o itinerário da construção identitária do GT entre 1980 e 2008, em face dos temas, problemas e produções relevantes por ele acolhidos. O texto é produto de estudo documental e bibliográfico, respectivamente, da ANPEd e do próprio GT. Nele são apresentados os objetos de investigação desde a sua gênese como 'Educação para o meio rural', a sua transição para 'Educação e Movimentos Sociais do Campo' e, por fim, a mudança para 'Movimentos Sociais e Educação'. Segundo as autoras, a dinâmica do GT revelava, na sua história, a necessidade de ampliação do seu objeto diante das problemáticas societárias e tendências teóricas

trazidas para o Grupo. Sua identidade teria dois pontos fortes: agregava pesquisadores interessados na análise da dinâmica societária, sob a ênfase dos movimentos sociais e da educação; e possibilitava que pesquisas de diferentes tendências teórico-metodológicas fossem divulgadas no Grupo. E destaca-se, ainda, que, dentre os desafios que marcaram o período analisado, encontravam-se a oscilação no número de pesquisadores e a maior explicitação da articulação entre o conceito e a prática do movimento social com a educação.

Compõem esta parte também, os trabalhos solicitados à Cláudia Vianna (35^a. Reunião, 2012), à Elisa Castro Guaraná (36^a Reunião, 2013) e à Ana Karina Brenner, Elmir de Almeida, Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante e Mônica Dias Peregrino Ferreira (38^a Reunião, 2017). No primeiro, *Relação entre Estado e movimentos sociais na produção de políticas de Educação, relações de gênero e diversidade sexual*, a autora explora a relação entre Estado e movimentos sociais na produção de políticas públicas de educação voltadas às relações de gênero e à produção da diversidade sexual. Neste sentido, observa a constituição dessas políticas a partir das tensões presentes na interlocução do governo de Luiz Inácio Lula da Silva com demandas sociais por diminuição da desigualdade e construção de direitos sociais advindas do movimento LGBTQIA+. Ao discutir entraves e limites do processo de interlocução entre governo e movimento social, o texto aponta também desafios que se prolongam para o momento atual, caracterizado pela tensão entre a manutenção de conquistas relativas à introdução das questões de gênero e da produção das sexualidades nas políticas de educação, e o avanço conservador antigênero.

Em *Juventude do/no campo: caminhos teóricos, metodológicos e nas políticas públicas – revisitando 2013*, Elisa Guaraná de Castro resgata primeiramente elementos de sua trajetória como pesquisadora, tomando um recorte de três momentos: 1) o início das suas reflexões, de 1998 a 2005, quando da tese 'Entre Rural e Urbano – uma etnografia da construção social da juventude rural'; 2) 2005 a 2009, elaborações a partir da pesquisa 'Os jovens estão indo embora:

juventude rural e a construção de um ator político'; e 3) 2010, a partir da participação no 'Seminário Políticas Públicas: juventude em pauta organizado pela Ação Educativa'. Na segunda parte, a autora revisita esse percurso dialogando com os temas centrais do GT03 e com a experiência da autora, iniciada em 2011, na Secretaria Nacional de Juventude (Secretaria Geral/Presidência da República) como Coordenadora de Políticas Transversais. Então, dois eixos de discussão são propostos: 1) a necessidade de reconhecimento da juventude do/no campo como estratégica para um projeto de continuidade da agricultura familiar camponesa do campo brasileiro em uma perspectiva transformadora; 2) reconhecimento político da juventude do campo e sua atuação direta na construção de processos transformadores para o campo brasileiro, tanto nos movimentos sociais, quanto nas políticas públicas, e, ainda, na sua diversidade regional, territorial e os limites da categoria juventude rural.

No capítulo *Balanço da produção do GT03 da ANPED entre 2011 e 2015 – um inventário de abordagens sobre “Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos”*, Ana Karina Brenner, Elmir de Almeida, Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante e Mônica Dias Peregrino Ferreira, realizaram um inventário dos trabalhos acolhidos e apresentados no GT3 nas Reuniões Nacionais ocorridas entre 2011 e 2015, buscando apreender a ocorrência ou não de implicações nas produções apresentadas em virtude da mudança da nomenclatura do Grupo de Trabalho. Com intenção mais heurística que classificatória, as sessenta e duas (62) produções identificadas e analisadas, no período referido, foram organizadas por ano de apresentação e pelos temas que nomeiam o Grupo - *movimentos sociais, sujeitos e processos educativos*. Buscou-se também compreender como as três (3) categorias foram abordadas ao longo dessa trajetória e como se interconectaram e/ou dialogaram a ponto de serem compreendidas como fenômenos de identidades temáticas no GT.

Acreditamos que, desta forma, contribuímos para contextualizar as discussões dos capítulos seguintes, além de sinalizar, pelo conjunto, para o leque de abordagens e ênfases

dados por pesquisadoras e pesquisadores do GT03 quando lançamos um olhar retrospectivo sobre a produção do Grupo.

As partes III, IV e V do livro são compostas por capítulos oriundos de trabalhos apresentados no GT03, em Reuniões Nacionais entre 2011 e 2019, devidamente atualizados; e por capítulos inéditos que tratam de questões atuais relacionadas ao GT, sendo estes últimos submetidos a um processo de avaliação e seleção. São 21 capítulos no total, com 40 autoras e autores representantes das cinco regiões geográficas do país, ainda que, em sua grande maioria, situados no Sudeste. Esta região fez-se representar por Rio de Janeiro (10 autorias), Minas Gerais (8) e São Paulo (7). O Sul, por Rio Grande do Sul (5), Santa Catarina (1) e Paraná (1). Nordeste, por Bahia (2) e Piauí (2). Centro-Oeste, por Goiás (2), e o Norte, pelo Pará (2). A grande maioria das autorias vincula-se a universidades públicas, como pesquisadores-docentes e/ou discentes.

Essas produções foram distribuídas conforme os três eixos que definem o nosso GT. Certamente, os três vetores se apresentam em todos os trabalhos, com destaques diferenciados, mas procuramos estabelecer uma distribuição que respeitasse a ênfase assumida pelos/as diferentes autores/as. A Parte III, *Movimentos e ações coletivas*, traz 6 capítulos, nos quais se destacam movimentos e ações protagonizadas por jovens, a partir de diferentes interesses, orientações e objetos de lutas, situados em diferentes espaços-tempos do mundo urbano brasileiro ou de outras realidades nacionais.

Em *“Jovens de luta”: formação política e movimento estudantil universitário*, Junior Roberto Faria Trevisan e Luís Antônio Groppo buscam conhecer a formação política suscitada pela participação de jovens no movimento estudantil de uma universidade pública do Sul de Minas Gerais. A investigação foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica, levantamento de dados, observação participante e entrevistas semiestruturadas com oito estudantes, ao longo de 2017 e 2018. Animam teoricamente o capítulo, a concepção de política de Rancière e as aproximações entre as categorias educação não formal e formação política. Os autores destacam que os espaços formativos organizados por tais estudantes são formas

de interação importantes para a sua constituição como sujeitos sociais e políticos, e que, apesar das dificuldades e derrotas observadas, o movimento estudantil tem legado pessoas com grandes aprendizados políticos, que podem ser decisivas em futuras mobilizações pelos direitos sociais e políticos no Brasil.

No capítulo *Juventude universitária evangélica e a participação junto aos movimentos sociais na América Latina*, Vinicius Oliveira Seabra Guimarães e Aldimar Jacinto Duarte analisam a condição juvenil e seus desdobramentos junto aos movimentos sociais na América Latina a partir da diversidade intrínseca à categoria juventudes, contemplando assim as especificidades de um grupo de jovens universitários evangélicos ligados a um movimento estudantil internacional denominado *International Fellowship of Evangelical Students* (IFES). Os autores procuram respaldar teoricamente a categoria 'movimentos sociais' nos estudos de Maria da Glória Gohn (1997; 2014), e em aderência às contribuições de Enrique Dussel (1977) e Anibal Quijano (2000) acerca da *Práxis da Dominação* e a *Colonialidad del Poder*, respectivamente. Concluem que esse grupo de jovens evangélicos latino-americanos, à semelhança da própria religião evangélica na América Latina, apresentam dificuldades e limitações no que tange ao envolvimento com os movimentos sociais, o que os distanciam do campo político em sua forma tradicional. Porém, em contrapartida, eles construíram uma nova forma de participação político-social, peculiar a condição social de serem jovens universitários evangélicos, dando ênfase ao *habitus* religioso.

Juventude que ocupa: quem são os jovens que ocuparam as escolas no município de Poços de Caldas-MG?, apresenta os perfis das juventudes que participaram da segunda onda do movimento de ocupações secundaristas no Brasil em 2016, na cidade de Poços de Caldas, no sul de Minas Gerais, com foco na análise da construção política e, principalmente, religiosa dos ocupantes. O movimento iniciara quando os ocupantes se sublevaram em protesto às medidas políticas nacionais que tentaram estabelecer a Reforma do Ensino Médio e o congelamento do teto de gastos públicos por um

período de vinte anos no país. A pesquisa coletou dados referentes às seis escolas da rede Estadual de Ensino, ao Colégio Municipal e à Superintendência Regional de Ensino, somando oito unidades de ocupação em Poços de Caldas. Neste contexto, *Mara Aline Oliveira e Douglas Franco Bortone* procuram delimitar as reflexões em torno das instâncias socializadoras nas quais os ocupantes estavam inseridos, dando enfoque neste trabalho à religiosidade e às influências do movimento na construção de suas identidades político-sociais. Os resultados da pesquisa apontaram para a ausência de engajamento militante prévio e posterior ao movimento, entretanto, sem desconsiderar os efeitos que ainda permanecem latentes na produção dos legados subjetivos das ocupações, mormente quando se trata da micro dimensão política desses sujeitos. Ainda segundo os autores, no que tange à religiosidade, a experiência de ocupar possibilitou a percepção expandida de múltiplas formas de religião, o que impactou na produção de uma síntese pessoal mais flexível e crítica quanto aos dogmas antes vivenciados.

No capítulo *Em que se parecem #Occupywallstreet, um colégio ocupado e um Slam de poesia? Pistas teórico-metodológicas sobre subjetivação política*, Valentina Carranza Weihmüller e Vera Helena Ferraz de Siqueira partem do estudo de Rossana Reguillo, sobre os movimentos-rede, de pesquisas sobre ocupações secundaristas no Brasil, coordenadas por Luís Antonio Groppo, e de um trabalho próprio junto a coletivos artístico-culturais do circuito *hip hop* em Rio de Janeiro, para apresentar uma proposta analítica que nos ajuda a entender a abordagem empírica do conceito ranceriano de *subjetivação política*. As autoras recuperam brevemente o modelo de Rancière e estabelecem um diálogo entre os estudos empíricos citados, identificando algumas aproximações quanto aos agenciamentos juvenis de *ocupar para interromper, hackear, produzir presença e se afetar na criação de encontros*. Também tensionam aproximações e distâncias em relação ao identitário, tecnológico e artístico, e problematizam, por fim, alguns desafios metodológicos a serem considerados.

Em *Juventude e formas de participação cultural e política na cidade de São Paulo*, Daniela do Nascimento Rodrigues toma como base a prática cultural desenvolvida pelos jovens da ocupação Casa Amarela Quilombo Afroguarany, localizada na cidade de São Paulo. O objetivo da autora foi o de analisar a oferta de atividades artísticas e culturais do espaço nos anos de 2016 e 2020 e, considerando o contexto social e político dos referidos anos, verificar se elas mostraram alterações, seja nas temáticas, seja nos tipos de atividades ofertadas. A partir dos conceitos de juventude (GROPPO, 2000) e de cidadania cultural (CHAUÍ, 2006), o estudo busca fazer uma breve reflexão sobre a relação entre as ações coletivas juvenis e as práticas culturais.

O capítulo "*Luzes que faíscam no caos*": *maquinarias contra coloniais das juventudes do movimento hip hop em Teresina-PI*, de Shara Jane Holanda Costa Adad e Kricia de Sousa Silva, visa denunciar e desconstruir preconceitos sobre as juventudes, a partir de processos de criação e re-existências de jovens do movimento Hip Hop, realçando sua potência para engendrar outros modos de educar, existir e compartilhar na contemporaneidade. As problematizações que estruturaram as reflexões propostas, foram: que exclusões e/ou preconceitos são vivenciados pelos jovens do movimento? O que os faz se sentirem excluídos? Quais processos de criação são produzidos a partir da exclusão e da marginalização vivenciadas? Estes processos podem ser considerados propostas de inclusão, maquinarias contra colonizadoras? Diante dessas questões, as autoras analisam o caso da invasão pela Polícia Militar no Centro Cultural Casa do *Hip Hop*, em Teresina-PI. E, neste sentido, observam que, em contrapartida, os jovens manifestaram-se à sua maneira, e mobilizaram seus próprios modos de inclusão social, ao se reunirem com autonomia, afirmando, para si e para a sociedade, que são capazes de organizar e negociar seus próprios direitos.

A Parte IV, denominada *Sujeitos*, é composta por 4 capítulos, cujos/as autores/as abordam a condição juvenil e da infância e experiências de participação social e política dos atores juvenis e infantis na realidade brasileira, em diferentes contextos sócio espaciais.

No capítulo *Antinomias de uma condição? Reflexões sobre juventude e situação de rua*, Paulina dos Santos Gonçalves e Leandro R. Pinheiro propõem problematizações desde a seguinte questão: *que juventude é possível entre indivíduos em situação de rua?* Desta forma, procuram discutir a produção da condição juvenil em contextos de elevada vulnerabilidade social. Os autores trabalharam com um mapeamento dos serviços assistenciais-educativos de proteção oferecidos no município de Porto Alegre/RS, e, além disso, com a observação etnográfica dos agenciamentos operados pelos atores na rua. Neste íterim, tomaram contribuições da sociologia das juventudes, assim como proposições de Danilo Martuccelli como referências para suas incursões em campo. Paulina e Leandro apontam que os serviços ofertados denotam os jovens em situação de rua como sujeitos de direitos, mas tal proteção se ancora no aceite dos enquadramentos da judicialização, enunciando acesso a uma moratória paradoxal. A esta situação articulam-se os agenciamentos individuais juvenis, que se sobrepõem ou tangenciam as ofertas oficiais na produção de experiências juvenis.

Em *Topias, utopias e projeções de futuro de jovens participantes de coletivos sociais*, Maurício Perondi discute a participação de jovens em quatro coletivos das áreas ecológica, educação popular, étnico-racial e violência. O trabalho do autor procura abordar como o envolvimento dos jovens nestes coletivos produz sentidos para as suas vidas. A pesquisa descrita teve cunho qualitativo e envolveu os próprios participantes, motivando-os a narrarem suas experiências de participação, cujas análises se apoiaram nos referenciais teóricos de autores como: Alberto Melucci, Carles Feixa, Dina Krauskopf, José Machado Pais, Marília Pontes Sposito, Maritza Urteaga, Regina Novaes. Os resultados apontaram que mesmo ante um cenário social difícil para as realidades juvenis, os sujeitos jovens tendem a alimentar utopias a partir de topias concretas, não deixando de acreditar nos seus ideais. Os jovens também destacaram, segundo o autor, que o futuro é incerto e por isso pensam as suas perspectivas a partir do presente onde estão inseridos, destacando que a participação nos

coletivos onde atuam ampliam as opções que dificilmente teriam acesso, caso a mesma não ocorresse.

No penúltimo capítulo da parte IV teremos a discussão sobre *Direitos de participação política e infância: emergência de novos sujeitos?* Questionamento trazido pelas autoras Regiane Sbroion de Carvalho e Ana Paula Soares da Silva, ao refletirem como os discursos e espaços destinados às crianças têm sido hegemonicamente marcados por seu afastamento do mundo político. As autoras assumem que essa situação é histórica e, como tal, também passível de mudança. O texto pretende contribuir para o debate sobre as possibilidades de participação da criança na política institucional, por meio do apontamento de alguns marcos legais, de discussões acadêmicas e de experiências de programas e práticas sociais que se apresentam como alternativa aos discursos hegemônicos. Argumentam as autoras que, em conjunto, essas iniciativas têm contribuído na construção de um discurso libertário em relação à infância e à possibilidade de defendermos a emergência de novos sujeitos políticos no processo de socialização do exercício do poder.

Ao discorrer sobre os *Sentidos da participação: considerações sobre o engajamento de jovens de camadas populares em universidades públicas*, Felipe Tarábola apresenta reflexões sobre a diversidade de modos e sentidos da atuação política e da participação de jovens universitários em diferentes instâncias, grupos, coletivos, movimentos e organizações. A pesquisa foi realizada ao longo de três anos com nove jovens ingressantes em diferentes cursos de graduação da USP em 2014 a respeito de seus processos de socialização, individuação e desafios vividos em suas trajetórias escolares tanto na passagem do Ensino Médio público ao Ensino Superior, quanto no percurso de afiliação à vida universitária. A partir de referenciais da Sociologia e do campo da Educação no debate sobre a juventude e as formas de ação coletiva, o autor contribui para uma discussão acerca da constituição e da pluralidade das formas de ação dos estudantes universitários na esfera pública e suas interfaces com a sociabilidade juvenil.

A última parte da coletânea, dedicada aos *Processos educativos*, é composta por 5 capítulos, que evidenciam a multiplicidade de práticas e processos educativos empreendidos por sujeitos coletivos variados, em diferentes contextos, ou dimensões da dinâmica sociocultural brasileira.

Em *Jovens mobilizadores culturais na cidade de Feira de Santana: uma micropolítica das margens*, Mirela Figueiredo Santos Iriart explora analiticamente a ação cultural de grupos e coletivos culturais juvenis, nas suas dimensões estética e ético-política, dando destaque às narrativas de três jovens lideranças culturais, atuantes no circuito de arte de rua (*hip hop* e grafite), em uma cidade marcada pela escassez de equipamentos e espaços de sociabilidade. A partir dos enquadramentos assumidos, os jovens foram compreendidos como articuladores de processos de criação e ativismo cultural, e da (re)construção de suas biografias. A autora também postula as ideias de que as formas de apropriação e recriação da cultura pelos jovens investigados são elementos importantes para pensarmos a mobilidade, a circularidade e a porosidade das fronteiras urbanas, e que mesmo diante de limitações sociais e políticas que não permitem uma ruptura radical, há um empoderamento cultural dos sujeitos juvenis, processo que contribui para que potencialmente ampliem o capital social em territórios marginalizados. Assim, novos projetos de vida emergem quando a arte cria um espaço simbólico, no qual os jovens podem mover-se e provocar mudanças pessoais e sociais.

Salomão Antônio Mufarrej Hage, Iranete Maria da Silva Lima e Dilenio Dustan Lucas de Souza, no capítulo intitulado *A escola do campo na perspectiva dos movimentos sociais populares: questões para o debate*, apresentam um conjunto de reflexões sobre a escola do campo reivindicada pelos movimentos sociais populares, como parte da estratégia de luta pela terra e pela educação. Uma escola vinculada às preocupações com a formação humana dos sujeitos do campo, que considera as condições concretas nas quais se acirram as lutas de classes no campo brasileiro, que conduzem os sujeitos a enfrentarem processos de desterritorialização que lhes são impostos, sobretudo,

pela expansão do agronegócio. A partir de estudo documental da legislação que envolve a Educação do Campo, os/as autores/as dão prioridade à identidade da escola do campo, às políticas públicas, à organização do ensino e o trabalho pedagógico que vêm sendo desenvolvidos nessas escolas, à luz das conquistas dos movimentos refletidas na legislação, nas experiências e nos resultados de pesquisas realizadas nos contextos da Educação do Campo.

No capítulo em que o foco central são as *Políticas públicas para a juventude e elevação da escolaridade no Brasil: a experiência do PROJOVEM*, Diógenes Pinheiro, Luiz Carlos Gil Esteves e Miguel Farah Neto chamam a atenção para o fato de que, entre 2005 e 2015, o Estado brasileiro investiu maciçamente em políticas de elevação da escolaridade da juventude, focalizando os jovens que não tiveram acesso à escola pelas vias formais, sobretudo os pertencentes aos grupos sociais mais vulneráveis. A partir de tais referências, os autores discorreram sobre o ProJovem, compreendido como um dos principais instrumentos das políticas de inclusão naquele período, considerando os avanços que elas lograram atingir, ao propiciarem a elevação de escolaridade para jovens pouco atingidos por ações estatais que visam assegurar direitos sociais, e os limites e desafios presentes no processo de sua inserção, como política pública, no âmbito do sistema educacional brasileiro.

Em *Entre entidades, identidades e nomeações: relações de pertencimento na Quimbanda de Rio Grande/RS*, Rodrigo Lemos Soares, Mauro Dillmann e Gustavo Henrique Pereira partem da premissa de que o ato de nomear-se implica a determinação de um local de referência, de uma posição de sujeito e de uma identidade. Os autores problematizam a nomeação como um modo de produzir-se em correlação a um pertencimento identitário-religioso em terreiros de Quimbanda em Rio Grande/RS. Assim, defendem a ideia de que a nomeação relacionada aos personagens da Quimbanda - exus e pomba giras, estabelece vínculos com noções acerca do pertencimento religioso ao terreiro e às relações de poder. Os autores, ao considerarem a nomeação como uma prática transitória que produz quem a define, que sinaliza a posição de onde se está falando, e

permite conceber as circunstâncias do ato de identificar-se, o ato de se nomear é apreendido como algo que não é definitivo, e que apresenta conexões com a vida de quem joga com as linguagens para se produzir por processos educativos distintos, que forjam sujeitos, a partir das posições sociais que assumem socialmente.

Marcos Roberto Pavani, no capítulo sobre *O uso das ferramentas digitais pelo ativismo drag e suas possibilidades didático-pedagógicas*, apreende e interpreta o desenvolvimento das ferramentas tecnológicas virtuais nos últimos tempos e as possibilidades de seus usos para o incremento das práticas sociais, em especial para as suas finalidades didático-pedagógicas externas ao mundo escolar. Ao discorrer sobre o contexto social criado pela pandemia da covid-19, o autor sublinha como essas ferramentas, que já vinham sendo implantadas de modo menos intenso, ganharam novos significados em decorrência das demandas criadas pelo isolamento social, tais como o conjunto internamente diversificado de atividades desenvolvida de forma remota por meio das diversas plataformas de *streaming*, tais como aulas, reuniões de trabalho, apresentações artísticas (*lives*), etc. Desta forma, no amplo espectro de possibilidades virtuais ganham ainda mais destaque as e os influenciadores digitais, atores que ocupam importante espaço no cotidiano social, em especial junto a determinados segmentos juvenis. Como modo de ilustração, o autor focaliza e analisa a *drag queen* Rita Von Hunty e suas intervenções no canal *Tempero Drag*, um espaço-tempo no qual a/o personagem descortina importantes reflexões teóricas, amplia as esferas de discussões e compartilhamentos dos conteúdos didáticos, e com seu “ativismo” propicia a quebra de paradigmas e preconceitos.

É preciso assinalar, ainda, que nosso livro começa e termina com contribuições de dois pesquisadores de grande importância para a trajetória e a experiência acumulada por nosso GT03 nas décadas recentes: Maria Antônia de Souza compôs o *Prefácio*, e Juarez Tarcísio Dayrell, o *Posfácio*. Iniciamos os nossos agradecimentos a ambos, pela valiosa contribuição ao terem aceitado nosso convite e tratado com tanto carinho essa antologia, compreendendo a relação com nosso GT, desde sua dinâmica singular no âmbito da ANPEd, desde sua história,

seus desafios e suas perspectivas. Estendemos o agradecimento a todas as autoras e autores, pessoas que vêm há tempo pesquisando sobre movimentos sociais, sujeitos e processos educativos, que formaram e vêm formando gerações de pesquisadores no âmbito da pesquisa em educação e em domínios científicos fronteiriços; também, a autoras e autores que vêm renovando e mantendo fecundo e florido o campo de pesquisas em educação – escolar e não escolar, seguindo as trilhas deixadas por mestres, abrindo novo leque de problemas e questões e novas rotas à investigação. Que sigamos em conexões e afetos, como costumava dizer o professor Nilton Bueno Fischer!

Agradecemos o financiamento da nossa ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) e o disponibilizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, por meio de verba PROEX/CAPES.⁴

Também agradecemos à CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior por recursos do PROAP - Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP), que possibilitaram diversas pesquisas de mestrado e doutorado aqui relatadas. E às nossas universidades, que têm buscado, a despeito de tantas velhas e novas dificuldades, nos proporcionar tempo e condições de trabalho para nos dedicar a tarefas como a organização deste livro: Universidade de São Paulo, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Alfenas e Universidade Estadual de Feira de Santana.

Agradecemos ao trabalho cuidadoso da Editora Pedro&João, também por aceitar seguir conosco nessa empreitada.

⁴ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Parte I

Entrevistas

**Das origens da ANPEd aos movimentos sociais:
que interrogações políticas, éticas, pedagógicas?
Diálogos com Miguel Arroyo**

Geraldo Magela Pereira Leão
Juarez Tarcísio Dayrell
Paulo César Rodrigues Carrano

No dia 17 de março de 2021, os pesquisadores Geraldo Leão, Juarez Dayrell e Paulo Carrano se reuniram, de forma remota, via Google Meet, com Miguel González Arroyo Arroyo para entrevistá-lo. A entrevista foi transcrita e revista pelos entrevistadores e entrevistado.

Juarez Dayrell: Vamos começar, recuperando com você a própria história da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) e a própria história do Grupo de Trabalho – GT 03 – **Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos**.¹ Você poderia nos contar como ocorreu a sua entrada na ANPEd, qual era o contexto nacional, na época, na área da

¹ O Grupo de Trabalho iniciou suas atividades, em 1982, durante a 5ª Reunião Anual, como GT de Educação para o Meio Rural. Em 1988, na 11ª Reunião Anual, recebeu a denominação Educação e Movimentos Sociais no Campo (Boletim ANPEd, 11ª Reunião Anual, v. 10, nºs 2-3, abr./set. 1988, p. 59). Na 15ª R.A., 1992, passou a designar-se GT Movimentos Sociais e Educação (Boletim ANPEd, 15ª Reunião Anual. Educação 92, 13 a 17/09/1992, p. 27). A partir de out./2010, denominou-se Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos (ANPEd. Relatório de Atividades. 35ª Reunião Anual. Porto de Galinhas/PE, 21 a 24/10/2012, p. 77-79). (Fonte: Acervo UFRJ-FACULDADE DE EDUCAÇÃO-PROEDES - ANPEd; 3a Série Histórica - Grupos de Trabalho e Estudo – GTs e GEs, sob a Coordenação de Maria de Lourdes Fávero).

educação, bem como quais eram os debates que estavam ocorrendo naquele momento?

Miguel Arroyo: Fiz parte da comissão que tentou criar a ANPEd. Fiz parte daquele grupo que foi convocado pelo CAPE e pelo Ministério da Educação (MEC) para criar a Anped. Fomos convocados para ir à Fundação Getúlio Vargas, para nos dizer que tinham interesse em fortalecer os programas de pós-graduação em Educação e que os pesquisadores deveriam se articular em uma associação. Eles já tinham previsto tudo, inclusive a presidenta dessa associação. Achemos muito estranho. Fui representando nosso mestrado. Lembro que comentamos: “alguma coisa aqui está errada, nunca vi empregador chamar o trabalhador para se sindicalizar”. Resolvemos nos reunir à noite sozinhos para decidir o que fazer diante desta proposta. Resolvemos criar, sim, a associação, entretanto, não seria de acordo com o que o CNPq e a CAPES já haviam planejado. A primeira presidenta seria uma professora da Fundação Getúlio Vargas. Essa foi uma solução muito interessante, por que? Porque a ANPEd nasce politizada, a partir de cima para baixo. Mas também nasce politizada, resistindo a esta articulação de cima para baixo. Uma marca constante na ANPEd: ser uma associação politizada. Isto acontece em um contexto nacional em que as outras áreas já vinham também se articulando como associados, tais como a Sociologia, a Ciência Política e a Antropologia. Era o final dos anos 1970.

Comecei a atuar no Programa de Mestrado em 1976 e a reunião de criação da ANPEd aconteceu em 1978.² Outros coletivos, sobretudo na área de Ciências Humanas, já tinham seus movimentos de associação, de fortalecimento para a defesa de seus interesses como produtores de conhecimentos. A Educação não podia faltar, ao lado da Sociologia, da Ciência Política, da Antropologia politizando suas associações. É importante não

² A reunião de criação da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) aconteceu entre os dias 14 e 16/03/1978, no Rio de Janeiro.

esquecer que agora são as Ciências Humanas que são atacadas, por que durante todos esses anos, as Ciências Humanas foram se organizando, produzindo, foram tomando partido. Agora, quando se defende uma “escola sem partido”, pesquisa sem partido, entre outros, são as Ciências Humanas que são as mais atacadas, porque foram exatamente elas que fizeram esses movimentos, por uma forma de organização que fortalecesse o que estava acontecendo e sendo produzido em cada uma das suas áreas.

Uma história da ANPED, sempre politizada nascendo politizada. A ANPED nunca foi simplesmente um “amém” ao que vinha do MEC ou do CNPq. A ANPED já representou na área da Educação, um movimento de resistência. Outras pesquisas já vinham acontecendo dentro dos próprios grupos nos programas, como o nosso. A nossa posição, já no final dos anos 1970, foi a de começar a se abrir aos movimentos sociais. Os movimentos sociais estavam pressionando a política, pressionando por direitos, inclusive pelo direito à educação. Os militantes dos movimentos sociais pressionando para entrar na universidade na área da Sociologia, da Ciência Política e também da Educação, para eles serem capazes de se interpretarem melhor, de se entenderem melhor, de produzir conhecimento para se fortalecer. Os movimentos sociais politizando os programas. A ANPED é inseparável dos movimentos sociais, se politizando. Não há como entender a ANPED se não se entende que ela veio colada aos movimentos sociais.

Juarez Dayrell: Neste contexto, então, como é que surgem na ANPED os Grupos de Trabalho (Gts)³ não-escolares, que tratam de

³ "Os primeiros GTs foram criados em 1981, com a aprovação do Novo Estatuto da ANPED, e instalados formalmente em 1982, na 5ª Reunião Anual. A documentação dos GTs sobre a criação dos primeiros Grupos de Trabalho da Associação pode ser encontrada nos Boletins ANPED do período 1981-1990" (Fonte: Acervo UFRJ-FACULDADE DE EDUCAÇÃO-PROEDES - ANPED; 1a Série Histórica - 1a Série Histórica, sob a Coordenação de Maria de Lourdes Fávero).

temas que não eram exatamente ligados à escola? Me parece que isso ocorre dentro deste contexto que você descreveu.

Miguel Arroyo: Temos que entender as peculiaridades da área da Educação, que é um pouco diferente da área de Política e de Sociologia, que era de onde eu vinha. Eu não vinha da Educação. Não me formei em Pedagogia. Eu vinha da Filosofia lá da Espanha, vinha da graduação em Sociologia na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG (FAFICH), depois o Mestrado em Ciência Política também na UFMG e por fim o Doutorado em Política e Educação na Universidade Stanford (EUA). Cheguei em 1976, na Faculdade de Educação, tempo de tensões políticas na sociedade e nas universidades. Os programas se abrindo nas pesquisas, na docência... a entender essas tensões sociais e políticas. A graduação e a pós-graduação se abrindo a essas tensões. Entrei na nova área: ciências humanas e educação. A educação aberta às tensões sociais, alargando a ênfase organização-gestão escolar, alongando as análises para uma visão mais politizada dos processos educativos dentro e fora do sistema escolar. Avanços importantes para entender o momento político e a função que tiveram os movimentos sociais de politizar o campo da educação. Fui convidado em 1979 para um encontro nacional de gestão da educação e levei o tema: “Carta escolar poder e participação”. A gestão da educação marcada pelas estruturas de poder. Retomava a relação entre estruturas de poder político e educação que tinha trabalhado na dissertação de mestrado no DCP: Estrutura de Poder Local e Política Educacional.

A politização da gestão da educação e dos programas de graduação, pós-graduação politizaram os GTs e a ANPED. Essas tensões mostram que o sistema educacional vinha tentando se abrir para as tensões políticas. Isto marcou o início da ANPED, inclusive na maneira como se pensam as áreas da ANPED, que são as áreas de currículo, formação de professores, gestão da educação, voltadas para a escola. Quando tentamos criar os GT's não escolares essas tensões apareceram. Um dos primeiros GTs não escolar

criado na ANPEd, posso estar errado, mas eu pertencia a ele, era “Educação e Trabalho”. Que era também marcado pela ideia de pesquisar, teorizar sobre a função da educação nos processos de trabalho. O “educar para o trabalho”. Fomos mudando para “Trabalho e Educação”. O trabalho educa, o trabalho é um princípio educativo, não só a escola. Sempre se pensou a educação na escola, que a educação só acontece dentro da escola. Assim, quando falamos sobre a educação, é educação escolar. Os GTs alargam o reconhecimento dos processos de educação fora da escola. “Não é só na escola que acontece a educação, o trabalho é um princípio educativo”.

O pensamento pedagógico vinha reconstruindo, pesquisando, observando que fora dos bancos da escola há outros processos pedagógicos. Desde a Paideia, a ideia de educar a infância para a cidadania era tarefa da escola. Foi preciso pensar que há outras formações do ser humano que se devem levar em consideração e ser reconstruídas. Tensões no campo da educação, dos programas e da ANPEd: a escola é o único espaço da educação ou existem outros espaços de educação? Produzi para um debate na CBE - Conferência Brasileira de Educação -, o texto: “A escola e o movimento social: relativizando a escola”.⁴ Reconhecer os movimentos sociais educativos como parte nos programas e na CBE e nos debates da ANPEd. A escola e o movimento social, relativizando a escola, a escola não é o único espaço de formação humana, existem outros espaços. O movimento social é educador.

Juarez Dayrell: O GT de Movimentos Sociais e Educação da ANPEd surge a partir do GT de Trabalho e Educação?

Miguel Arroyo: Dentro do GT Educação e Trabalho, primeiro demos um salto, que é considerar que não é só a educação escolar que prepara para o trabalho, mas também que o próprio trabalho é

⁴ARROYO, M. A Escola e o Movimento Social: Relativizando a Escola. *Revista ANDE* N° 12, p. 15-20, 1989.

educativo. Isto foi um acerto muito importante, se avançou para reconhecer o movimento operário como movimento social educador. Aprendemos com Edward Thompson, que já considerava que o próprio movimento operário se forma a si mesmo como movimento político educador, gestor de si mesmo. Thompson, em seus livros clássicos, "Tradição, revolta e luta de classes"⁵; "A formação histórica da classe operária"⁶, destaca o termo *formação* como um processo ativo de auto-formação. A classe operária não surgiu como o sol pela manhã, em uma hora determinada, mas esteve presente em sua própria formação.

Thompson insiste em que todo o processo de formação é um processo histórico de que são sujeitos os próprios coletivos sociais vivenciando e resistindo às condições materiais de existência, de experiência e de consciência. A classe, o movimento operário e todos os movimentos sociais se formam quando alguns coletivos humanos, como resultado de suas experiências comuns, sentem e articulam suas identidades e seus interesses entre eles e contra outros coletivos cujos interesses são diferentes e opostos. Thompson com Hobsbawm reafirmam a concepção de história como resultados de movimentos de lutas, de enfrentamentos coletivos contra todas as velhas e novas formas de exploração econômica, política e cultural. Uma concepção de história de "lutas de classe sem classes"? Mas não sem movimentos de coletivos em lutas por direitos.

Essas análises dos movimentos sociais e dos movimentos operários, considerando-os como educativos e culturais questionavam e alargavam concepções fechadas dos processos educativos. Se avançava na compreensão de que o movimento operário era um movimento social, auto-gestor, gerador de si mesmo, mas não só o movimento operário. Os outros movimentos sociais também têm sua própria auto-gestão, auto-geração como

⁵ E. P. Thompson. *Tradición, revuelta y consciencia de classe*. Editorial Critica. Barcelona: 1979.

⁶ E. P. Thompson. *La formación de la clase obrera*. Editorial Laia. Barcelona: 1977.

movimentos, como educadores, como o movimento feminista, o movimento indígena, o movimento quilombola, o movimento dos jovens, sem terra, sem teto... Esse momento foi muito interessante porque é quando surgem os diversos GTs dos diversos movimentos sociais. Fui para o GT de Movimentos Sociais, porque me sentia mais próximo das concepções que eu tinha da formação humana, reconhecendo os sujeitos que se formam nesses processos de auto-gestão, humanização.

Acompanha-me a hipótese de que a ANPEd e os programas não produziram os movimentos sociais e sua diversidade de resistências por direitos. Os movimentos sociais vem de longe nessa luta histórica. Os GTs representam um avanço político no reconhecimento dessa história até no campo da educação. Reconhecem não apenas que há outra história da educação mas que há outros sujeitos educadores de si mesmos educadores da educação.

Juarez Dayrell: Você pode nos dizer, nesse contexto, se, quando você passa a fazer parte do GT Movimento Sociais, você fica mais orgânico? Como é que se deu, pelo que você lembra, sua trajetória no GT Movimentos Sociais?

Miguel Arroyo: A história não foi só a minha, acho que a história não é só a nossa, somos produtos de todas as tensões, avanços e recuos. Naquela época, lia muito toda essa análise que aqui também no Brasil já existia, a respeito de outros sujeitos que entraram em cena. Surgiram movimentos sociais muito importantes. Nessa passagem de 1970 para 80, já estava sendo discutido o novo movimento operário. Já havia uma quantidade de gente escrevendo sobre essa realidade e sempre estive muito atento a esses atores sociais que entram em cena e que se afirmam como sujeitos coletivos, pela política social e cultural. Não só em cenas de reivindicações dos direitos do trabalho, pelo movimento operário. O movimento docente segue nessa mesma linha no final dos anos 1970. Tanto que escrevi aquele texto, "Trabalhadores e educadores se identificam: que rumos tomarão a educação

brasileira?”⁷ O movimento docente como movimento se aproxima da mesma lógica do movimento operário. Mas como movimento docente, tinha suas peculiaridades. E com suas peculiaridades ele vai se afirmando. Ele recria a lógica do movimento operário, ele recria a reivindicação dos direitos do trabalho, mas ele traz uma marca diferente, porque eles são coletivos diferentes, que se afirmam em lutas pela diferença. Os movimentos sociais educadores da diferença.

Essas presenças afirmativas dos diferentes mascaram a história dos mestrados e da ANPEd. No mestrado na Faculdade de Educação da UFMG foi muito importante essa presença. Nós tínhamos apenas duas áreas, que eram áreas escolares: Gestão da Educação e Gestão do Ensino Superior. Colocar outra área, que reconhecia a dinâmica social e os sujeitos dessa dinâmica alargava a visão da educação. Foi quando escrevi o texto “A escola e o movimento social: relativizando a escola”⁸. Quando nós trazíamos os movimentos sociais como educadores, a educação se alargava para além e dentro da escola. Toda a concepção de gestão de educação, como de gestão de escola, que identificavam escola e educação se alargavam. Isso criava tensões. Nosso mestrado foi um dos que viveu essas tensões, assim como outros, como o mestrado da Fundação Getúlio Vargas, da Universidade Federal Fluminense e tantos. Vocês conhecem essa história.

Criaram-se tensões de concepções de educação e de sujeitos educadores. Tensões nas concepções e processos e sujeitos de formação do ser humano. Outra história da educação que mudou até os critérios de seleção para o mestrado e doutorado. Para entrar no mestrado, não dar exclusividade à melhor capacidade de interpretar um texto filosófico, sociológico, ou a história da educação, mas aqueles sujeitos que trazem uma história de vivências, de compromissos, nos próprios movimentos sociais na

⁷ ARROYO, M. G. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 2, n. 5, p. 5-23, jan. 1989. Republicado: *Educador em Diálogo com nosso Tempo*. Autentica: 2011.

⁸ ARROYO, M. G. A Escola e o Movimento Social: relativizando a escola. (CBE 1986). *ANDE*, n. 12, 1989 – Republicado: *Educador em Diálogo com nosso Tempo*. Autentica: 2011.

sua diversidade. Fiz uma análise dessa experiência de nosso mestrado⁹. Isto estava acontecendo em vários mestrados e termina chegando para a ANPED. A ANPED e os programas se abriam para os movimentos e, nesse processo, são obrigados a se abrir para os movimentos sociais. E os intermediários foram os GTs e os mestrados que já tinham essa abertura para os movimentos sociais. Já havia uma produção com pesquisas e dissertações. Depois, nos GTs, havia uma produção de textos nossos. É aí que a ANPED foi obrigada a se abrir nos GTs para a diversidade de coletivos resistentes em movimentos sociais educadores.

Juarez Dayrell: Esses movimentos que trazem suas identidades de etnia, raça, gênero, do campo, a questão da juventude, entre outros, vão sendo absorvidos pelo GT de movimentos sociais. Mas, ao mesmo tempo, eles foram saindo também e criando seus próprios GTs. Como é que você vê esse movimento?

Miguel Arroyo: Muito rico na história da ANPED e dos movimentos sociais. O movimento operário que estava muito forte no GT Trabalho e Educação não dava conta da totalidade das vivências de todos os coletivos sociais e de suas lutas, nem sequer da diversidade de lutas pelos direitos do trabalho. Também era muito difícil um GT que priorizasse um movimento específico. Isso mostrou que a dinâmica na sociedade era diversa, muito mais rica na diversidade das fronteiras de lutas dos movimentos identitários. Diversidade no movimento feminista, temos o feminismo negro, o feminismo indígena, o feminismo quilombola, o feminismo dos campos. Dentro de cada uma dessas fronteiras de luta, os coletivos eram muito diferentes. Cada coletivo luta e se educa como prática da diferença.

A diversidade de coletivos afirmativos da diferença se afirmam movimentos educativos de processos, pedagogias

⁹ ARROYO, M. G. A reforma na prática – a experiência pedagógica do mestrado da FAE-UFMG. *Educação & Sociedade*, v. 5, n. 1, 1982.

diferentes que enriquecem a educação, a ANPEd. Se avança nos programas, nos GTs, na ANPEd, no reconhecimento da educação, dos processos educativos, nas resistências e práticas da diferença. Uma realidade que nos leva a necessidade de fortalecer a interseccionalidade. A questão da interseccionalidade nos movimentos. Em nossa última ANPEd, em 2019, em Niterói, a interseccionalidade foi tema do minicurso dos GTs. Qual foi o tema que uniu todos os movimentos sociais? A interseccionalidade foi uma das melhores coisas que aconteceram no GT nas últimas reuniões da ANPEd. A diferença não significa rupturas, significa reconhecer que podemos ser e somos diferentes, mas que temos interseccionalidades que nos encontram, reforçam, que nos unem.

Reconhecer que todo GT é um movimento que deve levar em consideração a condição operária, condição étnica, racial de gênero, a questão da orientação sexual diferente. É impossível um movimento de jovens que não esteja transpassado pela diversidade, pela diferença. Como nos lembra Boaventura de Sousa Santos , temos direito a ser iguais quando a diferença nos uniformiza e temos direito de ser diferentes quando a igualdade nos trivializa. (SANTOS, 2013).¹⁰ Esta é uma questão muito clara dentro do GT de movimentos sociais. Apesar de cada um ter saído com sua especificidade, como o GT de questões étnico-raciais, que aborda o movimento indígena, o movimento negro, o movimento quilombola, há algo que nos aproxima.

Uma das funções do GT de movimento sociais e da diversidade de GTs seria trazer estes temas interseccionais, essas vivências interseccionais, que transpassam todos eles, para fazer em todas as Reuniões da ANPEd um encontro como a gente fez esse em 2019, lá em Niterói. Diferentes mas não desiguais, diferentes mas não opostos, porque opressões históricas e as formas de luta são muito próximas. Não considero que o GT Movimentos Sociais tenha sido a matriz de onde se geram os outros

¹⁰ SANTOS, B.; CHAUI, M. *Direitos humanos, democracia e desenvolvimento*. Cortez Editora: São Paulo, 2013.

movimentos sociais. A diversidade de lutas afirmativas da diferença – étnicas, raciais, de gênero – acompanham nossa história. A prática de lutas afirmativas da diferença tem sido práticas educativas diferentes interseccionais. O reconhecimento da interseccionalidade da articulação de lutas coletivas deveria ser uma prática presente nos programas de graduação, pós-graduação e da ANPED. A diversidade como prática de resistências transpassa nossa história política, cultural, educacional.

A diversidade de coletivos em suas lutas afirmativas de diversidade não lutaram apenas pela igualdade político-jurídica, nem pelas igualdades sócio-econômicas, mas como nos lembra Boaventura de Souza Santos (SANTOS, 2013), questionam essas paradigmas de igualdade e se organizaram contra a discriminação e contra os critérios dominantes de igualdade. Esse movimento passa a ser uma luta pelo reconhecimento da diferença. Movimentos de lutas pelo direito a ser iguais quando as diferenças os inferioriza e pelo direito a ser diferentes. Uma história que politiza todos os movimentos sociais, que os identifica, intersecciona e fortalece. O Movimento Negro Educador, os saberes construídos nas lutas por emancipação: saber-se atores políticos, de saberes, de pedagogias, aprendidos nas tensões dialéticas, na afirmação de novos horizontes emancipatórios.

Geraldo Leão: Foi muito bom você ter vindo para o GT de movimentos sociais, sempre nos instigando desde então. Já começamos a entrar numa discussão que é relativa ao segundo bloco de questões que são os desafios atuais para o GT03. Na sua opinião, quais são os grandes temas que o GT03 tem que enfrentar hoje e como você avalia que o GT tem lidado com estes temas?

Miguel Arroyo: Tratemos nesse segundo bloco sobre o GT Movimentos Sociais identificando seus desafios atuais. O GT de movimentos sociais está sempre sofrendo os desafios próprios dos coletivos sociais em movimento. O próprio GT Movimentos Sociais surge da dinâmica dos movimentos sociais, não surge de temas de

pesquisa. A dinâmica do GT não vem de desdobramentos de, digamos, teorias, de temas. Nos mestrados e doutorados e acontece também na ANPEd, nós extrapolamos os temas que falávamos. Por exemplo, se estamos falando da juventude, vamos escutar os jovens em movimento. Os coletivos e movimentos sociais vivenciam, colocam com tanta radicalidade, o que é ser quilombola, o que é ser mulher, o que é ser LGBT, que vamos tentar entendê-los e entender-nos reconhecendo as indagações emancipadoras que trazem. Nos primeiros anos do nosso Mestrado em Educação na UFMG não tínhamos aula no primeiro semestre. Todos em tempos coletivos fazíamos uma análise coletiva das vivências trazidas pelos próprios educandos, fazíamos uma análise dos memoriais, das suas práticas sociais. Dessa análise dos memoriais surgiam os saberes que iam ser trazidos para a pesquisa e para docência.

O interessante do GT é ter-se mantido fiel a essa lógica dos memoriais, de práticas dos coletivos em movimento, reconhecer que o que importa são os desafios que vêm dos coletivos sociais em movimento. São esses desafios que têm de ser os saberes, têm que ser as questões a serem incorporadas nas dissertações, a serem incorporadas nas pesquisas, a serem incorporadas até nos cursos. Quais seriam os desafios que hoje se revelam nos movimentos sociais? Um desafio gritante é o *desmonte do Estado de direitos*. Os movimentos sociais viveram a luta por um Estado de direitos de verdade, desde o fim dos anos 1970, depois nos anos 1980 e 1990. Temos, por exemplo, o movimento das mulheres que desde os anos 1970 lutam pelo direito à educação, ao cuidado de seus filhos, de serem protegidos, porque elas tinham que trabalhar. Todos os movimentos sociais são lutas por direitos. Todos! É muito importante ver os movimentos sociais como movimentos e lutas por direitos lutando por um Estado de Direitos. Nesse momento, se coloca a pergunta: e em tempos de desmonte do Estado de Direitos? Como é que ficam as lutas por direitos? Que direitos são desmontados, como afetam os coletivos sociais? Estas são questões políticas centrais para o GT Movimentos Sociais.

Há outro ponto que eu queria destacar também, que me parece muito importante. Não estamos só em tempos de desmonte do Estado de Direitos mas também de *desmontes das lutas por direitos*. Estamos em algo muito mais radical, que é a *criminalização das lutas por direitos*. A criminalização da luta pelos direitos criminaliza os movimentos sociais e criminaliza os militantes. Dos padrões de poder e dos pacotes criminalizadores vem a condenação dos movimentos sociais e dos militantes: “o movimento dos sem-terra é terrorista”. “Vamos colocá-los na lista do terrorismo internacional para eliminá-los”. A criminalização dos movimentos sociais e dos militantes dos movimentos sociais por terra, por teto, por trabalho muda totalmente o GT Movimento Sociais, radicaliza suas lutas contra os padrões, poderes e estruturas opressoras. Obriga a uma radicalidade política do GT.

Outro ponto também que me parece muito importante é a *luta pela vida*. Veja o grito que nós escutamos dos jovens negros: “Parem de nos matar porque somos negros”. Como ver os movimentos juvenis? No livro *Passageiros da Noite: do trabalho para o EJA* (2017)¹¹, “Juventude-Coragem ou Juventude-Medo”. Tenho ido em vários lugares falar para jovens que revelam saber-se em vidas ameaçadas e gritam: “parem de nos matar porque somos negros”. Radicalizam a criminalização, não é só criminalizá-los ao decretá-los terroristas como militantes, mas exterminá-los. Também pode se exterminar, como aconteceu com a vereadora, Marielle. A execução de uma mulher negra que luta por direitos. Tratei disso nos livros *Imagens Quebradas*¹² e *Vidas Ameaçadas*¹³, sobre a *criminalização da vida*, das vidas dos que lutam nos movimentos, dos extermináveis, para que outras vidas sejam vividas como sujeitos de direitos. Penso que essa radicalidade política das lutas pela vida teria que entrar com muita força no GT Movimentos Sociais e Educação.

¹¹ ARROYO, M. G. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA*. São Paulo: Vozes: 2017.

¹² ARROYO, M. G. *Imagens quebradas – trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2009.

¹³ ARROYO, M. G. *Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência*. São Paulo: Vozes, 2017.

Tempos de extermínio mais radical: decretar os coletivos sociais diferentes, inexistentes pelos detentores do poder. Lembram a reunião em que foi dito que se deveria aproveitar a hora para passar a boiada, na hora em que está todo mundo preocupado com a pandemia?¹⁴ Passar a boiada sobre o reconhecimento do direito à terra, territórios dos indígenas, quilombolas, camponeses. Mas, outro ponto que me chamou a atenção nesta reunião, foi quando o ministro da Educação disse algo terrível. Ele disse: “*pra mim não existe negro, não existe quilombola, não existe indígena*”. Mais do que criminalizar e exterminar, os movimentos de luta pela diferença são decretados inexistentes, é decretar sua inexistência.

Trata-se de dizer que esses sujeitos, esses coletivos e suas lutas por direitos identitários não existem e nem devem ser reconhecidos os movimentos sociais que lutam pelos seus direitos. Os povos indígenas, quilombolas, negros não existem logo seus direitos a seus territórios, culturas, não existem: os expropriamos de suas terras, culturas. Esses desafios tão radicais chegam ao GT Movimentos Sociais, desses sujeitos em ações coletivas de lutas: contra o desmonte do Estado de Direitos, repressões às lutas por direitos, ameaças de vidas, decretados como inexistentes como coletivos diferentes em etnia, raça cultura, vida.

Essa diversidade de desafios se radicaliza na destruição das *condições materiais de vida justa, humana*. O direito à vida exige condições materiais, sociais, econômicas de produção da vida. Esse é o sentido político, radical dos movimentos sociais por terra, teto, trabalho, renda.... Por condições materiais sociais de produção da vida. Sem direito a essas condições não há direito a vida. “Lutamos pela vida e pelo que nos é de direito”. É o grito, dos movimentos sem terra, sem território, sem teto, sem trabalho.

¹⁴ Declaração do Ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles, em reunião ministerial com o Presidente da República, Jair Bolsonaro, no dia 22 de abril de 2020. Na ocasião, o referido ministro defendeu passar 'a boiada' e 'mudar' regras enquanto atenção da mídia está voltada para a Covid-19.

Geraldo Leão: Quais seriam os desafios para a função da educação como humanização?

Um desafio político radical para o GT Movimentos Sociais, para os programas, para a AMPEd: que exigências políticas, éticas, teóricas, pedagógicas vem dessas lutas por vida e por condições materiais, sociais de vida justa humana? Essas radicalidades de lutas por vida humana repõe um desafio para a função da educação como humanização: os coletivos em movimentos expõe a dialética desumanização-humanização.

Os movimentos sociais e as vivências dos coletivos sociais em movimentos sintetizam algo que nos acompanha desde a colonização, que é a *dialética entre desumanização e humanização*¹⁵. Essa dialética de desumanização, da qual fala Boaventura de Sousa Santos, Aníbal Quijano e os estudos decoloniais, fica clara quando se analisa a legitimação da expropriação das terras indígenas para escraviza-los.¹⁶ Foram decretados com deficiência originária de humanidade, como não humanos. Se eles são não humanos, estão em estado de natureza, não de cultura, não de humanidade. Desde então e até hoje, os movimentos sociais podem ser vistos como resistências a essa desumanização. Isso teria que ser trabalhado com muito mais força. O que há de mais radical nos movimentos sociais na área da educação é essa resistência contra o fato desses sujeitos dos movimentos terem sido decretados como tendo deficiência originária de humanidade, incapazes de participar da produção intelectual, cultural e moral da humanidade. Como trazer essa dimensão que eu chamaria de pedagógica, para a análise dos movimentos sociais, que nos diferencia da análise que fazem a Sociologia, a Antropologia, a Ciência Política etc.?

Outro ponto que me parece muito importante para trabalhar é a dialética entre humanização e desumanização, tão destacada por

¹⁵ ANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo. São Paulo: Cortez: 2009

¹⁶ QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo. São Paulo: Cortez: 2009.

Paulo Freire¹⁷. Ele sempre chamou muito a atenção para essa dialética entre desumanização e humanização. Deve-se discutir e reconhecer a desumanização não apenas como tendo viabilidade ontológica, mas também histórica. Os movimentos sociais são as vítimas de desumanizações históricas. Uma exigência na discussão sobre os movimentos sociais e a educação. Paulo Freire denuncia que, a desumanização tem sido uma constante nas vivências dos movimentos sociais. Mas ele diz, sobretudo, a partir dessa dolorosa constatação da desumanização é que as mulheres e os homens se perguntam sobre outra possibilidade: a de sua humanização. Paulo Freire nos diz: condenemos a desumanização mas reconhecendo que as vivências da desumanização levam a lutar pela humanização. Paulo Freire demonstra, em sua dialética, que os movimentos sociais sintetizam as lutas históricas pela humanização. Sintetizam a dialética histórica: vivenciar a desumanização e resistir em lutas por humanização. É a dialética de todos os humanismos pedagógicos repolitizada pela diversidade dos movimentos sociais.

Paulo Carrano: A gente tem enviesado um pouco o debate em relação aos movimentos sociais, com razão também, por causa da relação do GT03 com os movimentos sociais. Mas temos outro dado concreto. Esse GT que começa com a educação rural, vai mudando de nome até que, em 2011, passa a ter seu nome atual: “Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos”. Acabei agora de ler o texto que Mônica, Elmir, Ludmilla e Ana Karina fizeram, que também é um capítulo desse livro, que faz um balanço dos trabalhos do GTs de 2011 até 2015. Temos desde 2011 estes três termos que compõem o nome do GT03. O GT03, que até então estava com um número reduzido de trabalhos, dá um salto, com a incorporação de temáticas relacionadas a esses dois outros temas, processos educativos e sujeitos. Eu vejo um vínculo aí. Os movimentos sociais instituem seus processos educativos e, como diz Alberto Melucci, o fim último

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

dos movimentos sociais é a humanização dos sujeitos. Como você vê isso? A gente o tempo todo fala de GT de movimentos sociais, mas o GT, hoje, é esse híbrido, desses três temas.

Miguel Arroyo: Os desafios do GT são os sujeitos, sujeitos sociais, sujeitos de processos de educação. Não é "sujeitos e processos educativos", acho que é melhor colocar sujeitos sociais de processos de educação, de resistências a desumanização e de humanização. A grande luta dos movimentos sociais é a contestação daquela suposta deficiência originária de humanidade, que decreta os sujeitos em estado de natureza, como incapazes de participar na produção intelectual, cultural, humana. Estes movimentos reagem a esse brutal decreto de que não são humanos, de que são deficientes de humanidade. Isso afeta profundamente a nossa história da educação. Na educação, desde a história dos jesuítas, tentamos que esses inumanos consigam ser minimamente humanos. Uma história de decretar os outros com deficiência de humanização em que nasce nossa história da educação. Até hoje, quando chegam nas escolas os adolescentes, jovens, negros, indígenas, eles tendem a ser condenados como indisciplinados, como sem cultura, sem racionalidade, sem moralidade, sem humanidade.

O GT Movimentos Sociais resiste à história de decretar os outros inumanos. Aprendemos que em suas resistências afirmam e mostram que são sujeitos e sujeitos humanos de processos de humanização. Muda os movimentos sociais repensados humanizadores dos coletivos sociais. Isso muda a escola, isso muda a pedagogia, isso muda os cursos de pedagogia e licenciatura, a ANPED: reconhecer os coletivos em movimentos, *sujeitos de humanização*, processos de pedagogias. Depois do livro *Vidas Ameaçadas* estou escrevendo meu próximo livro, *Vidas Re-Existentes: afirmando-se humanos*. Destaco que os coletivos humanos re-existem à desumanização, mas re-existem se afirmando humanos, por mais radicalmente que sua humanidade tenha lhes sido negada e roubada pela história. Isso muda totalmente a história do GT. Reconhece que o GT Movimentos Sociais é um GT não de formação, de

humanização de sujeitos mas de reconhecimento de sujeitos em processos de educação. Nos processos mais radicais de educação, de re-existências afirmando-o humanos.

Destaquemos outra realidade que exige centralidade no GT: reconhecer os movimentos sociais em lutas éticas políticas por justiça. *Movimentos sociais por justiça*. Falamos pouco sobre os movimentos sociais por justiça, os coletivos oprimidos, injustiçados, sabem que a justiça criminaliza os movimentos sociais. Estamos em tempos em que os movimentos sociais são criminalizados pela própria justiça. Os movimentos sociais, diante de uma justiça criminalizadora, têm que ser reconhecidos como movimentos éticos, políticos por justiça, por outra justiça. Uma exigência: trabalhar isso nos nossos cursos de pós-graduação, em disciplinas, dissertações e teses. No livro *Vidas Ameaçadas* destaco que essa é uma exigência ético política para a educação. Uma exigência de olhar os movimentos sociais, exigindo justiça e ética. Reconhecer as lutas sociais por justiça e ética como matriz radical de humanização emancipatória de injustiças desumanizantes. Reconhecer as lutas por justiça como lutas éticas, pedagógicas.¹⁸

Paulo Carrano: Nós estamos em uma associação produtora de conhecimento, de pesquisa. Então nós produzimos conhecimento, mas nós lidamos com sujeitos que também produzem conhecimento. Partindo desse pressuposto, como você vê essa relação entre o nosso ofício de produzir conhecimento na relação com sujeitos, coletivos e instituições, inclusive escolas, que também são produtores de conhecimento?

Miguel Arroyo: Os coletivos em movimentos tem direito a conhecimentos. Mas a que conhecimentos? Tem direito a uma crítica aos conhecimentos hegemônicos que os decretam irracionais, incapazes de produzir conhecimentos. Reconhecê-los sujeitos de

¹⁸ ARROYO. M. G. Memórias de formação de docentes educadores: pelos direitos às diferenças. *Paideia FUMEC*, v. 15, n. 23, p. 11-30, jan.-jun. 2020.

outras epistemologias , de outro padrão de conhecimento. Os movimentos sociais nos obrigam a repensar essa ênfase quase única que nós atribuímos ao conhecimento como matriz de emancipação. Na verdade, os movimentos sociais são mais do que movimentos de conhecimento. São movimentos afirmativos de outros conhecimentos. As indagações que chegam, os desafios que chegam dos movimentos sociais para a educação, especificamente para a nossa área de pós-graduação, de graduação, de pesquisa, são mais do que conhecimento. São desafios de reconhecer outros conhecimentos segregados. Reduzimos o direito à educação ao direito ao conhecimento sistematizador da Base Nacional Comum Curricular. A formação humana é mais do que conhecimento, mais do que formação intelectual. É formação ética, cultural, identitária. Formação da totalidade das dimensões humanas.

Os movimentos sociais dentro da linha do GT03, sujeitos de processos de educação e de humanização, nos falam em humanização. Isto é muito importante, claro que os sujeitos e movimentos produzem conhecimentos, exigindo estar atentos a que conhecimentos produzem. Mas teríamos que estar atentos a não pensar os movimentos apenas como produtores de conhecimento, produzem valores. São movimentos sociais resistentes aos contra-valores que os oprimem. Resistem até aos contra-valores que os conhecimentos hegemônicos legitimam. Produzem culturas, identidades coletivas. Os GTs, os programas, a ANPEd são mais do que produtores de conhecimentos até críticos. São produtores, reconhecem , fortalecem a complexa produção de humanos. Da formação humana plena.

Paulo Carrano: Miguel, você está trazendo algo muito significativo. Na verdade, os movimentos produzem uma ideia de uma nova sociedade. São produtores do novo.

Miguel Arroyo: Exatamente, porque vivenciam o novo, resistem ao velho pensar, ser, e instalam o novo na política, no

conhecimento, na ética, nos processos pedagógicos de humanização, de resistência à processos totais de decriminalização.

Paulo Carrano: Não são apenas informantes. Ou seja, o pesquisador que olha para os sujeitos dos movimentos apenas como um informante de quem vai coletar dados...

Miguel Arroyo: Ver os outros como novos informantes reproduz a visão abissal de produtores de conhecimentos : o povo comum no senso, no saber comum, incapaz de produzir saberes científicos, apenas informantes para os racionais elevarem suas informações para conhecimentos. Volta a interrogação que nos acompanha nesses diálogos sobre um GT que reconhece os movimentos sociais como sujeitos de processos educativos, sujeitos de pedagogias, de opressões de desumanizações e de resistências humanizadoras. No momento em que aceitamos que os movimentos sociais vivenciam processos brutais de desumanização, se o que vale para nós pesquisadores é entender esses processos brutais de desumanização, os movimentos e seus sujeitos sabem-se desumanizados. Eles querem saber porque são decretados inumanos, porque são tratados como inumanos, porque são marginalizados. Esse outro tipo de conhecimento é muito diferente do conhecimento da ciência tradicional, dos conhecimentos da Base Nacional Comum Curricular, do que nós entendemos normalmente como pesquisar para a produção de conhecimento. Os movimentos sociais nos cutucam. Criticam até!

Essa redução da educação a conhecimentos não estava presente na Paidéia. É o humanismo ilustrado que consagra o conhecimento como a síntese do humano. É o movimento ilustrado que diz: “atreve-te a pensar e serás”, “penso logo existo”. Isso marcou profundamente, inclusive a pedagogia crítica e social – “atreve-te a pensar crítico e serás sujeito de consciência crítica” -, que continuou dentro da lógica ilustrada. Os movimentos sociais não negam o direito ao conhecimento, se afirmam produtores de conhecimento, mas se colocam produtores de outros

conhecimentos de outras culturas, valores. Com que pedagogias outras produzem outros conhecimentos, outros valores, outras culturas identitárias? Questão nuclear para os GTs e para a ANPed.

Paulo Carrano: Ainda dentro do tema da relação da pesquisadora e do pesquisador com o Outro, quer sejam os movimentos, quer sejam os coletivos juvenis, de mulheres, entra essa dimensão de lugar de fala, que é um tema de reconhecimento de uma identidade coletiva, de um histórico de opressões. Mas, de alguma maneira, muitos pesquisadores se sentem intimidados diante desse outro, até para não reproduzir, o histórico de colonização do outro e por vezes eles se anulam, Como você vê essa relação?

Miguel Arroyo: A postura política, ética, pedagógica de reconhecimento é mais do que conhecimento. Acho que a nossa função, a função do GT é muito mais do que conhecimento, é o reconhecimento destes sujeitos como sujeitos de verdades, valores, culturas. Pedagogias como reconhece Paulo Freire na *Pedagogia do Oprimido*. Boaventura, tem um texto muito interessante, quando ele trata de que todo conhecimento ocidental foi abissal e sacrificial.¹⁹ A ciência tende a colocar o saber científico como o único, verdadeiro conhecimento. Do lado de lá se colocam todas as outras formas de não conhecimento, de ignorância. Inclusive, se coloca do lado de lá os movimentos sociais como fazendo parte do lado da ignorância, do lado do saber vulgar, no senso comum a espera da educação crítica, concientizadora. Os movimentos sociais contestam essa concepção, a visão sacrificial de conhecimento e de seus conhecimentos. Essa seria uma pista muito interessante. Mas que conhecimentos os movimentos sociais trazem? Trazem uma crítica radical à concepção sacrificial de conhecimento que os

¹⁹SANTOS, B.S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B.S.; MENESES, M.P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina; CES, 2009. p. 23-71.

SANTOS, B.S. A ecologia de saberes. In SANTOS, B.S. *A gramática do tempo*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 137-165.

renegou sempre, que não os reconheceu pensantes, os sacrificou como ignorantes, incultos à espera de ser conscientizados.

Os movimentos sociais produzem conhecimentos, produzem conhecimento jovem, produzem conhecimento indígena, outros conhecimentos, dentro de outra lógica, não na visão sacrificial de conhecimento, autoconhecimento da diferença radical de gênero, etnia, raça, classe . Os movimentos sociais são também produtores de outros valores, conferem outros valores aos conhecimentos, saberes que produzem. Eles reagem contra valores brutais que os vitimizam, que os consideram inumanos. Os movimentos sociais resistem, denunciam os contra-valores dos padrões de poder, do racismo, do desemprego, do ser decretados sem-terra, sem-teto, sem saúde, sem educação, sem vida justa humana. Contra-valores a que resistem por reconhecimento.

Entrevistador: É interessante Miguel. Você nos traz uma conversa que é muito boa, porque essa noção de valor teve uma recepção muito grande pelo campo conservador: "educar em valores" e "educação moral e cívica". De uma certa maneira, o campo progressista foi se afastando da ideia de valor, sem contar a analogia que se pode fazer com o mercado, com valor econômico. Você traz uma coisa relevante, há um valor coletivo vivido pelos movimentos sociais, sujeitos e processos educativos.

Miguel Arroyo: Se nós analisarmos cada um dos movimentos sociais, eles são muito mais sujeitos de resistências aos contra-valores sociais, políticos, econômicos, culturais e sujeitos de afirmação de outros valores, sociais, políticos, de relações de gênero, etnia, de raça, orientação sexual. Isto seria muito interessante trabalhar. Estamos aqui levantando campos de trabalho dentro dos movimentos sociais. O campo da justiça, da ética, dos valores, um campo recolocado pelos movimentos sociais, denunciando a negação política da ética e padrões políticos, econômicos, culturais e sujeitos da afirmação política de outra ética da resistência.

Paulo Carrano: Tem uma pergunta sequencial sobre essa tensão entre o militante e o pesquisador. Tem tanto o militante que se torna pesquisador e se aproxima do GT, quanto o pesquisador que, por vezes assume um ar, uma prática militante que nós temos dificuldade por vezes de assumir. A gente fala: “Bom, você veio aqui pra compreender, interpretar, para poder fazer conhecimentos. Você é militante, mas tem que separar os mundos da pesquisa e da militância”. Como você enxerga isso?

Miguel Arroyo: Toda produção de conhecimento, de cultura, valores, tem sido militante a serviço de um padrão de poder, de saber abissal, sacrificial, segregador ou emancipador. O pesquisar isento, neutro não existe. Não existe conhecimento isento. O conhecimento é político, é uma produção “militante”. Mas qual é a postura mais correta? Vamos usar esta palavra, a postura política mais educadora, mais pedagógica. A postura política, ética, pedagógica do pesquisador em relação aos movimentos é de reconhecê-los como produtores, produtores de verdades, produtores de valores, de culturas, de identidades. Os coletivos em movimentos se afirmam políticos, educadores. Colocam pedagogias em movimento. O que aprender com os movimentos sociais? Os movimento sociais na história reafirmaram sempre a ética da libertação, da emancipação das desumanizações históricas como afirma Enrique Dussel.²⁰ Esse reconhecimento supera a dicotomia pesquisador-militante. Superar a dicotomia de que nós temos o saber, de que somos nós que definimos quem têm o saber e somos nós que definimos o saber científico, verdadeiro, crítico, bem como quais são as formas de investigar o saber, enquanto os sujeitos e os movimentos, simplesmente, se tornam alguém que vão nos dar elementos para eu ser produtor do saber. Como desconstruir essas dicotomias abissais e sacrificiais? Como não reproduzir essas relações políticas anti-éticas, anti-pedagógicas nos processos de pesquisar, teorizar, ensinar?

²⁰ DUSSEL, H. *Ética de la liberación*. Madrid: Editorial TROTTA, 2006.

Paulo Carrano: Os movimentos estariam reivindicando mais diálogo?

Miguel Arroyo: A palavra diálogo exige cuidado. Paulo Freire, quando falava de educação dialógica, tratava do diálogo em um sentido forte. Por exemplo, se vamos pesquisar o movimento negro educador, se vamos tratar das lutas dos movimentos negros, esses sujeitos e movimentos dizem: “parem de nos matar porque somos negros”. Isso não é diálogo, isso é indignação. Pedagogias de indignação que tentam entender as resistências das desumanizações injustas. São grandes indagações que nós devemos colocar, não é apenas dizer que eu vou tentar dialogar com os coletivos sociais em movimentos. Deve ser algo para além de uma relação em que você vai colaborar comigo para produzir conhecimento.

Tem que ser algo muito mais radical. Entender e tratar do sofrimento de ser ameaçado é algo para o qual não se tem diálogo. Para entender isso é preciso de uma espécie de intuição. Outro dia estava falando com uma professora. Ela me disse algo que me chamou atenção. Ela advertiu um menino negro e lhe disse que ele era muito indisciplinado, que não fazia as atividades, que não ficava quieto, que era violento, um problema. A professora me contou: “o menino me olhou assim, e falou: eu sei professora que sou negro, que sou um problema porque sou negro”. Neste caso não é problema de diálogo, é problema de uma escuta fina, de uma intuição fina, de entender o que significa para um ser humano, desde criança já, ser considerado um problema apenas pelo fato de ser negro, algo que lhe vai acompanhar a vida inteira. Só quem vivencia essas segregações sabe. Volta a exigência de reconhecimento segregador, de tensões entre os auto-reconhecimentos pessoais e coletivos da diferença e os reconhecimentos segregadores dos padrões de poder.

Paulo Carrano: Se trata do da noção de reconhecimento, que você trouxe.

Miguel Arroyo: A postura ética, pedagógica de reconhecimento, de entender o ser humano oprimido, em processos brutais de desumanização exige mais do que diálogo. Aí precisa de muita reeducação de nós educadores para entendermos. Deixar-nos reeducar pelos próprios movimentos sociais. Pelas mulheres mães, por exemplo, órfãs dos folhos que o Estado levou e na luta contra o genocídio da população negra em marchas afirmando: “Enquanto viver luto!” Luto de luta e luto político pelas Vidas Ameaçadas, criminalizadas, exterminadas. Não pedem reconhecimento dos opressores mas se auto-reconhecem oprimidas mas re-existentes.

Paulo Carrano: A gente tem uma última pergunta, que foi formulada da seguinte maneira, mas que você pode traduzir da melhor maneira possível a partir de sua visão: é possível falar em identidades sem essencializar os movimentos?

Miguel Arroyo: Essencializar identidades essencializadas. As identidades dos outros, as identidades dos negros, dos indígenas, quilombolas, as identidades diferentes de etnia, raça, gênero, classe, sempre foram essencializadas em nossa história. Elas foram essencializadas e se tornaram estruturantes nas relações políticas, sociais, econômicas, culturais e até educativas. A produção do poder, da opressão exige a produção de identidades de opressores e de oprimidos. Desde o início, quando se decreta: “terra à vista”. De acordo com as leis da época se já havia gente ocupando essas terras, a expedição tinha que voltar para Portugal, para a Espanha. Mas quando alguém falou, “tem gente atrás da moita”, o que se respondeu foi: “não são gente, não são humanos”. E porque não são humanos, não são gente, se essencializou a identidade deles, a identidade de não humanos. Se essencializaram a identidade do *nós colonizadores humanos*. Para que? Para poder apropriar de suas terras, de seus territórios. Depois, se essencializou a condição de negros, como coisas, para poder escravizá-los.

Essa essencialização das diferenças têm sido estruturante de todas as classes sociais, políticas, econômicas, culturais e educativas. Não

existe essa essencialização nos coletivos sociais em movimentos sociais? Quando eles mesmos falam, sou negro, sou mulher, sou quilombola, sou pobre, sou sem terra, eles se essencializam. E se essencializam por que? Porque sabem que suas identidades foram sempre essencializadas por outros porque outras diferentes, respondem essencializando suas lutas afirmativas da diferença. Paulo Freire coloca muito isso. No meu texto *Paulo Freire: Outro paradigma pedagógico?*²¹, destaquei o enfoque que Paulo dá à desumanização. O texto diz: “Os oprimidos repõem outro paradigma de formação humana, outro paradigma de reconhecer-se humanos. Desconstroem o paradigma de humano e inumano. Se afirmam humanos.” De alguma forma os movimentos sociais essencializam as diferenças ao afirmar-se resistindo a ser segregados por ser diferentes. A prática da reafirmação da resistência da diferença tem sido uma constante educadora.

Paulo Carrano: Miguel, você traz algo muito importante. Temos, com isso, a fragmentação. O próprio setor acadêmico e político mais ligado à luta de classes, ou à visão da classe como categoria fundamental, vai denunciar essa fragmentação como um óbice à luta coletiva.

Miguel Arroyo: Os coletivos afirmando o reconhecimento da diferença desconstroem o paradigma único de humano porque em nome do padrão único de humano eles foram decretados o outro do humano, não sendo humano nesse padrão único. Contestam, destroem esse padrão único, universal, hegemônico ao declarar-se humanos em um outro paradigma. Os movimento sociais afirmando a diferença afirmam outro padrão de humano. Trazem essa radicalidade para os humanismos pedagógicos que assumem um padrão único hegemônico de humano abissal, sacrificial. Afirmando-se humanos outros tencionam os humanismos pedagógicos e seu padrão único, hegemônico, abissal de humano.

²¹ ARROYO, M. G. Paulo Freire: outro paradigma pedagógico? *Educação em Revista*, v. 35, p. 1-20, 2019.

Quem tem sido os coletivos que contestaram na história política, cultural e pedagógica esse padrão único de humanos? Os coletivos decretados o outro do humano por afirmar a diferença de etnia, raça, gênero, lugar, classe. A classe concentra todas essas diferenças. Se reforça como classe e reforça as segregações opressoras da pluralidade de coletivos segregados por raça, etnia, gênero, lugar. Como GT de educação priorizar as desumanizações que se reforçam na condição de classe, de gênero, raça, etnia.

Como educadores, temos que colocar a grande questão que o GT coloca: sujeitos, coletivos em movimento sujeitos de processos brutais de desumanização em lutas por humanização. Essa identidade comum, histórica que unifica superando toda fragmentação. A diversidade de coletivos aprenderam que as opressões de classe tem cor, raça, etnia, gênero. Na resistências de raça, gênero, etnia radicalizam as diferenças de classe, as lutas de classe. Os movimentos sociais, dentro de toda essa diversidade tão rica, entre formas de essencializar as diferenças nos processos de desumanização e em lutas de humanização, radicalizam as lutas de classe em nossa história.

Como foi colocado no encontro da ANPEd em Niterói, temos que prezar pelas interseccionalidades, pelas lutas que se reforçam contra toda a fragmentação. Quando os indígenas são decretados como deficientes de humanidade, são tratados como deficientes assim como o foram as mulheres, negros, trabalhadores, camponeses. Os padrões do poder, essencializam as diferenças, oprimem, subalternizam todos como iguais na mesma desumanização. Para os padrões de poder, de dominação não há desumanização diferente pelo fato de alguém ser negro, por ser quilombola, por ser mulher. Todos são iguais. “Não são!” Todos são colocados na categoria de não sendo. O próprio Paulo Freire usava essa expressão: Não sendo, sem direito a ser reconhecidos como sendo humanos. Decretados reconhecíveis como bárbaros.

Anibal Quijano radicaliza esse decretar os povos originários como não-sendo. Ele fala de um mito ôntico.²² No livro *Outros sujeitos, outras pedagogias*²³, na terceira parte, recolho essa ideia de um mito ôntico. O próprio ser enquanto ser ôntico, é negado. Isso iguala. Homogeneiza nos padrões coloniais de poder decretar os outros não sendo é um mito ôntico em que todos são iguais, isso essencializa. Quijano nos lembra: trata-se de um mito metafísico, postula o estado de natureza. Sua inferioridade étnico-racial é inferioridade ôntica. Boaventura de Souza Santos nos fala de decretados com deficiência originária de humanidades. Desumanização, como fala Paulo Freire, que instiga para a luta pela humanização.

Os coletivos étnico-raciais acumulam vivências dessas radicais desumanizações ônticas, originárias vivências de escravizados, criminalizados, exterminados porque decretados com deficiência originária de humanidade. Decretados “raças de cor” com inferioridade humana, em estado de natureza, não de cultura, não de humanidade. A essa realidade ôntica de in-humanos resistiram e continuam resistindo afirmando-se humanos. Paulo Freire nos lembra da dialética opressão desumanização-resistência, humanização de coletivos igualados na dialética da desumanização como realidade histórica. “A partir dessa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a humanização. Humanização e desumanização dentro da história” (p. 30). Os movimentos sociais lutando pela diferença não enfraquecem a luta de classe, mas a enriquecem, a radicalizam pluralizando as formas de resistências humanizadoras, resistências à diversidade de formas, processos, padrões de desumanização. Boaventura de Souza Santos²⁴ fala em transconflitualidade agregadora, que fortalece o consenso para as lutas que vivenciam mais do que

²²QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In SANTOS, B.S.; MENEZES, M.P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2009.

²³ARROYO, M. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2014

²⁴ SANTOS, B. S. A crítica da governação neoliberal: O Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 72, p. 7-44, 2005.

aquilo que divide. Os diferentes decretados tão desiguais, a igualdade não é o único valor pelo qual lutam. Lutam pelo reconhecimento da diferença.

E P. Thompson nos lembra que todo processo de formação é um processo histórico de que são sujeitos os próprios coletivos sociais vivenciando e resistindo às condições materiais de existência, de opressão. O historiador Eric Hobsbawm (2002) destaca essa mesma visão da diversidade de movimentos sociais: “É a tomada de consciência política – das populações primitivas – que tornam o novo século XX o mais revolucionário da história.”

No livro *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias* (Arroyo, 2014) me pergunto: quem são essas populações que tomaram consciência política? Em nossas sociedades latino-americanas são os grupos sociais que se fazem presentes em ações afirmativas nos campos, nas florestas, nas cidades resistindo à segregação. São os coletivos em movimentos sociais de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que se afirmam sujeitos, outros sujeitos. Coletivos em movimentos diversos de resistência por emancipação. Re-existências reforçadas não fragmentadas à desumanizações totais em nossa história.

Paulo Carrano Vou fazer uma provocação, a mesma que me fizeram uma vez. Em uma palestra eu falei de humanização como nós estamos falando aqui. Uma pessoa me disse: “você ainda usa essa expressão humanização? Esta é uma visão eurocêntrica, foram os europeus que inventaram a ideia de humanização e essa é uma visão colonial”.

Miguel Arroyo: Estou de acordo com o que você coloca. Vinhamos colocando que, a partir do padrão eurocêntrico de humano é que se decretam os indígenas como inumanos, os africanos escravizados como inumanos. Escravizáveis. Extermináveis. Mas os coletivos em suas resistências desconstruem esse padrão eurocêntrico. Padrão contestado e redefinido, radicalizado pelas lutas afirmativas de serem humanos. Não se

afirmam humanos no mesmo padrão eurocêntrico de humano. A colonização radicaliza a dicotomia abissal humanos inumanos que persiste em todos os paradigmas e humanismos até pedagógicos. Nossa história da educação está marcada por essa dicotomia de padrões de humano.

Entrevistador: Os Yanomami, por exemplo, se chamam "seres humanos", é outra maneira de se chamar humano, eles se chamam "gente".

Miguel Arroyo: As próprias dimensões do humano que eles destacam são muito diferentes das dimensões do humano colonizador. E isto seria muito interessante de trabalhar nos movimentos sociais: que concepções de humano afirmam os resistentes, aqueles que são decretados deficientes em humanidade? Um debate persistente na educação dos Outros que destaco no texto *Paulo Freire: outro paradigma pedagógico* e no texto *O humano é viável? É educável?*.²⁵ Um conflito de paradigmas do que é ser humano. Tensões de paradigmas de humano que chegam à ANPEd, aos programas e sobretudo nos GT Movimentos Sociais. Os sujeitos tratados como inumanos afirmam e reafirmam, em seus movimentos, outra concepção de humano.

Uma exigência política, pedagógica para repensar a história da educação, que só trabalha com o paradigma de humano colonial, hegemônico, único. Nos falta a história da educação dos movimentos, afirmando outro paradigma de ser humano. Uma exigência para repensar a história da educação. A concepção de história em Walter Benjamin²⁶ vai nessa direção. Os oprimidos fazem outra história não narrada, não contada. Outra história: a história dos vencidos e demitidos da vida. Uma história contada

²⁵ARROYO, M. G. O humano é viável? É educável? *Revista Pedagógica*, v. 17, n. 35, p. 21-40, maio/ago. 2015.

²⁶ BENJAMIN, W. *Passagens*. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

pelos coletivos resistentes afirmando-se sujeitos de outra história política, cultural, ética. De outras pedagogias de oprimidos. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais?²⁷

²⁷ ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais. In *Educador em diálogo com nosso tempo*. Autentica: 2011.

**Sujeitos e processos educativos no GT03 da ANPED:
entrevista com Marília Pontes Sposito**

Ana Karina Brenner
Maria Carla Corrochano
Mônica Dias Peregrino Ferreira

No dia 19 de março de 2021, as pesquisadoras Ana Karina Brenner, Maria Carla Corrochano e Mônica Peregrino se reuniram, de forma remota, via Google Meet, com Marília Pontes Sposito para entrevistá-la. A entrevista foi transcrita e revista pelas entrevistadoras e entrevistada.

Maria Carla Corrochano: É um prazer muito grande poder realizar essa tarde de conversa com você. Gostaríamos de começar sobre sua trajetória na ANPED e a trajetória do próprio GT. Em que momento da sua trajetória acadêmica você entra para a ANPED? Em qual GT mais especificamente? Quais suas motivações e expectativas?

Marília Pontes Sposito: Meu primeiro contato com a ANPED foi em 1987, quando estava terminando a pesquisa de campo do doutorado e já começava a escrever a tese. Naquele momento eu mantinha uma relação próxima com o Sérgio Haddad por conta do antigo CEDI e da parceria que fizemos por meio dos contatos derivados da minha pesquisa na Zona Leste da cidade. Realizamos em conjunto atividades relacionadas ao período das mobilizações em torno da pré-Constituinte e às demandas da população local tendo em vista a criação de uma Universidade pública na região. Sérgio me convidou para um intercâmbio do GT Educação Popular

que seria realizado em Porto Alegre. Nesse encontro conheci Newton Fischer, um grande amigo e nos anos seguintes constituímos um trio nas parcerias empreendidas enquanto membros da diretoria da ANPED (1989-1993) e um forte vínculo de amizade. Em 1989 a Faculdade de Educação sediou a ANPED e eu fiz parte da comissão organizadora que também foi responsável pela realização da CBE – Conferência Brasileira de Educação. Foi uma aventura e grande vitória conseguir planejar e executar os dois eventos. Lembro-me da aquisição de um fax, *fac-símile*, a grande tecnologia que nos facilitou a vida, poupando uma centena de telefonemas. Nessa reunião da ANPED estava prevista a eleição de uma nova diretoria para o próximo biênio. A partir das iniciativas do Sérgio Haddad e do Nilton Fischer, pensamos em formar uma chapa que teria Alceu Ferrara para presidente e Nilton Fischer como secretário-geral. Eu assumi uma das vice-presidências. Foi muito interessante porque alguns colegas da ANPED ficaram preocupados com a composição da chapa uma vez que por coincidência a maioria era originária da esquerda católica. Havia um receio que nós, diante dessas origens, não fôssemos defender a escola pública laica e gratuita e impor um caráter muito militante à Associação. Foi uma reação simpática, nada agressiva e em 1989 assumimos a primeira gestão. Naquela época estávamos enfrentando grandes desafios, porque começava a discussão e consequente mobilização em torno da LDB, aprovada em 1996. A ANPED se envolveu de modo muito forte com a questão da LDB, participando de muitas atividades e iniciativas como o Fórum das entidades em defesa da escola pública. Naquele momento, nós pensávamos que, se esta dimensão do envolvimento político da ANPED estava razoavelmente alicerçada, outros desafios se configuravam. Havia a necessidade de consolidar o estatuto científico para a entidade, uma ideia fortemente defendida pelo Alceu que apontava com muita clareza a condição de pesquisadores como pressuposto de nosso diálogo e presença na sociedade brasileira.

O primeiro desafio que enfrentamos foi decidir pelo caráter das comunicações: o trabalho a ser apresentado deveria ser necessariamente um produto de pesquisa em andamento ou encerrado, avaliado por um comitê científico escolhido pelos pares. Nas reuniões anuais nós achávamos que a face do compromisso político estava consolidada, já possuía certa visibilidade sobretudo no diálogo com os direitos educativos e com as políticas públicas. O segundo desafio que nos sensibilizava, principalmente na segunda gestão, contando com o empenho de Miguel González Arroyo, Nilton Fischer e Sérgio Haddad seria valorizar e incentivar a pesquisa sobre a sociedade civil, seus conflitos e mobilizações populares. No ano de 1989, eu havia organizado, em conjunto com Angelina Peralva e Pedro Jacobi, um encontro sobre movimentos sociais na USP com a participação de Alain Touraine, Michel Wierviorka e Ruth Cardoso, entre outros. Esse evento nos animou a disseminar mais fortemente esse tipo de investigação na ANPED. Finalmente, o terceiro desafio incidiu sobre o local das reuniões que passaram a ocorrer em Caxambu. A motivação para esse deslocamento derivou da vontade de transformar os encontros em momentos de interações contínuas e informais entre os participantes. Atualmente, muitos congressos científicos na área de humanas limitam-se a organizar as apresentações sem estímulo a uma presença conjunta das atividades. Considerávamos que as trocas informais que possibilitam o encontro de pesquisadores em diversos momentos criaria melhores condições de fortalecimento da associação. Imaginávamos que as refeições em conjunto e os bate papos de fim de tarde facilitariam as trocas e a sociabilidade entre os pesquisadores jovens e os experientes. A conjuntura se alterou e por um conjunto de razões houve a volta das reuniões da ANPED para as universidades. Mas sempre houve a preocupação de construir uma série de propostas de atividades interessantes que subsidiavam a possibilidade de interações.

Em 2017 e 2019 pude conviver de modo mais próximo com o GT e percebi que ele possui uma vitalidade importante, incentivando o debate e a troca entre os participantes. Imagino que

seja uma orientação a ser preservada de modo a não deixar que a lógica do “produtivismo” e do foco apenas nas publicações domine a vida dos grupos.

Voltando ao passado, podemos dizer que no período da nossa segunda gestão surge o GT Movimentos Sociais e Educação, coordenado pela Maria Nobre Damasceno. Naquele momento o GT Educação Rural havia optado por outro rumo, assumindo outra feição: Educação e movimentos sociais no campo. Eu estava mais próxima do GT Educação Popular que foi coordenado por um certo tempo pelo Sérgio Haddad. Após trocas com o GT dos movimentos sociais no campo optamos pela fusão dos dois em um único grupo. Com a constituição do novo GT foi possível abrir novos espaços para a pesquisa. Ainda na década de 1990 atuei como coordenadora, após o término do mandato na diretoria da associação. A abertura para novas temáticas incidiu após um breve período, e vieram os temas relacionados à juventude e sua capacidade de mobilização e ação coletiva. Esse eixo se consolidou e eu me vejo um pouco como responsável por introduzir a temática dos jovens no GT. O primeiro trabalho que apresentei foi sobre o *rap* na cidade de São Paulo, as mobilizações territoriais dos jovens em torno da expressão cultural. Buscava evidenciar o quanto as novas práticas culturais possibilitavam a eclosão de novos conflitos e mobilizações.

Maria Carla Corrochano: Essa é uma questão importante. O modo como a temática da juventude passa a ganhar espaço no GT e as inter-relações com o tema dos movimentos sociais já na origem do próprio GT.

Marília Pontes Sposito: Eu me lembro que apresentei o trabalho muito em dúvida porque eu havia iniciado um novo eixo de investigação. Angelina Peralva me incentivou, afirmando que era algo que interessava sim ao GT porque abria para novas modalidades de ação e novos sujeitos como protagonistas. Tanto no GT da Educação Popular, antes da fusão como no recém criado

GT dos Movimentos Sociais, não se recusava o caráter de sermos “guarda-chuvas”, abrigando o emergente que ainda não está consolidado. Não queríamos sufocar a possibilidade de novas temáticas porque uma atitude muito excludente não se abre para o novo. A gente sempre brinca do pouco espaço dedicado à pesquisa sobre movimentos sociais na Ciência Política, mais até do que na Sociologia. A investigação está voltada para processos mais fluidos, temporários e contingentes, estabelecendo muitas diferenças com o estudo dos sistemas institucionalizados, o Estado, entidade permanente e poderosa.

Ana Karina Brenner: Vou fazer uma entrada aqui para tratar de algo que o Miguel González Arroyo trouxe na entrevista anterior e a Mônica Peregrino também levantava sobre os primeiros GTs, que eram muito escolares. Como se apresentou e se enfrentou essa tensão, que ainda existe oriunda do fato da educação ser muito fortemente associada à escola? Como um GT como o de Educação Popular, ainda mais o de Movimentos Sociais, como é que ele se enxerga e como é ele é assumido pela Associação?

Marília Pontes Sposito: Eu digo que nosso grupo sempre foi um foco de tensão. Lutávamos por um estatuto científico, por criar uma tradição acadêmica que ultrapassasse as fronteiras da educação escolar. De certa forma foi “um bom combate”, quer dizer nossas armas foram a pesquisa com propostas epistemológicas e metodológicas consistentes.

Nós criamos alguns focos de tensão quando estávamos na direção da ANPED, mas sempre no sentido de romper com a estagnação e buscar a pluralidade. Uma outra questão, que nós nunca conseguimos, de fato, deixar como legado, incidia sobre a estrutura permanente de GTs. Queríamos que as composições fossem mais flexíveis, evitando a formação de bolhas que não se comunicam. Sob esse ponto de vista não fomos bem sucedidos. Penso que as sessões temáticas que hoje são propostas por vários GTs constituem um exemplo de boas práticas que devem ser

incentivadas e ampliadas. Mas gostaria de registrar também uma questão que considero importante há algum tempo. Quando foram criadas as associações científicas, a ANPEd, a ANPOCS, ANPUH, ANFOP, entre outras, houve um grande avanço na organização dos pesquisadores brasileiros por área, mas nós não conseguimos desenvolver as transversalidades, as associações são muito fechadas e voltadas para o seu público. Uma iniciativa, ainda germinando, caminha nessa direção ao propormos uma rede de pesquisadores voltados para os estudos de juventude, mas de caráter multidisciplinar, reunindo sociólogos, antropólogos, cientistas políticos, educadores, pesquisadores em saúde pública, entre outros. Mesmo se considerarmos o tema dos movimentos sociais que são investigados por uma miríade de disciplinas, não há nenhuma rede ou associação constituída em torno do tema.

Mônica Peregrino: Isso é um problema. A gente trabalha em códigos.

Maria Carla Corrochano: É, eu acho que os espaços em geral não são muito abertos, os congressos se fecham e há dificuldades de circulação e diálogo de pesquisadores de diferentes áreas. A permeabilidade é muito pequena.

Marília Pontes Sposito: Em geral são grupos que defendem seus interesses e não são muito abertos. Como diz a Mônica Peregrino, é esse ainda o nosso desafio do futuro. Essas inovações permitem diálogos, aprendizados que contribuem para dar maior potência ao campo de estudos.

Mônica Peregrino: A gente tinha pensado de tratar as temáticas do GT ao longo desses anos, e a gente queria propor, se você considerar pertinente, nos últimos 20 anos. A gente também pode demarcar um pouco a história do país, dividindo os últimos 20 anos do século XX e os primeiros anos do século XXI. Como é que você analisa essas principais temáticas do GT, nos últimos anos

do século XX e dos primeiros anos do século XXI? Levando em consideração não só o contexto do país, em seus respectivos períodos, mas também a disputa de temáticas, disputa no melhor sentido, pois é claro que ela existe e o GT vem conseguindo lidar bem com isso. Não é à toa que, em determinado momento, a gente muda o nome do GT para Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos, tentando abrir espaço e dizer para o outro, que estava nos vendo, que havia espaço para essas temáticas. Eu me lembro que a primeira vez que eu entrei no GT, estava havendo uma discussão interessantíssima. Na época, você era coordenadora, eu era do GT de Educação Popular, mas eu tinha um interesse nos movimentos sociais. Tinha um debate sobre movimentos sociais no campo e movimentos sociais urbanos. Passei a frequentar em 2003. Você acha que existe uma cadência diferente, um tom diferente, no debate nos primeiros 20 anos do século XXI, ou não? Como você pensa na evolução dos debates da temática do GT?

Marília Pontes Sposito: Em primeiro lugar, gostaria de dizer que não posso fazer muitas reflexões. Eu me afastei bastante da ANPEd, em virtude de compromissos na Universidade. Meu retorno ocorreu nas duas últimas reuniões anuais (2017 e 2019). Uma preocupação existente no momento da criação do GT era a convivência de eixos temáticos diversos. Chegamos até a questionar a pertinência do nome “Movimentos Sociais”. Essa foi a primeira discussão porque na verdade trabalhávamos com grande número de categorias da prática social e do conflito social, das formas de organização da sociedade que não eram recobertas pela noção clássica de movimentos sociais. Eu me lembro de que isso também não prosperou porque havia a força simbólica do termo “movimento sociais”. Hoje, eu até entendo, mais do que naquele momento, porque eu tinha a sensação que ao usar a denominação movimentos sociais nós fechávamos para outras possibilidades de pesquisa. Atualmente, como Antônio Sérgio Guimarães trata das categorias nativas que permanecem, creio que prevaleceu essa designação embora atualmente haja muitos questionamentos e

reflexões importantes sobre o conceito de movimento social. O GT não deixou de incorporar essa designação e sua força. Mas gostaria de propor apenas um adendo às nossas reflexões. Devemos considerar diferenças geracionais entre os sujeitos que se organizam e se mobilizam. As últimas pesquisas indicam, por exemplo, que muitos jovens não se vêem como membros de “movimentos”. Seu pertencimento se inscreve em um “coletivo” e muitos não querem que sejam considerados adeptos de algum movimento. Isso nos alerta para o fato de que gerações novas de ativistas e de pesquisadores, provavelmente, serão portadoras de outras categorias e, portanto, devemos estar abertos para o novo. Sob o ponto de vista teórico a categoria “movimentos sociais” se transformou em uma categoria diluída e abrangente. Sua utilização atual é sobretudo heurística diante de tantas formas organizativas, como redes, coletivos, dentre outras. Penso que no médio prazo essas questões serão rediscutidas, não agora, mas à medida que as gerações forem se formando e que tenhamos capacidade de diálogo com a prática social. Nos últimos encontros em que estive presente tive uma impressão de certa segmentação temática no grupo, mas posso estar equivocada. Vocês reúnem melhores condições de avaliação, mas me parece que existem duas temáticas com dinâmicas próprias: os movimentos no campo e o estudo sobre os jovens. Imagino que seria muito desafiador para o GT e, também para a própria ANPEd, uma atitude estimuladora de novas questões, para além dos trabalhos encomendados. Uma atitude de indução estaria presente na proposta de sessões temáticas de apresentação de trabalhos que estivessem abrindo novos eixos investigativos, podendo ser propostas pelo colegiado do GT. Cito alguns exemplos: Qual é a presença dos movimentos na área do meio ambiente em nosso GT? Qual é a presença dos movimentos feministas? LGBT entre outros? Penso que o núcleo duro dos pesquisadores do GT poderia realizar um esforço coletivo para dimensionar as lacunas e propor algo no edital para recepção de trabalhos: “estamos aceitando este ano uma seção especial para os pesquisadores que estejam trabalhando com o tema de.....”. Seria

importante, por exemplo, contemplar no campo da juventude os movimentos liberais, conservadores e autoritários entre outros, que agregam os sujeitos jovens. Essa atitude mais indutora e provocadora de novas possibilidades seria importante. Essa orientação poderia também começar a propor sessões de apresentação de trabalhos que contemplassem GTs com os quais temos afinidade. Por exemplo, a questão étnico-racial afeta, ao menos além do nosso campo dos movimentos sociais, o próprio GT que está privilegiando essa linha de investigação. Devemos evitar o isolamento e o fechamento. As atuais sessões temáticas são um bom exemplo, mas poderíamos utilizar outros espaços.

Maria Carla Corrochano: Então, eu acho que a gente conseguiu fazer isso na proposição de sessões especiais. Na última ANPED foi possível reunir um conjunto expressivo de GTs e não apenas as subáreas. Não é fácil realizar essa transversalidade, mas ao mesmo tempo está cada vez mais difícil a gente se manter em caixinhas. Por exemplo: a discussão sobre *interseccionalidade* das desigualdades? É de qual GT? Onde cabe? Vamos criar um GT para esse debate específico ou vamos fazer com que essa questão atravesse os diferentes GTs, como pensar nessas articulações?

Marília Pontes Sposito: Muitas vezes, as estruturas existentes se tornam muito enrijecidas, sendo mais cômoda a prática repetitiva porque já existe acúmulo, torna-se aparentemente mais fácil para organizar as Reuniões. Imagino que os passos a serem dados devam ser cautelosos, sem um rompimento abrupto com as formas organizativas. Talvez para a próxima reunião seja possível criar um eixo comum de apresentação de trabalhos, diante desse quadro complexo decorrente da crise sanitária e social que vivemos nos últimos tempos. Se observamos um retrocesso na conquista de direitos arduamente conquistados, existe ao mesmo tempo um conjunto de iniciativas coletivas nos territórios que merecem ser consideradas, tanto sob o aspecto das formas de resistência como sob o eixo de práticas que revelam um enorme potencial no

exercício da imaginação política para produzir novas formas de solidariedade.

Ana Karina Brenner: Temos umas pedras a jogar neste lago e fazer bastante marola mesmo. No ano de 2010, a gente foi vendo uma porção de temas voltando para o GT, temas que saíram do GT para novos, e que voltaram. E tem uma percepção de que, porque você está apresentando um GT de Movimento Sociais e não os temáticos, uma percepção que não é nossa, é dos outros, e as pessoas que apresentam percebem isso, muitas vezes, porque está apresentando trabalho de EJA em Movimento Social e não no de EJA. Porque está apresentando gênero no GT de Movimento Social e não lá no de Gênero? Então, a saída dos temas dos GTs também produziu certa captura temática, como os GTs temáticos, e não mais para discussão, de ação coletiva, de movimento. Eu acho que isso tem mais a ver com modos de produção de conhecimento do que com a estrutura de GT da ANPEd, mas não sei. Não é só uma estrutura de GT, é ossificado, é também uma certa disputa pela temática. O meu primeiro orientando de mestrado era negro, gay, estudando candomblé... Não perguntem como isso aconteceu. Ele foi pro GT de Gênero na ANPEd, e ele saiu de lá dizendo assim: - "Ana, não tem preto nesse GT; não tem preto, viado, estudando, não?!". Eu falei que o problema é que os pretos estão reunidos no GT de Raça. Então, as interseções, elas de fato não estão se fazendo, o GT tem produzido uma porção de iniciativas: quando o Danilo Martuccelli veio para o GT de Sociologia, quando a Patricia Hill Collins, com a questão de interseccionalidade, deu certo problema, e daí não é da estrutura da ANPEd, é o modo como os temas estão sendo formulados por Grupos. Não sei se essa é a melhor colocação para isso... e não adianta constatar. Tem que saber o que fazer com eles, mas à medida que a gente teria, não pela estrutura, para o diálogo entre os GTs. Para dizer assim: temos aqui um conjunto de trabalho que estão tematizando a questão de gênero, em que momento vocês do GT de Gênero conseguem fazer com que esse trabalho seja apresentado junto, e não mexer na estrutura do GT;

não é mexer na quantidade de trabalho, nem nos processos seletivos. Cada GT faz suas escolhas, mas no momento junta as turmas, ao invés de fazer as salas simultâneas do mesmo GT, porque a gente não consegue juntar as turmas.

Mônica Peregrino: Todo problema é a falta de comunicação. A Marília está falando de qual é a possibilidade de percebermos que existem demandas temáticas. A gente viu uma porção de trabalhos que ainda são periféricos, como trabalhos que emergiram dessa interseção, jovens em algumas cidades que algumas vezes são chamados de semi rurais, pois eram uma espécie de fronteira entre rural e urbano. Tem trabalho sobre os jovens indígenas que, a partir da nova legislação sobre a educação e obrigatoriedade do ensino médio, foram morar nas periferias de Manaus, por exemplo. Não temos como fomentar, a gente tem dificuldade de fomentar esses temas.

Marília Pontes Sposito: Penso que vocês estão cobertas de razão, pois conhecem em profundidade a dinâmica do trabalho nas Reuniões Anuais. Imagino que inicialmente, poderíamos nos aproximar daqueles GTs que apresentam uma afinidade mais imediata. Após a seleção dos trabalhos seria possível selecionar alguns que pudessem compor uma sessão conjunta, inter-GTs, em comum acordo com os coordenadores.

Mas uma questão difícil a ser enfrentada é a solidão dos coordenadores de GT. Talvez um mini conselho ajudasse a construir novas ideias e as pontes para a articulação com outros grupos. As nossas práticas, em geral, ocorrem com a seleção do que é apresentado. Precisamos responder, como investigadores, aos desafios apresentados pela conjuntura atual, um desdobramento das mobilizações de 2013, agravada com a crise de 2016. Emergiu um lado sombrio da nossa sociedade que não considerávamos como relevante. A produção internacional sobre os movimentos sociais, há algumas décadas, está voltada também para grupos neonazistas, os movimentos reacionários na Itália, movimento de mulheres contra o aborto, enfim uma miríade de questões que

incluem também os segmentos juvenis. Como afirmou há décadas Henri Lefebvre, a formação histórico-social é constituída por um conjunto de camadas reveladoras de temporalidades distintas, sendo o presente a multiplicidade de tempos históricos e seus arcaísmos. Não podemos subestimar esses múltiplos tempos ao sustentar a ilusão sobre a força de mudanças recentes que induz a novos valores e comportamentos. Como dizia Freud, existe o “retorno do reprimido”.

Mônica Peregrino: Quando a gente estava escrevendo o balanço da produção do GT03, alguém conseguiu enxergar o que estava vindo. Nós não chegamos a nos dedicar a essa tarefa, achamos algumas coisas, achamos o artigo da Maria Antônia, que falava da judicialização de programas de educação para assentados da reforma agrária, que foram perseguidos. Eu acho que teve mais gente que percebeu essa onda vindo.

Ana Karina Brenner: A gente não olhou, mas eu acho também que a gente, como pesquisador mesmo, não só como ator político, a gente deu uma olhadinha, mas não quis ver. Eu encontrei alguns parágrafos espalhados em alguns textos de jovens que iam apontando o fundamentalismo evangélico. O pesquisador escreveu um artigo inteiro, sobre os jovens, os coletivos, os grupos culturais, e assim, lá no finalzinho, traz uma nota sobre o assunto, já em 2004, 2005. Mas a minha impressão, e a Marília já falou um pouco disso, se o Estado tem um o lugar fixo, os movimentos são mais difíceis de capturar, exigem uma atenção maior, uma dedicação maior. Mas eu acho que tem uma relação não só apenas com o visível e o invisível, a ilusão do social, mas também daquilo que a gente quer ver e não quer ver, como produção do conhecimento.

Marília Pontes Sposito: Confesso que certas perguntas orientadoras da pesquisa são extremamente difíceis, pois tendemos a investigar temas pelos quais temos simpatia. Difícil é realizar pesquisa diante de uma alteridade absoluta. Vivi essa experiência ao mergulhar

no tema da violência escolar. Considero, como afirma José Paulo Neto, que na vida política temos certezas e convicções, mas no ofício da pesquisa somos portadores de dúvidas e incertezas que nos movem para novos horizontes. Se não fizermos o exercício permanente da dúvida sistemática, dificilmente produziremos novos conhecimentos. O pesquisador pode oferecer aos grupos investigados um conhecimento que mostra o que não é completamente visível, aquilo que é contraditório ou o que foi apenas vislumbrado. Nos anos 1990, participei de duas bancas muito interessantes sobre os primórdios do MST: uma no Rio Grande do Sul e outra em São Paulo. Naquele momento, o movimento defendia a propriedade coletiva e este objetivo entrava em tensão com a cultura camponesa voltada para a pequena propriedade. Em um dos estudos, um trabalhador perguntou ao pesquisador: “Então com essa coisa de propriedade coletiva eu não posso nem ter minhas galinhas?”. Trata-se enveredar pelo caminho de descobertas que muitas vezes nos desconcertam, uma vez que a pesquisa não pode se limitar ao que os movimentos já sabem. Essa tensão subjacente à ideia de coletivização foi muito bem trabalhada pelo movimento nos anos posteriores que caminhou para novas alternativas.

Mônica Peregrino: O que você está dizendo, Marília, é que nossa militância é um trabalho bem-feito, ou melhor, é mais complexa.

Marília Pontes Sposito: Recentemente li um artigo de um professor de Goiás, Tavares, que examina a ideia de uma sociologia comprometida ao analisar os movimentos sociais e, no caso específico, as ocupações estudantis em Goiás em 2016. Buscou aspectos menos visíveis nas práticas, sobretudo aquelas que incidiram sobre o sistema institucional e foram pouco enfrentadas no momento da luta. Para ele, o olho do pesquisador pode produzir novos conhecimentos a serem reapropriados pelos grupos, mas é preciso reconhecer que se trata de uma relação complexa e que eventualmente podem emergir tensões.

Maria Carla Corrochano: Eu acho que tem uma questão aí, porque também atrás dessa onda, também tem outra, que é quem pode falar sobre o quê. Eu não queria usar essa expressão... lugar de fala, mas acho que seria importante que você nos falasse sobre essa questão. Isso está em tensão permanente também na academia.

Marília Pontes Sposito: A ANPEd se tornou muito mais plural nos últimos anos, contemplando uma diversidade dos sujeitos pesquisadores, muitos vindo das camadas populares, com a experiência vivida da discriminação étnico-racial e das questões de gênero, todas elas relacionadas. A ideia de lugar de fala foi claramente exposta no pensamento pós-colonial ou decolonial: "Pode o subalterno falar?". Trata-se de legitimar a fala dos portadores de experiências vividas, em geral, excluídos da vida acadêmica. Certamente, essa nova realidade que emerge poderá enriquecer a prática da pesquisa. Mas penso que podem ocorrer distorções se entendermos a expressão como ideia do monopólio da fala e não admitir outros pontos de partida. Mulheres só podem ser investigadas por mulheres? Eu só posso estudar os idosos? Eu só posso estudar as mulheres? Pesquisadores e antropólogos não podem mais trabalhar com população indígena porque não são indígenas? Não é esse o sentido original, penso eu, da expressão "lugar de fala". Novas possibilidades surgiram com a incorporação de novos sujeitos na vida universitária, mas nenhum pesquisador escapa do dilema contido no jogo entre aproximação e distanciamento. Esse exercício exige um esforço permanente de autocrítica e reflexividade. Ninguém nasce pesquisador, é preciso um trabalho intenso de formação e penso que, neste momento, a transmissão da experiência acumulada para as novas gerações torna-se fundamental.

Mônica Peregrino: Uma das primeiras discussões, que me marcou muito, sobre os movimentos sociais, foi justamente aquele

livro do José Souza Martins, *A chegada do estranho*¹. Tenho visto que a gente tem vivido uma nova crise. É uma nova crise de mediação?

Marília Pontes Sposito: Penso que sim, estamos vivendo um desafio em torno das mediações. Jovens pesquisadores vêm da experiência militante em seus movimentos, alguns são professores que pretendem trazer o chão da escola pra academia discutir. Esse quadro constitui um grande avanço, mas ninguém está definitivamente formado para realizar a tarefa investigativa típica da pesquisa. Eles apresentam uma rica experiência que demanda ser transformada em problemas de pesquisa. Os jovens pesquisadores podem ganhar com as trocas com aqueles que estão há mais tempo na vida acadêmica e nós temos muito o que ouvir dessa experiência diversificada.

Mônica Peregrino: Já pensou se a gente pudesse chamar a Marília e Martins para falar sobre essa crise de mediação?! Seria sensacional, abrir um espaço, um parêntese.

Ana Karina Brenner: Eu vou abrir um parênteses, porque gostei da formulação da nova crise do mediador, porque nas nossas últimas conversas eu dizia: “Ah, isso é tema antigo...”.

Mônica Peregrino: Eu fico pensando exatamente isso, essa jogada dos tempos. Como é que a gente faz pesquisa analisando os nossos objetos, analisando o cenário, em quadros mais ou menos estáveis, nessa situação que a conjuntura muda a cada 10 segundos?! Como é que a gente vê o objeto que é tão pouco permanente, pouco visível, que muitas vezes se esconde novamente? Como é que a gente estuda, Marília, essas ações em que o quadro muda a cada segundo?!

¹ MARTINS, J. S. *A chegada do estranho*. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

Marília Pontes Sposito: Se recorrermos a Henri Lefebvre, podemos considerar três dimensões por ele propostas: o vivido, o percebido e o concebido, sendo este último o momento conceitual e teórico. Há um descompasso inerente à dinâmica desses momentos, uma vez que há um atraso do concebido em relação ao vivido e aos modos como este vivido é percebido. As temporalidades e os ritmos entre a prática social e a produção do conhecimento são diversos. Ao reconhecer essa questão submetemos nossos juízos a um escrutínio permanente, assumindo a provisoriedade inerente ao conhecimento científico. Hoje nos defrontamos com as dificuldades que os cientistas estão tendo em decifrar o novo vírus e a disseminação da pandemia no planeta. Os avanços sempre considerados provisórios, mesclados por muita incerteza. Com isso podemos ter uma ideia aproximada do papel da dúvida para estimular novos conhecimentos.

Em 2019, ao participar do GT como convidada, insisti muito em um aspecto às vezes negligenciado na pesquisa. Sabemos os motivos que nos levam a pesquisar determinado assunto, sabemos também os objetivos a serem alcançados, mas como realizamos a investigação muitas vezes se constitui em um momento pouco submetido à crítica, sobretudo nos estudos dos movimentos sociais. Não trato aqui das técnicas e métodos de modo isolado. Quero apenas reiterar o papel das escolhas: Converso só com lideranças? Desenvolvo algum tipo de proposta que considere um grupo de militantes e não apenas os contatos individuais? Estudamos ex-militantes e os processos de desengajamento? Alain Touraine recomendava não recorrer às lideranças para aferir o caráter das práticas. Muitas vezes lideranças apresentam um quadro político-ideológico consistente, mas não mergulham na experiência completa da ação coletiva e suas tensões.

Ana Karina Brenner: Que coisa mais bonita poder dizer para quem já está aí há muito tempo, que talvez tenha perdido isso, e para quem está chegando, que o bonito e o rico da vida do pesquisador é ter dúvida. A gente está num momento em que as

pessoas defendem a ferro e fogo certezas produzidas. E Marília vem e nos diz que o bonito da ciência é ter dúvida, e combater essas certezas absolutas com a dúvida que a ciência nos permite e, mais do que isso, nos obriga a ter, nos demanda ter. É uma necessidade ter dúvidas, para conseguir deixar a vida mais interessante.

Marília Pontes Sposito: Reitero a importância da formação de um *habitus* acadêmico, como afirmava Bourdieu. São muitos os aprendizados, dentre eles a capacidade da escuta sensível como afirmava René Barbier. A vida acadêmica é plural, deve preservar a liberdade de expressão e o respeito. Esse é também um desafio político, pois vivemos um momento voltado à construção de pontes e não de barreiras dentre as mais diversas orientações políticas que podem efetivamente formar um campo democrático.

Ana Karina Brenner: Me parece que o campo da dúvida é que permite resolver a tensão entre o pesquisador e militante, e poder compreender como complementares as diferentes maneiras de ter dúvidas sobre o mesmo fenômeno social. Eu me lembrei também da Janice Tirelli falando na sessão especial que a gente fez em Florianópolis, quando as manifestações de 2013 estavam em discussão, e ela dizia que ela só pesquisava e entrava nesses grupos juvenis e dizia: “Eu sou essa velhinha que vocês estão vendo aqui ó, sem nenhum problema”. A questão é entender como é que eu entro e como é que eu dialogo com os grupos juvenis. Talvez um jovem pesquisador dialogasse de outra maneira, mas não é que tenha mais ou menos espaço, ou melhor ou pior espaço. O espaço da construção é daquela ação e do diálogo, a menção da dúvida é a que permite que a gente consiga essas coisas.

Marília Pontes Sposito: Um exemplo das questões que estamos discutindo, tanto no âmbito da questão do lugar de fala como da escuta sensível, é a dissertação de mestrado de Raquel Souza que eu tive o prazer de orientar. Ela estava interessada no tema das masculinidades negras e seu trabalho de campo teria

como sujeitos rapazes negros. Interessante que se a questão racial era facilitadora, pois ela é negra, as diferenças de gênero foram objeto de preocupação. Ou seja, como uma mulher se aproximaria do universo masculino? Seria possível? De um lado, a primeira atitude foi colocar o tema para que os rapazes discutissem. A segunda foi a capacidade que ela teve de desenvolver uma escuta sensível. Se o fato de ser mulher criou algumas limitações, por outro provocou situações vantajosas, pois no interior de um universo competitivo das masculinidades ela se tornou uma interlocutora que facilitou a sinceridade, a confissão de algumas fragilidades e dilemas. Com ela, eles puderam falar à vontade, não estava presente uma instância masculina que emitisse um julgamento sobre cada um deles. Isso nos ensina algo importante: as situações e contextos apresentam vantagens e desvantagens que precisam ser enfrentadas. Vocês imaginaram como se dá a pesquisa no âmbito da Sociologia da Infância? Quantos desafios?

Ana Karina Brenner: Como ficarão as crianças?

Mônica Peregrino: E além do mais, Marília, eu fico pensando, se a gente pesquisa as relações sociais, elas não se dão em um só sentido. A gente tem que ter várias percepções de um mesmo objeto, claramente bem marcadas.

Marília Pontes Sposito: A iniciativa do GT em 2019, em convidar Patricia Hill Collins, foi excelente. Como mulher negra e pesquisadora, ela foi magnífica ao apresentar suas ideias para um público amplo, com toda legitimidade derivada da sua experiência de vida e de sua interlocução original com a área acadêmica e a consequente produção de conhecimentos relevantes e inovadores. Suas observações foram muito pertinentes para a ideia da formação de um pesquisador ao afirmar que não basta o compromisso militante, é preciso estudar, obter formação teórica, etc.

Mônica Peregrino: A gente pesquisa objetos que são muito vivos, no sentido de que são pessoas, juventude, militantes, coletivos, ocupações.... A pandemia nos trouxe uma questão: por um lado, as pessoas têm mais dificuldades de se aglomerar, por outro lado, como é que a gente faz pesquisa? Quais são os desafios para a pesquisa desses objetos, já que não podem mais encontrar as pessoas pessoalmente para falar? Os nossos objetos, de uma maneira geral, da galera, da garotada, muitas vezes não têm uma internet que permita ter um encontro como a gente está tendo aqui, por muito tempo a gente conversando e não caiu ainda. Fico pensando, como é que a gente vai fazer se essa pandemia se estender, de manter a pesquisa, qual é desafio de pesquisa com esses meios, entre nós e essas forças vivas na sociedade?

Marília Pontes Sposito: Vamos pensar que essa pandemia não vai ser eterna, para não ficarmos muito desesperadas. Estou há um ano de quarentena e talvez até o final do ano seja possível retomar nossa vida cotidiana sem isolamentos, quando o virtual é apenas uma das fontes de contato. Mas a situação atual, efetivamente, criou sérios problemas para os jovens pesquisadores, cursando mestrado ou doutorado. Como realizar as pesquisas inicialmente pretendidas? Carla, coordenando um projeto aqui em São Paulo nesse momento, encontrou saídas muito criativas. Marilena Nakano, que é do nosso grupo de pesquisa, integra uma rede que dissemina bibliotecas infantis em comunidades com situação de extrema vulnerabilidade. A primeira situação a ser enfrentada pelos organizadores da rede foi retirar os livros que constituíam as incipientes bibliotecas porque esses lugares precisam ser ocupados em razão da pandemia. Desmontaram as bibliotecas, providenciaram cestas de alimentos que contemplavam também doação de livros. Uma das estratégias para preservar os contatos foi o telefone, pois não havia recursos tecnológicos mais sofisticados em disponibilidade. Telefonavam para os moradores e moradoras parceiros para bater papo, saber como estava a vida, as demandas e urgências. Os jovens pesquisadores precisam usar a

imaginação para novas estratégias de pesquisa, pois algumas propostas delimitadas nos projetos são impossíveis de serem realizadas se levarmos em conta os prazos acadêmicos. Tudo depende do tipo de problema de pesquisa e o que pode ser feito nessas circunstâncias. É preciso flexibilidade e talvez assumir algumas mudanças mais radicais. Alguns mestrados deverão ser depositados antes do término da pandemia. Tenho insistido, sobretudo nos mestrados, para não se desprezar as possibilidades contempladas por uma boa revisão teórica contemplando autores ou eixos temáticos. Esse tipo de trabalho é muito útil como momento formativo. Como dizia Wright Mills: precisamos desenvolver nossa imaginação sociológica.

Maria Carla Corrochano: E eu acho que nunca foi tão importante a presença em campo para fazer pesquisa, nesse contexto de crise econômica, social, política e sanitária da covid 19. Não podemos estar presencialmente, mas é uma questão: como eu continuo em campo sem estar efetivamente no campo? É preciso criar estratégias para continuar com as pessoas. Eu acho que é o telefone, ou o que podemos fazer junto nesse contexto? É um desafio para a pesquisa. Criar diferentes estratégias – não dá para fazer uma entrevista de duas horas, não dá para fazer etnografia. Mas, dá para você fazer conversas por *whatsapp* ou por áudio? Vai ser a mesma coisa? Não, provavelmente não, mas é o possível. Então como você cria possibilidades de trabalho em campo? Enfim, é um exercício mesmo de imaginação permanente.

Marília Pontes Sposito: A questão é lidar com o tempo da pesquisa, todos os orientandos vivem com essa espada na cabeça desejosos de manter a qualidade de sua proposta. Voltamos ao artesanato intelectual redefinindo e construindo passo a passo nossos procedimentos.

Ana Karina Brenner: E eu acho que muito se discutiu sobre as novas tecnologias e as tecnologias digitais, enquanto esse

artesanato demanda que a gente também pense em tecnologias analógicas, “antiguinhas”, de tempos passados, digamos assim. Sempre quando a gente vai falar em tecnologia, se considera que tem a ver com algo que vai demandar internet, celular, as maneiras mais avançadas. Se esquecem às vezes das ferramentas que são mais rudimentares, que são as que funcionam muito melhor. Então, eu acho que tem uma demanda também para a gente ativamente botar a imaginação para jogar no diálogo com objetos de pesquisa. Tem um certo compasso de espera, sim, e alguns temas ou alguns recortes vão ter que esperar de fato, mas tem isso tudo que está acontecendo igualmente demanda ser mapeado, compreendido, olhado, dado visibilidade. Então tem uma dupla questão. Talvez os que estejam entrando agora já consigam pensar isso um pouco melhor, porque não tinham uma expectativa de um campo presencial. Eu tenho duas orientandas que ficaram um ano e meio em compasso de espera. Em agosto do ano passado você começa, aí chegou em novembro, não foi..., em dezembro... Aí tivemos que mudar mesmo. Para quem está chegando, talvez consiga mais essa percepção. Eu tenho um pouco mais dessa percepção do que a Carla disse também: nunca foi tão importante estar no campo, mas sem ter o campo, sem poder estar. Mas também se pode recuperar um pouco de tecnologias mais analógicas, o telefone, a troca de recado, a carta física. Por que a gente não imagina que mandar uma mensagem e esperar para receber resposta não pode dar certo, se já houve tempos em que essa era a única maneira de fazer?

Maria Carla Corrochano: Isso foi realmente incrível. Um dos jovens que estava com a gente na pesquisa, disse: eu não posso te dar uma entrevista, mas você pode me mandar algumas perguntas e eu vou te respondendo por áudio quando eu tiver tempo para responder, pode ser? Esse jovem não tinha tempo, mas ele queria participar da pesquisa. Encontramos uma alternativa nesse contexto tão duro da pandemia.

Marilia Pontes Sposito: Penso que seja uma questão de sensibilidade, pois não há uma receita uniforme para todas as situações. Alberto Melucci e Anna Fabbrini, nos anos de 1990, produziram um livro excelente, *Prontogiovani*², com os resultados de uma pesquisa realizada com jovens por meio de contatos telefônicos. As tecnologias virtuais eram pouco desenvolvidas, os pesquisadores telefonavam e perguntavam aos jovens se poderiam conversar sobre alguns temas que seriam gravados.

Marilia Pontes Sposito: Eu gostei muito de trocar ideias com vocês, não sei se cumprimos o roteiro, mas permaneço disponível.

Maria Carla Corrochano: Sim, a gente cumpriu o nosso roteiro e foi além.

Ana Karina Brenner: Sim, nosso roteiro foi cumprido.

² FABBRINI, A.; MELUCCI, A. *Prontogiovani*. Centralino di aiuto per gli adolescenti. Cronaca di un'esperienza. Milano, Guerini e Associati, 1993, 160p.

Parte II

**Trabalhos encomendados pelo GT03:
uma revisita**

GT 3:

percurso, identidade e perspectivas (1981 a 2010)¹

Sonia Aparecida Branco Beltrame

Maria Antônia de Souza

Introdução

Os movimentos sociais são expressivos na história da sociedade brasileira, no campo e na cidade. São movimentos de luta pela terra, condições de trabalho, reforma agrária, reconhecimento territorial, educação, escola, identidade, gênero, acessibilidade, moradia, transporte, saúde entre tantos outros problemas. A educação e/nos movimentos sociais tem sido investigada em programas de pós-graduação, especialmente, a partir dos anos de 1980. Estudos de Maria da Glória Gohn, Maria Malta Campos, Marília Pontes Sposito, Miguel González Arroyo, Rogério Cunha Campos entre outros são referências para os interessados na relação educação, movimentos sociais e escola.

O Grupo de Trabalho 3 (GT 3) da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa (ANPEd), que recebeu quatro denominações desde a sua origem, tem a tarefa de articular sujeitos e categorias que explicitam lutas por educação e por escola, particularmente no Brasil. A pergunta que se faz é: como acontece a articulação entre educação e movimentos sociais nos trabalhos apresentados no GT 3?

¹ Texto elaborado como trabalho encomendado e apresentado na 32ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2009. Publicado parcialmente em: SANTOS, A. R. et al. (orgs.). Educação do campo: políticas e práticas. Ilhéus, Bahia: Editus, 2020, como capítulo intitulado "Movimentos sociais e educação: trajetória teórico-prática na investigação educacional. P. 19 – 52.

Qual é a configuração teórico-metodológica desenvolvida no GT em três décadas de existência? Quais são os principais problemas e sujeitos coletivos presentes nas interlocuções estabelecidas no GT 3?

Essas e outras questões são discutidas ao longo deste capítulo, cujo propósito é traçar o percurso do GT 3, bem como oferecer elementos para a compreensão da sua história, produção científica e perspectivas. Os documentos produzidos pela ANPEd, especificamente os Boletins da Associação do período de 1981 a 1989, constituíram fonte documental primorosa para revelar a trajetória inicial do GT. Os cadernos de resumos e de programação das atividades das Reuniões Anuais foram essenciais para identificar os trabalhos e os problemas neles investigados. Por fim, o estudo bibliográfico de textos apresentados nas reuniões ofereceu elementos para a reflexão sobre a produção científica e as perspectivas do GT.²

É desafiante recuperar a trajetória de um Grupo que aos poucos amplia o seu objeto de estudo e que, ao mesmo tempo, abrange diversos enfoques teórico-metodológicos.

O capítulo é composto por três partes, sendo a primeira sobre os traços do percurso do GT que foi criado como Educação para ao meio Rural, transformou-se em Educação e Movimentos Sociais do Campo e, posteriormente, em Movimentos Sociais e Educação.³ A segunda parte aponta aspectos da identidade do GT, enfatizando as problemáticas analisadas, os referenciais teóricos e a expressão da articulação entre movimentos sociais e educação. A terceira parte expõe perspectivas do GT, tais como o incentivo à participação de novos pesquisadores e o fomento de debates sobre tendências teórico-metodológicas na análise dos movimentos sociais.

² A base deste estudo foi o conjunto de textos apresentados nas reuniões 23^a a 32^a, disponíveis no endereço <http://www.anped.org.br>, cujo acesso foi realizado no ano de 2009.

³ A partir da Reunião Nacional da ANPEd do ano de 2011, o GT 3 passa a ser denominado de Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos.

Percurso do GT 3

A ANPEd foi criada em 1978 e desde o seu início a Associação agregou professores, pesquisadores e pós-graduandos. Tem sido um lugar importante para interlocuções sobre as pesquisas do campo educacional brasileiro, uma referência para a produção científica da área. O depoimento de uma das suas fundadoras é revelador do contexto da época da sua criação:

(...) analisei toda a papelada das associações já criadas [Anpec, da Economia, Anpad, da Administração]. Percebi que era uma coisa muito simples, não era nada complicado criar uma Associação. (...) Não pensei em divergências políticas, nem que alguém poderia não concordar. Comecei contatando as pessoas próximas, consultei os que poderiam ter interesse, e saí atrás de financiamento.⁴

As Reuniões Anuais aconteceram a partir de 1978 e significaram “um avanço qualitativo ininterrupto na produção do conhecimento e na publicação de textos produzidos, tanto em periódicos quanto em livros e outras formas de socialização do saber” (FERRARO, 2005, p. 66).

Os Grupos de Trabalhos da ANPEd foram criados na Assembleia da Associação realizada em Belo Horizonte, em março de 1981, sendo organizados por temas, a fim de reunir pesquisadores interessados em debater seus estudos com outros colegas da Associação. Os GTs reuniram-se pela primeira vez em 1982, no Rio de Janeiro.

Esperava-se que estes grupos viessem a constituir-se em fóruns acadêmicos de discussão e debate sobre resultados de pesquisas concluídas, seleção de problemas relevantes para serem objeto de investigação, experiências metodológicas e intercâmbios de informações bibliográficas (ANPEd, 1981, p. 4).

⁴ Depoimento de Maria Julieta Costa Calazans, recolhido por Bianchetti/Fávero, publicado na *Revista Brasileira de Educação*, n. 30, p. 151-161, set/out/nov/dez. 2005.

A organização dos Grupos de Trabalho foi um marco importante para a ANPEd. “As reuniões da ANPEd tinham só um tema geral. Algumas pessoas, aquelas que participavam desse tema, tinham participação grande, mas as que vinham para assistir logo se desinteressavam, caso o tema não coincidissem com suas preocupações.”⁵

O GT Movimentos Sociais e Educação está entre os oito primeiros grupos criados, tendo, como os demais, realizado seu primeiro encontro na 5ª Reunião Anual. Nasceu como Educação para o Meio Rural e teve como primeira coordenadora Maria Julieta Costa Calazans, do IESAE/FGV, para quem:

Na recuperação da memória do Grupo de Educação para o Meio Rural deve ser assinalado como uma característica que foi uma constante em todos os seus momentos de atuação, a frequência extremamente descontínua de participantes de diferentes tendências teórico-metodológicas e de diversificadas regiões do país. Esta descontinuidade neste Grupo, aliada ao elevado número de profissionais que se faziam presentes às reuniões, tornaram o mais das vezes difícil a sua organização, minimizando os resultados dos trabalhos que ali eram propostos para discussão (ANPEd, 1986a, p. 12).

Na 5ª Reunião Anual, de março de 1982⁶, o GT Educação para o Meio Rural discutiu a pertinência de um grupo específico sobre educação rural na ANPEd. Apontou-se que em reuniões posteriores deveria ser dada atenção à interligação do referido grupo com os GTs Educação Popular, Ensino de 1º Grau e Educação e Trabalho. Nessa reunião, o grupo deliberou a elaboração de um catálogo sobre teses e dissertações em andamento ou em projeto, sob a temática rural/educação.

⁵ MIRANDA, V. G. Em Volta da Mesa: uma conversa sobre grupos de trabalho, na FAE/UFMG, em abril de 1986. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 148-154, jan/fev/mar/abr. 2002. Participaram da entrevista: Ira Maria Maciel, Miguel Gonzales Arroyo, Léa Pinheiro Paixão, Magda Becker Soares e Eliane Marta Teixeira Lopes.

⁶ Boletim ANPEd, volume 4, número 3, maio de 1982.

Na 6ª Reunião Anual, em 1983, o GT Educação para o Meio Rural não se reuniu, e na 7ª Reunião apresentava descontentamento com a sua composição, orientada pela própria estrutura do sistema de ensino, ou seja, a mesma fragmentação. Esse dilema também foi expresso por outros grupos como Ensino de 1º Grau, Ensino de 2º Grau e Ensino Superior.

Na 8ª Reunião (1985), segundo Calazans:

(...) foram envidados esforços no sentido de dar maior organicidade à reunião, através de consultas aos membros mais assíduos às reuniões deste GT, definiu-se por uma nova estratégia de ação da reunião. (...) ao invés de apresentação de trabalhos, o grupo se reuniu para uma análise de seu próprio processo, procurando estabelecer novas diretrizes para o seu desenvolvimento (ANPEd, 1986a, p. 13).

Ao final da referida discussão, os participantes concluíram que havia dificuldade de caracterizar o grupo de Educação no Meio Rural em função da diversidade de objetos de investigação, embora a identidade do grupo fosse dada pela problemática do rural, presente em todos os trabalhos. Concluíram ainda que o espaço da reunião era insuficiente para o que desejavam os participantes mais assíduos. O desejo era confrontar linhas de investigação, de objetos de estudo, de quadros teóricos e de metodologias.

Três propostas para o GT foram feitas nesse momento: 1) organização de uma resenha crítica sobre a produção científica referente à educação no meio rural; 2) levantamento da produção científica dos participantes do grupo de Educação no Meio Rural; 3) definição de subtemas de trabalho para aprofundamento das discussões, a saber: educação escolar e meio rural; movimentos sociais no campo e educação; educação e trabalho no meio rural.⁷

Com relação ao conceito de movimento social, nota-se que até a 8ª Reunião ele era marginal nas reflexões do grupo, uma vez que o objeto das pesquisas estava voltado à análise da educação no meio rural, com ênfase no sistema educacional e na educação

⁷ Informativo ANPEd vol. 8, n. 1, jan/mar de 1986a.

escolar. Nessa conjuntura da década de 1980, os estudos sobre movimentos sociais e educação estavam muito ligados aos movimentos populares urbanos, o que não era foco no GT.

Nota-se que o início do GT revela a influência teórica da autora Maria Julieta Calazans, cujas pesquisas relatavam a situação da educação no meio rural. Eram análises sobre as escolas e os programas governamentais voltados à população do campo. Entre os anos de 1981 e 1988, constata-se que a pesquisadora, coordenadora do GT, publicou diversos trabalhos sobre educação e ensino no meio rural. A autora revelou em seus estudos a preocupação com a educação popular no meio rural, aspecto que foi título de uma publicação de sua autoria com o pesquisador Cândido Grzybowski.

Pode-se dizer que a categoria de análise predominante no GT até 1988 foi a escola pública, com singular olhar à escola rural como contexto dos objetos de estudo no grupo. Os primeiros sinais da necessidade de modificação do objeto do GT surgiram ao final da década de 1980, quando movimentos ligados à terra, às questões identitárias, à acessibilidade no espaço urbano, movimentos ambientalistas, entre outros, começam a conquistar visibilidade no cenário público. Destacam-se os movimentos ligados à escola pública, fortalecidos com a criação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Na 9ª Reunião Anual da ANPEd⁸, de 1986, novas reflexões foram desenvolvidas sobre as perspectivas do GT Educação para o Meio Rural. O consenso foi o de ativar o intercâmbio dos pesquisadores em duas vertentes: 1) educação e movimentos sociais do campo; 2) política educacional e educação escolar no meio rural.

Na referida reunião, foi elaborado um projeto de atividades para o período de 1986 a 1987 e nele constou a realização de duas oficinas de trabalho, respectivamente denominadas *Educação e movimentos sociais no campo* e *Educação escolar e meio rural*. A preocupação era com a definição teórico-metodológica para o

⁸ Informativo ANPEd sobre os Grupos de Trabalho, 1986b.

estudo de movimentos sociais do campo. No que tange à escola rural, a preocupação relacionava-se com a formação do professor leigo, sua prática pedagógica e condições de vida e trabalho.

Da 9ª Reunião em diante nota-se expressividade dos movimentos sociais de trabalhadores do campo no GT. Estudos traziam categorias como resistência, prática educativa no movimento social e a continuidade da escola rural como contexto de pesquisas que se preocupavam com a formação do professor.

Com a presença de trabalhos sobre os movimentos sociais do campo, o GT amplia o conjunto de problemas/temas investigados, bem como os enfoques teóricos. Por exemplo, os trabalhos de Antonio Munarim revelavam a preocupação constante com os movimentos de trabalhadores do campo.

Em 1988, na 11ª Reunião Anual, em Porto Alegre, novamente sob a coordenação de Calazans, o grupo passou a designar-se Educação e Movimentos Sociais no Campo. Trata-se de um momento conjuntural de retomada dos movimentos sociais do campo, como espaços de resistência, de luta, de organização de contra-saber, onde se caracterizam de forma privilegiada as demandas e as aprendizagens de vida das “massas camponesas”, a partir de suas condições de trabalho e existência (ANPEd, 1988, p. 21).

No período de 1982 a 1988, as discussões no GT organizavam-se em torno dos interesses específicos dos pesquisadores da educação rural. Inicialmente, era um grupo pequeno, não ultrapassando 15 pesquisadores. Segundo depoimento de Miguel González Arroyo, “havia uma efervescência e uma inquietação intelectual de pesquisas mais amplas. Aí surgiram os GTs – mais específicos, mais ricos.” (RBE, 2002, p. 148)⁹. Ainda nessa fase de organização, o GT foi coordenado pelo professor Jacques Therrien, da Universidade Federal do Ceará.

⁹ In MIRANDA, V. G. Em Volta da Mesa: uma conversa sobre grupos de trabalho, na FAE/UFMG, em abril de 1986. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 148-154, jan/fev/mar/abr, 2002.

Sob a denominação de Educação e Movimentos Sociais do Campo, amplia-se o olhar para a educação no meio rural, considerando que ela

(...) se insere nos princípios da escola pública unitária (escola universal) e que sua explicitação deve refletir a dinâmica das relações históricas entre Estado e a Sociedade, reconheceu-se que a escola e a educação no campo têm especificidades que devem ser aprofundadas num fórum acadêmico que tem compromissos com as classes populares (ANPEd, 1988).

As especificidades da educação no campo foram apontadas como relacionadas ao sujeito da educação e à escola, entendendo que se ela “(...) se constitui em espaço de intermediação do saber e lócus de emergência da consciência histórica no cotidiano de determinados sujeitos, deve-se perguntar qual, onde e como é produzido o saber objeto da educação?” (ANPEd, 1988, p. 21)

No debate realizado no GT, no referido ano, ficou explícito que:

Os atuais movimentos sociais no campo são espaços de resistência, de luta, de organização de contra-saber, onde se expressa e se caracteriza de forma privilegiada as demandas e as aprendizagens de vida das massas camponesas, a partir de suas condições de trabalho e de existência. O repensar da educação (e da escola) no meio rural deve passar pela mediação dos movimentos sociais, na medida em que estes são espaços de compreensão do saber oriundo das relações sociais de produção, já que se reconhece o trabalho como princípio educativo. Não interessa o resgate da escola que funciona na sociedade capitalista, mas a construção de uma escola que emerge do saber oriundo das relações históricas de trabalho, o que supõe a análise dos seus condicionantes estruturais (ANPEd, 1988, p. 21).

Nessa reunião foram destacados os pontos que configuram a especificidade da educação no meio rural, a saber: 1) inadequação da escola às necessidades dos trabalhadores; 2) os movimentos sociais no campo devem ser analisados nas suas práticas pedagógicas para o repensar da escola; 3) necessidade de se buscar

formas de articulação entre o saber acadêmico e o saber historicamente produzido nas escolas e nos movimentos sociais; 4) necessidade de estudos para superação da dicotomia escolarização e escola de trabalho, entre outros.

O conceito de movimento social e as reflexões sobre as categorias resistência e luta social ganharam força no GT, com a contribuição teórica de Jacques Therrien, Maria Julieta Calazans e Maria Nobre Damasceno. Havia ênfase nas categorias do materialismo histórico-dialético na análise dos movimentos sociais do campo. A obra de Damasceno publicada em 1990, "Pedagogia do Engajamento", foi um marco dos debates sobre movimentos sociais do campo e educação. Para ela, os movimentos sociais produzem uma prática educativa que gera conscientização política. Ela afirma que:

(...) a ação educativa quando realizada pelos grupos populares, ou por setores organicamente ligados a eles, pode contribuir para a formação da consciência possível, ou seja, àquela consciência voltada para a transformação da realidade que oprime as classes trabalhadoras. Esta consciência se manifesta através da organização e da prática política dos grupos populares (DAMASCENO, 1990, p. 49).

Pode-se falar num conceito de movimento social que marca o GT à época? Infere-se que o conceito de movimento social se articulava à luta de classe e à consciência de classe. Tratava-se de pensar categorias como práxis e a dimensão educativa dos movimentos sociais para interpretar os processos educativos com intencionalidade política voltada à transformação da sociedade.

Na referida reunião, ainda em 1988, houve debate entre os participantes do GT Educação e Movimentos Sociais do Campo e do GT Educação e Trabalho. Essa aproximação entre os GTs, de certo modo, sinalizou que a concepção teórica norteadora do grupo, naquele momento, era vinculada ao paradigma marxista e suas categorias – como a prática social.

Adensam-se os debates sobre a relação trabalho e educação, sobre o trabalho como princípio educativo. Observam-se dois eixos temáticos nos trabalhos apresentados: de um lado, a marca da escola pública, escola rural, como lugar das investigações, e, de outro, o debate sobre a prática social, o papel educativo dos movimentos sociais e a educação popular.

A 12ª Reunião Anual foi realizada em 1989, na Universidade de São Paulo. A ANPEd teve como grande tema a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: propostas específicas e subsídios*. O GT apresentou a sua perspectiva quanto à LDB:

(...) a LDB deve assegurar princípios de participação de organizações e movimentos de base, incluindo partidos políticos, considerando que a história da educação no Brasil indica que os rumos de organização e estruturação do sistema educacional respondem menos aos determinismos legais e pontuais que às formas de organização e pressão social de grupos hegemônicos (...) historicamente os movimentos sociais têm demonstrado maior peso no fazer da história do que no ditar princípios legais pontuais (ANPEd, 1989, p. 65).

Reiterou-se o conceito de movimento social vinculado à categoria resistência e luta social. A discussão sobre a LDB foi tratada juntamente com outros Grupos, especialmente com *Trabalho e Educação*. A construção social da escola foi bastante problematizada, destacando que a sua construção social passa fundamentalmente pelo processo de democratização, tanto na dimensão de acesso como de gestão do sistema educacional, referência indissociável na questão da municipalização do ensino.

Ao lado das reflexões sobre a LDB, foi analisado o programa de intercâmbio institucional de pesquisas integradas sobre Educação e Movimentos Sociais do Campo. A proposta de intercâmbio começou a ser desenhada na 11ª Reunião da ANPEd. Seis instituições elaboraram uma primeira versão do programa de intercâmbio de pesquisa, a saber: IESAE/RJ, UFSC, UFGO, UFMG, UFBA e UFC. Dois pontos foram destacados nessa reunião: fortalecimento de

intercâmbio entre grupos e a efetivação de uma proposta de intercâmbio institucional de pesquisas vinculadas ao GT.

A realização de sessões conjuntas com os GTs Educação Popular e Estado e Política Educacional no Brasil foi importante para a efetivação da 13ª Reunião Anual, realizada em Belo Horizonte, em 1990. Essas interlocuções possibilitaram novas dimensões de atuação, com a ampliação e troca de saberes de investigação entre os pesquisadores dessas áreas.

De acordo com o Boletim da ANPEd (1990, p. 48-49), a 13ª Reunião revelou três momentos importantes na trajetória do GT, a saber: o *primeiro momento* foi a realização de sessões conjuntas com os GTs Educação Popular e Estado e Política Educacional no Brasil. Considerou-se que:

O estudo dos movimentos sociais, por um lado, não pode prescindir da questão do Estado; por outro lado, os referenciais de análise têm largo espectro em comum, quer se trate da questão urbana (GT Educação Popular), quer se focalize a questão rural (GT Educação e Movimentos Sociais do Campo) (ANPEd, 1990, p. 48).

O *segundo momento* decorreu do próprio debate gerado após os relatos de pesquisa. Com número reduzido de apresentações, foi possível aprofundar e pensar a construção conjunta do saber. E o *terceiro momento* esteve vinculado à avaliação e planejamento do Programa de Pesquisa e Intercâmbio do GT, iniciado na 11ª Reunião. O Programa contou com financiamento parcial do CNPq e do INEP. Por conta dessa atividade, o GT organizou encontros de pesquisa intensos na Região Nordeste do país. Nessa reunião, foi eleita Maria Nobre Damasceno para a coordenação do GT.

No ano de 1991 a situação era outra. O GT passava por um momento de intensa atividade de pesquisa, e isso se evidenciou na realização de encontros regionais, como também nos encontros de intercâmbio programados na 12ª Reunião. Na agenda dessa reunião figuraram muitas atividades de pesquisa: Seminário de Intercâmbio no Sul (Florianópolis), no Sudeste (Rio de Janeiro) e

Nordeste (Fortaleza); Seminário de Intercambio Nacional em Fortaleza; participação na 6ª Conferência Brasileira de Educação - CBE, com dois painéis de pesquisa, além do cadastramento dos pesquisadores da área.

Na ocasião, foi avaliado o crescimento de participantes no GT, tanto em relação ao número de trabalhos quanto ao número de pesquisadores presentes. Destacou-se o trabalho do GT na construção de um saber coletivo a partir de um Programa Interinstitucional de Pesquisa. A intenção, na construção coletiva do saber, tem o objetivo de compreender “(...) as relações entre a sociedade e as diferentes expressões da educação, desenvolvidas pelo campesinato e os agentes educativos desta prática social” (ANPEd, 1991, p. 16).

O objetivo básico do programa de pesquisa vinculado ao GT era a análise das relações entre os movimentos sociais e educação, tentando entender o significado da educação para o camponês, bem como a contribuição do camponês para a prática política e produtiva (ANPEd, 1991, p. 17).

Há, nesse momento, preocupação expressiva com o conceito de movimento social. Constata-se, também, que os trabalhos vinculados às análises da prática educativa no MST começam a crescer no grupo, fruto por um lado da própria conjuntura política de repressão ao MST e, por outro lado, da prática educativa então delineada pelo movimento em questão.

Na Reunião de 1991, o GT atingiu a média de 22 pesquisadores. Segundo análise do grupo, “o patamar de qualidade vinha sendo obtido mediante um trabalho demorado e persistente dos componentes do GT, que já há cerca de quatro anos decidiu atuar a partir de um programa básico de pesquisa envolvendo pesquisadores de várias universidades” (ANPEd, 1991, p. 15).

O grupo amadureceu e avançou na direção da compreensão das relações entre sociedade e as diferentes expressões de educação desenvolvidas pelo campesinato e os agentes educativos desta prática social (ANPEd, 1991).

A organização do GT também transparece nas suas ações, à medida que são favorecidos os debates, a exemplo da proposta de leitura antecipada dos textos que seriam apresentados na Reunião Anual, possibilitando maior qualidade às discussões.

Na 15ª Reunião Anual, realizada em Caxambu, em 1992¹⁰, o GT passou a denominar-se Movimentos Sociais e Educação, assim ficou até o ano de 2010.

As mudanças efetivadas na denominação do GT refletiram o percurso que se constituía em seu interior. Essa Reunião, segundo documentos do grupo,

(...) constitui-se num momento marcante para a memória deste GT, tendo em vista que havia um sentimento geral apontando para a necessidade de reestruturação do mesmo. Assim, os participantes envidaram todos os esforços no sentido de enfrentar o desafio de reestruturar o GT, ampliando a temática a ser investigada e possibilitando uma maior participação dos pesquisadores (ANPEd, 1992, p. 27).

No entanto, tal mudança coincide com o decréscimo no número de participantes, que voltou ao patamar de 15 pesquisadores. As razões dessa redução merecem aprofundamento. Talvez o local de realização da Reunião, Caxambu, com suas conhecidas dificuldades de acesso e acomodação, esteja entre os fatores que colaboraram para a diminuição do número de integrantes.

Por ocasião dessa reunião, tornaram-se expressivos os trabalhos envolvendo o MST e os assentamentos de reforma agrária. São dois os sujeitos centrais nas pesquisas apresentadas no GT, na 15ª Reunião: os indígenas e os camponeses.

Segundo o Boletim da 15ª Reunião (1990, p. 27), nessa ocasião era nítida a necessidade de repensar o GT. Havia o desejo de ampliar os problemas investigados, possibilitando uma maior

¹⁰ A partir de 1992, as Reuniões Anuais passaram a realizar-se em Caxambu (MG). No ano de 2003, a Reunião aconteceu em Poços de Caldas (MG).

participação dos pesquisadores. Foi aprovada, na Assembleia Geral da ANPEd, a proposta levada pelo GT de modificação do nome e, portanto, a redefinição do objeto de estudo do Grupo.

Uma referência importante para o Grupo foi a publicação, em 1992, do livro *Movimentos sociais e educação*, de Maria da Glória Gohn, que destacava o caráter educativo dos movimentos sociais e a diversidade de problemas educacionais presentes no Brasil dos anos de 1980.

A 16ª Reunião Anual, em Caxambu (1993), teve como tema geral "Paradigma, Avaliação e Perspectivas". Os trabalhos do GT seguiram esse eixo, principalmente na Sessão Especial intitulada *Novos Paradigmas de Movimentos Sociais*, apresentada por Maria Nobre Damasceno, da UFC, tendo como debatedora Angelina Peralva, da USP. Nessa reunião, foi consolidada a proposta de realização de intercâmbio entre pesquisadores, com a seguinte proposição temática: 1) práticas educativas heterogêneas dos movimentos sociais em contextos culturais e regionais diversos; 2) natureza, processos e manifestações do saber social gestados nas práticas educativas dos movimentos sociais; 3) movimentos sociais e educação: perspectivas de estudo das novas configurações.

Em 1993, o GT – com a denominação Movimentos Sociais e Educação – esteve sob a coordenação de Maria Julieta Calazans e Maria da Glória Gohn. Foram encaminhadas as discussões sobre os movimentos sociais, questões de gênero, prática educativa, modernização versus regionalização e MST.

Os trabalhos foram apresentados em quatro sessões, a saber: 1) dimensões dos conflitos sociais na cidade e no campo. 2) Saber social e prática social; 3) movimentos sociais: novos paradigmas; 4) movimento negro e educação para o índio – democratização da educação. Dessa Reunião evidencia-se claramente a preocupação com o conceito de movimento social e verifica-se a expressividade dos sujeitos sem-terra, indígenas e negros nos trabalhos de investigação em educação. Nota-se que muitas apresentações foram de alunos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da área da educação, revelando, assim, que o crescimento do grupo

também se deve ao incentivo que os próprios membros do GT faziam à época nas instituições de origem.

Nessa reunião foram pontuadas várias questões para o debate, após a sessão especial e após as apresentações dos trabalhos. Dentre elas destacam-se: 1) É possível a formação da consciência de classe nos movimentos? 2) Como acontece a presença da mulher no movimento camponês? 3) Como separar o enfoque sociológico do enfoque do educador? 4) Como fica a questão da ideologia na questão do saber social? 5) O que é movimento social e o que é partido político? 6) O que é o velho e o que é o novo na análise dos movimentos sociais? 7) O que liga os indivíduos à organização coletiva?

Ao final dos trabalhos, destacaram-se os quatro aspectos enriquecedores do GT: 1) riqueza das temáticas tratadas; 2) respeito e interesse pelos temas abordados; 3) integração do grupo novo que nasce: rural & urbano, e 4) afinidade das questões perpassando os objetos de estudo dos trabalhos apresentados (ANPEd, 1992, p. 38-39).

E sobre o conceito de movimento social? Aqui, nota-se que a perspectiva marxista desenhada no início do GT, particularmente com os trabalhos de Maria Nobre Damasceno, já não mais predomina. Há uma diversidade de temas e de segmentos sociais sendo analisados, tanto no espaço rural quanto no urbano. Da mesma forma, tendências teóricas diversas fundamentam as pesquisas. Pode-se perceber a influência dos autores vinculados ao paradigma dos novos movimentos sociais, como denomina Gohn (1997) em sua obra *Teorias dos Movimentos Sociais*. São autores como Alberto Melucci e Alain Touraine que fundamentam o conceito de movimento social, ao lado de autores como Antonio Gramsci e Karl Marx.

Seria ousado dizer que aqui se inicia uma possibilidade de trabalho com autores de diferentes matrizes teóricas na análise da dinâmica societária?

No início dos anos de 1990, o pesquisador Alain Touraine esteve num evento na Universidade de São Paulo, denominado *O Retorno do Ator*, que marcou a sua entrada nos estudos de educação. À época, a obra *Palavra e Sangue*, do referido autor, era referência nas pesquisas sobre movimentos sociais na América Latina. Autores

como Eder Sader, com sua obra *Quando novos personagens entraram em cena*, e Marília Pontes Sposito, particularmente com as suas obras de 1984 e 1993, a segunda intitulada *A ilusão fecunda*, sobre lutas populares por escola pública, passam a ser referência no GT.

Falou-se e “fechou-se” uma proposta de intercâmbio entre pesquisadores, tendo como temáticas centrais: práticas educativas heterogêneas dos movimentos sociais em contextos culturais e regionais diversos; natureza, processos e manifestações do saber social gestados nas práticas educativas dos movimentos sociais, e movimentos sociais e educação: perspectivas de estudo das novas configurações (ANPEd, 1992, p. 39).

Em 1994, Peres e Stephanou publicaram artigo caracterizando a produção científica da ANPEd no período de 1990 a 1993, particularmente quanto à temática dos movimentos sociais e educação. Para elas, a produção científica da área caracteriza-se pela valorização da ação coletiva, seja nos trabalhos que tematizam o significado dos movimentos sociais, seja naqueles que analisam experiências pontuais. Salientam que as investigações dão ênfase temporal à primeira metade da década de 1980, quando as transformações de ordem socioeconômica operaram mais fortemente, ao lado das mudanças políticas. De acordo com as autoras, os trabalhos analisados demonstram que os movimentos populares são apresentados “(...) como configuração de uma nova relação social, de uma nova visão de mundo e de uma nova percepção da realidade” (PERES; STEPHANO, 1994, p. 150). Por fim, as autoras mencionam que as análises demonstram que a sociedade e o Estado mudaram, e que os movimentos sociais também se transformaram.

Na 17ª Reunião, em 1994, os trabalhos do GT foram agrupados em quatro eixos temáticos, a saber: 1) ação coletiva, identidade e interação; 2) movimentos sociais e práticas educativas; 3) movimentos sociais e lutas populares; 4) escola – um processo de construção social. O número médio de participantes foi de 40 pesquisadores. Nessa época o GT tinha um grupo fixo de 20 pesquisadores.

No momento de avaliação das atividades do GT foi sugerida a realização de reuniões regionais, anteriores à ANPED, ampliando os espaços de discussão das questões metodológicas para possibilitar maior rigor nos debates. A proposta foi efetivada com a realização das *ANPEds Regionais*.

Nessa mesma Reunião, ficou programada para maio de 1995 a realização de um intercâmbio de pesquisadores, a realizar-se em Florianópolis, sobre tema que permitisse discutir “Movimentos Sociais, especificidades da escola e suas lutas.” Foi acordado também que, durante o intercâmbio, seria oportunizada uma visita a áreas de assentamento do MST. Foi eleita para coordenar o GT do biênio seguinte a professora Marília Pontes Sposito (USP).

Nota-se que essa reunião teve expressividade em dois campos: diversidade de temáticas e ampliação do número de universidades presentes no GT. Observa-se que a modificação do objeto de estudo do GT para movimentos sociais e educação agregou pesquisadores interessados em problemas e sujeitos sociais diversos. Alia-se a esse fato um terceiro elemento, que é a diversidade teórica na análise das problemáticas de pesquisa. Análises oscilam entre a perspectiva marxista e a perspectiva da ação social. Os trabalhos revelam categorias como juventude, identidade, ação coletiva, prática educativa, mediadores nos movimentos sociais, entre outras. Sujeitos sociais como movimento negro, indígena e MST têm maior expressividade no GT.

A vertente dos novos movimentos sociais ganha força no GT. A que se deve essa evidência? À diversidade dos movimentos sociais na sociedade, ultrapassando os limites/classificação de classe? À crise do marxismo? À força da ideologia neoliberal que adentra ao país? À abertura política que coloca em discussão práticas coletivas e o processo de construção de relações democráticas?

Na 18ª Reunião (1995), as atividades do GT foram encerradas com um debate sobre *Perspectivas de investigação e definição de novas temáticas nos estudos sobre movimentos sociais e educação*, que contou com a participação dos professores Nilton Bueno Fischer e Maria

Julieta Calazans, como convidadas, sob a coordenação de Marília Pontes Sposito, coordenadora do GT.

No ano de 1997 foi realizada a 20ª Reunião Anual. No GT foi apresentado o minicurso intitulado *Movimentos étnicos, teorias e educação*, por Luís Alberto Oliveira Gonçalves. O autor inspira-se em Teorias da Ação para discutir ação coletiva e processos educativos voltados à educação e etnias. Ele publicou um artigo na *Revista Brasileira de Educação*, em que discute “Os movimentos negros no Brasil: construindo atores sociopolíticos”. Dentre suas análises, pode-se citar que:

(...) o movimento negro é um ator coletivo dividido. De um lado, ele busca alianças com os chamados setores progressistas (partidos, sindicatos), reforçando o caráter instrumental de suas organizações. De outro, ele evoca a tradição afro-brasileira para resistir contra as formas de dominação cultural do mundo moderno. Esses dois lados, em conflito permanente, nem sempre encontram mediações adequadas (GONÇALVES, 1988, p. 36).

No mesmo número da *Revista Brasileira de Educação*, Ilse Scherer-Warren discute o conceito de movimentos sociais e as teorias. Para ela:

Os movimentos sociais contemporâneos podem ser definidos como redes sociais complexas que conectam, simbólica e solidaristicamente, sujeitos e atores coletivos, cujas identidades vão se construindo num processo dialógico de identificações éticas e culturais, intercâmbios, negociações, definição de campos de conflitos e de resistência aos adversários e aos mecanismos de exclusão sistêmica na globalização (SCHERER-WARREN, 1998, p. 22).

A *Revista Brasileira de Educação* trouxe, em seus números 5 e 6 (1997), um conjunto de artigos problematizando a "Juventude e contemporaneidade", organizado por Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito.

Sposito (1997, p. 15), em seu artigo intitulado "Estudos sobre juventude e educação", afirma que:

Os trabalhos mais recentes na área da Educação, a partir de meados dos anos 90, *tendem a incorporar categorias sociológicas e parecem acenar com novas perspectivas*. Talvez estejam sendo criadas as condições para um diálogo mais fecundo e promissor com os cientistas sociais interessados no tema, de modo a se constituir uma área sólida de investigação em torno dos estudos sobre juventude no Brasil. (Grifo nosso)

No GT, os trabalhos apresentados em 1997 versaram sobre espaço político urbano; políticas de atendimento à infância; subjetividade e militância; educação e ONG; movimentos sociais do campo; movimento negro; educação feminina; educação e direitos humanos; educação escolar indígena, e educação ambiental.

Em 2000, na 23ª Reunião, o GT contou com trabalhos que abordaram: mulheres; gênero e raça; juventude e práticas sociais; movimentos indígenas; educação e democracia; movimento ecológico e corpo. Na referida reunião foi apresentado o trabalho encomendado à Roseli Salete Caldart, intitulado "A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo". A pesquisa veio a fortalecer o debate acerca do movimento social como princípio educativo e destacar que a pedagogia da luta pela terra não se resume à educação escolar, mas sim à prática social coletiva.

Revelaram-se dois pólos temáticos no GT: 1) questões de juventude e gênero; 2) movimentos sociais do campo, com ênfase à categoria sem-terra e indígena. Estamos diante dos conceitos de prática social, sujeito coletivo, identidade, juventude e representações culturais, nesse momento da trajetória do GT.

Como compreender o movimento social nessa diversidade categórica? 1) Pela possibilidade de diálogo entre matrizes teóricas diferentes na compreensão da realidade? 2) Pela dicotomia entre a vertente marxista na análise do movimento social, representada por

Eric Hobsbawn, Edward Thompson e Karl Marx e a vertente dos novos movimentos sociais, cujos expoentes são Touraine e Melucci?

Dois aspectos são comuns nas investigações: análise de práticas coletivas e realização de trabalho empírico. A análise da dinâmica societária marca o percurso do GT e a todo o momento as manifestações coletivas estão presentes nas inquietações acadêmicas trazidas para o grupo.

Na 24ª Reunião foram apresentados trabalhos versando sobre as temáticas: movimento dos direitos humanos, conflitos socioambientais, movimento negro, associações juvenis, movimentos de surdos, MST, movimento de professores. Na ocasião, foram apresentados dois trabalhos encomendados: "Juventude, Pesquisa e Educação", autoria de Marília Pontes Sposito, e "Professores e professoras: identidades e ações coletivas em construção", autoria de Cláudia Vianna. Reafirmou-se a presença da categoria juventude como integrante forte dos debates no GT.

Em 2002, na 25ª Reunião, foram apresentados trabalhos versando sobre: evasão e exclusão escolar; jovem como sujeito social; violência escolar; formação profissional nos movimentos sociais; saberes em movimento; escola indígena; trabalho pedagógico no MST, e assembleias escolares. Nota-se a diversidade de sujeitos coletivos que têm as suas práticas analisadas no GT, entre novos e velhos movimentos sociais.

Para Scherer-Warren (1993, p. 67-68),

A diferenciação entre os velhos e os novos movimentos sociais pode ser encontrada nas formas de suas organizações e de encaminhamento de suas lutas (...) o que há de inovador é a luta pela ampliação do espaço da cidadania, incluindo-se aí a busca de modificação das relações sociais cotidianas.

Em 2003, na 26ª Reunião, foram apresentados trabalhos sobre os temas: movimento gay; movimento dos pequenos agricultores; exclusão escolar; educação em assentamentos; movimentos sociais urbanos; jovens estudantes; relação escola e comunidade;

escolarização entre povos ilhéus; esfera pública e trabalhadores rurais. A articulação entre as Ciências Sociais e a Educação fica cada vez mais nítida nos trabalhos do GT, o que acaba por ser uma das marcas de seu percurso e de sua identidade, expressando a riqueza teórica trazida para a análise da dinâmica societária.

A 26ª Reunião contou com o trabalho elaborado por Marília Pontes Sposito e Paulo César Rodrigues Carrano, cujo título é "Os jovens na relação Sociedade-Estado: entre 'problemas sociais' e concepções ampliadas de direitos?"

De grupo centrado na análise da educação rural, o GT caminhou para investigações sobre os movimentos sociais do campo. Na última década, vem dando atenção a categorias das ciências sociais, como sociedade civil, relação sociedade e Estado, esfera pública e direitos. E a relação com a educação? Parece direcionada à análise das práticas educativas coletivas não-escolares. Mas, ao mesmo tempo, questões relacionadas à escola e à diversidade sociocultural estão presentes no GT, bem como as investigações que articulam demanda/ luta social e construção de política pública.

Em 2004 e 2005, nas 27ª e 28ª Reuniões, foram apresentados trabalhos sobre: cultura e educação; política pública de juventude; movimento gay; educação indígena; estratégias educativas de jovens mulheres; movimentos sociais de surdos; inclusão social para jovens pobres; relações juventude e educação; ação coletiva e identidade; direitos da criança e do adolescente; educação do campo; movimentos educativos emancipatórios, entre outros temas.

Reitera-se nas reuniões a presença de diferentes segmentos sociais nas investigações educacionais. Constata-se que as categorias sociológicas são fundamentais na análise da educação articulada ao movimento social. Os trabalhos sobre juventude e sobre educação do campo têm espaço ampliado no GT. Na 29ª Reunião, em 2006, foi realizada uma sessão especial intitulada *Educação do Campo: demandas sociais e desafios políticos*, cujos expositores foram Jean Pierre Leroy; Miguel González Arroyo; Antonio Munarim e Edla de Araújo Soares. Novamente em 2006 o

GT contou com trabalhos relativos a: escola e juventude; movimento homossexual; movimento por escola e saúde; movimentos sociais e educação popular; educação do campo; movimento indígena; escolarização de jovens, entre outros. Ainda, foi realizado o minicurso intitulado *Educação dos povos que vivem no campo*, conduzido por Antonio Munarim (UFSC), Lourdes Helena Silva (UFV) e Maria Isabel Antunes Rocha (UFMG).

Na 31ª Reunião (2008), foram problematizados os temas: jovens em medida socioeducativa; formação de educadores indígenas; educação do campo; infância e cidade; movimento *hip-hop*; educação e movimentos sociais; movimento de economia solidária, entre outros. Nessa reunião foi realizado o minicurso intitulado *Educação do Campo*, ministrado por Roseli Salete Caldart. Os principais pontos tratados no debate foram: diferença entre educação rural e educação do campo, caracterização da educação do campo, experiências em educação do campo, construção de políticas públicas, e a tensão entre a sociedade organizada e o Estado.

O que se constata no percurso do GT é o que Maria Julieta Calazans anunciava nas primeiras reuniões, ou seja, diversidade temática e teórica, o GT como lugar de “trânsito” de pesquisadores de outros GTs, a oscilação do número de participantes, a tendência ao desenvolvimento de projetos interinstitucionais. Nos últimos anos, nota-se que o GT conta com diversos trabalhos encomendados, sessões especiais e minicursos. Muitos deles foram produtos de pesquisas interinstitucionais ou dos coletivos que compõem os Grupos de Pesquisa na atualidade.

Cabe ressaltar, ainda, que no percurso do GT são revelados pesquisadores com as suas obras, que se tornam referenciais teóricos dos trabalhos apresentados. É o caso de autores como Miguel González Arroyo, Juárez Dayrell, Maria da Glória Gohn, Maria Julieta Calazans, Maria Malta Campos, Maria Nobre Damasceno, Marília Pontes Sposito e Nilton Bueno Fischer. Alguns autores têm presença marcante no percurso do GT, como Alberto Melucci, Alain Touraine, Antonio Gramsci, Edward Paul Thompson, José de Souza Martins, Karl Marx, Raymond Williams,

entre outros. Pelos autores, se tem a noção da diversidade teórica que o GT agrega. Seria então a identidade do GT marcada pela *pluralidade teórica*?

A certeza que se tem do percurso do GT é que ele traz os problemas reais da sociedade, os sujeitos das lutas sociais, a prática social, para o seu interior. Talvez, esse fato justifique a delimitação de três objetos de investigação ao longo de sua história. Primeiro, a educação para o meio rural, depois a educação e os movimentos sociais do campo, posteriormente os movimentos sociais e a educação e, na atualidade os movimentos sociais, os sujeitos e os processos educativos. Nota-se que o conceito movimento social antecede a educação, na definição do GT. Talvez isso seja um dos sinais de que a educação tem sentido amplo quando analisada na dinâmica contraditória da sociedade, ou, ainda, quando analisada em suas múltiplas faces, seja na escola ou fora dela.

Identidade do GT 3

Para pensar a produção do GT no período analisado, algumas questões serviram de fio condutor nas observações dos trabalhos apresentados no grupo, a saber: estamos consolidando bases teóricas sólidas nos Movimentos Sociais? O que os trabalhos têm em comum? Como os Movimentos Sociais estão acontecendo hoje? Essas interrogações foram levantadas na 31ª Reunião, realizada em 2008.

A análise da produção do GT revela a diversidade de problemas/temas reunidos nos Movimentos Sociais. A dinâmica introduzida no GT pelos trabalhos encaminhados e apresentados, pelos trabalhos encomendados, pelas ações partilhadas durante as reuniões com outros GTs, em especial com o da Educação de Jovens e Adultos, produziu uma *circulação* de nomes, temas, metodologias e referenciais teóricos que muito fertilizou o GT, em função da *diversidade* das abordagens postas em discussão durante as Reuniões Anuais.

Nos primeiros tempos do GT, destacaram-se os estudos da educação rural na perspectiva das ações dos trabalhadores do

campo, suas relações de trabalho e principalmente a escolaridade dessas populações. O GT, nas suas origens, tem o compromisso de tornar visível um tema pouco presente em pesquisas e estrutura dos programas de pós-graduação. Os estudos do campo apresentavam-se pouco debatidos nas pesquisas acadêmicas, deixando lacunas nas publicações da educação. Nessa época, anos de 1980, ampliavam-se na sociedade brasileira as relações com a escola, no sentido de lutar por direitos, como a gestão democrática nos conselhos escolares e a participação dos segmentos da escola, além da constituição do Fórum em Defesa da Escola Pública.

A escolarização das camadas populares no campo e na cidade ganhou destaque nessa década. Essa discussão se intensificou nos processos de luta pela redemocratização política, expressa na ampliação das oportunidades de escolarização conquistadas na Carta Magna de 1988. Muitas pesquisas apresentadas no GT trouxeram tais discussões para os debates do grupo.

Por sua vez, os movimentos sociais emergiram no contexto social e político brasileiro com uma forte capacidade organizativa e mobilizadora. Esses movimentos se multiplicaram pelo país, ampliando direitos, buscando novas formas de luta política. A construção de políticas públicas passou a ser uma bandeira nos movimentos sociais e adentrou o GT em várias frentes, como a juventude, a educação do campo, os indígenas, o movimento homossexual, as pessoas com necessidades educativas especiais, entre outros temas, categorias sociais e sujeitos coletivos.

As discussões no GT buscaram acompanhar essas mobilizações da sociedade. Os movimentos sociais foram discutidos no Grupo nas várias formas em que emergem na sociedade pós-ditadura. As representações culturais de raça, gênero e etnicidade conquistaram espaço nas discussões, apontando a emergência do debate dos *novos movimentos sociais* trazidos por pesquisadores que adotavam em seu referencial teórico autores como Alberto Melucci, Alain Touraine, Maria da Glória Gohn, Ilse Scherer-Warren, entre outros.

Outros autores que estudam movimentos sociais e que ganharam espaço como referenciais teóricos no GT são Evelina Dagnino e Ilse Scherer-Warren. A primeira tem discutido a ampliação do espaço público em face à organização da sociedade civil. A segunda tem trazido contribuições para se pensar *redes de movimentos sociais* e a multidimensionalidade na análise dos movimentos sociais.

O que se observa no GT é justamente uma identidade marcada pela diversidade. Um lugar de debate que atrai pesquisadores de diferentes áreas das Ciências Humanas. Um lugar que cria e recria relações sociais e acadêmicas. Um lugar que atrai pesquisadores migrantes e de onde é possível fazer irradiar outros grupos. Como disse Nilton Bueno Fischer, *os filhos crescem e buscam outras casas, mais tarde retornam à casa para outros diálogos.*

Se num primeiro momento pode parecer que a diversidade fragmenta o debate do movimento social como luta política, num segundo momento, o GT se aproxima do que diz Scherer-Warren, ou seja, ele não ignora o movimento da sociedade, a sua complexidade. É por isso que inúmeros temas, problemas e referenciais teóricos novos encontram *aconchego teórico e dialogicidade* no GT.

O GT *sempre teve uma posição aberta a respeito de diferentes filiações teóricas* de seus participantes, tanto na aprovação dos trabalhos quanto durante as discussões nos encontros.

A relação interpessoal foi determinante para uma *convivência* entre os diferentes, independente de seus temas, teorias e origens institucionais. Ao ser retirada a expressão *no campo* e ficando somente com Movimentos Sociais, o GT acolhe temáticas emergentes como: educação de surdos; educação ambiental; educação e etnia/raça; educação de jovens e adultos. A produção científica apresenta-se conectada à prática social. O GT 3 procurou manter, ao longo de sua existência, vínculos diretos com demandas emergentes de grupos sociais.

Conceitos aglutinadores dos temas emergentes e que estiveram presentes nos trabalhos dos últimos anos são:

movimento social, movimentos juvenis, ação coletiva, espaço público, esfera pública, políticas públicas e prática educativa.

O GT consolida uma *base teórica dos movimentos sociais assentada na reflexão da prática social em suas múltiplas faces*. Todos os trabalhos de alguma maneira analisam as relações sociais que denunciam, que demandam e que propõem uma prática educativa democrática, transformadora e emancipatória.

Como os movimentos sociais estão acontecendo na atualidade? Os trabalhos no GT demonstram dois caminhos: o primeiro é o da *singularidade* dos movimentos sociais, cuja característica é dada pela sua identidade – seja de gênero, raça, etnia, trabalhadores, opção sexual, necessidade educativa especial etc. O segundo é o da *rede ou coletivos* de movimentos sociais, a exemplo das lutas do campo, com a educação do campo, fruto da articulação entre os povos do campo. A Via Campesina, o Movimento Nacional de Catadores de Materiais Recicláveis, a Parada da Diversidade, as políticas de Juventude, entre outros temas, carregam a marca da rede de movimentos e da interface, seja governamental ou mesmo interministerial, no desenvolvimento de políticas públicas demandadas por movimentos sociais.

O GT tem trazido essa riqueza de temas que florescem na dinâmica societária brasileira e que, na academia, geram análises de natureza diversa.

Tecendo considerações finais

Para onde caminha o GT? A 32ª Reunião demonstrou que o GT é um espaço que agrega pesquisadores. Alguns chegaram recentemente, outros retornaram ao GT, e alguns são da *velha guarda*.

É possível delinear, até o ano de 2010, ao menos três perspectivas para o GT: 1) continuar com o objeto voltado aos movimentos sociais de forma geral; 2) ampliar o seu objeto para ações coletivas, integrando novos segmentos sociais (sujeitos individuais e coletivos) ao debate no GT; 3) intensificar a articulação entre os pesquisadores do GT e aqueles que estudam

educação e movimentos sociais no Brasil, de modo a ampliar os debates. É sabido que, no Brasil, existem centenas de grupos de pesquisas registrados no CNPq que se dedicam a analisar ações coletivas e movimentos sociais de natureza diversa. Motivar a participação desses pesquisadores no GT é um dos desafios a ser enfrentado pelos coordenadores e integrantes atuais do grupo.

Há necessidade de maior divulgação das atividades do GT junto aos pesquisadores dos movimentos sociais no Brasil. Assim como há necessidade de que os trabalhos do grupo dêem ênfase à relação entre os movimentos sociais e a educação. Alguns trabalhos chegam ao GT um pouco descolados do seu objeto. É hora de demarcar o território principal – articulação entre a educação e os movimentos sociais. Existem trabalhos que problematizam os movimentos sociais e esquecem-se da educação produzida por eles. Da mesma forma, existem pesquisas que enfatizam a escola pública à margem da dinâmica societária ou dos movimentos sociais que, de algum modo, interferem na escola.

O futuro do GT também está atrelado às articulações com os demais GTs que, de alguma maneira, se interessam pelos movimentos sociais, como é o caso do grupo Trabalho e Educação, e Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular, entre outros.

Ainda, o futuro do GT pede uma sistematização sobre o conceito de movimento social e educação, de modo a revelar a diversidade teórica que adentra o GT desde a sua gênese. Não se trata de engessar o movimento social, mas de refinar as categorias que emergem da prática social dos sujeitos coletivos. Por sua vez, a prática social dos sujeitos coletivos poderá ser mais problematizada no GT, com a participação deles. É como afirma Arroyo (2006, p. 106), os movimentos sociais puxam na direção de “(...) construir sujeitos de direito com consciência de direitos”. Ainda para o autor, os movimentos nos trazem outros avanços, como o de que “(...) o direito à educação é inseparável, está emaranhado com a pluralidade de direitos humanos: o direito à terra, à vida, à cultura, à identidade, à alimentação, à moradia, etc.”.

Em síntese, há um movimento societário que é educativo, que forma e transforma pessoas. E cabe ao GT fortalecer os estudos, os sujeitos e as práticas que desafiam as Ciências Humanas.

Referências

- ANPEd. Boletim. Volume 3, nº 1, outubro de 1981.
- ANPEd. Boletim. Volume 4, número 3, maio de 1982.
- ANPEd. Informativo. Volume 8, n. 1, janeiro/março de 1986a.
- ANPEd. Boletim. Volume 8, n. 2, abril/junho de 1986b.
- ANPEd. Boletim. *11ª Reunião Anual – Em direção às novas diretrizes e bases da educação nacional*. Volume 10, n. 2-3, abril-setembro de 1988. Porto Alegre.
- ANPEd. Boletim. *12ª Reunião Anual – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: propostas específicas e subsídios*. Volume 10, n. 1-2, janeiro-junho de 1989. São Paulo.
- ANPEd. Boletim. *13ª Reunião Anual – Neoliberalismo e educação, ciência e tecnologia*. n. 1-2, janeiro-dezembro de 1990. Belo Horizonte.
- ANPEd. *14ª Reunião Anual*. n. 1-2, janeiro-dezembro, 1991. São Paulo.
- ANPEd. *15ª Reunião Anual – Educação 92*. n. 2, outubro-dezembro, 1992. Caxambu/MG.
- ANPEd. *16ª Reunião Anual – Educação: paradigmas, avaliação e perspectivas*. n. 2, outubro/dezembro, 1993. Caxambu/MG.
- ANPEd. *17ª Reunião – Ética, ciência e educação*. n. 2, outubro-dezembro de 1994. Caxambu/MG.
- ANPEd. *18ª Reunião Anual – Poder, política e educação*. n. 1, setembro de 1995. Caxambu/MG.
- ANPEd. Consulta ao GT 3 período de 2000 a 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br>.
- ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, M. C. (Org.). *Educação do campo e pesquisa: questões*

para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 103-116.

BIANCHETTI, L.; FÁVERO, O. Maria Julieta Costa Calazans: o papel do IESAE e da ANPED na pós-graduação em educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 30, Especial, p. 151-161, set/out/nov/dez. 2005.

DAMASCENO, M. P. *Pedagogia do engajamento: trabalho, prática educativa e consciência do campesinato*. Fortaleza: Editora da UFC, 1990.

FERRARO, R. A. A ANPED, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. *Revista Brasileira de Educação*. Número Especial sobre os 40 anos da Pós-Graduação em Educação. n. 30, set/out/nov/dez. 2005.

GOHN, M. M.. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 1997.

GONÇALVES, L. A. O. Os movimentos negros no Brasil: construindo atores sociopolíticos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 9, p. 30-50, 1998.

_____. GONÇALVES E SILVA, P. B.. Movimento Negro e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, p. 134-158, set/out/nov/dez. 2000.

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

MIRANDA, V. G.. Em Volta da Mesa: uma conversa sobre grupos de trabalho, na FAE/UFMG, em abril de 1986. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 148-154, jan/fev/mar/abr. 2002.

PERES, E. T.; STEPHANOU, M. Os movimentos sociais e educação: a produção científica da ANPED de 1990 a 1993. *Cadernos de Educação*, número especial, p. 147-158, 1994.

SCHERER-WARREN, I. Movimentos em cena... e as teorias por onde andam? *Revista Brasileira de Educação*, n. 9, p. 16-29, 1998.

_____. *Redes de movimentos sociais*. São Paulo: Loyola, 1993.

SEVERINO, A. J. et al. *Sociedade civil e educação*. Campinas: Papirus: CEDES; São Paulo: ANDE, 1992. (Coletânea CBE).

SPOSITO, M. P. *Juventude, pesquisa e educação*. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Consulta em: 10/9/2009.

_____. Estudos sobre juventude e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5, mai/jun/jul/ago. 1997.

_____. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec, 1993.

TOURAINÉ, A. *Palavra e sangue: política e sociedade na América Latina*. Campinas: Editora Unicamp, 1989.

Relação entre Estado e movimentos sociais na produção de políticas de Educação, relações de gênero e diversidade sexual¹

Cláudia Vianna

Sobre os conceitos e o recorte de análise

Esta reflexão procura explorar alguns dos pontos para os quais venho buscando respostas ao longo de décadas de investigações sobre a relação entre Estado e movimentos sociais na produção de políticas públicas de educação sob a ótica das relações de gênero e da produção das sexualidades. Os resultados aqui expostos são modestos e tomam como fontes investigações voltadas para a compreensão da introdução do gênero nas políticas públicas de educação no Brasil no governo Lula (VIANNA, 2018). A intenção foi olhar a produção das políticas públicas de educação voltadas para o gênero e para a diversidade sexual a partir dos tensionamentos presentes na interlocução do governo de Luiz Inácio Lula da Silva em seus dois mandatos com demandas por diminuição da desigualdade e construção de direitos sociais. No final, apontam-se ainda os desafios que se prolongam para o momento atual caracterizado pela tensão entre a manutenção das várias das conquistas aqui registradas e o avanço conservador antigênero.

Nesse sentido, políticas públicas foram aqui entendidas como Estado em ação. Ou seja, o governo assume, por determinado período, as funções do Estado por meio de programas e planos que envolvem

¹ Este capítulo foi originalmente apresentado como trabalho encomendado pelo GT03 para a 35ª Reunião Anual da *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* (ANPEd) a quem agradeço o debate e o atual convite. Posteriormente foi também publicado na revista *Educação & Pesquisa* (2015).

diferentes órgãos públicos, organismos e instâncias da sociedade relacionadas à política implementada (Höfling, 2001). Considerei, com Luiz Antônio Cunha (2002), que o exame do processo de elaboração das políticas educacionais deve partir da identificação dos respectivos grupos que reivindicam do Estado interesses concretos, de cunho material ou simbólico. Mais do que uma análise lógica, as políticas públicas de educação exigiam uma análise sociológica dos campos sociais que disputam e/ou articulam-se em torno de interesses por vezes contraditórios. Nessa arena de relações conflituosas, a busca por compreensão dessas políticas implicou examiná-las enquanto respostas materializadas na forma de documentos, planos, programas e ações (VIEIRA, 2007).

Focada em um único governo, com dois mandatos, privilegiei a crítica à concepção monolítica de Estado, com destaque à compreensão de seu caráter dinâmico e heterogêneo, que ao mesmo tempo produz e sofre as consequências da luta pela concretização de ideais democráticos e é posto em ação pelos diferentes governos, sendo o principal responsável pelo atendimento dessas demandas (O'DONNELL, 1980, 1981; POULANTZAS, 1980).

Foram de grande valia os estudos de Debbie Epstein e Richard Johnson (2000) sobre o caráter sexuado do Estado e de suas políticas nacionais e locais que interpelam e regulam várias das concepções de família, reprodução, educação, entrelaçadas com a construção das relações de gênero e da produção das sexualidades. Em suas investigações, ambos demonstram a relação entre nacionalidade e sexualidade presente na regulação das identidades sociais, sendo a escola uma das instituições importantes de seleção, veiculação, reconhecimento ou negação de direitos.

Nesse caso, o foco empírico do recorte proposto dirigiu-se para demandas de educação de apenas um movimento social: o que representa Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer,

Intersexos, Assexuais (LGBTQIA+)² junto ao governo Lula. Logo, não se trata de reflexão teórica *scrittu sensu* sobre a relação entre Estado e movimentos sociais, e nem mesmo sobre Estado, governos e políticas públicas de educação. Tampouco busquei uma análise apurada do papel do movimento LGBTQIA+ no governo Lula em geral ou das tensões entre seus ativistas.

Todas as ponderações aqui propostas partiram de um determinado fenômeno empírico que remete às ações e lutas coletivas. Todavia, dentro do meu referencial teórico utilizei o conceito analítico de movimento social para refletir sobre a possibilidade de apreensão e de acolhimento do Estado, em especial do governo Lula, diante das demandas propostas pelo movimento LGBTQIA+ e dos possíveis resultados provenientes do ingresso dessas demandas na agenda pública de educação.

Para o sociólogo e psicólogo italiano Alberto Melucci, o movimento social nasce no campo do conflito gerado pela ausência de reconhecimento de uma determinada identidade coletiva em um contexto social, político e econômico. No caso da relação entre representantes do movimento LGBTQIA+ e integrantes do Ministério da Educação (MEC), entre outros Ministérios, a busca de satisfação de uma necessidade segregada, por meio da reivindicação de direitos, deu maior visibilidade a uma identidade pública coletiva que, mesmo múltipla, dinâmica e com fissuras, carregava algo de comum naquele momento. O movimento tornou visível uma faceta de sua identidade coletiva produzida por muitos indivíduos e caracterizada pela interação, negociação e necessária tensão característica desse processo.

² São muitas as representações envolvidas, além das várias mudanças na sigla representativa desse movimento no Brasil. A mais comum GLS (Gays, Lésbicas e Simpatizantes) foi substituída por GLBT (com a inclusão de Bissexuais e Transgêneros e exclusão dos Simpatizantes). Há debates quanto à nomeação de todos os Ts, a inclusão de um Q (para *queers*) ou um A (para assexuais), um I (para intersexos), mas há consenso na busca por inclusão das mais variadas dimensões da construção das desigualdades trazendo à tona pertencimentos sexuais e de gênero.

Ainda inspirada em Melucci (2000, 2001) considerei que a identidade LGBTQIA+ ultrapassou escolhas racionais mostrando-se aberta, reflexiva, múltipla, diferenciada e tensionada por um embate contínuo entre expectativas e frustrações diante da possibilidade de garantir a efetivação de suas reivindicações. Embora ciente de que essa identidade coletiva remetesse a um processo contínuo de formulação e reformulação, perguntei pela demanda desse movimento social organizado e pelos novos desafios para a própria elaboração das políticas públicas educativas.

A interlocução com estes autores e o diálogo contínuo com os estudos de gênero contribuíram para pensar o gênero e sexualidades como aspectos da organização social marcados pelas diferenças contidas na luta pela ampliação dos direitos. Defendo, com base em Judith Butler (2009), o trabalho com “coalizões amplas”, ou seja, acredito ser possível articular as reflexões sobre diversidade sexual e pensamento feminista sobre as relações de gênero. Nesse trajeto, a compreensão do direito social como conquista historicamente situada de setores que procuraram transformar suas necessidades em direitos socialmente reconhecidos permitiu a articulação com o conceito de gênero enquanto apreensão da construção social e histórica das relações sociais, articulada aos múltiplos processos de dominação cultural, econômica, política e simbólica com a finalidade última de abarcar sentidos e significados mais amplos como feminilidade, masculinidade, qualidade, gestão, igualdade, democracia entre outros.

O movimento LGBTQIA+ tem uma longa história - com maior ou menor visibilidade em determinados períodos -, e conta com vasta bibliografia sobre esse processo. Seria impossível, nos limites deste texto, abranger tal produção, mas considero poder denominá-lo movimento social porque carrega um forte construto de identificação coletiva³, capaz de gerar demandas coletivas por direitos sociais na negociação com diferentes esferas do poder público. É por esse

³ Refere-se ao uso do conceito de *identificazione*, por Alberto Melucci, dirigido ao exame da permanente construção das múltiplas e cambiantes formas de definição das identidades coletivas.

processo de negociação que eu me pergunto. Se fosse inteiramente difuso, sem a manutenção de algum tipo de identização que une seus e suas integrantes não teria essa capacidade.

O movimento LGBTQIA+ recorre a uma rede imensa com diversos protagonistas e posições políticas distintas, aglutinando demandas e reivindicações. Apesar de não ser o foco, torna-se imprescindível registrar o papel do feminismo e sua interlocução com o movimento LGBTQIA+, além de sua influência junto ao MEC, materializada em muitas das pautas da Secretaria Política para as Mulheres. Eu diria até que a relação tensa e contraditória entre esse movimento social e setores do governo responsáveis pelas políticas de educação introduziu (para não dizer impôs) novos conceitos e aprendizados. Esse é o caso do debate em torno da homofobia nas escolas, da travestilidade, do bullying homofóbico, entre outros. Além disso, a formação docente que procurou desconstruir identidades de gênero e veicular os principais conceitos nessa área, teve como fortes protagonistas organizações não governamentais e integrantes do movimento LGBTQIA+ por meio dos editais do MEC e do Programa *Brasil Sem Homofobia*. Ao organizarem cursos e encontros, praticaram ações diretas e criaram um campo de conflitos algumas vezes propício para a produção de novos aprendizados. Trata-se de um campo bem específico, pois sei que em outras articulações entre movimentos sociais e governo isso não ocorreu.

Mesmo com o foco dirigido apenas aos dois mandatos do governo mencionado, vale ressaltar, com relação à inclusão da ótica de gênero e da diversidade sexual nas políticas públicas de educação, a importância das mudanças ocorridas a partir de 1990 com maior evidência em meados dos anos 2000. O contexto em que essas mudanças aconteceram confirmou um tenso processo de negociação.

A interlocução contínua com os estudos de gênero permitiu a adoção do gênero enquanto categoria analítica capaz de produzir conhecimento sobre o processo social e historicamente determinado de controle dos corpos, por meio de formas explícitas ou muitas vezes

não percebidas na produção de políticas e nas relações estabelecidas no cotidiano escolar. Somou-se a esse trajeto a reflexão crítica, já no campo da produção das sexualidades, sobre o que Judith Butler (1990, 2009) denomina de “matriz heterossexual”, ou seja, da imposição da heterossexualidade como padrão.

A diferença como um possível critério para a defesa de interesses contra a discriminação passou a ser um foco importante nas tentativas de compreensão da produção das desigualdades na educação, cujas determinações mais amplas relacionavam-se com essa esfera específica. Contudo, nos documentos e discursos que constituíam as políticas analisadas a noção de desigualdade foi muitas vezes subsumida ao termo diversidade. O discurso da necessidade de reconhecimento e do respeito à diversidade cultural teve seu início no final da Segunda Grande Guerra Mundial, quando a discussão sobre raça, racismo, discriminação, etnocentrismo adquiriram significativo redirecionamento. A utilização da ideia da diversidade tem na UNESCO uma de suas principais propagadoras, um dos exemplos encontra-se na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2002, p. 3) que destaca o respeito à diversidade como meio de “superação de conflitos”.

A utilidade do conceito de diversidade sexual refere-se, portanto, à legitimidade das múltiplas formas de expressão de identidades e práticas da orientação sexual e expressões das identidades de gênero. Mas vem marcada pela conservação de um termo que mascara a desigualdade social. O financiamento de projetos que discutem gênero e diversidade sexual pelo Banco Mundial está inserido no mesmo contexto de produção das propostas da UNESCO sobre diversidade.

A palavra diversidade tem, portanto, muitos significados, politicamente construídos e dirigidos a problemáticas muito diferentes e às vezes até contraditórias da discriminação. Se é verdade que o uso do termo diversidade permite ganhar apoios na discussão política (por exemplo, com os empresários para implementar políticas específicas no emprego), perde em

especificidade e precisão na construção das próprias demandas de direitos e agendas políticas. O problema é que incluir a defesa da diversidade não necessariamente abarca a superação das bases materiais desiguais, privilegiam-se diversidades enquanto “manifestações artísticas, culturais, lúdicas, comportamentais, ordeiras, cooperativas, participativas no convívio social harmonioso” (ARROYO, 2010, p. 1404) ou nos dizeres de Henri Lefebvre (1970), ignorando as necessidades radicais que as diferenças, quando transformadas em desigualdade, expressam.

Assim, utilizo a palavra diversidade por fazer parte do contexto analisado, mas ela está teoricamente embasada no conceito de diferença/desigualdade, voltado para o exame de um quadro extremamente complexo, no qual articularam-se demandas LGBTQIA+ para a educação pública com movimentos internacionais, com mudanças na sociedade, com o fomento da produção de conhecimento sobre o tema, articulando o direito à educação com as temáticas de diversidade sexual, raça, geração, gênero e com pressões de agências multilaterais e organismos multinacionais.

Sobre políticas públicas de educação, gênero e produção das sexualidades

Vários levantamentos sobre o aumento da produção sobre educação e sobre indicadores da presença da homofobia na escola já foram compilados (VIANNA, 2018; VIANNA; CARVALHO, 2020) e nos ajudam a articular o direito à educação com as temáticas de diversidade cultural, raça, geração e gênero. As Relatorias Nacionais (entre elas: educação, saúde, alimentação e terra rural, meio ambiente, cidades e trabalho), criadas em 2002 pela Plataforma Dhesca Brasil⁴, também lideraram investigações independentes sobre casos de violação dos direitos humanos.

⁴ A *Plataforma Dhesca Brasil* é uma articulação nacional de 36 movimentos e organizações da sociedade civil que desenvolve ações de promoção, defesa e reparação dos Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais

O papel das agências multilaterais ganhou (e ganha) forte destaque. A participação do governo brasileiro e dos distintos sujeitos coletivos nas várias Conferências Internacionais ao longo de 1990, guardaram estreitas relações com a constituição de um novo pacto educacional, voltado à introdução das desigualdades socioculturais, direcionado ao cumprimento de metas como universalização do acesso e elevação da escolaridade, flexibilização dos currículos e formação docente, entre outras.

Várias Conferências Internacionais foram realizadas ao longo de 1990. Dentre estas destacaram-se a *Conferência Mundial de Educação para Todos* (1990) e a *Conferência de Cúpula de Nova Delhi* (1993). Nessa trajetória ganhou terreno a defesa da equidade como um dos pontos principais para a consolidação dos preceitos de uma sociedade justa, igualitária e aberta à diversidade. A educação recebeu centralidade estratégica e passou a ser proclamada por diferentes organismos e governos, difundindo-se a ideia da oportunidade de acesso como via para a promoção da equidade social, pressupondo igualdade de oportunidades.

Por meio da diversidade cultural, supunha-se diversificar o ensino de forma a incluir peculiaridades locais, como por exemplo, a eliminação de atitudes discriminatórias e a convivência com as diferenças a partir da formação de valores pessoais. O problema é que, de acordo com essa concepção, incluir a diversidade não necessariamente abarcaria a superação das bases materiais desiguais.

No caso das demandas do movimento LGBTQIA+ no âmbito das políticas públicas de educação, cabe enfatizar que elas foram precedidas por um longo processo de consolidação do movimento, cujas interlocuções foram inicialmente voltadas para a área da saúde, do combate à AIDS que, aos poucos, somaram-se ao combate à homofobia e às agendas feministas (GREEN, 2000; FACCHINI, 2005; GALVÃO, 2000; PAIVA, 2003; PARKER, 1994).

visando o fortalecimento da cidadania e a radicalização da democracia (<http://www.dhescbrasil.org.br>).

Há um significativo crescimento do movimento com a criação, em 1995, da *Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros* (ABGLT), mobilizando a presença de novos atores e a propagação de ações no âmbito legislativo e na luta por ampliação dos direitos (FACCHINI, 2005; RAMOS; ADÃO; BARROS, 2003). Em 2001 a preparação da comissão do Brasil para a *Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância*, que ocorreu em Durban, na África do Sul, envolveu ampla participação da sociedade civil organizada. Na oportunidade, o tema da discriminação com base na orientação sexual foi um dos principais problemas levantados. A criação do *Conselho Nacional de Combate à Discriminação* (CNCD), em outubro do mesmo ano, constituiu-se em uma das primeiras medidas adotadas pelo governo brasileiro para implementação das recomendações oriundas da Conferência de Durban. Representantes de organizações da sociedade civil e do movimento LGBTQIA+ integraram o CNCD.

A partir de meados de 1990 e início de 2000, houve uma abertura gradual da educação para a discussão das relações de gênero no âmbito das políticas públicas. No caso das demandas por diversidade sexual na educação, durante os dois mandatos do governo Lula, nota-se um discurso voltado para a inclusão social, com a negociação de muitas reivindicações na direção do que Nancy Fraser denomina políticas de reconhecimento, ou seja, advindas das pressões exercidas por lutas sociais e ações coletivas que ocupam o cenário político, caracterizadas pela busca de reconhecimento cultural, como forma de superar algumas das desigualdades sociais.

Nesse processo, articularam-se as demandas do movimento LGBTQIA+ e a produção acadêmica sobre o tema e a elaboração de políticas públicas. No final de 2003, durante o *XI Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Transgêneros* (EBLGT), em resposta à pressão do movimento LGBTQIA+, o governo, através de um representante da Secretaria de Direitos Humanos (SDH), apresentou como proposta a produção de cartilhas para orientar a sociedade sobre o público

LGBTQIA+. O movimento rejeitou veementemente tal proposta e exigiu a construção de políticas públicas que tratassem do tema (DANILIAUSKAS, 2011).

A partir desse momento, estreitou-se a relação entre setores do governo e ativistas. Foram criadas novas institucionalidades no âmbito específico do Ministério da Educação (MEC). Uma delas, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)⁵ constituída em 2004, com o objetivo de enfrentar várias dimensões da desigualdade por meio da articulação de programas de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica. Com a inauguração desta secretaria, temas antes marginalizados da pauta governamental começaram a ser negociados durante a elaboração de algumas das políticas públicas de educação, já que esta foi incumbida de instituir uma agenda voltada para a inclusão da diversidade, ampliando a participação da sociedade civil, reunindo gestores dos sistemas de ensino, autoridades locais, representantes de movimentos e organizações sociais.

Neste contexto, foi criado o *Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT e de Promoção da Cidadania Homossexual* (BSH) em 2004, cuja centralidade consistiu no combate à homofobia, à violência física, verbal e simbólica e na defesa das identidades de gênero e da cidadania homossexual. A criação do BSH foi pautada pelo movimento social, iniciando-se então o processo de construção do programa. Para tal, resgataram-se demandas históricas do movimento LGBTQIA+, além de parcerias com ONGs e universidades no processo de elaboração de justificativas, estruturação e formatação do documento em questão. Sob a responsabilidade da Secretaria de Direitos Humanos, contou com o apoio do Ministério da Saúde e do Programa Nacional de AIDS, principal lócus de articulação do movimento LGBTQIA+ com a referida Secretaria.

⁵ A partir de 2011 essa secretaria passa a ser denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

As pressões exercidas pelo movimento feminista e pelo segmento LGBTQIA+ somaram-se também à ainda presente influência dos organismos internacionais, como por exemplo, a *Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos* (OEA) organizada em Medellín, Colômbia, em 2008. Por iniciativa do Brasil, o evento aprovou a resolução *Direitos Humanos, Orientação Sexual e Identidade de Gênero*. Nessa trajetória, vale destacar o objetivo do MEC de construir novos direcionamentos em suas políticas educacionais de modo a contemplar a diversidade sexual.

É importante ressaltar que a elaboração do BSH contou com aliados e adversários, esses últimos ligados à própria gestão pública, à parte da *Conferência dos Bispos do Brasil* (CNBB) e parte de grupos evangélicos organizados, tanto no legislativo quanto na sociedade civil. Como aliados, dentro do próprio governo, gestores(as) e técnicos(as) acabaram por assumir sua sexualidade no processo de construção do BSH, passando a apoiar o programa e a participar de sua elaboração (DANILIAUSKAS, 2011; JUNQUEIRA, 2009; ROSSI, 2010). Em sua primeira gestão, o governo Lula contou com forte apoio das ONGs; na segunda, com parcerias de universidades.

No início o BSH esteve mais voltado para questões de violência física e assassinatos de homossexuais. Porém, logo investiu em outros temas, como por exemplo, a cidadania, problematizando a questão da desigualdade de direitos, identificada já no próprio título do BSH, o que representou um avanço no tratamento da questão por parte do governo e da agenda LGBTQIA+ com a perspectiva de justiça social. Já no momento de lançamento do programa, o problema que se apresentava era referente aos poucos recursos a ele dispensados. Governo e movimento LGBTQIA+ travaram uma discussão acirrada acerca da possibilidade de se difundir tal programa sem uma estrutura orçamentária minimamente sólida (DANILIAUSKAS, 2011). O governo, porém, insistiu em seu lançamento, argumentando a favor de sua “eficácia simbólica”, já que legitimaria as demandas LGBTQIA+ no âmbito das lutas por direito e cidadania, agora incluídas na agenda do governo Lula. A escrita final do texto do programa diferiu da maneira como foi inicialmente pensada (ROSSI, 2010).

Contudo, entre tensões e conflitos, o documento evidenciou como objetivos centrais do programa a mudança de mentalidades e comportamentos, por meio da educação e, em especial do comprometimento dos gestores públicos, colocando tanto o governo quanto os diversos movimentos da sociedade civil organizada como responsáveis por esse processo. Assim sendo, o item V do Programa de Ações, denominado *Direito à educação: promovendo valores de respeito à paz e à não discriminação por orientação sexual* foi dedicado às questões de educação. Quem se responsabilizou por implantar tais políticas de inclusão foi a SECAD, articulando diversidade sexual e relações de gênero no âmbito da educação escolar, com o intuito de garantir respeito, cidadania plena e afastar a homofobia.

Uma das recomendações para a educação no programa em questão enfatizou a formação continuada docente na temática de gênero, sexualidade e homofobia. Foi, então, criado pelo Ministério da Educação (MEC/SECAD), em 2005, o Edital *Formação de profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual* voltado para seleção e apoio financeiro a projetos de formação docente continuada nesta temática, abrindo a possibilidade de participação de instituições públicas ou privadas sem fins lucrativos de qualquer região do país. Em 2006, após acumular experiência no ano anterior, foi publicado novo edital para apoio de projetos de formação de profissionais da educação.

Os dois editais continham a justificativa da “importância de se promover ações sistemáticas que ofereçam aos profissionais da educação bases conceituais e pedagógicas que melhor lhes dotem de instrumentos para lidarem adequadamente com as diferenças de orientação sexual e identidade de gênero” (BRASIL, 2005, p. 4). Assim, defendia-se também que tanto gênero quanto orientação sexual do desejo eram “categorias importantes na construção de corpos, identidades, sexualidades e relações sociais e políticas” (BRASIL, 2006, p. 4) e que educadores(as) deveriam estar preparados para detectar e lidar com atos de violência simbólica ou física.

Sem a pretensão de esgotar a discussão sobre o conjunto de fatores capazes de provocar a referida situação, foi possível identificar, no processo particular de admissão das temáticas de diversidade sexual e gênero, o papel do movimento LGBTQIA+ ao advogar no debate sobre direito à educação o reconhecimento de direitos relativos às sexualidades menosprezadas e contar com mecanismos, ainda que parciais, para concretização das demandas políticas reivindicadas.

Esse processo foi fundamentalmente marcado por entraves, limites e desafios que ainda hoje se prolongam. Apesar de certa porosidade do governo Lula aos movimentos de mulheres e LGBTQIA+ - especialmente quando se trata de introduzir demandas sobre diversidade sexual na educação -, as relações de poder que determinam os parâmetros tradicionais que sustentam as relações de gênero em nossa sociedade ainda limitam as possibilidades de consolidar conceitos como gênero e diversidade sexual enquanto definidores de políticas públicas para a educação e, assim, desestabilizar a heteronormatividade e, sobretudo, a homofobia.

Sobre entraves, limites e desafios que se prolongam

Um dos entraves a ser enfrentado é a própria fragilidade do uso do conceito de diversidade, o que “expressa, no limite, as disputas internas e externas ao governo pela definição de projetos educacionais propondo modos distintos de responder às demandas de movimentos sociais no reconhecimento de suas múltiplas diversidades” (MOEHLECKE, 2009, p. 484).

Soma-se a esse percalço o fato de que a própria inclusão da temática da homossexualidade como um direito é necessariamente marcada por disputas e resistências quanto à definição de suas pautas e prioridades junto ao MEC (MADSEN; VIANNA, 2008; JUNQUEIRA, 2009). Na tentativa de apropriação pelo governo do discurso proposto pelo movimento, essa identidade tornou-se rotulada, os homossexuais foram tratados como se fossem todos iguais. Por outro lado, uma parte dessa identificação coletiva ainda

segregada, tanto na sociedade quanto na escola, não conseguiu fazer valer todos os seus mecanismos de reconhecimento nas políticas educacionais.

Um limite para a introdução dessas temáticas a partir de políticas públicas de educação, gestadas no âmbito federal, diz respeito à suposição de que um produto educativo seria massivamente desenvolvido e produzido desde um centro e transferido para as escolas. Porém, programas e planos pensados pelo governo são incorporados de maneira complexa nas práticas docentes, uma vez que nessa incorporação estão envolvidas ideias, experiências, significados e interpretações distintas. Essa maior visibilidade não garantiu que tais questões fossem abordadas em sala de aula da maneira considerada adequada pelo governo.

Resultados de investigação (VIANNA, 2018), com foco na introdução do gênero e da diversidade sexual nas políticas públicas de educação voltadas para a formação trouxeram elementos para a análise da relação entre a formação continuada e alguns relatos sobre a prática docente que supõem a necessária tensão entre acolhimento, recusa e revisão de valores em relação ao gênero e à diversidade sexual. Nesse debate, religião, homofobia e toda uma série de preconceitos complementavam-se em devastadora tensão, talvez decorrente da contradição explícita entre as informações recentemente adquiridas no curso e os valores solidificados durante o longo processo de socialização de gênero até então.

Ainda pode-se aventar que diante da constatação de que a escola pouco ou nada poderia mudar, os conteúdos explorados no curso de formação continuada revelaram-se insuficientes para problematizar as relações de gênero e as concepções sobre sexualidade vividas por jovens dentro e fora da escola. Alguns participantes ressaltaram que apenas ampliaram conhecimentos, mas não mudaram a postura frente a tais questões. Tomar ciência dos possíveis preconceitos que embasam suas concepções sobre a sexualidade infantil e juvenil, sobre a gravidez na adolescência e sobre a homossexualidade não garantiu a efetiva transformação de sua prática educativa. Nesse sentido, as ações do Estado parecem

querer valorizar a diversidade sexual sem considerar as relações de poder que a heteronormatividade chancela.

Mesmo com limitações, a visibilidade dada às temáticas de gênero e diversidade sexual nas políticas educacionais por meio da formação continuada docente colocou em pauta questões antes ignoradas, principalmente por serem consideradas tabus no ambiente escolar. Nesse aspecto, podemos dizer que a formação em gênero e diversidade sexual deu voz a temas até então silenciados, aproximando-se do que Ball (1989) define como “políticas de mudança” para referir-se à apropriação dessas políticas federais pela micropolítica das escolas.

Por outro lado, a emergência do discurso em defesa do gênero nas políticas públicas de educação a partir dos anos de 1990, com maior ênfase à introdução do gênero e da diversidade sexual no âmbito dos programas e planos de educação a partir do ano 2000 teve como contraponto histórico a disputa em torno do tema.

Essa disputa colocou em tensão concepções de gênero presentes no debate educacional. De um lado, ganha destaque a importância da educação no enfrentamento do sexismo, do preconceito de gênero, da homofobia e da heteronormatividade na gestão das instituições educacionais e nas relações escolares nelas constituídas, defendida pelo movimento LGBTQIA+, e outros movimentos sociais, ao propor programas e planos como o *Brasil Sem Homofobia* ou a formação docente difundida pelo programa *Gênero e Diversidade na Escola* no âmbito de outras secretarias e no MEC.

De outro lado, como contraponto, outros movimentos conservadores – como o *Movimento Brasil Livre* e o *Movimento Escola Sem Partido* – também disputam esse lugar com um discurso antigênero, por isso a educação ganha ainda maior centralidade.

Enfim, a dinâmica de introdução do gênero e da diversidade sexual nas políticas públicas de educação envolveu desde os movimentos internacionais e nacionais no processo de negociação em torno das demandas do movimento LGBTQIA+. São conflitos em jogo no processo de implantação de uma proposta ou reforma

educativa e deveriam ser levados em conta na criação e aplicação de planos e programas elaborados no âmbito federal.

As reivindicações do movimento LGBTQIA+, as conquistas de direitos sociais de sujeitos coletivos com história de segregação e o crescimento destes sujeitos enquanto formuladores de políticas públicas impuseram novos desafios teóricos e práticos para a própria elaboração dessas políticas dando visibilidade ao caráter sexuado do próprio Estado (EPSTEIN; JOHNSON, 2000). Mas este nunca foi ou será caminho fácil.

O Estado em ação, que envolve necessariamente os movimentos sociais na produção das políticas públicas e na prática de ações que modifiquem as identidades docentes e o cotidiano escolar, supõe um processo educativo para todos nós em uma sociedade onde a segregação e as estratégias de esvaziamento das desigualdades são permanências históricas que devem ser superadas também no âmbito das relações sociais de gênero.

Pesquisa desenvolvida anos mais tarde após a apresentação do trabalho encomendado em 2012, do qual esta reflexão tem origem, evidencia o tenso convívio de múltiplos sentidos sobre gênero e educação nos Planos Estaduais e Distrital de Educação (VIANNA, BORTOLINI, 2020). Os resultados mostram que o avanço conservador antigênero contrapõe-se à manutenção de várias conquistas. Também podemos ver isso em muitas escolas, esses sentidos estão lá: o cerceamento do uso do gênero nas aulas e no currículo escolar; a diluição do gênero em nome de demandas de enfrentamento de desigualdades consideradas mais amplas; a restrição do gênero às demandas LGBTQIA+; o resgate da importância da escola no enfrentamento da violência contra a mulher ou infantil. Todos esses sentidos são objetos de disputa.

O contexto mais recente igualmente foi marcado por uma série de iniciativas legislativas que, embasadas no instrumental discursivo antigênero, procuraram interferir drasticamente no trabalho docente ao propor não só o veto, mas empreender tentativas de criminalização e censura de perspectivas críticas de gênero e sexualidade nas escolas para impedir que professoras e

professores pudessem abordar o tema. Ganhou corpo uma onda de ações legislativas que, embasadas no instrumental discursivo antigênero, procuravam criminalizar o uso do gênero na educação. Fernanda Moura identificou, até fevereiro de 2018, 158 Projetos de Leis que restringem a autonomia docente nas redes de ensino e são contrários à “ideologia de gênero”. A maioria desses Projetos de Lei se articula ao *Escola Sem Partido*, e 43 deles tratam especificamente de gênero (MOURA, 2018).

Assim, não existe um único projeto de educação e, sim, um caminho repleto de entraves, limites e desafios. Trata-se de um cenário que exige a percepção das fissuras e das tensões porque elas são muito importantes para a luta por manutenção de direitos. Por isso, a relação entre Estado e movimento LGBTQIA+ com vistas à introdução das questões de gênero e diversidade sexual na produção de políticas de educação, supõe necessariamente um processo tenso e negociado em torno de um discurso antigênero, mas também de uma história de resgate da importância da educação no enfrentamento da violência contra a mulher ou contra a exclusão das pessoas LGBTQIA+.

Referências

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.

BALL, S. *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós, 1989.

BRASIL. Termo de referência. *Instruções para apresentação e seleção de Projetos de Formação de Profissionais da Educação para a promoção da cultura de reconhecimento da diversidade sexual e da igualdade de gênero*. Brasília: SECAD, 2005.

BRASIL. Termo de referência. *Instruções para apresentação e seleção de Projetos de Formação de Profissionais da Educação para a promoção da*

- cultura de reconhecimento da diversidade sexual e da igualdade de gênero*. Brasília: SECAD/SDH, 2006.
- BUTLER, J. Performatividade, Precariedade y Políticas Sexuales. *Revista de Antropologia Iberoamericana*, Madrid: Antropólogos Iberoamericanos en Red, v. 4, n.3, p. 321-326, sep. /dec. 2009.
- CARRARA, S.; SIMÕES, J. Sexualidade, cultura e política: a trajetória da identidade homossexual masculina na antropologia brasileira. *Cadernos Pagu*, Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, v. 28, p. 65-99, jan./jun. 2007.
- CUNHA, L. A. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do Ensino Técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M. A.; BUENO, M. S. S. (Orgs.) *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília, Plano, p. 103-134, 2002.
- CÚPULA DE NOVA DELHI. *Declaração sobre Educação para Todos*, 1993.
- DANILIAUSKAS, M. *Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do Programa Brasil Sem Homofobia*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - FEUSP, São Paulo.
- EPSTEIN, D.; JOHNSON, R. *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Morata; La Coruña: Fundación Paideia, 2000.
- FACCHINI, R. *Sopa de Letrinhas? movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos 1990*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- GALVÃO, J. *Aids no Brasil: a agenda de construção de uma epidemia*. São Paulo: Editora 34, 2000.
- GREEN, J. *Além do carnaval: a homossexualidade no Brasil do século XX*. São Paulo: UNESP, 2000.
- HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.
- JUNQUEIRA, R. *Diversidade sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (Org.). Brasília: MEC/SECAD/UNESCO, 2009.
- LEFEBVRE, H. *Le Manifeste différentialiste*. Paris: Gallimard, Collection Idées, 1970.

- MADSEN, N. *A construção da agenda de gênero no sistema Educacional Brasileiro (1996 – 2007)*. 2008. Dissertação (Mestrado) - UNB, Brasília.
- MELUCCI, A. *Culture in gioco: differenze per convivere*. Milano: Saggiatore, 2000.
- MELUCCI, A. *Invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MOEHLECKE, S. As políticas de diversidade na educação no Governo Lula. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 461-87, mai/ago. 2009.
- MOURA, F. P. O movimento Escola Sem Partido e a reação conservadora contra a discussão de gênero na escola. In: PENNA, F., QUEIROZ, F., FRIGOTTO, G. (Orgs.) *Educação Democrática: antídoto ao Escola Sem Partido*. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2018, p. 89-110.
- O'DONNELL, G. Anotações para uma teoria do Estado (I). *Revista de Cultura e Política*, Rio de Janeiro: CEDEC; Paz e Terra, v. 3, p. 71-93, nov. 1980.
- O'DONNELL, G. Anotações para uma teoria do Estado (II). *Revista de Cultura e Política*, Rio de Janeiro: CEDEC; Paz e Terra v. 4, p. 71-82, fev. 1981.
- PAIVA, V. A política de AIDS no Brasil: dilemas que persistem. In: PARKER, Richard, CORRÊA, S. (org.). *Sexualidade e política na América Latina*. Rio de Janeiro: ABIA, p. 101-103, 2003.
- PARKER, R. *A construção da solidariedade: Aids, sexualidade e política no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume-Dumara; ABIA; IMS;UERJ, 1994.
- POULANTZAS, N. *O Estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.
- RAMOS, M. N.; A., J. M.; BARROS, G. M. N. (Coord.). *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasília: SEMT, 2003.
- ROSSI, A. *Avanços e limites no combate à homofobia: uma análise do processo de implementação do Programa Brasil sem Homofobia*. 2010. Dissertação (Mestrado) - UFRGS, Porto Alegre.
- VIANNA, C. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. *Educação &*

Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 791-806, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-1517-97022015031914.pdf>.

_____. *Políticas de educação, gênero e diversidade sexual: breve história de lutas, danos e resistências*. Belo Horizonte: Autêntica.

_____.; BORTOLINI, A. Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 46, 2020. Disponível em: <tps://www.scielo.br/pdf/ep/v46/1517-9702-ep-46-e221756.pdf>

_____.; CARVALHO, M. (orgs.). *Gênero e Educação: 20 anos construindo conhecimento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

VIEIRA, Evaldo Amaro. *Os Direitos Sociais e a Política Social*. São Paulo: Cortez, 2007.

**Juventude do/no campo:
caminhos teóricos, metodológicos e nas políticas públicas –
revisitando 2013**

Elisa Guaraná de Castro

O desafio

Quando fui convidada para produzir um resgate da minha participação na 36^a ANPED em Goiânia, realizada no dia 30 de setembro de 2013, confesso que demorei muito a enfrentar a tarefa. Como revistar em 2021 aquele setembro de 2013? Agradeço a paciência e persistência do prof. Elmir de Almeida para essa contricuição. Mônica Peregrino, querida companheira de tantos momentos, havia me solicitado, à época, que trouxesse para o debate minha trajetória teórico-metodológica para discutir juventude do/no campo. Reli minha apresentação que foi organizada em duas partes: trajetória de pesquisa e um diálogo mais específico com os temas do GT03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos. Na primeira parte apresentei minha trajetória a partir de um recorte de três momentos: 1) o início das reflexões de 1998 a 2005 período de produção da tese *Entre Rural e Urbano – uma etnografia da construção social da juventude rural*; 2) 2005 a 2009 reflexões a partir da Pesquisa *Os jovens estão indo embora: juventude rural e a construção de um ator político*; 3) 2010 – a partir da participação no Seminário Políticas Públicas: juventude em pauta organizado pela Ação Educativa. A segunda parte da comunicação revisei esse percurso dialogando com os temas centrais do GT03 e com minha experiência iniciada em 2011

na Secretaria Nacional de Juventude (Secretaria Geral/Presidência da República) como Coordenadora de Políticas Transversais.

Iniciei minha exposição partindo do livro *Entre Ficar e Sair – uma etnografia da construção social da juventude rural*, que havia sido lançado em julho do mesmo ano em meio à Jornadas de Junho¹. E finalizei apontando um primeiro balanço das políticas públicas para a juventude do/no campo. Os desafios ressaltados se concentravam em: 1) a necessidade de reconhecimento da juventude do/no campo como estratégica para um projeto de continuidade da agricultura familiar camponesa do campo brasileiro em uma perspectiva transformadora; 2) reconhecimento político da juventude do campo e sua atuação direta na construção de processos transformadores para o campo brasileiro, tanto nos movimentos sociais, quanto nas políticas públicas, e ainda, na sua diversidade regional, territorial e os limites da categoria juventude rural.

Recomponho nesse capítulo esse roteiro, com a liberdade que a escrita permite para detalhar elementos apresentados em uma exposição oral. Mas é impossível tratar da juventude do/no campo sem abrir a reflexão do que vivenciamos desde 2014. Por isso inclui algumas considerações sobre esse período.

Juventude do/no campo: caminhos teórico-metodológicos

Preparar a apresentação para a ANPED me permitiu pensar que momentos e que perspectivas teórico-metodológicas tiveram influência direta nas minhas percepções sobre juventude, incluindo nesse debate as categorias juventude rural e juventude do/no

¹ Existem diferentes interpretações sobre o que foram as Jornadas de Junho. Para alguns somaram às agendas anti-capitalistas, mas com uma variante por mais políticas públicas (GOHN, 2016). Para outros um movimento produzido nos moldes das chamadas *Guerras Híbridas*. Contudo, e independente do que originou os processos de mobilização, podemos pontuar uma mudança de configuração ao longo das *Jornadas de Junho*, com a pauta da corrupção, fortemente acionada pela mídia, que será pauta permanente de mobilização até o Impeachment da presidenta Dilma.

campo. Tratarei esse percurso a partir de três momentos percorrendo como o processo de pesquisa, o diálogo com os movimentos sociais e com autores chave foram o fio condutor dessas reflexões.

1) Início das reflexões – 1998 a 2005

O meu primeiro contato com o tema juventude foi relatado na introdução da tese e do livro *Entre Ficar e Sair – uma etnografia da construção social da juventude rural*. Desde a graduação em Ciências Sociais na UFRJ me aproximei do tema questão agrária, especialmente em pesquisas no Rio de Janeiro. Considerado o estado mais urbano do Brasil, tratei em minha dissertação, sob orientação de Gian Mario Giuliani (CASTRO, 1995), como as identidades dos assentados de dois assentamentos rurais no Rio de Janeiro foram formadas por diferentes trajetórias de vida, em meio a processos históricos de luta pela terra². Por tanto, juventude não era objeto de meus interesses de pesquisa até a chegada no assentamento Eldorado, para a realização de um estudo de impacto do Porto de Sepetiba no município de Seropédica, Baixada Fluminense³. Como relato na tese, e recupero no livro, ao perguntarmos ao então presidente da associação quais as maiores dificuldades que o assentamento enfrentava, recebemos como resposta: “Nosso assentamento é velho. Os jovens não querem ficar no assentamento e nem querem trabalhar a terra.” (CASTRO, 2013 p. 22). Esse assentamento *velho* tinha 10 anos à época. Essa colocação me trouxe muita estranheza, estava acostumada a ouvir problemas como comercialização, questões de infraestrutura, problemas com a própria qualidade da terra, a falta de políticas públicas e insumos. Mas como relatei foi a primeira vez que ouvia a *juventude como um problema*.

² Ver CASTRO; GIULIANI, 1996.

³ A definição ou inclusão do município de Seropédica como Baixada Fluminense é parte de um debate também tratado na tese e em especial por Enne (2002).

O processo etnográfico (2000-2003) foi marcado por muitos momentos de mudança de rumo e de repensar os caminhos de investigação – inventário socioeconômico das famílias, pesquisa histórica da região, vivência no assentamento e seguir as redes sociais dos jovens (redes *offline*, já que nem existia *online* nessa época). Esse caminho norteou e construiu a seguinte leitura: juventude como categoria analítica e juventude como categoria socialmente construída. Ou seja, em que medida podemos estudar a juventude a partir das construções sociais sobre juventude e como as condições estruturais e experiências individuais, coletivas e geracionais impactam essas construções. E como essas construções dialogam ou se afastam das construções analíticas sobre juventude e juventude rural. E, ainda, que *ganhos* debruçar sobre a construção da categoria juventude trazia para outros debates na antropologia.

Ao levantar o que se produzia sobre juventude e, em especial, juventude rural, deparei-me com um recorte recorrente: *juventude como problema*. Para os estudos sobre juventude urbana isso significava a identificação da juventude como problema social associada (ainda que muitos textos criticassem essa mesma leitura) no Brasil com a violência urbana (PERALVA; SPOSITO, 1997; BARREIRA, 1999; CASTRO, 2001; WAISELFISZ, 1998), mas também, com identificação e problematização de faixas etárias, como questão geracional, culturais (BOURDIEU, 1983; CHAMPAGNE, 1979; THÉVENOT, 1979; VIANNA, 1997). Já nos estudos, até 2005, sobre juventude rural o *problema social* era a migração do campo para a cidade (BAENINGER, 1998; CAMARANO; ABRAMOVAY, 1999). Muitos temas eram associados a essa *migração*: desinteresse pelo trabalho na terra, uma atração pela cidade, e a busca de trabalho e estudo. Podemos dizer que esta questão segue muito presente. E vale ressaltar que os estudos sobre juventude rural estavam encerrados nos espaços de produção sobre questão agrária e pouco ou nada dialogavam com a chamada sociologia da juventude e vice-versa.

Me parecia razoável que a hipótese de trabalho se estruturasse partindo da afirmação do então presidente da associação, afinal

dialogava com boa parte da bibliografia sobre juventude rural. No entanto, meu orientador Moacir Palmeira me instigava a pensar a categoria como em disputa. Observar por quem e como a categoria era usada. Quando e quem era reconhecido jovem, trabalhando, assim, como uma construção. Se o tema da saída dos jovens estava presente nas falas dos pais, avós e de muitos daqueles que se identificavam como jovens, a etnografia nos apresentou momentos ricos onde os jovens estavam presentes, especialmente nos finais de semana. E, ainda a percepção – a partir do registro de quem acionava a categoria e em que situação – da construção da categoria marcada pela ocupação do assentamento, o processo histórico de luta pela terra na região e a configuração de identidades a partir de tensões e conflitos que ainda marcavam a vivência em Eldorado.

Para enfrentar os novos desafios colocados pelo trabalho etnográfico, realizei um estudo histórico da ocupação fundiária e as intervenções realizadas no local onde o assentamento foi finalmente formalizado. Busquei os atores políticos da época da ocupação e luta pelo assentamento, e aqueles que já ocupavam a área do entorno devido a outras políticas de assentamento e *colonização* (GALJART, 1968; GEIGER, 1956, 1955). Chegando, assim, a um mapa que dividia o assentamento em famílias que já estavam na área como meeiros trabalhando para arrendatários ou grileiros que exploravam a Fazenda Casas Altas⁴; e aqueles que por uma trajetória que se inicia em outra área de ocupação e com apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) ocupam a Fazenda ainda em processo de desapropriação pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Para enfrentar essa leitura foi preciso buscar o diálogo com diferentes abordagens, dentre as quais: os estudos de redes (BOTT, 1976; MAYER, 1987; BARNES, 1987), a perspectiva histórica analítica de

⁴ A Fazenda Casas Altas localizada em Itaguaí, como a emancipação de Seropédica passou a ser parte desse município, foi alvo de muitas disputas e estava em processo de desapropriação quando foi ocupada por famílias que depois vieram a compor parte dos assentados do Assentamento na mesma área nomeado Eldorado.

João Pacheco (OLIVEIRA FILHO, 1977,1988), memória como construção social e disputa de poder (APPADURAI *apud* ENNE, 2002) e em especial a produção do Moacir Palmeira (1976) sobre a construção das categorias e o que elas revelam.

E assim boa parte dos primeiros capítulos da tese não tratam juventude. O inventário socioeconômico realizado com todas as famílias assentadas havia localizado aproximadamente 60 jovens assim identificados ou que se auto identificavam. As idades variavam de 12 a 32 anos, portanto, estavam lá. O que produzia a sensação de que não estavam? Para estranhar a hipótese inicial – utilizando Bailey e seu estudo da fofoca (1971), Gluckman (1987) e seu estudo de eventos, Comerford (2003), e sua análise sobre redes familiares, e autores dos estudos de rede – acompanhei os jovens em seus espaços de lazer, na escola, em um acampamento, nas igrejas, em festas dentro do assentamento, em jogos de futebol. Relendo os estudos sobre migração e circulação (ALMEIDA; PALMEIRA, 1977; GARCIA, 1989), foi possível repensar a ideia de *saída*, tratado em diversos estudos como *êxodo/migração*, como mais complexo que a atração pela cidade, como projeto individual, ou ainda como desinteresse pelo trabalho, em especial o trabalho na *roça*. Somava-se a essas perspectivas, o entendimento estruturante de Pierre Bourdieu (1962, 1989) e na sua perspectiva de campo de probabilidades/possibilidades (BOURDIEU, 1982). Assim a saída/circulação pode ser lida como possibilidade de estratégia familiar para a reprodução das condições da permanência no assentamento, bem como em movimentações de interesse individual e tensões familiares. Foi possível concluir que a *saída* estava marcada pelo campo de probabilidades apresentado pelos jovens e por suas famílias que gerava tensões entre *ficar* e *sair*.

A vivência de mais de três gerações na região para uma parte das famílias e, de outras recém-chegadas por meio da luta pela terra, compartilhavam as dificuldades de produção e qualidade de vida que reproduziam as difíceis condições enfrentadas pela agricultura familiar, camponesa e nos assentamentos. Assim, as dificuldades objetivas como a falta de acesso a água, dentre tantas outras eram

acionadas como uma falta de perspectiva de melhora que conheciam de perto. Para outros que haviam chegado com a ocupação, essas questões apareciam como muito importantes, mas se associavam a uma percepção de que em anos recentes o assentamento havia sido *muito produtivo* e o declínio era um quadro recente que não viam saída a curto prazo. A falta de acesso a serviços básicos e condições de produção tornava bastante objetiva a avaliação de que aqueles que desejassem permanecer o fariam sob muito sacrifício.

No entanto, ao perguntar aos jovens o que gostariam de fazer no futuro e o que achavam que fariam, gerou como resposta recorrente a distância entre o *sonho* e a percepção da realidade objetiva. Um campo dos projetos sonhados se colocou: o desejo de cursarem a graduação em diferentes áreas; atuação nos lotes como responsáveis; trabalho formal em diversas áreas; carreira militar e a vontade de muitos de conciliar estar nos lotes com os pais e morar na cidade. Mas ao tratar do que achavam que *iriam fazer*, tínhamos uma continuidade do que já viviam: trabalho precário no comércio e na construção civil; terminar o ensino médio ou para alguns o fundamental; e novamente para alguns conciliar um trabalho fora com ajudar os pais no lote. Assim, a clareza do difícil acesso a uma formação superior, por exemplo, aparecia como algo dado para esses jovens. Considerando que o assentamento estava a 4 km da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ isso refletia uma percepção exemplificada na pergunta: por *que você não acha que vai cursar a universidade?* E as respostas se repetiam: ninguém entra (encontramos a indicação de uma única jovem da região urbana próxima ao assentamento, filha de um comerciante, que havia conseguido entrar na Rural); é integral; é muito caro ficar na universidade; preciso trabalhar⁵.

Contudo, essas questões que podemos classificar como objetivas, embora carregadas de subjetividades, se somavam a

⁵ Essas respostas contrastam com o impacto, ainda que com limites, do Reuni na região e identificação pela primeira vez de alunos oriundos de Seropédica e mesmo de suas áreas rurais.

tensões e conflitos que pesavam na *tomada de decisão* sobre *sair* ou *ficar*, ou ainda que peso assumia a conciliação viver na *cidade* e *ajudar os pais no lote*. Temas como o estigma (GOFFMAN, 1980), e preconceito de ser identificado como do assentamento com adjetivos como *poeira*, *morar mal*; a divisão geracional e a divisão sexual do trabalho e no acesso a espaços de decisão nas famílias e na associação, em especial a desqualificação de suas intervenções nesses espaços; o controle sobre a circulação dos jovens e mais ainda das jovens; um sentimento de não pertencer nem *dentro* e nem *fora* do assentamento com o sentimento de sofrerem discriminação por *serem rurais* na cidade e *serem muito urbanos* no assentamento; dentre outras questões e *queixas* dos e das jovens. Essas e outras questões permitiram mais densidade para uma análise que problematizasse *ficar* em oposição a *sair*, e as percepções dos jovens sobre suas escolhas.

E dessa forma, a herança/sucessão – um dos temas que havia tentado perseguir no início da pesquisa, por ser um tema caro aos estudos de campesinato – se colocava na tensão entre muitas possibilidades, não seguindo nenhum dos padrões de herança mais conhecidos (MOURA, 1978). Mas observei que relações de hierarquia e da divisão sexual do trabalho, como tratado em Beatriz Heredia (1979) e tensões geracionais como tratado em Giralda Seyferth (1985), influenciavam essas decisões. As percepções do que significava *estar na terra*, *trabalhar na terra* variavam entre pais/avós e filhos e netos, assim como o tratamento diferenciado vivenciado pela maioria das filhas mulheres em relação aos filhos homens. Por outro lado, encontramos situações em que netos com seus avós, sobrinhos com seus tios, e mesmo duas irmãs em uma família sem filhos homens haviam encontrado formas de partilhar interesses e propostas para o lote e com isso uma *decisão de permanecer*, ainda que adotando múltiplas estratégias. As inúmeras conversas com jovens homens e mulheres, e adultos permitiram uma maior compreensão de dados estatísticos que de fato apontam a redução de jovens em áreas rurais e mais ainda das jovens

(CAMARANO; ABRAMOVAY,1999)⁶. Mas permitiu também qualificar e problematizar esses dados.

Na definição e percepção de ser *jovem* em um assentamento e com trajetórias tão diversas, encontrei construções múltiplas e que variavam na mesma família e na circulação em diferentes espaços sociais. Jovens de *origem urbana* se identificavam como do *assentamento, do campo, rurais*, em espaços urbanos. Outros de trajetórias *rurais* nem sempre *assumiam* essas identidades, especialmente em situações de tensão e estigmatização. Jovens que se sentiam valorizados pelas famílias em espaços como das igrejas, mas que se *queixavam* de serem desqualificados em casa como jovens. A mesma categoria, *jovem/juventude*, podia assumir diferentes conteúdos em espaços sociais e redes de relações diversas.

Dois exemplos contribuem para entender essas questões propostas: um jovem que liderou a divisão da igreja frequentada por muitos moradores (e familiares) de uma parte do assentamento, mas que em casa se sentia desprestigiado quando *dava ideia* do que fazer no lote. E um jovem que estava ocupando terra em uma ocupação e que embora representasse o acampamento em espaços regionais e nacionais do movimento social responsável pela ocupação, afirmou que no acampamento ele só podia falar quando o pai não estava na reunião. Mas, se de um lado os *adultos* se *queixavam* que os *jovens não participam de nada*, de outro, os e mais ainda as *jovens* afirmaram que participavam, mas que não podiam falar: *ninguém ouve*.

Esse caminho de idas e vindas no diálogo com a categoria juventude me levou a revistar a bibliografia que se propunha definir juventude como categoria analítica e mesmo definição teórica para me distanciar de essencialismos como cortes etários descontextualizados, caracterização físico/biológico e de

⁶ Anita Brumer (2007, p. 50) traz esse tema com a provocação “em lugar de procurar responder à questão ‘porque os jovens saem do meio rural’ busque-se responder à questão ‘por que os jovens permanecem no meio rural’. E essa tem sido uma agenda de pesquisa mais efetiva desde a primeira década dos anos 2000.

comportamento *característicos da juventude*, definições de *características culturais de juventude*; e promover uma conversa maior entre meus achados e as leituras de juventude como construção histórica (LEVI; SCHMITT, 1996), relacional (BOURDIEU, 1983) e percepções de identidade e diversidade expressas no uso de *juventudes*, cunhado por Regina Novaes (1998). A discussão da categoria analítica contribuiu para entender a disputa de conteúdos e narrativas na construção de uma categoria social e identitária e debater não apenas a categoria juventude rural mas, também, juventude.

Um dos temas mais caros ao debate teórico à época e ainda presente em estudos de juventude é a ideia de transição. Se com certeza os e as jovens percebem e são percebidos como *passando* pela juventude, foi Amit-Talai e Helen Wulff (1995), indicadas pelo meu orientador, que abriram a leitura do peso desqualificador da ideia de *em transição* como identificador da juventude. A leitura dessas autoras contribui diretamente para a problematização da categoria juventude e sua contribuição analítica para o debate de identidade e disputas de conteúdo. E, ainda para revistar o problema sociológico posto no início do processo etnográfico – saída dos jovens - como sendo reforçado por leituras que associam a categoria juventude a ideia de transitoriedade, em formação e em condição subalterna em espaços de participação e nos diferentes espaços que frequentavam.

A tese me trouxe acima de tudo uma agenda ampla de pesquisa com o que *encontrei* e com aquilo que não pude trabalhar ou não percebi até pós-escrita. De 1998 a 2005 acompanhei o debate sobre juventude e juventude rural, observando como esses temas ganhavam outros coloridos e ampla problematização no Brasil com a chegada, em 2003, do Governo Lula, intensificação do debate nos movimentos sociais. E, em especial, a intensificação do debate sobre juventude nos movimentos sociais e, principalmente, movimentos do campo que estavam ampliando e aprofundando processos organizativos, de identificação e agendas de ação. Questões que tinham ficado no gancho se tornaram objeto de

pesquisa: participação na tomada de decisão; a juventude rural como uma categoria socialmente reconhecida – políticas públicas; juventude como identidade política – organização e ação política dos identificados como juventude rural.

2) Juventude como identidade política - 2005 a 2009

A defesa da tese ocorreu em julho de 2005, nesse mesmo ano coorganizei com Maria José Carneiro e outros, o Seminário Juventude Rural em Perspectiva (CARNEIRO; CASTRO, 2007). Em uma parceria do Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural (NEAD) e da UFRRJ contou-se com a presença de pesquisadores que tratavam o tema juventude de forma ampla e aqueles que se dedicavam à juventude rural. Confirmou-se um cenário de pouca troca entre essas áreas de pesquisa e o evento teve um resultado importante para aprofundar esse diálogo. O ano de 2005 também foi o ano de institucionalização da Secretaria Nacional de Juventude - SNJ, do Conselho Nacional de Juventude - CONJUVE e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM⁷, bem como a efervescência do debate nos movimentos sociais rurais. O Seminário procurou promover o diálogo desses diferentes atores: representantes da SNJ, jovens do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares - CONTAG, da Pastoral da Juventude Rural - PJR, e da Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar - FETRAF se encontraram em uma mesa de debate sobre quais as perspectivas para a juventude rural nesse contexto. Foi também nesse Seminário que os contatos com representações de diferentes movimentos, alguns já iniciados antes,

⁷ A construção de uma institucionalidade implantada pela Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005, que criou a Secretaria Nacional de Juventude - SNJ, o Conselho Nacional de Juventude - CONJUVE e instituiu que o Programa Nacional de Inclusão de Jovens, o PROJOVEM foi um marco para as políticas públicas de juventude (CASTRO, 2016b).

se fortaleceram e a pesquisa *Os jovens estão indo embora: juventude rural e a construção de um ator político* teve início⁸. (CASTRO; MARTINS *et al*, 2009).

Uma intensa disputa pela legitimação da juventude rural e/ou do campo como categoria política já vinha ganhando força com eventos, como encontros nacionais, desde os anos 2000. A pesquisa *Os Jovens estão indo embora?*, acompanhando a participação de jovens em espaços organizativos permitiu revisitar questões já tratadas na etnografia da tese, mas que podiam ser amplificadas, problematizadas ao conversar com jovens que se identificavam como tal em seus movimentos sociais e disputavam nacionalmente a visibilidade para a *juventude rural e/ou camponesa*. No contexto da pesquisa, reencontramos as tensões para a participação e a persistência da desqualificação nos espaços de decisão nos seus locais de origem e nos movimentos sociais; as diferenças de gênero na ocupação desses espaços e a *surpreendente* presença de muitas mulheres em espaços de liderança nacional de juventude nos movimentos sociais; a autoridade paterna apontada como um grande tensionador; o estigma/preconceito vivido pelos jovens do campo de todo Brasil quando frequentavam espaços urbanos.

A pesquisa também dialogou com lideranças mais velhas dos movimentos e retomando Mannheim (1993) foi possível problematizar, com seu conceito de geração, as percepções sobre juventude, onde ser jovem não era desejado no passado, e mesmo no presente disputava com percepções que reforçavam a condição de transição e aprendizado dessa *fase da vida*. As gerações marcavam também a entrada no movimento. Assim, jovens que estavam no movimento desde muito cedo acompanhando seus pais, tinham mais legitimidade que jovens que se aproximaram já como jovens. Ou seja, ser *jovem* no movimento somavam como desqualificador a ser *jovem* como identidade.

⁸ A pesquisa realizou o perfil de jovens nos eventos dos movimentos sociais rurais que pipocavam, entrevistas de fôlego, observação participante, levantamento da produção acadêmica sobre juventude rural 2006-2008.

Esse foi um período muito rico de debate interno aos movimentos e permitiu a disputa de conteúdos sobre *ser jovem* em movimentos sociais rurais e como se organizarem e ganharem visibilidade, combatendo a *invisibilidade* que ser jovem no campo carregava. Mas foi também um período de importantes debates e avanços para o reconhecimento social da juventude como *sujeito de direitos* (NOVAES, 2012). O acesso a políticas públicas, terra, recursos e serviços era uma questão de fundo nas agendas para os movimentos sociais do campo. A *juventude rural* somou a agenda política que observasse questões estruturais para a agricultura familiar e camponesa, questões *específicas* como acesso a educação contextualizada – educação do e no campo, acesso diferenciado para jovens à terra, assistência técnica e crédito. Mas, principalmente o campo como local de *vida e não só de produção*.

A reflexividade dos e das jovens nos movimentos sociais sobre sua atuação em seus locais de origem e em espaços de representação, colocou em movimento acelerado a valorização da identidade juventude e sua agenda e me levaram a concluir que esse período fortaleceu o *surgimento* da categoria política juventude rural.

A pesquisa fez um levantamento do estado da arte sobre o tema *juventude rural* que demonstra uma baixa produção até os anos 2000 e um aumento significativo a partir daquele ano. (CASTRO; MARTINS *et al*, 2009). E reflexivamente trouxe para o debate o questionamento da própria categoria *juventude rural*. Se a categoria permitia a visibilidade em espaços de representação, de formulação de políticas públicas e de formulação de agendas nacionais, na disputa por reconhecimento, ao mesmo tempo, nos próprios movimentos sociais, carregava o limite de homogeneizar realidades, identidades e vivências diversas. O que foi aprofundado a partir do debate travado sobre “povos e comunidades tradicionais” e a diversidade que a categoria juventude rural invisibiliza (CASTRO; MARTINS, *et al*, 2010).

3) Reconhecimento e redistribuição- 2010 a 2013

Em 2010, a Ação Educativa promoveu um evento visando um balanço das duas gestões do governo Lula. O Seminário *Políticas públicas: juventude em pauta* (PAPA e FREITAS, 2011) permitiu pensar questões que estavam sendo amadurecidas desde a tese e que, num exercício de balanço, propiciou um movimento a partir do conceito de campo em Bourdieu (1989), para pensar o *campo das políticas públicas* e o *campo da juventude*, como campos que se retroalimentam, mas se legitimam por construções, atores e linguagens que também se diferenciam. Nesse sentido, jovens de movimentos sociais estavam presentes em múltiplos espaços de discussão e formulação de políticas públicas nos governos Lula, mas ao mesmo tempo estavam construindo no campo político da juventude disputa por visibilidade em relação a *juventude brasileira* e o fortalecimento em suas organizações de juventude e a disputa de espaço e reconhecimento da sua diversidade. Assim, em espaços mais nacionais essa diversidade se expressava muitas vezes como *juventude rural*, mas ao mesmo tempo buscavam construir sua visibilidade como identidades diversas, por meio de eventos e em espaços regionais e nacionais de movimentos do campo, o que já tínhamos observado na pesquisa *Os Jovens estão indo embora* (CASTRO; MARTINS *et al*, 2009). O diálogo com Judith Butler (2003) permitiu problematizar o conceito de políticas públicas e agência política, seus limites e constrangimentos; e Nancy Fraser (2001) o de reconhecimento e a redistribuição no debate e disputa nesse campo das políticas públicas de juventude no Brasil.

Dessa forma, o balanço acionando esses e outros autores permitiu perguntar: em que medida o campo das Políticas Públicas de Juventude - PPJ no Brasil alargou, alargou ou retraiu as possibilidades de atuação política dos e das jovens como ator político, que se constitui para além dos limites propostos nos marcos institucionalizados pelo Estado? O esforço de resposta a essas questões teve como ponto de partida a constatação de avanços importantes no Brasil. Em 2010, percebia a constituição de

um Campo de Políticas Públicas de Juventude com a mobilização de pesquisadores, gestores e jovens de diferentes inserções. Esse processo promoveu: o reconhecimento social da juventude como uma população que demanda ações específicas do Estado; a institucionalização gradativa de respostas do Estado (governo federal, iniciativas estaduais e municipais) e a organização e atuação de jovens em distintos espaços formando um campo de construção de Políticas Públicas de/com e para Juventude – PPJs.

No entanto, o *campo das PPJs* não abarca, necessariamente, o *campo político da juventude* e o reconhecimento da juventude como ator político. O fortalecimento do reconhecimento político da identidade juventude nos movimentos sociais e outros espaços de disputa política ainda estava atravessado pelo olhar da transitoriedade e da subalternidade, reforçados por termos como *em construção*, *em formação*, ou seja, um sujeito político parcial. E ainda, se deparava com a questão da renovação das lideranças nos movimentos sociais na disputa por espaço político. Esses elementos são muito centrais para pensarmos a ação e a identidade política como processos em disputa e construção.

Trabalhos GT03 - Movimentos Sociais, sujeitos e processos educativos - processos educativos, a educação formal, o espaço escolar e conteúdos e formas - dialogam com essas questões

Como vimos na retomada da Tese *Entre Ficar e Sair*, o tema da educação e do próprio espaço escolar foi recorrente na fala dos e das jovens, bem como nas construções das tensões e compreensões sobre *ficar e sair* do assentamento Eldorado. O espaço escolar reforçava, e ainda reforça, estigmas e visões que desqualificam aqueles identificados como não urbanos (*rurais, colonos, os poeira*) reforçando *fronteiras invisíveis* (CASTRO; MARTINS *et al*, 2009; CATRO, 2916a, 2016b). No campo das possibilidades/probabilidades a enorme expectativa na educação formal mobilizava a família e gerava redes para garantir o que as políticas públicas, à época, não asseguravam. A educação no campo e do

campo ainda estava em construção, e na região estudada não era uma realidade, e as escolas frequentadas estavam localizadas nos espaços urbanos. Poucos espaços permitiam aos jovens elaborar sobre possíveis conexões entre inserções no mundo do trabalho, formação profissional e uma possível continuidade com/na terra.

Na pesquisa *Os Jovens estão indo embora?*, o tema da educação apareceu com amplo destaque. Levantamos a escolarização de amostras dos participantes jovens dos eventos organizados pelos movimentos sociais que participaram da pesquisa (MST, PJR, CONTAG, FETRAF) e observamos que sua escolarização estava acima da média nacional para juventude rural. (CASTRO; MARTINS *et al*, 2009). O esforço coletivo e continuado dos movimentos sociais para o acesso à educação formal com a perspectiva político-pedagógica da educação do/no campo, seja por iniciativas que utilizavam as ações construídas como políticas públicas criadas ou ampliadas no Governo Lula (Licenciatura em Educação do Campo - LEDOC e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA); seja com iniciativas de cursos de formação dos próprios movimentos foram determinantes para a formação de uma geração. Ainda assim, à época observamos um processo complexo de disputa nos movimentos sociais e mesmo no campo da formação política e da educação do campo - do reconhecimento da juventude como identidade política a ser valorizada no processo de formação política – e não como sujeito em formação. Isso implicou na disputa por iniciativas dos próprios nos espaços formativos.

Em 2013, propus em minha exposição um balanço das políticas públicas de juventude para a juventude do/no campo, concluindo que avanços importantes haviam sido realizados, especialmente no acesso à educação e na visibilidade da categoria *juventude rural* no Estatuto da Juventude, que havia sido recém promulgado após 10 anos de tramitação (Lei no 12.852/agosto 2013; CASTRO; MACEDO, 2019). E, que o grande desafio que enfrentávamos era o esforço do reconhecimento da possibilidade de permanência da **juventude no campo** como estratégica para um projeto de

continuidade da agricultura familiar e camponesa em uma perspectiva transformadora. No entanto, o reconhecimento político da *juventude do campo* e seu papel na atuação direta na construção de processos transformadores para o campo brasileiro, ainda não estavam plenamente refletidos nas instâncias de representação política, seja nos movimentos sociais, seja nos espaços de representação institucionalizados. Ainda assim, já tínhamos avanços importantes nas pautas dos movimentos sociais, na construção participativa das políticas públicas de juventude com a participação direta das juventudes do campo.

Contudo, percebia desafios importantes no reconhecimento e distribuição que alcançasse a diversidade regional, territorial e reconhecesse os limites da própria categoria juventude rural e as invisibilidades produzidas quando acionada. Nesse contexto, categorias diversas, representando a disputa pela visibilidade de identidades sociais e políticas, se tornaram mais recorrentes *juventudes do/no campo, juventude camponesa, juventude da agricultura familiar, juventude do campo, das águas e da floresta, juventude ribeirinha, juventude dos povos e comunidades tradicionais, juventude quilombola, juventude quebradeira de coco*, dentre tantas outras expressões da diversidade subsumida na categoria juventude rural. Ainda que *juventude rural* seguisse sendo acionada como categoria para demarcar unidade frente a tantas outras categorias de *juventudes*, muitas vezes agrupadas em *juventudes*, mas com forte marcador urbano e metropolitano, ou estudantil, por exemplo.

1. 2014/2021 – A disputa de projetos de sociedade

O Brasil sofreu um Golpe. Qual o impacto sobre as políticas de juventude e em especial para a juventude do/no campo com o impeachment que interrompeu o Governo Dilma em 31 de agosto de 2016 e a eleição de um governo de extrema direita no Brasil em

2018⁹? Não temos como avaliar ainda os impactos dos retrocessos que vivemos desde o golpe. Tenho contribuído com essa reflexão e passo a recuperar, nessa última parte, percepções ao longo desses últimos anos e o cenário atual. Segui nessa parte final, um percurso metodológico que utilizei em outras reflexões (CASTRO, 2016b): quais os avanços, acúmulos, e quais questões não foram *enfrentadas*. Me incluo nessa reflexão uma vez que faço parte desse campo político e atuei e atuei nos Governos Dilma na Secretaria Nacional de Juventude e no Ministério de Desenvolvimento Rural, e por isso, que *não enfrentamos*¹⁰.

Recorro as reflexões do antropólogo Eric Wolf em entrevista concedida em 1998 a Gustavo Lins Ribeiro sobre o que seria seu último livro *Envisioning Power: ideologies of dominance and crisis* (WOLF, 1998)¹¹. Ao se propor analisar a ideologia das elites e

⁹ Não existe um consenso sobre o processo de afastamento da Presidente Dilma pelo processo de impeachment. Na leitura formal tratou-se de um processo de “pedaladas fiscais” antes não definidas como tal. Contudo, a construção do processo de impeachment e seu desfecho, com forte participação da mídia e do bloco político que se forma após sua reeleição em 2014, podem ser definidos como um golpe político. Ainda que distinto dos golpes militares dos anos 60 a 80 em países da América Latina, o impeachment foi finalizado mesmo sem que os supostos crimes de responsabilidade tenham sido confirmados. Benevides *et al* (2018) discorrem sobre o processo apontando como a definição de golpe se sustenta, tanto pela construção política, quanto pela ausência de argumentos jurídicos e administrativos que teriam imputado à Presidenta Dilma crime de responsabilidade. Os autores retomam Jessé Souza (2016, p. 131) quando afirma que “não há mais quem possa dizer onde está o limite entre o que é jurídico e o que é político no Brasil de hoje”. O contexto político tratado nesse capítulo está ancorado nessa definição de que ocorreu um golpe político no Brasil em 2016.

¹⁰ Fui cedida da UFRRJ para a Secretaria Nacional de Juventude - SNJ, para coordenar as políticas transversais, em especial para a juventude rural e o Participatório (Observatório da Juventude), dentre outras atividades em 2011. Em 2015, no segundo Governo Dilma, fui cedida para a Secretaria de Desenvolvimento Territorial do Ministério do Desenvolvimento Agrário, para coordenar a articulação dos colegiados territoriais. Fui “devolvida” à UFRRJ em junho de 2016.

¹¹ Traduzido para o espanhol como *Figurar o poder: ideologias de dominación y crises*. “A partir de uma análise do sacrifício humano entre os aztecas, do potlatch entre

formas de dominação e disputa de poder, nos apresenta uma possibilidade de leitura sobre o que estamos vivendo no Brasil e partes do mundo hoje, com a disputa, e mesmo a ascensão de projetos de extrema-direita ao poder. Wolf nos desafia a pensar a complexidade da relação entre cultura e poder em contextos em que o projeto político explícito implica uma “sociedade para a guerra”, mas não contra outros povos, e sim contra uma parte do seu próprio povo, à exemplo do nazismo. Um projeto que não apresenta uma utopia, mesmo que retórica, *para todos*, ao contrário uma perspectiva de aniquilação de parte da sociedade por aqueles que o defendem.

É um movimento de purificação do corpo social através da violência. Em última instância, as pessoas que avançam e transformam isso em um objetivo são aquelas capazes de implementar a violência e a guerra. E não existe uma luz no fim do túnel; não existe a promessa de um futuro melhor, para dizê-lo assim. Essa é a maneira como a vida é, a luta de todos contra todos, e os que obtêm sucesso só o fazem porque subjugam outras pessoas (WOLF, 1998, p. 155).

Elementos culturais são acionados e ganham relevo na construção simbólica da disputa desses projetos, mas com objetivos de solidificar a permanência de uma elite no poder. Guardadas as enormes distâncias históricas e de configuração dos casos analisados por Wolf, essa reflexão é importante para relacionarmos os muitos elementos que foram acionados pelo então candidato à presidência Jair Bolsonaro e que seguem sendo reproduzidos, no discurso de “guerra permanente”. Dentre esses elementos estão o combate aos povos e comunidades tradicionais, indígenas e do campo, seus movimentos sociais e ativistas (em especial de ONGs)

os kwakiutl e da mobilização para a guerra dos nazistas, propõe uma interpretação do poder das elites baseada em um diálogo entre as noções de ideologia e cultura” (WOLF, 1998). Eric Wolf, um dos grandes estudiosos do campesinato na América Latina, publicou seu último livro em janeiro de 1999 e viria a falecer em maio do mesmo ano.

que defendam o meio ambiente e o direito à terra para um outro projeto de desenvolvimento. Como ação que incluía uma parte da “sociedade para a guerra”, aciona o aniquilamento mesmo físico desses povos e representantes desse campo político, como usurpadores dos direitos da parcela que se alinha com esse projeto. Como ação na presidência: o desmantelamento concreto de políticas públicas e a perseguição de gestores e servidores. Mas o projeto não está isolado, ainda que com diferenças, ele se alinha a interesses que movimentam grandes conglomerados do agronegócio e a elite agrária, e que movimentaram o Golpe.

Em 29 de junho de 2016 no *VII Simpósio sobre Reforma Agrária e Questões Agrária* realizado em Araraquara me aventurei no primeiro esforço de avaliar o então afastamento da presidenta Dilma ocorrido em 12 de maio do mesmo ano, pelo Senado Federal, dando início ao processo de impeachment (CASTRO, 2016). Estávamos vivendo os primeiros meses do Governo “Provisório” do Michel Temer e já sentíamos a clareza do projeto em curso com a extinção do Ministério de Desenvolvimento Agrário - MDA e cortes nas verbas das políticas para a agricultura familiar e em especial para a educação do campo. A extinção de diversos ministérios por portaria, dentre os quais o MDA¹², já estava pronta e foi lançada como primeiro ato na manhã em que se encerrava a votação do afastamento. Este foi um dos primeiros “atos” do Golpe em curso já acenando para um dos temas mais centrais nessa disputa: a disputa pelo uso da terra e estrutura fundiária no Brasil (leia-se terra no sentido amplo, de acesso a bens naturais e do subsolo).

Afirmar à época, e considero que ainda é válido, que ao não enfrentarmos as bases da estrutura fundiária e sua disputa histórica no Brasil – dentre outras pautas de reformas necessárias – definindo claramente a defesa da Reforma Agrária e do direito a um desenvolvimento rural sustentável, ambientalmente e socialmente inclusivo, e promotor da segurança e soberania

12 Portaria 726 <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medida-provisoria-726-12-maio-2016-783106-publicacaooriginal-150375-pe.html>

alimentar, os Governos Lula e Dilma se esquivaram de enfrentar uma das estruturas de poder que demonstra todos os dias que não está disposto a ceder. A elite agrária brasileira é escravocrata, violenta e predatória contra a natureza e os trabalhadores, e não aceita nenhum avanço sobre essa agenda da questão agrária no Brasil, dos direitos trabalhistas para a promoção do trabalho decente, e principalmente para alcançarmos o fim social da terra por meio de uma Reforma Agrária. Um exemplo claro do não enfrentamento foi a redução a quase zero nos processos de assentamentos rurais em 2012 (CASTRO, 2016c), ao não avançar na agenda da Reforma Agrária se desacula força política dos movimentos sociais que a defendem e se sinaliza a possibilidade de *avanço político* para a elite fundiária. Desde o Golpe vimos os recursos públicos destinados a todas as políticas para a agricultura familiar, indígena e quilombola serem reduzidos a quase sua inexistência. O Incra e o Ministério do Meio Ambiente foram desmantelados. Desde os primeiros momentos do Golpe os ataques foram claros, para a juventude e para a juventude rural representou o desmonte de uma política que ainda não estava plenamente consolidada (CASTRO, 2016c).

Ao longo dos governos Lula e Dilma os avanços foram importantes, com políticas específicas formuladas com representantes da juventude do campo¹³ e a promulgação do Plano

¹³ No Governo Dilma foi criado o Grupo de Trabalho de Juventude Rural, no âmbito da SNJ e com parceiros de outros ministérios, com a participação de jovens dos principais movimentos sociais rurais, e foi realizado um Seminário Políticas Públicas e Juventude Rural (MENEZES *et al*, 2014). A proposta de um programa integrado emergencial para atender demandas da juventude rural foi desenvolvido mas não executado, no entanto, destaco editais e projetos que tiveram relevância. Edital de Inclusão Digital para a Juventude Rural, da Secretaria de Inclusão Digital/MiniCom, em parceria com Universidades e Institutos Federais e Estaduais, para atuarem em extensão rural promovendo a inclusão digital – 41 projetos, 28 Instituições Públicas, 18 estados, e 6.400 jovens capacitados – 2012-2014. Edital de Articulação de Grupos de Economia Solidária – da Secretaria de Economia Solidária/MTE, 2.000 jovens rurais distribuídos em 7 estados do país – 2012-2014. Curso de Formação Agroecológica e Cidadã com

Nacional de Juventude e Sucessão Rural (2016)¹⁴, que afirmou as múltiplas questões que envolvem a permanência dos jovens no campo, bem como a centralidade do papel do Estado para se atingir as condições necessárias. Acima de tudo destaca-se os avanços na educação pública e para a educação do campo e indígena. A pesquisa Agenda Juventude Brasil realizada pela SNJ em 2013-2014 mostrou uma ampliação contínua da escolarização da juventude rural, mas que ainda permanecia distante dos níveis de escolarização da juventude que vive nas cidades (PINHEIRO *et al*, 2016). Contudo, não existe dúvida quanto a mudança de rumo para a educação pública no Brasil nesses governos, e o fortalecimento da educação do campo em forte diálogo com os movimentos sociais. O Programa de Reestruturação e Ampliação das Universidades Públicas Federais (REUNI) promoveu a duplicação do acesso, interiorização e política de permanência. O Decreto 7.352 do Presidente Lula instituiu a Educação do Campo em 2010. Desde então por meio do programa ProCampo foram criados 40 cursos Licenciaturas do Campo além do ProLind - Licenciaturas Indígenas¹⁵.

Geração de Renda para da Juventude Rural (SNJ) – parceria com UNB e UNILAB – formação de 600 jovens – 2013-2014 – Forte impacto na organização da juventude Kalunga. Residência Agrária Jovem - Incra/CNPq - 34 projetos - 2014 – R\$3.975.000/ 2015 – R\$3.750.000/2016 – R\$1.875.000. Edital Fortalecimento da Autonomia da Juventude Rural -FBB/BNDES (CASTRO, 2016c), dentre outros.

¹⁴ Decreto nº 8.736, de 3 de maio de 2016. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8736.htm Acesso em 21 de abril de 2021.

¹⁵ O REUNI duplicou o acesso, interiorizando as universidades públicas federais com a criação de 18 novas universidades federais e 173 campus de universidades federais em cidades do interior do país. Esse esforço foi somado pela política de permanência dos alunos por meio de bolsas, alojamentos e restaurantes universitários que haviam sido desestruturados no período dos dois governos do Fernando Henrique Cardoso, e por meio do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) para estudantes das universidades federais. Além do aumento das matrículas - 48 mil (2002) – 208 mil (2013), sentimos o aumento da contratação de docentes que passam de 45 mil (2002) a 75 mil (2013). A evolução orçamentária é ainda mais clara quanto à definição política de atuação do Estado na educação. O orçamento destinado à educação passa de R\$19 bilhões (2003) para R\$103 bilhões (2015) e ainda com a aprovação dos recursos do Pré-Sal para a

A II Pesquisa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (IPEA, 2015) demonstrou como os cursos de educação do campo ampliaram em quantidade e público nos governos Lula-Dilma chegando a 320 cursos¹⁶. Contudo, esse esforço não representou a massificação desse acesso e concorreu com o fechamento contínuo de escolas no campo por parte dos governos estaduais. E ainda, apesar da importante incorporação da pedagogia da alternância nas universidades públicas federais por meio das Licenciaturas do Campo, não houve o reconhecimento por parte do MEC do papel das Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais, como pioneiras e parceiras na construção de uma educação do/no campo metodologicamente identificada com a realidade e diversidade de cada região.

Outro setor importante de atuação que fortaleceu a juventude do/no campo foi a política desenvolvimento territorial (CASTRO; BLOS; GARCIA, 2018). Em especial as iniciativas que promoveram a participação de mulheres, jovens e povos e comunidades tradicionais (ROCHA *et al*, 2019). Somada a política de participação social, que com seus limites, deu visibilidade para a juventude e para a juventude rural, em conselhos e nas Conferências Nacionais de Juventude I, II e III, podemos afirmar que a representação e reconhecimento da juventude rural ganhou um espaço nacional no Campo das PPJs e nos espaços de formulação das políticas públicas para a agricultura familiar, como o Plano Nacional de Produção Orgânica e Agroecológica (PLANAPO), antes inexistente em âmbito nacional (CASTRO; FERREIRA *et al*, 2017).

educação e saúde prioritariamente. Em 2012, a Lei das Cotas nas universidades federais, com previsão de reserva de no mínimo 50% das vagas, até 2016, para estudantes oriundos das escolas públicas de ensino médio consolidou a ampliação do acesso a jovens de baixa renda, negros e indígenas.

¹⁶ O Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA) foi criado no Incra em 1998 no Governo FHC (período em que se realizaram 84 cursos). A pesquisa realizou um levantamento que mostrou a realização de 236 nos dois governos Lulas. Ver IPEA, 2015.

Com Mônica Molina e Clarice Santos participei de um balanço sobre as políticas públicas que fortaleceram a educação do campo, e o crescimento do Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA), por exemplo, e os retrocessos a partir do Golpe afirmando a época que a “A ofensiva de natureza neoliberal sobre as políticas educacionais para a educação básica, notadamente a reforma do Ensino Médio, e no caso das políticas de Educação do Campo, a redução significativa de orçamento destinado ao PRONERA e às universidades, medidas já adotadas pelo atual governo, no âmbito do golpe, impactarão diretamente sobre as políticas às quais nos referimos neste trabalho.” (SANTOS *et al* 2019, p. 160). Não temos dúvidas que a chegada da extrema direita no poder aprofundou esse desmantelamento com ataques nas áreas tratadas aqui e em toda política de Estado brasileiro voltada para a promoção de políticas públicas sociais estabelecidas desde a promulgação da Constituinte Cidadã de 1988.

Por isso, temos que seguir avaliando, analisando e construindo uma perspectiva futura na disputa por um projeto de país. Se avanços foram inquestionáveis, o rápido desmantelamento de décadas de políticas públicas e de direitos sociais e trabalhistas nos colocam a necessária percepção dos limites do que foi construído na chegada do primeiro projeto de governo democrático e popular no Brasil.

Propondo a reflexão com foco no nosso tema, destaco a visibilidade da agenda da *sucessão rural*, que se consolidou nos governos Lula-Dilma como um avanço, mas em seu bojo temos a disputa: *qual sucessão rural?* A juventude rural em suas múltiplas expressões e representações vocalizou isso em todos os espaços conquistados. Suas agendas apontam referências específicas para a juventude do/no campo como educação do campo, políticas voltadas para a renda e trabalho decente, bem como acesso a terra. Mas, também, as pautas estruturantes para a transformação da realidade da juventude e de toda a população do *campo*, das *águas*

e das florestas, que assim se identificam¹⁷. Nessa linha de análise afirmei em contribuições passadas (CASTRO, 2016b, 2016c), e considero mais atual do que nunca para o Brasil em 2021, que o maior legado dos governos Lula-Dilma foi a potencialização de uma formação, que articulou a formação política à educação formal, da primeira geração de jovens lideranças dos movimentos sociais do *campo, das águas e das florestas*. A juventude esteve presente em todos os processos de transformação e resistência na história recente do Brasil, no entanto, nem sempre identificada como tal. Esse processo contribui para a consolidação do ator político *juventude* nos movimentos sociais. Se há 20 anos *juventude rural* era uma categoria invisibilizada *no campo* e mais ainda *na cidade* e em espaços de representação nacional, hoje temos uma geração engajada no avanço das mudanças necessárias para um projeto distinto de país.

Esse enfrentamento não parou diante dos ataques violentos de um governo de extrema direita. Em meio a maior pandemia sanitária já vivenciada no último século, a COVID-19, temos a atuação fortalecida e contundente de movimentos sociais rurais e em especial das suas juventudes, atuando para diminuir as fronteiras invisíveis entre o *rural* e *urbano*, garantindo o alimento saudável para a população que hoje retorna às mazelas da extrema pobreza. Com construções intergeracionais para essas experiências tem preservado os mais velhos de se exporem e avançado na troca de saberes, incluindo a instrumentalização do uso das tecnologias pelos mais velhos. Temos testemunhado inúmeras iniciativas que seguem

¹⁷ “E por isso suas principais reivindicações eram e continuam sendo: acesso a terra por meio da Reforma Agrária e regularização das terras dos povos e comunidades tradicionais e povos indígenas, sustentabilidade, inclusão digital, transporte público, acesso a produção e fruição cultural, geração de renda, tecnologias para a produção e em especial para a produção agroecológica, assistência técnica, crédito, comercialização. Essas, dentre tantas outras, seriam condição para a permanência dos jovens no campo. Trata-se não só de acesso à bens e serviços, mas a mudança de modelo de desenvolvimento econômico, aonde percebem na juventude um ator estratégico nesse processo de disputa política” (CASTRO, 2016b, p. 206).

disputando os rumos do país e apresentando para a sociedade uma outra possibilidade de Brasil. Essa articulação parte de movimentos e coletivos do campo, das águas e das florestas propondo uma sociedade solidária, socialmente justa e sustentável que tenha na soberania e segurança alimentares eixos estruturantes. Vimos na pandemia ações presentes também em diversos países da América Latina, por meio de uma reconfiguração de formas *tradicionais* de educação popular e de ação política¹⁸. Que sejamos capazes de unir esforços para seguirmos engajados, na academia, com e no campo lutando por esse projeto de país, de América Latina e de mundo, anti-capitalista possível e necessário.

Referências

ALMEIDA, A. W. B.; PALMEIRA, M.G.S “A Invenção da Migração”, In Palmeira, M. G. S. (Coord.). *Projeto emprego e mudança sócio econômica no Nordeste – Relatório de Pesquisa*. Rio de Janeiro: UFRJ/MN, mimeo, 1977.

AMIT-TALAI, V.; WULFF, H. (Orgs.). “Youth cultures” – a cross-cultural perspective. Londres e Nova York: Routledge, 1995.

BAENINGER, R. Juventude e movimentos migratórios no Brasil. In CNPD. *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. Brasília: CNPD, 1998.

BAILEY, F. G. *Gifts and Poison: the politics of reputation*. Oxford Basil Blackwell, 1971.

BARNES, J. A. Redes sociais e processo político. In FELDMAN-BIANCO, B. (Org.). *Antropologia das sociedades contemporâneas – métodos*. São Paulo: Global, 1987.

BARREIRA, C. (Coord et al) *Ligado na Galera – juventude, violência e cidadania na cidade de Fortaleza*. Brasília: Edições UNESCO, 1999.

¹⁸ Apresentamos um painel dessas experiências no Conversatorio virtual: Infancias y juventudes rurales – experiencias de educación popular en tiempos de pandemia <https://www.youtube.com/watch?v=mYCpkuNpZSo> Acesso em 20 de abril de 2021.

BENEVIDES, S. C. O.; MARTINS, T. J.; SILVA, M. F. da; PASSOS, A. Q. Impeachment sem crime é golpe: considerações sobre o processo de deposição de Dilma Rousseff. In GONZÁLEZ, M. V. E.; CRUZ, D. U. da (Orgs.) *Democracia na América Latina [recurso eletrônico] : democratização, tensões e aprendizados*. Buenos Aires: CLACSO; Feira de Santana: Editora Zarte, 2018. At <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181120120001/Democracia.pdf>. Acessado em 30/05/2020.

BOTT, E. *Famílias e rede social*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

BOURDIEU, P. A Juventude é apenas uma palavra. In BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero Limitada, 1983.

_____. Celibat et condition paysanne, *Etudes Rurales*, n. 5/6, p. 32-109, abril/setembro 1962.

_____. *Ce que parler veut dire*. L'économie dès échanges leinguistiques. Paris: Ed. Fayard, 1982.

_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRUMER, A. A problemática dos jovens rurais na pós-modernidade. In CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. (Orgs.) *Juventude rural em perspectiva*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

BUTLER, J. Parentesco é sempre tido como heterossexual? *Cadernos Pagu* n. 21, p. 219-260, 2003.

CAMARANO, A.; ABRAMOVAY, R. *Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: panorama dos últimos 50 anos*. Rio de Janeiro: IPEA, 1999 (Texto para Discussão nº 621).

CARNEIRO, M. J. e CASTRO, E. G. (Orgs.) *Juventude rural em perspectiva*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

CASTRO, E. G. *Entre o rural e o urbano: dimensões culturais nos assentamentos rurais no estado do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - PPGS/IFCS/UFRJ, 1995.

_____. O campo das políticas públicas de juventude e o campo político da juventude: contribuições para a reflexão. In: PAPA, F.C.; FREITAS, M.V. (orgs) *Juventude em pauta - políticas públicas no Brasil*. São Paulo: Peirópolis, 2011, v.1, p. 281-306.

_____. *Entre ficar e sair: uma etnografia da construção social da categoria juventude rural*. Rio de Janeiro: Contra Capa/FAPERJ, 2013.

_____. Iluminando fronteiras invisíveis: aproximações e distâncias entre ser jovem no campo e nas cidades no Brasil. In PINHEIRO, D. *et al.* (Orgs). In *Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças*. – Rio de Janeiro :Unirio, 2016a. At <https://www.academia.edu/>. P. 61-10

_____. Juventude Rural, do Campo, das Águas e das Florestas: a primeira geração jovem dos movimentos sociais no Brasil e sua incidência nas políticas públicas de juventude. *Revista Política e Trabalho / Programa de Pós-Graduação em Sociologia – Vol. 1, Ano 33, n. 45, p. 193-212, jul./dez. 2016b.*

_____. PNRA e Juventude Rural : 30 anos depois – balanço e apontamentos em um contexto de ruptura institucional. *Retratos de Assentamentos*, v.19, n.2, 2016c. At <https://retratosdeassentamentos.com/index.php/retratos/issue/view/19> (Acesso em 20 de abril de 2021).

_____; BLOS, D.; GARCIA, E. Consolidação, avaliação e avanços das políticas territoriais: passado, presente e futuro. In *Políticas públicas, gestão social e inclusão produtiva em territórios rurais*.1 ed. São Paulo: Paco Editorial, 2018, v.1, p. 15-51.

_____; FERREIRA, A.T.; SERRADOURADA, R.N.; CARVALHO, E. Juventude e agroecologia: a construção de uma agenda política e a experiência do PLANAPO. In *A política nacional de agroecologia e produção orgânica no Brasil: uma trajetória de luta pelo desenvolvimento rural sustentável*.1 ed. Brasília: IPEA, 2017, v.1, p. 295-323. At https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&id=30805&Itemid=424 (Acessado em 20 de abril de 2021).

_____; GIULIANI, G. M. RECRIANDO ESPAÇOS SOCIAIS: uma análise de dois assentamentos rurais no estado do Rio de Janeiro. *Estudos Sociedade e Agricultura (UFRJ)*, v.6, p. 138-169, 1996. Disponível em <https://www.revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/89>.

_____; MACEDO, S. C. Estatuto da Criança e Adolescente e Estatuto da Juventude: interfaces, complementaridade, desafios e diferenças. *Revista Direito Práxis*. v. 10, nº 02, p. 1214-1238, 2019.

_____; MARTINS, M.; ALMEIDA, S. F. de; RODRIGUES, M. E. B.; CARVALHO, J. G. de. *Os jovens estão indo embora?: juventude rural e a construção de um ator político*. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica: Edur, 2009.

_____; MARTINS, M.; FERREIRA, S. L.; CORREA, J. G. A categoria juventude rural no Brasil: o processo de construção de um ator político. Contribuições para um estado da arte. In ALVARADO, S. V.; VOMMARO, P. A. (Orgs.). *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas 1960-2000*. 1ed..Rosario: Homo Sapiens Ediciones/Clacso, 2010, v. 1, p. 55-87.

_____; ROCHA, A. T. F.; LEMOS, L. T.; MACEDO, S. C. Desenvolvimento territorial no Brasil e o papel estratégico das juventudes rurais. In: *Juventudes rurais e desenvolvimento territorial*. 1 ed. Santa Maria : UFSM, 2019, v.1, p. 1-27.

CASTRO, M. G. (Coord., et al). *Cultivando vida desarmando violências*. Brasília: UNESCO, Brasil Telecom, Fundação Kellogg, Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2001.

CHAMPAGNE, P. Jeunes agriculteurs et vieux paysans: crise de la succession et apparition du "troisième âge". *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. n° 26, 27, p. 83-107, mar/avr. 1979.

COMERFORD, J. C. *Como uma Família: sociabilidade, territórios de parentesco e sindicalismo rural*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

ENNE, A. L. S. *Lugar, meu amigo, é a minha Baixada": memória, representações sociais e identidades*. vol 1 e 2, RJ, mimeo. Tese (Doutorado em Sociologia) - PPGAS/MN/UFRJ, 2002.

FRASER, N. Da Redistribuição ao Reconhecimento? Dilemas da Justiça na era Pós-Socialista. In SOUZA, J. *Democracia hoje: novos desafios para a política democrática contemporânea*. Brasília, UNB, 2001.

GALJART, B. *Itaguaí: old habits and new practices in Brazilian land settlement*. Wageningen: Center for Agriculture Publishing and Documentation, 1968.

GARCIA Jr., A. *Sul o caminho do roçado: estratégias de reprodução camponesa e transformação social*. São Paulo: Marco Zero, 1989.

GEIGER, P. P. ; MESQUITA, M. G. *Estudos rurais da baixada fluminense (1951-1953)*. Rio de Janeiro: IBGE, 1956.

GEIGER, P. P. ; SANTOS, R. L. *Notas sobre a evolução da ocupação humana da Baixada Fluminense*. Rio de Janeiro:IBGE/ Conselho Nacional de Geografia, 1955.

GLUCKMAN, M. Análise de uma situação social na Zululândia moderna. In FELDMAN-BIANCO, B. (Org.). *Antropologia das sociedades contemporâneas – métodos*. São Paulo: Global, 1987.

GOFFMAN, E. *Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

HEREDIA, B. A. *A morada da vida: trabalho familiar de pequenos produtores do Nordeste do Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LEVI, G.; SCHMITT, J. Introdução. In LEVI, G. e SCHMITT, J. *História da juventude*. SP: Companhia das Letras, 1996, (v. I).

MANNHEIM, K. El problema de las generaciones. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas - REIS*, 62, pp. 193-242, 1993.

MAYER, A. C. A importância dos “quase-grupos” no estudo das sociedades complexas. In FELDMAN-BIANCO, B. (Org.). *Antropologia das sociedades contemporâneas – métodos*. São Paulo: Global, 1987.

MENEZES, M. A. de, STROPASOLAS, V. L.; BARCELLOS, S. B. (Orgs). *Juventude rural e políticas públicas no Brasil*. Brasília: Presidência da República/ NEAD/MDA e IICA, 2014. (Coleção juventude. Série estudos). Disponível em https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/68/1/SNJ_juventude_rural_2014.pdf Acesso em 21 de abril de 2021.

MOURA, M. M. *Os herdeiros da terra*. São Paulo: HUCITEC, 1978.

NOVAES, R. R. Juventude/ juventudes? *Comunicações ISER*, nº 50, ano 17, 1998.

_____. As juventudes e a luta por direitos. *Le Monde Diplomatique Brasil*. São Paulo, 05 de novembro de 2012. At. <http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1285>

OLIVEIRA FILHO, J. P. *As facções e a ordem política em uma reserva Tukuna*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Brasília: UNB, 1977.

_____. *O nosso governo: os Ticuna e o regime tutelar*. São Paulo: Marco Zero, 1988.

PALMEIRA, M. Morada: a lógica da “plantation tradicional”. In *Actes du XLIIè Congrès International des Américanistes*, vol. I, p. 305-315, 1976.

PAPA, F. C.; FREITAS, M. V. (orgs) *Juventude em pauta - políticas públicas no Brasil*. São Paulo: Peirópolis, 2011, p. 281-306.

PINHEIRO, D. et al. (Orgs). *Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças*. Rio de Janeiro: Unirio, 2016. Disponível em <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/8997b89f-557c-4fde-bfa6-cce6627aec24>

Acesso em 21 de abril de 2021.

PERALVA, A.; SPOSITO, M. P. (Orgs.). *Juventude e Contemporaneidade – Revista Brasileira de Educação*, n.5/6, 1997.

SEYFERTH, G. Herança e estrutura familiar camponesa. *Boletim do Museu Nacional*. Rio de Janeiro: Museu Nacional/CAPES/UFRJ, n. 52, maio,1985.

SANTOS, C.A dos; CASTRO, E.G.; MOLINA, M. C. A.. Juventude e a luta pela educação do campo: avanços e retrocessos nas políticas públicas brasileiras. In PIETRAFESA, J. P. ; RODRIGUES; M. E. de C.; SAUER, S. (Orgs). *Diálogos entre educação, mundo do trabalho e movimentos sociais*. Campinas: Mercado das Letras, 2019, p. 129-164.

SOUZA, J. *A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado*. Rio de Janeiro: Leya, 2016.

THÉVENOT, L. “Une jeunesse difficile. Les fonctions sociales du flou et de la rigueur dans les classements”. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. n. 26-27, p. 3-18, mar-abr. 1979.

VIANNA, H. (Org.) *Galerias cariocas*. Rio de Janeiro: Contracapa/ Gestão Comunitária /Instituto de Investigação e Ação Social, 1997.

WASELFISZ, J. *Mapa da violência: os jovens do Brasil*. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.

WOLF, Eric - *Entrevista com MANA*. 4(1), p. 153-163, 1998. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/mana/v4n1/2430.pdf> .

Acessado em 21 de abril 2021.

**Balanco da produção do GT03 da ANPED entre 2011 e 2015 –
um inventário de abordagens sobre
“Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos”**

Ana Karina Brenner¹

Elmir de Almeida²

Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante³

Mônica Dias Peregrino Ferreira⁴

Desde 2016, quando se instala o governo de Michel Temer, sob a égide de um Golpe de Estado, o país vem sofrendo profundas e rápidas mudanças em seu modo de condução e em sua proposta de organização social. Num curto espaço de tempo, direitos vêm sendo sumariamente eliminados; conquistas inauguradas com a Constituição de 1988 vêm sendo diuturnamente ameaçadas; mecanismos ainda recentes de organização/participação/intervenção democráticos (como conselhos, fóruns e conferências) vêm sendo esvaziados, aparelhados ou mesmo extintos.

É exatamente nestes tempos que o trabalho de análise enfrenta seus maiores desafios. No calor dos acontecimentos, somos impelidos a mensurar o possível impacto da tentativa de destruição de um programa de desenvolvimento que não chegou a se realizar. Porque há uma enorme diferença entre analisarmos o esgotamento de um

¹ Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

² Professor-doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo-Ribeirão Preto.

³ Professora Plena do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana.

⁴ Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

programa de governo e sua substituição por outro, mais ou menos diferente do primeiro, no quadro de regras legitimamente, legalmente, socialmente e politicamente partilhadas, ou, por outro lado, analisar, “a quente”, o apeamento forçado de um projeto e sua substituição por um governo de ocupação, cujo programa completo se torna visível, somente a partir dos sinais aterradores emitidos, aqui e ali.

É neste quadro em que os temas centrais da ANPED expressaram, no campo da pesquisa em educação, o espaço entre os desafios da construção de um projeto mais generoso para a educação brasileira, e a derrocada deste esforço no período que se segue ao Golpe de Estado, é neste espírito, que a breve análise dos temas da ANPED busca situar o debate realizado no GT03.

Em 2010, a ANPED faz o “balanço de uma década” ao mesmo tempo em que o GT03 faz um “balanço” de si, e troca seu nome para “movimentos sociais, sujeitos e processos educativos”, buscando se adequar aos elementos básicos constitutivos dos trabalhos que recebia também, desde a primeira década do milênio.

Os temas de 2011 e 2012 buscam projetar a educação no quadro de alguns de nossos problemas históricos: justiça social e projetos de desenvolvimento. Nesse sentido, seguimos nossa tradição teórica e analítica, de situarmos o campo da educação no quadro dos temas mais candentes da nação.

O tema de 2013 situa o campo da educação, e mais especificamente as políticas educacionais no quadro de dois desafios concretos e muito circunscritos à configuração do período: a construção do Sistema Nacional de Educação e a Participação Popular.

A partir de 2015, os temas das Reuniões expressam a ruptura em curso no país. Se em 2015 aborda-se as tensões e perspectivas para a educação pública, a de 2017 coloca o campo no interior da tensão entre os riscos à democracia e os contextos de resistência, e a de 2019 situa a educação entre ataques e lutas.

É no interior desse quadro, entre o avanço das possibilidades de nossa democracia interrompida e a prospecção das perdas trazidas pelas rupturas institucionais que presenciávamos (e

presenciamos ainda) que o balanço dos trabalhos apresentados no GT03 se situa.

Neste espírito procederemos, a partir de agora, à análise dos trabalhos apresentados, partindo dos eixos temáticos abertos pelo nome adotado pelo GT a partir de 2010: *movimentos sociais, sujeitos e processos educativos*, como quem faz um inventário das possibilidades inauguradas com tal mudança. Buscamos construir um mapeamento de problemas, abordagens, métodos e referenciais teóricos, que ajudem aqueles que quiserem navegar por nossas produções.

1. Por que fazer balanço da produção?

Os Grupos de Trabalho - GTs são instâncias duradouras na organização institucional da Anped. Em torno deles se articulam ou mesmo se constituem grupos de pesquisa e intercâmbios entre grupos. Temas de pesquisa emergem dos encontros dos Grupos de Trabalhos e irradiam para diferentes agregados de investigadores, que retornam aos GTs alimentando novos debates e novos empreendimentos individuais e coletivos de estudo e pesquisa.

Em 2002, Nilton Bueno Fischer (UFRGS) apresentou balanço da produção do GT, que fundamentou debate sobre possível mudança de nome do Grupo em função de temas, conceitos e abordagens metodológicas recorrentes ou emergentes. Em 2009, novo balanço da produção foi apresentado, considerando o intervalo temporal 1980-2008⁵, pelas colegas Maria Antônia Souza (Universidade Tuiuti e UEPG) e Sonia Aparecida B. Beltrame (UFSC). O GT passou por momento de decréscimo significativo no volume de trabalhos candidatos a apresentação e apresentados. Como acúmulo dos debates e reflexões sobre o conjunto dos trabalhos, das temáticas e abordagens teóricas em nosso GT, decide-se pela mudança de seu nome, a partir de 2011, para "Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos". O que se

⁵ Cf. o capítulo 3, *GT 3: percurso, identidade e perspectivas (1981 a 2010)*, desta coletânea.

observou foi o aumento crescente no volume de trabalhos apresentados à seleção do GT, aumento que se consolidou nas Reuniões posteriores ao período deste levantamento

O GT que iniciou como “Educação no Meio Rural”, chamou-se “Movimentos Sociais e Educação”, entre outros nomes até chegar à atual nomenclatura - Movimentos sociais, Sujeitos e Processos Educativos, sempre buscou aproximar produções às análises sobre movimentos da sociedade que demandavam preocupação acadêmica.

A nova nomenclatura demandava uma análise sobre as implicações de tal mudança sobre a mobilização de trabalhos em torno dele e este foi o motivador da produção deste novo balanço, que considerou os trabalhos apresentados ao GT a partir de sua última renomeação até a reunião de 2015, que antecedeu a 38ª Reunião Nacional na qual o trabalho encomendado foi apresentado. Com intenção mais heurística que classificatória organizamos os trabalhos apresentados entre os anos de 2011 e 2015 pelos temas que nomeiam nosso GT: *movimentos sociais*, *sujeitos* e *processos educativos*. Importante compreender como as 3 categorias foram abordadas ao longo dessa trajetória e como se interconectam e/ou dialogam a ponto de serem compreendidas como fenômenos de identidades temáticas no GT.

2. Breve análise do conjunto dos trabalhos apresentados no período

Entre 2011 e 2015 – somando 4 Reuniões Anuais/Nacionais – foram apresentados 61 trabalhos no GT03. Todos os quatro (4) autores deste artigo realizamos a leitura de títulos, resumos e palavras-chave dos sessenta e um (61) trabalhos, classificamos em *movimentos sociais*, *sujeitos*, *processos educativos* e *outras abordagens*. Contabilizamos consensos, debatemos discordâncias e chegamos à classificação final apresentada no desenvolvimento do artigo.

A partir da leitura inicial de títulos, resumos e palavras-chave por todos, cada pesquisador ficou responsável por um grupo

temático lendo, na íntegra, todos os trabalhos apresentados no período demarcado.

Os trabalhos foram apresentados informando ano de apresentação na reunião, origem institucional, tipo de trabalho, questões de pesquisa, enquadramentos teóricos e metodológicos. As análises que apresentamos aqui não se referem aos trabalhos isoladamente e sim ao seu conjunto notadamente no que se refere a abordagens teóricas e metodológicas e temáticas de pesquisa recorrentes e emergentes, articulações clássicas ou inovadoras entre temas e formas de abordá-los teórica e metodologicamente.

Além das três (3) categorias organizativas dos trabalhos, criadas a partir dos conceitos contidos no próprio nome do GT, um quarto grupo de trabalhos foi organizado sob a caracterização de “outras perspectivas” porque não se referiam direta ou mesmo tangencialmente a nenhum dos três (3) eixos, mas também não se desviavam do tema geral do GT, eram mesmo outras perspectivas para movimentos sociais sem abordá-los conceitualmente.

Ao longo de quatro (4) anos foram apresentados treze (13) trabalhos considerados no eixo “Movimentos Sociais”, vinte e dois (22) no eixo “Sujeitos”, vinte e um (21) no eixo “Processos educativos” e cinco (5) no eixo “Outras perspectivas”. A distribuição dos trabalhos nos temas e anos de apresentação se encontra no Quadro 1, a seguir

Quadro 1 - Ano de apresentação dos trabalhos, 2011-2015

	Movimentos sociais	Sujeitos	Processos educativos	Outros	Total
2011	4	5	7	1	16
2012	2	7	3	2	14
2013	2	2	4	1	9
2015	5	8	7	1	21
Total	13	22	21	5	

Quanto à origem regional dos trabalhos apresentados no GT, no período considerado, percebe-se grande prevalência da região sudeste, seguida pela região sul, o que coincide também com a maior presença de programas de pós-graduação em Educação nessas duas regiões. Região Nordeste é a terceira em presença de trabalhos no GT, seguida da região Norte. Não houve apresentação de trabalhos oriundos de instituições de ensino superior da região Centro Oeste, no intervalo 2011-2015. Na distribuição temática, ganham destaque os trabalhos abordando os *Processos Educativos*, com prevalência de autores de instituições da região Nordeste, e sobre *Sujeitos*, mais concentrados na região sudeste, como mostra o Quadro 2 abaixo.

Quadro 2 – Posição geográfica da produção considerada, por eixos organizadores doGT 3, 2011-2015

Posição geográfica da produção	Movimentos sociais	Sujeitos	Processos educativos (*)	Outras perspectivas
Norte	01	02	03	-
Nordeste	-	03	06	01
Centro-oeste	-	-	-	-
Sudeste	08	11	07	03
Sul	04	06	04	01
Total	13	22	20*	05

Finalmente, quanto às instituições de origem, percebemos que a grande maioria dos trabalhos foi apresentada por pesquisadores filiados a instituições públicas de ensino. A soma deste quadro é maior que o total de trabalhos porque alguns foram produzidos por mais de um autor. Entre todos os autores, cinquenta e oito (58) eram filiados a universidades públicas, quatro (4) a universidades privadas e dois (2) a universidades comunitárias.

2.1 O conjunto de trabalhos que operam com *Outras Perspectivas*

Foram cinco (5) os trabalhos categorizados como sendo produções que operam com *Outras perspectivas* de abordagem aos movimentos sociais, seus sujeitos e/ou processos educativos. Trouxeram como eixo comum a análise da “instituição escolar” e a escolarização, contemplando a integração e acolhimento, na escola, de jovens em cumprimento de medidas sócio educativas; relações entre cultura escolar, cultura e culturas juvenis pela mediação da arte visual (cinema); clima escolar problematizado a partir das categorias “indisciplina”, “incivilidades” e “violências”; e desempenho escolar de alunos das escolas do campo da região sul, à luz do IDEB. Um dos trabalhos, situado nos domínios da História, abordou a ambiguidade da ação social de mulheres das classes médias que colaboraram com a ação integralista brasileira.

3. Pesquisas em Movimentos Sociais: coletivos organizados, conquistas sociais e desafios emergentes.

No eixo *Movimentos Sociais* - MS, foi possível identificar treze (13) estudos que consideramos trazer como elemento chave dos seus debates as implicações das ações, mobilizações e organizações dos MS apresentados nas Reuniões do GT no referido período. Dessas produções, cinco (5) são oriundas de dissertações de mestrado, três (3) são pesquisas institucionais (com ou sem financiamento) e em cinco (5) delas os autores não deixam claro no texto qual o formato da pesquisa que deu sustentação ao artigo apresentado.

Os estudos que deram embasamento às treze (13) produções se debruçaram desde os movimentos sociais consolidados, às manifestações de ações coletivas que despontam em momentos de conflitos na arena pública até projetos emergentes defendidos por parte de setores da população em momentos de ebulição social. Muitas vezes, em um mesmo grupo social, encontramos os sujeitos que vivenciam disputas variadas na sociedade capitalista (como

por exemplo as disputas por moradia, trabalho, terra, espaços públicos, educação, segurança, questões ambientais, culturais e de território identitário); tal diversidade de pautas traz para os contextos diversificados dos sujeitos e coletivos estas variantes, que induziram ou oxigenaram etapas do processo de formação ou implementação de políticas públicas demandadas por movimentos sociais e encontram ressonância analítica no perfil e nos debates acadêmicos do GT3.

Para efeito de análise dos trabalhos apresentados, podemos dizer que as pesquisas que se voltaram aos movimentos sociais foram identificadas a partir de três perspectivas: na primeira, ressalta-se os trabalhos que abordam questões de coletivos de lutas sociais e resistências políticas (em tempos e contextos específicos e em alguns casos, articulados), na tentativa de enfrentar os atores centrais e os espaços dos processos hegemônicos, com propostas de resistência em territórios urbanos e rurais, dentro de uma perspectiva intergeracional. Entre eles podemos identificar o texto de Pereira (2011), que analisa as interfaces do movimento social da economia solidária no Espírito Santo com o movimento da Reforma Agrária em grupos de Educação de Jovens e Adultos - EJA; o texto de Oliveira e Dayrell (2013) explorou as ações coletivas juvenis a partir do movimento Praça Livre - o Movimento Praia da Estação em Belo Horizonte, com implicações na dinâmica organizacional daquela cidade; o texto de Martins (2012), a partir dos operadores analíticos classes sociais, internacionalismo, integração latino-americana, campo, agroecologia, discorreu analiticamente sobre os movimentos sociais latino americanos com ênfase no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, a via Campesina e experiências de cooperação do Instituto Agroecológico Latinoamericano - IALA Guarany no Paraguai.

Em uma segunda perspectiva, é possível identificar trabalhos que envolvem a apreensão e o exame dos espaços de construção e consolidação das políticas públicas a partir da ação dos coletivos em meio às contradições da sociedade capitalista, pautada pelas

desigualdades de ordem social, política, cultural, de gênero, étnico-racial, e territórios.

Em uma segunda perspectiva, é possível identificar trabalhos que envolvem a apreensão e o exame dos espaços de construção e consolidação das políticas públicas a partir da ação dos coletivos em meio às contradições da sociedade capitalista, pautada pelas desigualdades de ordem social, política, cultural, de gênero, raça-étnias e territórios. Neste conjunto de trabalhos incluímos: o texto de Nunes (2011), que estabeleceu conexão com a relação sociedade e Estado, via a análise das políticas públicas, de forma a percorrer e debater as decisões dos fóruns consultivos e deliberativos da Educação Infantil – em escalas nacional e regional; o trabalho de Anhaia (2011) que buscou compreender a constituição do Movimento Nacional de Educação do Campo no final dos anos 1990, analisando o contexto histórico de sua constituição a partir “do momento-sociedade civil e momento sociedade-política”; a produção de Miranda (2012), que discorreu sobre o movimento social afro colombiano e os fóruns internacionais de representação de debates étnicos, em contextos latino americanos; o texto de Santos (2015), que, a partir de uma abordagem histórica, interpretou o cenário das lutas populares do estado do Rio de Janeiro até chegar ao lócus do estudo do movimento comunitário em sua luta por creches na Baixada Fluminense; a produção de Hage & Cruz (2015), que examinou os impactos do Movimento Paraense de Educação do Campo nas Redes Públicas de Ensino, “de modo a diagnosticar suas contribuições para a escola pública” de educação básica; o texto de Oliveira (2011) que buscou ressignificar a influência e o papel da igreja “especialmente a católica”, na origem e na formação do “Movimento da Educação do Campo” no Brasil; e o trabalho de Souza (2013), que estabeleceu uma interface do debate da educação do campo com a análise do polêmico processo de judicialização dos cursos superiores para beneficiários da reforma agrária.

Em uma terceira perspectiva, estão os trabalhos que problematizaram como as políticas públicas oriundas das ações dos

coletivos e suas lutas sociais, vivenciam nas práticas sociais e pedagógicas dos micros/macros contextos, os seus alcances, seus desafios e as suas contradições. Neste subconjunto de produções, também inserimos: o trabalho de Diniz (2011) que investigou o grau de institucionalização/oficialização do modelo de gestão participativa e tripartite do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, por meio do exame dos documentos que regulamentaram suas ações (os Manuais de Operação do Programa); o texto de França (2015) que visou elucidar as macro relações da sociedade capitalista com as lutas dos movimentos sociais, e os impactos nos assentamentos e nas práticas pedagógicas escolares de doze (12) unidades educacionais situadas em assentamentos; a produção de Silva & Miranda (2015), dedicada ao escrutínio da constituição do movimento agroecológico no Brasil e suas interfaces com o movimentos da Educação do campo, via as experiências educativas do Programa Intercâmbios Agroecológicos

O conjunto de pesquisas apresentadas evidencia a diversidade de contextos socioespaciais e históricos presentes nos estudos dos movimentos sociais e suas conexões com as políticas públicas educacionais, assim como as possíveis ações de concretude nos cotidianos de territórios urbanos e rurais. A articulação entre as lutas sociais demandou a triangulação das análises dos coletivos sociais e anunciou uma dinâmica importante para se pensar as lutas a partir de suas interconexões no mundo da vida, com os sujeitos que intercalam espaços e reivindicações amplas e de diversas ordens, em diferentes perspectivas históricas e culturais.

Em trabalho sobre o tema da democracia e movimentos sociais, Bringel & Echart (2008) reafirmam a característica dos fenômenos de participação popular na disputa do território democrático mundo afora. Os autores ressaltam o caráter global/local das organizações políticas e nos ajudam a desvelar o olhar sobre as sociedades e as dinâmicas de ações coletivas nelas presentes, para colaborar na análise dos seus impactos nos processos de transformação social. Segundo os autores, a conexão entre global e local torna-se cada dia mais evidente nos estudos dos movimentos sociais contemporâneos,

haja vista “os impactos da globalização; o afastamento dos centros de tomada de decisões e seu traslado a âmbitos globais; a necessidade de identificar esses novos interlocutores políticos e responsáveis no âmbito internacional a quem dirigir as demandas” (BRINGEL; ECHART, 2008, p. 460).

Nas pesquisas apresentadas no GT 3, entre 2011 e 2015, com ênfase no tema dos *Movimentos Sociais*, evidenciou-se esta tendência de temáticas regionais, como por exemplo o contexto latino americano presente nos trabalhos que discutem o MST e sua conexão com o Movimento Agroecológico da via Campesina no Paraguai e o Movimento Afro Colombiano que também é analisado com referências do Movimento Negro Brasileiro.

Ressalta-se que no período apreciado, os trabalhos apresentados na Anped com a pauta dos movimentos sociais são, predominantemente (mas não exclusivamente, vinculados aos debates dos movimentos sociais do campo, em especial o MST. No entanto, percebe-se também a presença de produções sobre outras expressões de lutas sociais coletivas com temáticas sociopolíticas diversas (em tempos e contextos diferenciados), ganhando espaço e dando dinamismo conceitual e analítico ao GT03. Tal diversidade pode ser encontrada nos debates de identidades coletivas como o Movimento de Educação Infantil, o Movimento Agroecológico, o Movimento de Economia Solidária, o Movimento Étnico Afro Colombiano e o Movimento Comunitário.

No que concerne às abordagens teórico-*metodológicas* dos trabalhos que classificamos no eixo dos *Movimentos Sociais*, a diversidade é uma característica que nos chamou atenção. Com vasta trajetória de estudos no tema dos movimentos sociais, Gohn (1997; 2008) caracterizou a produção teórica dos estudos desse campo a partir de três marcos compreensivos: o primeiro de natureza predominantemente empírico-descritiva; o segundo, identificado com os trabalhos que se valeram fortemente de pesquisas pós-graduadas no país, na transição da década de 70 para a de 80 do século XX, em campos científicos distintos e não necessariamente interconectados, com temáticas específicas, que

nem sempre estabeleciam relações importantes entre si; o terceiro é o que estabeleceu relações com um debate teórico fortemente influenciado pelos estudos europeus dos novos movimentos sociais, destacando ainda “a ínfima importância dada neste debate à produção e à própria existência dos movimentos na América Latina e no chamado “Terceiro Mundo” (GOHN, 1997, p. 10). Tais características ainda podem ser identificadas no perfil dos textos dos anos 2000, com o adendo de que é possível perceber um incremento sutil e consistente no que concerne às tendências teóricas no referido campo de estudo.

Na década de 1990, Gohn (1997) concebeu a existência de paradigmas “clássicos e contemporâneos” (americanos, europeus e latino americanos) presentes nos estudos dos movimentos sociais - MS. Entre autores contemporâneos, no território europeu, que teve influência nas análises dos MS e suas interfaces com a Educação, podemos citar alguns com forte interlocução na tradição das pesquisas brasileiras, tais como Alberto Melucci (1996), que compreendeu as ações coletivas como um conjunto de “práticas sociais”, e os movimentos sociais como uma forma de ação coletiva; Alain Touraine (2003) que, em “Podemos viver juntos?”, analisou o tema sob a perspectiva do “sujeito/ator” à revelia dos crivos dominantes da economia e da cultura, e diferencia as ações coletivas (protestos e manifestações, por exemplo) dos movimentos sociais, concebendo este último como um coletivo capaz de/com força para questionar e propor “orientações gerais da sociedade”, assumindo, assim, contornos de “movimentos sociais” (TOURAINÉ, 2003, p. 113). Na vertente de cunho marxista e neomarxista, Manuel Castells, Claus Offe, Eric Hobsbawm, Edward P. Thompson, George Rudé são tomados como referências importantes para o debate da ação coletiva e dos movimentos sociais no continente europeu.

Em outra perspectiva, Mutzenberg (2015), em recente estudo sobre o tema, afirmou ter no campo de estudo dos MS a existência de “um pluralismo tanto diante da multiplicidade de características, formas, atores quanto das perspectivas analíticas

que compõem o campo de pesquisa nesta área” (MUTZENBERG, 2015, p. 2). Para o autor, a “ausência de um paradigma” encontra-se na verdade, na perspectiva plural de estudar as ações coletivas e os fenômenos das manifestações populares ao longo dos desafios da sociedade do século XXI.

Esta pluralidade é possível perceber no conjunto dos trabalhos analisados no GT3 da Anped. Vimos a insurgência de referências analíticas que colocam o debate das ações coletivas e dos movimentos sociais, no campo da pesquisa educacional dos anos 2000, vinculadas à diferentes abordagens teórico-metodológicas com pesquisas pautadas nos estudos críticos, estudos culturais, no pós estruturalismo e estudos pós-coloniais. Neste campo, os estudos pós-coloniais vão tornando-se uma referência cada vez mais contundente, em especial nas pesquisas com ênfase nos movimentos étnicos e de comunidades tradicionais.

Levando em conta esta característica da diversidade conceitual e analítica, há nos trabalhos aqui apresentados, uma ampla gama de autores citados, que trazem desde referências clássicas europeias bem vindas ao escopo analítico do GT, à referências regionais latino americanas e locais (brasileiras), que nos instigam e inspiram para os debates das micro e macro políticas de sujeitos em organizações de coletivos de caráter local, regional e continental, atualizando com ousadia nossas referências de estudos e interpretações sobre os fenômenos sociais e políticos da atualidade. Assim, no contexto plural desses trabalhos, foram encontrados autores como Antonio Gramsci, Karl Marx, José Chasin, Edward Palmer Thompson, Carlos Alberto Torres, Franz Fanon, Edward Wadie Said, Walter Mignolo, Néstor García Canclini, Boaventura de Souza Santos, Alberto Melucci, Zigmunt Bauman, Amartya Sen, István Mészáros e Michael Löwy. No debate dos estudos da educação do campo e movimentos sociais, há um reconhecimento da contribuição dos autores brasileiros nos estudos, incluindo muitas referências presentes na trajetória do próprio GT, como Mônica Castagna Molina, Antônio Munarim, Maria Antônia de Souza, Miguel González Arroyo, como também nomes de ressonância nacional

como os de Rosely Salette Caldart, Evelina Dagnino, Marilena Chauí, Célia Vendramini e Carlos Nelson Coutinho.

No que concerne aspectos metodológicos presentes nos trabalhos apresentados, o universo também é variado, havendo uma forte tendência às pesquisas com trabalhos empíricos, como já anunciado por Gohn (1997). São pesquisas de contextos nos quais as expressões dos movimentos sociais se apresentam na concretude de ações pedagógicas e de lutas sociais, muito comum nos estudos da educação do campo, por exemplo. Há também a incidência de pesquisas qualitativas em torno dos espaços consolidados de participação e representação política com estratégias de monitoramento, intervenção, consolidação e disputa para efetivação das lutas sociais (seja em fóruns, audiência ou espaços públicos diversos), tais estudos colocam em evidência a perspectiva da relação sociedade política e sociedade civil na disputa pela efetivação e/ou garantia dos direitos sociais conquistados nas últimas décadas.

No que concerne aos instrumentos de coleta de dados, encontramos a análise documental, a observação participante, questionários e entrevistas. As fontes de pesquisa variam e anunciam desde à entrevistas com sujeitos de pesquisa *in loco*, à observações em espaços públicos, como audiências e fóruns; análises de documentos e registros institucionais e de coletivos organizacionais (como sindicatos e movimentos sociais); análise dos registros de coletivos organizacionais em redes sociais, como *blogs* e listas de *e-mails*; registros de imprensa e variados documentos das entidades organizacionais (atas, relatórios, registros institucionais, manuais e materiais impressos).

Pelo rico espectro de trabalhos apresentados, os textos buscam elucidar os desafios, as contradições e o potencial didático-pedagógico de realidades concretas, capazes de demonstrar o amplo universo organizacional da atualidade a partir das lutas sociais, dos sujeitos e das instituições e organizações sociais envolvidas e suas possíveis vinculações com perspectivas teóricas, no campo da pesquisa educacional.

Tais estudos majoritariamente bebem de questionamentos em torno do papel dos movimentos sociais na relação educação e sociedade calcada nos princípios da economia neoliberal em acordo com ideia de “democracia formal”, como descrita por Gaudêncio Frigotto e Pablo Gentili, ainda em 2010. Não por acaso, os estudos em seu conjunto, tem como recorte temporal as duas últimas décadas do século XXI. Ressalta-se que cenários de intensa mobilização social e política no território brasileiro deste período estudado, como as Jornadas de Junho de 2013, não foram contemplados nas apresentações dos trabalhos selecionados na Anped entre 2011-2015.

Há no entanto a sinalização para elementos chaves na construção de um processo de judicialização da educação, anunciado pelo texto de Maria Antônia de Souza (2013) que aborda de forma consistente a ingerência das instituições públicas jurídicas no processo de questionamento de legitimidade da política de educação do campo via os cursos do PRONERA. Em que pese o intenso período de exercício do usufruto das políticas públicas educacionais advindas das lutas populares sociais no período demarcado (2011-2015), já se podia antever as dissonantes vozes na sociedade brasileira frente a possibilidade de avanços na democratização dos direitos sociais no país.

Da análise dos trabalhos, podemos inferir que a dinâmica do GT é pulsante e viva na tentativa de reconhecimento das trajetórias dos coletivos e suas lutas, mas também um espaço de acolhimento para temáticas emergentes que anunciam pautas dinâmicas no desenrolar da sociedade contemporânea e suas questões de contradição e conflito no território educacional.

4. Sujeitos: jovens e mulheres em movimentos sociais, coletivos e instituições

No eixo de produções sobre os *Sujeitos* – dos movimentos sociais ou dos processos educativos, os temas cobertos pelos vinte e dois (22) trabalhos configuraram um arco amplo de

questões/problemas de investigação, tendo a condição juvenil e os jovens como seus pontos focais.

Neste subconjunto de trabalhos, além dos que privilegiaram os sujeitos juvenis, identificamos três (3) outros que tematizaram mulheres. Um deles tratou da escolarização de mulheres na EJA e a redefinição de seus papéis como militantes no MST (BRITO; COSTA; AQUINO, 2015). O outro abordou mulheres (com destaque para mulheres jovens) em privação de liberdade, investigando sua experiência escolar (SANTOS, 2015), e o terceiro examinou a especificidade do engajamento de mulheres em movimentos que constituem a Via Campesina (SCHWENDLER, 2015). Em todos eles percebemos, por um lado, um esforço claro pela delimitação cultural e social dos sujeitos envolvidos na investigação, e por outro, uma preocupação em relacionar sujeitos a processos sociais. Nesta perspectiva, os sujeitos são definidos tanto pelo conjunto específico que compõem (jovens estudantes de pedagogia, jovens militantes, jovens indígenas, jovens excluídos do Ensino Médio, jovens artistas e/ou ativistas urbanas, jovens estudantes das Escolas Famílias Agrícolas - EFAs, jovens universitários de cidade de tradição operária, jovens estudantes trabalhadores, jovens estudantes do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem, jovens estudantes do Projovem Prisional, mulheres estudantes da EJA, mulheres e adolescentes em privação de liberdade), quanto pela variedade de processos sociais que dinamizam (profissionalização, militância, escolarização, exclusão escolar, apropriação do urbano, trabalho).

Desta forma, se há significativa variedade de temas, há também um *modo* de construir as perguntas que constituirão os temas de pesquisa que agrega os trabalhos sob a perspectiva dos *Sujeitos Sociais*.

Os estudos sobre os sujeitos coletivos (coletivos ativistas a partir de seus sujeitos e repertórios de ação) são apenas três (3), e dois (2) deles se referem ao engajamento de jovens no movimento *hip hop* (PINHEIRO & AMARAL, 2013) e mulheres no movimento campesino (BRITO; COSTA; AQUINO, 2013). Ainda que poucos,

estes estudos contribuem na enunciação da inflexão dos estudos sobre juventude no Brasil: das instituições “produtoras de juventude” aos sujeitos - jovens - que se produzem a partir de relações e interações variadas com distintas instituições e redes de relacionamentos sociais. Os três (3) trabalhos assim agrupados foram produzidos em programas pós-graduados de instituições de ensino superior da região sul

Os enquadres teóricos dos trabalhos foram organizados a partir de dois (2) eixos mais representativos: um deles, trata da *condição juvenil*, e o outro de seus *processos de socialização*. No primeiro e mais numeroso deles, *condição juvenil*, a maior parte dos trabalhos usaram autores como Mário Margulis & Marcelo Urresti, José Machado Pais, Miguel Abad, Oscar Dávila Leon, Giovanni Levi & Jean-Claude Schmitt, considerados como referências neste campo de estudo e debate. São usados também como fundamentação, dados e pesquisas contemporâneas sobre a juventude no Brasil, formando quadros referenciais com base no Censo do IBGE de 2010 e na Pesquisa Perfil da Juventude Brasileira, do Instituto Cidadania (2003). Há que se destacar, um trabalho que busca fundamentar aquilo que é tratado como *o campo das políticas públicas de juventude*, a partir das formulações de Maria das Graças Rua. Em síntese, podemos dizer que, se a fundamentação teórica do conjunto mais numeroso dos trabalhos gira em torno da *condição juvenil*, este parece ser também um conjunto bem pouco coeso em termos de abordagem teórica.

O segundo enquadre teórico de que trataremos, é aquele em que as investigações acontecem sob a perspectiva dos *processos de socialização juvenis*. Neste conjunto, tais processos são abordados num quadro de mutações sociais: a “mundialização por baixo”, tal como concebida por Alain Tarrius, as mudanças nas formas de transição para a vida adulta, a partir das contribuições de François De Singly, José Machado Pais e Joaquim Casal, as mudanças nos processos de socialização juvenil, mediante diálogos estabelecidos com Claude Dubar e Marília Pontes Sposito, a emergência da juventude rural no Brasil e o campo como o rural em movimento,

tal como interpretações de Miguel González Arroyo, Roseli Salette Caldart, Antônio Munarim e Mônica Castagna Molina. Importa destacar, ainda, que dentro dos quadros mais amplos enfatizados acima, parte significativa dos trabalhos observaram as interfaces entre os processos de socialização escolar e laboral. Esse é, certamente, o segmento mais coeso de produções, no subconjunto de trabalhos sobre *Sujeitos Sociais*. Mais do que uma aproximação teórica, aproxima-os uma *forma* de abordar o fenômeno da juventude no Brasil.

Dos três (3) textos que se agrupam como estudos sobre sujeitos coletivos, contraditoriamente, apenas um deles apresenta referenciais teóricos que dão suporte à categoria *movimentos sociais*, mediante aportes de Alberto Melucci. As outras duas (2) produções tomam o movimento social/ação coletiva (MST/Via Campesina e a expressão *hip hop*) como um dado e um ponto de partida empírico. Os conceitos de capital social de Pierre Bourdieu, de individuação tal como trabalhado por Danilo Martuccelli e o de identificação, em conformidade com contribuições de Manuel Castells e Alberto Melucci são centrais, nesses trabalhos.

Os demais trabalhos operaram com perspectivas teóricas diversas. Um deles analisa o perfil e a percepção a respeito da educação dos jovens militantes participantes de Conferência Nacional de Juventude, tratando a juventude como um “novo personagem” nos moldes de Eder Sader (FARAH NETO; PINHEIRO; ESTEVES, 2012). Outro, trata daquilo que seus autores identificam como o surgimento da juventude indígena (a partir das contribuições de Maria Alice C. Otre e Clóvis F. Palmeiras) e os embates culturais produzidos a partir dos imperativos da escolarização no espaço urbano, tratando a *fronteira* como espaço de manejo de culturas, referenciados em Ulf Hannerz (WEIGEL; LIRA, 2012). O terceiro trabalho, opera no âmbito dos estudos sobre *culturas juvenis*, e investiga os percursos de jovens que usam a arte como ferramenta de apropriação da cidade, usam para isso, Néstor García Canclini e suas considerações sobre as sociabilidades juvenis; Francisco Cruces, tratando de juventude e agenciamento, e Alba Zaluar e o alargamento

do horizonte social dos jovens (LARANJEIRA; IRIAT, 2015). O quarto trabalho é um ensaio que ao apontar para a necessidade de uma *pedagogia para a juventude*, trata a educação como uma política cultural e a escola como espaço de sociabilidade para os jovens como espaço de produção de subjetividades, como postula Dayrell (LARANJEIRA; IRIART; 2011).

Dos vinte e dois (22) trabalhos, temos vinte e uma (21) pesquisas empíricas e um (1) ensaio (sobre a importância da linguagem cinematográfica numa pedagogia para a juventude). Dentre as pesquisas, quatro (4) delas constituem-se de estudos de abordagem quantitativa, três (3) são de abordagem qualitativa e outras quatro (4) constroem seu campo empírico mediante o hibridismo das duas (2) abordagens.

Nenhuma das quatro (4) pesquisas de abordagem quantitativa é resultante de trabalho discente de mestrado ou doutorado. Três (3) foram produzidas por grupo de pesquisas da UniRio /RJ, utilizando como fonte dos dados os *surveys* aplicados aos jovens do Projovem Urbano (ESTEVES, 2011), do Projovem Prisional (PINHEIRO; FARAH NETO, 2011) e da 2ª Conferência Nacional de Juventude (FARAH NETO; PINHEIRO; ESTEVES, 2012), e apresentam, basicamente, os perfis e as perspectivas acerca da educação dos jovens participantes dos Programas/Conferências. A quarta pesquisa, de grupo de estudos e pesquisa de programa pós-graduado da UFSC, utilizou como fonte os dados dos Censos Escolares do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, de 2008 e 2009, para analisar a oferta de Ensino Médio para jovens do campo, em Santa Catarina (JANATA; NAWROSKI; CALDAS, 2011).

São treze (13) os textos, categorizados neste eixo, que se fundamentaram em investigações de abordagem qualitativa. Em todas, o acompanhamento dos objetos-sujeitos é intensivo, e os instrumentos usados para coleta de dados e informações são variados, abarcando observação direta, entrevistas, entrevistas narrativas, questionários *online*, grupos de diálogo e acompanhamento de atividades cotidianas dos sujeitos investigados.

Outros cinco (5) trabalhos ancoraram-se em estudos que abordam seus objetos interrogando as mudanças e particularidades que envolvem aspectos da socialização da juventude contemporânea. Uma delas trata da socialização como um dos aportes para investigar processos de individuação (PINHEIRO, 2015). A juventude rural que cursa Ensino Médio na Rede de EFAs (LINS; CAVALCANTE, 2012); os jovens universitários militantes de universidade do Rio de Janeiro (BRENNER, 2012); os jovens do Ensino Médio de Manaus-AM e seus trânsitos entre escola e trabalho (FALCÃO, 2015), os processos de transição para a vida adulta entre tradição e inovação (IRIART, 2012) e modos de socialização e individuação de uma jovem negra (REIS; DAYRELL, 2015) são os objetos destas investigações. Entrevistas biográficas, entrevistas narrativas, individuais e coletivas, questionários, etnografias *on* e *off-line*, foram os instrumentos para coleta dos dados e informações destas pesquisas, duas (2) delas lançando mão de abordagem longitudinal para a construção do campo de investigação.

Dois (2) trabalhos examinaram, com o uso da abordagem da história oral, mulheres militantes - alunas da EJA (BRITO; COSTA; AQUINO, 2015) e militantes do MST/Via Campesina (SCHWENDLER, 2015). No primeiro, a partir do perfil de vinte e quatro (24) alunos em assentamento do MST, através de entrevistas temáticas com oito homens e mulheres com idades entre 44 e 77 anos de idade; no segundo, recorte de estudo mais amplo, não estão descritas a quantidade de entrevistas realizadas nem estão caracterizados os sujeitos dos quais se coletou histórias orais.

Há um (1) trabalho que tematiza a participação social de jovens a partir de entrevistas narrativas realizadas com jovens e por jovens – integrantes de organizações juvenis que participaram de um processo formativo através do qual se tornaram entrevistadores de outros jovens de suas organizações, totalizando vinte e quatro (24) entrevistas. Um (1) último trabalho, apresentado como estudo qualitativo, investigou adolescentes em medidas socioeducativas e agentes delas executores, a partir “de cartas – narrativas de si”, com

o intuito de compreender os relatos que constroem sobre a infração e o infrator (STECANELA; CRAYDY, 2011).

Finalmente, há quatro (4) trabalhos, produtos de investigações que combinaram abordagens quantitativas e qualitativas. Todas ancoraram sua dimensão quantitativa em pesquisas mais amplas já realizadas ou em dados coletados em instituições de referência. Em todas elas, as dimensões quantitativas colaboram no desenho de perfis. É assim que, partindo da caracterização do estudante de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo, realizou-se um mergulho qualitativo nos dilemas éticos da profissionalização do pedagogo (CAMACHO; SANTOS, 2011). Ou, a partir de pesquisa internacional com perfis já delineados, se buscou desenhar os padrões e causas da exclusão escolar de jovens entre 15 e 17 anos em Belo Horizonte (CORREA, 2013). Ou ainda, como, a partir dos dados contidos nos Relatórios Estatísticos do Sistema Prisional do Ministério da Justiça, referentes aos anos de 2005 a 2010, se construiu um cenário da população carcerária feminina no Brasil e em Santa Catarina, naquele período, para, a seguir, compreender os sentidos das experiências escolares vividas por mulheres em privação de liberdade em suas trajetórias de vida. E, finalmente, como, a partir da comparação entre perfis de jovens universitários de instituição pública municipal de ensino superior paulista, separados por um período de 20 anos, se buscou avançar, qualitativamente, sobre os novos elementos envolvidos nos processos de socialização desses sujeitos na década de 2010 (NAKANO; ALMEIDA; VILLAR E VILLAR; MARIANO, 2012).

Nos quatro (4) casos, a estratégia comum de ancoragem da dimensão qualitativa das pesquisas em perfis e cenários desenhados a partir de investigações mais amplas e de larga representatividade, não impede a variedade de estratégias de coleta de dados e informações no “momento quali” das pesquisas: observação direta, observação participante, entrevistas, individuais e coletivas, grupos focais, foram alguns dos instrumentos utilizados.

5. Práticas, contextos e processos educativos escolares e não escolares

No período considerado neste inventário, dezenove (19) produções foram categorizadas no eixo dos *Processos Educativos* escolares ou não escolares (SPOSITO, 2003; 2008), ou mesmo a partir da combinação das duas modalidades de educação. Os textos foram assim classificados na medida em que seus autores enfatizaram as relações, práticas e experiências socioculturais e políticas conformadas por sujeitos individuais e coletivos radicados no mundo urbano ou no diversificado rural brasileiro, ou ainda nas interações e relações que eles estabeleceram com o Estado brasileiro ou esferas administrativas governamentais – federal, estaduais ou municipais, nas primeiras décadas dos anos 2000.

No subconjunto dos textos apreciados, oito (8) deles se beneficiaram de resultados finais de pesquisas de mestrado (4) ou de doutoramento (4); dois (2) trabalhos decorreram de resultados (parciais ou finais) de pesquisas acadêmicas não vinculadas a obtenção de títulos. Em nove (9) textos, os autores não informaram a modalidade de investigação que deu ancoragem teórico-empírica aos mesmos.

No caso das produções que exploraram processos educativos formalizados no interior do mundo e da cultura escolar (VIÑAO, 2000), em dezesseis (16) deles encontram-se análises críticas de etapas ou de modalidades distintas da educação básica, do ensino superior (cursos de licenciaturas ou de bacharelados), do ensino técnico-profissional no/para o campo, das relações entre educação escolar do campo e o mundo do trabalho ou ainda das políticas públicas ou programas educacionais implementados pelo governo da União ou por governos estaduais ou locais.

Dos textos que discorreram sobre processos educativos, as pesquisas de abordagens qualitativas foram as que permitiram o tratamento teórico-empírico do rol dos problemas abordados, possivelmente porque na maioria dos trabalhos a temática central e as questões delimitadas pelos autores se voltaram às relações e

interações configuradas em “micro processos sociais” (MARTINS, 2004). Quanto às atividades de campo, os autores fizeram explícitas referências à adoção de procedimentos e técnicas variados dos estudos qualitativos, em muitos casos lançando mão do uso combinado do “estudo de caso”, “estudo de caso múltiplo”, “estudo etnográfico”.

5.1 Processos e práticas de educação escolares e os sujeitos no/do campo e na cidade

As produções que tiveram por objetivo problematizar os sujeitos individuais ou coletivos e suas relações com processos educativos em contextos escolares situados no campo ou na cidade (16), quatorze (14) destrincharam propostas educacionais públicas para a infância, para jovens e adultos e para a formação inicial e continuada de professores e também para educadores e monitores de instituições escolares situadas no campo.

No caso dos trabalhos que exploraram processos educativos desenvolvidos no rural brasileiro, onze (11) trabalhos tomaram como referências centrais a mudança do paradigma da educação do campo, ocorrida em décadas recentes, a implantação do PRONERA pelo governo federal e as parcerias que envolveram sujeitos coletivos do campo, universidades públicas ou comunitárias, visando a formulação e implementação de experiências de educação escolar em um conjunto diversificado de territórios do mundo rural (HAGE, 2013, 2015; ANDRADE, 2011; TONDIN, 2015; SCALABRIN; ARAGÃO, 2011). Ainda neste segmento de estudos, cinco (5) deles se voltaram à descrição e avaliação das intencionalidades, princípios, desafios e resultados iniciais de cursos de formação inicial e/ou continuado de docentes para a escola de ensino fundamental e médio do/no campo (MARTINS, 2012; MOURA, 2012; SILVA, 2015) ou para Escolas Famílias Agrícolas – EFAs (ARAÚJO, 2011; 2015). Aos trabalhos citados, agrega-se o texto que interpretou “as relações gerais entre capital e trabalho e mais especificamente às relativas ao trabalho e

educação em escola de assentamento rural no sul do país, a partir de obras de Karl Marx, István Mészáros, François Chesnais, Perry Anderson, Osvaldo Luis Angel Coggiola & Claudio Katz, Gaudêncio Frigotto, Dermeval Saviani e Luiz Carlos de Freitas, entre outros (D'AGOSTINI, 2011).

Na fração de trabalhos acima, os autores se valeram de aportes teóricos do materialismo histórico-dialético, da ação coletiva e dos movimentos sociais, assim como de contribuições do pensamento educacional histórico-crítico, contudo, nem sempre foi possível identificar nos textos apreciados claras referências a autores ou obras clássicas – nacionais ou estrangeiras – daquelas vertentes ou tendências teóricas, todavia, foi possível apreender que, como no caso dos trabalhos classificados no eixo *Movimentos Sociais*, os autores mais agenciados foram Miguel González Arroyo; Miguel González Arroyo, Roseli Salete Caldart e Mônica Castagna Molina; Carlos Rodrigues Brandão, Roseli Salete Caldart; Paulo Freire; Henry Giroux, Salomão Antônio Mufarrej Hage, José de Souza Martins.

Ainda neste leque de textos, em que escola e a escolarização foram os espaços-tempos focalizados, um (1) trabalho problematizou a educação infantil do campo como parte integrante de sistema público de ensino (COCO, 2011) e dois (2) trabalhos, a partir dos operadores analíticos *educação do campo* e *escola rural*, focalizaram as concepções/princípios, a organização e o funcionamento de educação escolar ofertadas jovens ou crianças e adolescentes de contextos rurais distintos. Um deles apresentou e problematizou uma proposta de sistema de ensino modular para jovens do ensino médio, destacando as injunções e os descompassos entre os tempos e ritmos daquela iniciativa de ensino e os das vivências dos jovens moradores de município ribeirinho do Pará (RODRIGUES, 2015); a outra produção problematizou as condições de funcionamento e permanência de escola multisseriada do meio rural de Santa Catarina, e as possibilidades da instituição atender expectativas, aspirações e projetos de futuro das jovens gerações de comunidades camponesas (PANTEL, 2013).

Desta parcela de produções, dois (2) trabalhos abordaram processos educativos de escolarização básica – fundamental e média - de crianças e adolescentes de meios urbanos, combinados a processos socioeducativos de educação não escolar. Um deles voltou-se para as condições que encontram jovens-estudantes do ensino médio para desenvolver atividades educativas externamente ao mundo escolar e os impactos das atividades que experimentam no processo de escolarização que vivenciam (PAULA, 2013). O outro abordou tema recorrente da pesquisa educacional: a escola e a educação de tempo integral de jovens-adolescentes, visando a enfatizar a dimensão do encontro como mediação relevante para o desenvolvimento de relações interpessoais significativas no ambiente escolar, e também os sentidos das críticas formuladas pelos estudantes envolvidos com aquelas relações, a partir dos contrastes que apreendem entre as atividades derivadas do currículo da educação formal e os processos socioeducativos que experimentam fora da escola (RAMALHO, 2015). Nos dois textos, os aportes conceituais foram extraídos de obras de Miguel G. Arroyo, da sociologia da experiência escolar - tal como trabalhada por Bernard Charlot ou François Dubet, e da sociologia da juventude, a partir de reflexões de Juarez Tarcísio Dayrell.

5.2 Processos e contextos educativos não escolares no/do campo e na/da cidade

Na perspectiva analítica da educação não escolar, quatro (4) trabalhos perscrutaram processos educativos não escolares e os sujeitos com eles envolvidos em territorialidades do interior do país - rural ou urbana, singularizadas por sua multiculturalidade e desigualdades socioeconômicas.

Nos textos que em que o sujeitos estão imersos em contextos socioculturais e econômicos do mundo rural, num deles, uma etnografia realizada a partir de aportes teóricos dos movimentos sociais, do campesinato, da antropologia das gerações e da

educação no/do campo, a autora discorreu analiticamente sobre as interações cotidianas, as transmissões educativas intergeracionais – envolvendo adultos e crianças - e aos “pequenos detalhes” que emergem nas práticas educativas tradicionais em comunidade ribeirinha no norte do país; neste trabalho, a autora tomou como referências centrais obras da sociologia da vida cotidiana, da antropologia clássica e contemporânea e sobre as gerações, dos movimentos populares e educação no campo (MEDAETS, 2011). No outro trabalho, a partir da categoria analítica “identidade territorial coletiva”, de aportes das “epistemologias do sul”, a autora discorreu sobre o cotidiano de produção e reprodução de saberes e práticas “astuciosas”/“ecossistemas socioeducativos”, construídos em círculos de relações primárias, em contextos do trabalho na lavoura e da “criação de gado” e no mundo da cultura religiosa, para analisar comunidades autossustentáveis e gestionárias do interior baiano e suas ações coletivas insurgentes em face de sujeitos sociais e agências institucionais de perspectivas colonizadoras (MENEZES, 2015).

Duas outras produções se voltaram, respectivamente, à tematização da gênese e configuração do campo das práticas socioeducativas na realidade brasileira e as proposições de educação não escolar postas em prática por gestores de iniciativas direcionadas aos segmentos juvenis das camadas populares inseridos em meio urbano-metropolitano do estado de São Paulo. No primeiro texto, a partir do conceito de campo de matriz *bourdesiana* e do diálogo com autores da área da educação, o autor defende a ideia de que na atualidade, no território da educação, vem se conformando um campo de práticas socioeducativas, distinto do sistema educacional e do setor da assistência, no qual seus agentes – mercado social, Estado, universidade, em interação e disputa, buscam dotar o campo de um “doxa” e um “nomos”, e que tal espaço-tempo comunga de iniciativas educativas com objetivo “sociais” que são endereçadas a indivíduos e coletivos específicos, sujeitos a problemas de caráter “social” (GROPPO, 2012)

A produção que se voltou para as temáticas da juventude, do voluntariado e do protagonismo de jovens de meio popular urbano metropolitano paulista e os processos socioeducativos a eles endereçados, o autor, em perspectiva sociológica, percorreu as concepções de juventude, voluntariado e protagonismo juvenil que fundamentam as proposições de educação não escolar de gestores de programas, projetos e ações. Os suportes teóricos das análises foram extraídos de autores de obras clássicas e contemporâneas da sociologia, da sociologia que se volta à compreensão da juventude, e de autores que tematizam as características da educação não formal, percurso que lhe permitiu sublinhar que são variadas e díspares as concepções de juventude e jovem que dão sustentação às práticas socioeducativas investigadas, fazendo coexistir e combinar concepções românticas e idealizadas, associadas à concepções mais contemporâneas e presentes na retórica oficial das políticas públicas de juventude (GROPPO, 2015).

Os trabalhos classificados neste eixo, em grande parte, guardam relações com as origens, o percurso histórico e os processos de produção identitária do GT3, sobretudo porque descreveram e analisaram processos, iniciativas e práticas educativos relacionados aos sujeitos coletivos inseridos em espaços-tempos de educação escolar, de educação não formal e contextos em que ocorrem processos de hibridação entre a educação escolar e a não escolar, seja no meio rural seja no mundo citadino ou no urbano-metropolitano.

Os sujeitos coletivos do campo e as organizações de trabalhadores rurais, envolvidos com as lutas sociais no campo e as políticas públicas a eles direcionadas, foram os mais abordados no eixo dos processos educativos. Mas, no período, também foram apresentados trabalhos que interpretaram a associação entre movimentos sociais do campo e identidades coletivas que pautam e debatem na arena pública propostas de educação infantil e de educação especial para crianças e adolescentes do mundo rural.

Chama a atenção o volume de trabalhos que exploraram, com densidade analítica variada, os processos educativos decorrentes

de parcerias envolvendo sujeitos coletivos, organizações de trabalhadores rurais e universidades, sobretudo nas regiões nordeste e norte do país nas duas últimas décadas. Foram produções que se dedicaram a “análise de políticas sociais”, mormente o PRONERA, em que os autores discorrem sobre as etapas e o fluxo de programas ou projetos e, em alguns casos, sobre os impactos educativo, social, político e cultural que as iniciativas públicas produziram nas realidades em que se concretizaram. (CARVALHO, 2003).

Ainda que em número reduzido, neste eixo, o GT3 acolheu textos que abordaram processos educativos relacionados ao mundo escolar ou contextos não escolares, a partir de categorias analíticas e empíricas pouco agenciadas em trabalhos anteriores ao período considerado, tais como as de *geração* - menos na perspectiva exclusivamente *mannheimiana* e mais nas genealógica e etária, tal como abordadas por Jean-Claude Forquin ou Margaret Mead, ou a polissêmica categoria *comunidade*, esta abordada mais a partir de formulações da teoria social clássica, usada para fazer referências a coletivos humanos e sociais e suas experiências educativas no mundo rural. (MOCELLIM, 2011; MARTINS, 2014).

Para o período coberto, é preciso destacar o reduzido número de trabalhos que visaram a tematizar processos educativos - escolares e não escolares organizados e postos em marcha em ações coletivas de movimentos sociais ou populares, coletivos ou organizações que se mobilizam, se organizaram e travam lutas sociais e políticas na cidade ou no mundo rural.

Conclusões

A realização de inventário da produção acadêmica no GT3 da Anped teve por finalidade fundamentar os debates do grupo quanto à avaliação sobre a pertinência da alteração do nome realizada no ano de 2011. A mudança buscava ajustar o nome do GT aos temas e questões que vinham sendo apresentadas no Grupo e também às que se imaginavam emergentes no campo dos estudos

sobre movimentos sociais e seus derivados. Contudo, se a intenção principal é de um informe “para dentro” do grupo, este inventário opera igualmente “para fora”, enunciando - a partir do escopo recortado deste conjunto de trabalhos - recorrências, lacunas, emergências e ausências nos estudos sobre movimentos sociais, seus sujeitos e derivados processos educativos.

Nesta trilha, em recente trabalho, Sposito, Almeida e Corrochano (2020) chamam atenção para a necessidade de “avançar na compreensão dos desenhos da ação coletiva que envolve jovens”. Segundo os autores é preciso “esmiuçar de modo mais analítico a ideia de coletivos (...) Que tendências esses formatos enunciam? Ao mesmo tempo, como desafiam a compreensão para eventual renovação das categorias analíticas que subsidiaram os estudos dos movimentos sociais?” Tais provocações estão em sintonia com as reflexões internas à dinâmica do GT3 nos últimos anos, que ao enunciar os sujeitos e os processos educativos em seu título, buscou intermediar a conexão entre estudos dos movimentos sociais e juventudes, como categorias que dinamizam, fortalecem, revigoram e reeditam a leitura e a análise dos fenômenos em torno das pesquisas educacionais *em movimento*.

Em recente dossiê sobre movimentos sociais e ativismos, Bringel & Sposito (2020, p. 3), ao apresentarem a obra, afirmam haver a necessidade de “mais análises sistemáticas sobre o que ocorre entre diferentes ciclos de protesto, indagando, assim, os antecedentes e os impactos contraditórios e múltiplos dos ciclos”, tendo em vista a busca por compreender melhor a dinâmica da sociedade em seus fluxos e refluxos sócio políticos, assim como o papel das resistências em torno deles. A ausência de mais estudos sobre os processos de latência nesta dinâmica das organizações sócio políticas na sociedade, pode resultar em dificuldades para compreender academicamente o surgimento e visibilidade das manifestações (progressistas ou conservadoras) presentes na sociedade e construídas nos territórios de invisibilidade acadêmica e social.

O que se percebe no inventário dos trabalhos apresentados no GT3 no período de 2011 a 2015 é que se constituem notadamente

como estudos sobre os momentos de visibilidade dos movimentos. É preciso considerar que tais ou quais recortes podem ser efeito da modalidade de apresentação de trabalhos em congresso, mas é importante apontar que os trabalhos se apresentam como retratos pontuais de momentos de visibilidade de movimentos e ações coletivas e pouco tratam, ou o fazem com pouca ênfase, dos processos que conjugam latência e visibilidade, dinâmicas sociais e políticas da sociedade.

Há, contudo, nos retratos apresentados nesse conjunto das sessenta e duas (62) produções, temas emergentes do acúmulo temático deste grupo de trabalho. E é significativo reconhecer que boa parte das emergências se fazem de clivagens de sujeitos e territórios de produção de identidades ou modos de vida: juventude indígena; juventude rural; condição de estudante no sistema prisional. Ou de processos sociais que fabricam sujeitos: a socialização juvenil, a educação infantil, a educação especial, movimentos agroecológicos, movimentos étnicos latino-americanos, movimentos comunitários...). Estes temas estão produzindo interessantes interseções temáticas ao campo dos estudos dos movimentos sociais/ações coletivas. Ainda que as categorias *movimentos sociais* ou *ação coletiva* estejam sendo pouco problematizadas teórica e empiricamente, têm servido como origem de estudos que, nas interfaces que produzem, permitem avanços na compreensão sobre processos sociais coletivos.

Em sentido oposto, mas complementar, os estudos que tomam por base os sujeitos e não as instituições ou os movimentos nos quais os sujeitos estudados estão inseridos, parecem estar crescendo e essa talvez seja uma marca de nosso GT. Há tempos que balanços e estados da arte apontam para um certo esgotamento do estudo das instituições demandando novas abordagens para novas compreensões sobre elas. O sociólogo francês Jean-Jacques Schaller alertava há mais de uma década para uma reiteração de estudos sobre instituições e que novidades poderiam aparecer ao se partir dos sujeitos e, do mapeamento de suas experiências, processos e práticas educativas, reconstruir as instituições a partir

das vivências de seus praticantes. Partir dos sujeitos para compreender as instituições foi se apresentando como caminho com potencial heurístico para tal. Parece que nosso GT “assumiu o chamado”, de alguma forma teríamos sido capazes de fazer ressoar entre nós, orientandos e colegas de nossas redes de pesquisa a percepção de que estava nos sujeitos a possibilidade de encontrar melhores respostas a velhas e novas perguntas que a realidade em transformação nos impunha.

No que concerne ao debate geracional, a presença de produções sobre coletivos de jovens no GT 03 trouxe um legado importante, demarcando um perfil de estudos sobre *juventude* que se desdobra em variados formatos analíticos em diferentes espaços socioculturais na relação campo/cidade e edifica um horizonte diferenciado para as análises desses coletivos. A partir da recorrente inserção dos estudos sobre jovens do campo e da cidade, a dinâmica do GT foi provocada a se repensar enquanto fórum de discussão teórica e metodológica que precisa dialogar com padrões discursivos e analíticos diversos, na perspectiva de analisar os coletivos intergeracionais dentro de arcabouços teóricos capazes de compreender as relações entre sujeitos e movimentos instituídos e instituintes e também entre sujeitos e instituições tradicionais que pautam movimentos, sujeitos que compõem coletivos em tempos e dinâmicas diferenciadas das tradicionais pautas consolidadas nos estudos dos movimentos sociais, e portanto sujeitos que também são impactados por este processo cíclico, emaranhado, por vezes, nas conflitantes fronteiras entre o individual e o coletivo.

Os desafios da proposição de novos recortes temáticos, empíricos e teórico-epistemológicos também são enfrentados com *imaginação sociológica* nas estratégias e desenhos metodológicos. A clássica abordagem das entrevistas nos estudos de caso é adensada pela articulação com acompanhamentos a atividades cotidianas; netnografia em complemento a etnografias, entrevistas/questionários em arranjos metodológicos complexos para tratar de objetos de estudo também complexos. Em boa parte dos trabalhos as escolhas metodológicas são negligenciadas, muitas vezes parcamente

anunciadas e procedimentos metodológicos pouco descritos. Aqui se coloca não um desafio da produção da pesquisa, mas de registro e socialização de resultados. Entende-se importante o alerta para maior investimento em descrição de abordagens, ferramentas e procedimentos metodológicos. Especialmente as *imaginações* não apenas demandam, mas merecem, maior investimento na socialização de sua produção e dos resultados alcançados no sentido de contribuir com todos aqueles que andam buscando suas “caixas de ferramentas”, testando artesanias e demandando inspirações para os exercícios de imaginação sociológica.

Referências

BRINGEL, B.; ECHART, E. Movimentos sociais e democracia: os dois lados das "fronteiras". *Caderno CRH*, v. 21, nº 54, p. 457-475, set.-dez., 2008.

BRINGEL, B.; SPOSITO, M. P. Dossiê: Movimentos Sociais e transformações do ativismo contemporâneo. *Educação & Sociedade*, v. 41, 2020. Epub July 22, 2020. Disponível em DOSSIER PRESENTATION (scielo.br). Acessado em 03 de março de 2021.

CARVALHO, M. S. *Formação de professores e demandas dos movimentos sociais: a universidade necessária*. Salvador: Dissertação (Mestrado em Educação), FE-UFBA, 2003

GOHN, M. G. *Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 1997.

_____. *Movimentos sociais e educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 2, p. 289-300, mai.-ago. 2004.

MARTINS, J. S. *Uma sociologia da vida cotidiana: ensaios na perspectiva de Florestan Fernandes, de Wright Mills e de Henri Lefebvre*. São Paulo: Editora Contexto: 2014.

MELUCCI, A. *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MOCELLIM, A. D. A comunidade: da sociologia clássica à sociologia contemporânea. *Plural*, v. 17, n. 2, p. 105-125, 2011.

MUTZENBERG, R. Movimentos sociais: entre aderências, conflitos e antagonismos. *SINAIS – Revista Eletrônica - Ciências Sociais*. v. 1, nº 9, p. 127-143, jun. 2011.

RAMOS, M.; CIAVATTA, M. A era das diretrizes: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*. v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf> Acessado em 23 de agosto de 2018.

SANTOS, M. *Da totalidade ao lugar*. São Paulo: Editora da USP, 2012.

SPOSITO, M. P. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. *Revista USP*, nº 57, p. 210-226, 2003.

_____. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. *Educação & Realidade*, v. 33, n. 2, p. 83-98, jul.-dez. 2008.

_____; ALMEIDA, E.; CORROCHANO, M. C. Jovens em movimento: mapas plurais, conexões e tendências na configuração das práticas. *Educação & Sociedade*. v. 41, 2020.

TOURAINÉ, A. *Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes*. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2a. edição, 2003.

VIÑAO, A. Culturas escolares y reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas y instituciones educativas). *Revista Teias*, v. 1, p. 1-25, 2000.

Trabalhos apresentados nas reuniões, por ano de apresentação, 2011-2015

2011: 34ª Reunião Anual da Anped. “Educação e justiça social”, 02 a 05 de outubro de 2011. Natal - RN. Link de acesso aos trabalhos do GT em 2011: <http://bit.ly/3l36oWB>

ADRIANA D’AGOSTINI. A relação Trabalho e Educação na escola de assentamento Paulo Freire: um estudo de caso.

CHANTAL VITÓRIA MEDAETS. Práticas de transmissão e aprendizagem no baixo Tapajós: contribuições de um estudo etnográfico para educação do campo na Amazônia.

DEISE GONÇALVES NUNES. As novas configurações dos movimentos sociais no campo da educação: o Movimento Interfóruns de Educação Infantil Brasileiro – Mieib.

DENISE HELENA PEREIRA LARANJEIRA e MIRELA FIGUEIREDO SANTOS IRIART. O cinema vai à escola: o jovem como protagonista na dinamização cultural.

DIOGENES PINHEIRO e MIGUEL FARAH NETO. Quem são os jovens da educação prisional? Um perfil dos estudantes do PROJovem Prisional do Rio de Janeiro.

EDSON MARCOS DE ANHAIA. Constituição do Movimento Nacional de Educação do Campo: Momento Sociedade-política.

KELCI ANNE PEREIRA. Economia solidária e reforma agrária: refletindo sobre a educação nos movimentos sociais a partir da aprendizagem dialógica.

LUCIANE ALMEIDA MASCARENHAS DE ANDRADE. Relações entre movimento social e estado: a parceria no âmbito do programa nacional de educação na reforma agrária.

LUIZ CARLOS GIL ESTEVES. Sujeitos do PROJovem Urbano: perfil, trajetórias e expectativas de seus alunos.

LUIZA MITIKO YSHIGURO CAMACHO e POLLYANA DOS SANTOS. A juventude negada na formação de educadores.

MARCOS ANTONIO DE OLIVEIRA. Igreja, Educação do Campo e seu Movimento: elementos para o entendimento de suas origens e sentidos.

NATACHA EUGENIA JANATA, ALCIONE NAWROSKI e VANESSA XAVIER CALDAS. Reflexões acerca da Educação de Jovens do Campo em Santa Catarina.

NILDA STECANELA e CARMEM MARIA CRAIDY. Intérpretes de si: narrativas identitárias de jovens em conflito com a lei.

PATRÍCIA CORREIA DE PAULA MARCOCCIA. Educação do Campo e Educação Especial: Interfaces e suas implicações na realidade das escolas públicas do campo.

ROSEMERI SCALABRIN e ANA LÚCIA ASSUNÇÃO ARAGÃO. Movimentos sociais e universidade: o diálogo na construção do conhecimento na Educação do Campo.

SANDRA REGINA MAGALHÃES DE ARAÚJO. Formação de educadores do campo: considerações a partir dos cursos de licenciaturas para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas.

VALDETE COCO. Educação infantil do campo: aproximações ao cenário do Espírito Santo.

2012: 35ª Reunião Nacional da Anped. “Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI”, 21 a 24 de outubro de 2012. Porto de Galinhas - PE. Link de acesso aos trabalhos do GT em 2012: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/97-gt03>

ADRIANE RAQUEL SANTANA DE LIMA. A relação de saberes na construção da prática educativa do MST na Amazônia paraense.

ALDA APARECIDA VIEIRA MOURA. A formação de professores no curso de pedagogia do campo: o caso da UNIMONTES.

ANA KARINA BRENNER. Repercussões da experiência militante em outras esferas da vida: jovens engajados em partidos políticos.

CLAUDIA MIRANDA. O movimento social Afro colombiano e a educação própria: agendas emergentes.

ELIANE CASTRO VILASSANTI. Escolas públicas e a configuração do clima escolar.

FERNANDO JOSÉ MARTINS. MST, Via Campesina e educação: integração e o Instituto de Agroecologia Latino Americano (IALA) Guarany.

GEORGIA OLIVEIRA COSTA LINS e LUDMILA OLIVEIRA HOLANDA CAVALCANTE. Juventude em Escolas Famílias Agrícolas do semiárido: paradoxos entre educação, trabalho e campo.

KAMILA FARIAS PANTEL. Escola Rural Multisseriada: contexto e perspectivas no município de Urubici/SC.

MARILDA DA CONCEIÇÃO MARTINS. "A pedagogia dos aços": as implicações da ação política do MST para o trabalho docente das (os) professoras (es) do assentamento diamante negro Jutaih.

MARILENA NAKANO, ELMIR DE ALMEIDA, MARIA ELENA VILLAR E VILLAR, VANDERLEI MARIANO. Novas gerações de jovens universitários-trabalhadores: trânsitos entre o mundo físico e o território numérico: novos desafios à pesquisa.

MIGUEL FARAH NETO, DIOGENES PINHEIRO e LUIZ CARLOS GIL ESTEVES. Demandas educacionais dos jovens brasileiros: alguns indicativos da 2ª Conferência Nacional de Juventude.

MILTON SOUZA RIBEIRO MILTÃO. Uma proposta de estudo filosófico do ser social do movimento ambiental.

MIRELA FIGUEIREDO SANTOS IRIART. Trajetória e biografia na travessia da juventude: entre tradição e inovação.

RENATA DUARTE SIMÕES. Mulher e assistência social na ação integralista brasileira: "Pelo bem do Brasil!"

VALERIA AUGUSTA CERQUEIRA DE MEDEIROS WEIGEL, MÁRCIA JOSANNE DE OLIVEIRA LIRA. Educação e questões étnicas: embates culturais e políticos de estudantes sateré-mawé no espaço urbano.

36ª Reunião Nacional da Anped. "Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais". 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia - GO. Link de acesso aos trabalhos do GT em 2013: <http://bit.ly/3rjYw58>

IGOR THIAGO MOREIRA OLIVEIRA e JUAREZ TARCÍSIO DAYRELL. Uma Praia nas alterosas: formas de ser da contestação social juvenil em Belo Horizonte.

LEANDRO ROGÉRIO PINHEIRO e MÁRCIO DE FREITAS DO AMARAL. O enunciar identidades na configuração de um movimento social: reflexões sobre as tomadas de posição do Hip Hop

LICINIA MARIA CORREA. Investigando a relação jovens, família e trabalho: aspectos que permeiam a exclusão escolar juvenil no Ensino Médio.

LUÍS ANTONIO GROPPPO. A gênese do campo das práticas socioeducativas no Brasil: educação popular, educação não formal e pedagogia social.

LUZIANE DE ASSIS RUELA SIQUEIRA. O que pode uma escola? Traços, riscos, sonhos: apostas de um sempre e novo começo.

MARIA ANTÔNIA DE SOUZA. Movimentos sociais, educação do campo e direito: em foco as ações civis públicas e as decisões do judiciário sobre os cursos para beneficiários da reforma agrária.

SALOMÃO ANTÔNIO MUFARREJ HAGE. Por entre águas, campo e floresta – a contribuição do Pronera para a democratização da educação superior nos assentamentos rurais da Amazônia paraense.

SIMONE GRACE DE PAULA. Desempenho e atividade extraescolar: novas desigualdades?

2015: 37ª Reunião Nacional da ANPED. “PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira”, 04 a 08 de outubro de 2015. Florianópolis – SC. Link para acessar os trabalhos do GT de 2015: <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>

BÁRBARA BRUNA MOREIRA RAMALHO. Educação integral, jovens-adolescentes e a dimensão do encontro: o estabelecimento de relações interpessoais significativas no ambiente escolar.

CELSO FRANCISCO TONDIN. A educação na pauta de lutas da FETRAF-Sul/CUT.

DAISE FERREIRA DINIZ. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) no contexto do Estado democrático de direito: movimentos sociais e gestão participativa.

DALVA MENDES DE FRANÇA. Vivências da pedagogia do movimento em escolas de assentamentos – MST/ES.

DENISE HELENA PEREIRA LARANJEIRA e MIRELA FIGUEIREDO SANTOS IRIART. Jovens mobilizadores culturais na cidade de Feira de Santana-BA: uma micropolítica das margens.

EDSON CORDEIRO DOS SANTOS. Iniciativas populares: o movimento comunitário e a educação infantil na Baixada Fluminense.

FÁBIO DANTAS DE SOUZA SILVA. Curso pedagogia da terra: uma análise do processo de formação de educadores do campo na Bahia.

IZABEL DANTAS DE MENEZES. Sabenças na comunidade tradicional de Fecho de Pasto Mucambo, Antônio Gonçalves (BA).

JOÃO MARCELINO PANTOJA RODRIGUES. No espelho do rio o que reflete e o que “some”? O sistema de organização modular de ensino – “SOME” – sob o olhar de jovens egressos no município de Breves – Pará.

JOSE EUSTÁQUIO DE BRITO, VÂNIA APARECIDA COSTA e EVELY CRISTINE PEREIRA DE AQUINO. Trajetórias de mulheres da Educação de Jovens e Adultos em um assentamento de reforma agrária: entre a luta pela terra e pela leitura da palavra.

JULIANA BATISTA DOS REIS e JUAREZ TARCÍSIO DAYRELL. Transversalidade nos modos de socialização e individuação: uma jovem negra em movimento.

LEANDRO ROGÉRIO PINHEIRO. Identidades e individuação na prática do break: narrativa sobre as experiências de jovens do Restinga Crew.

LOURDES HELENA SILVA e ÉLIDA LOPES MIRANDA. Educação do campo e agroecologia: diálogos em construção.

LUÍS ANTONIO GROPPPO. O jovem educando e o jovem voluntário, segundo gestores de práticas socioeducativas em dois municípios da Região Metropolitana de Campinas-SP.

MARIA ANTÔNIA DE SOUZA, SONIA APARECIDA BRANCO BELTRAME e CONCEIÇÃO PALUDO. Índice de desenvolvimento da educação básica, educação do campo e escola pública: a realidade da região sul do Brasil.

MAURÍCIO PERONDI. Experiências de participação social de jovens e sentidos atribuídos às suas vidas.

NÁDIA MACIEL FALCÃO. Possibilidades de compreensão da transição para a vida adulta na atualidade.

POLLYANA DOS SANTOS. Trajetórias juvenis de mulheres em privação de liberdade e experiências escolares: os sentidos produzidos nos encontros e desencontros com a escola.

SALOMÃO ANTÔNIO MUFARREJ HAGE e CARLOS RENILTON FREITAS CRUZ. Movimento de Educação do Campo na Amazônia Paraense: Ações e reflexões que articulam protagonismo, precarização e regulação.

SANDRA REGINA MAGALHÃES DE ARAÚJO. O dito e o não dito da formação inicial dos monitores das escolas famílias agrícolas: do projeto político-pedagógico aos protagonistas.

SONIA FATIMA SCHWENDLER. As mulheres da via campesina: processos educativos e organizativos no Brasil e Chile.

Parte III

Movimentos e ações coletivas

“Jovens de luta”: formação política e movimento estudantil universitário

Júnior Roberto Faria Trevisan
Luís Antonio Groppo

Introdução

O movimento estudantil mudou minha vida. (Maria, discente, 2018).

Enquanto organizávamos este texto, após acompanhar durante tempo considerável de perto a riqueza auto-formativa da vida política estudantil universitária, assim como a coragem dessas e desses jovens quando promoveram ou participaram de ações coletivas¹, fomos surpreendidos pela declaração de governantes de que universidades públicas deveriam ser punidas por promoverem “balbúrdias”, com o bloqueio de parte relevante de seus orçamentos, no início de 2019. Diante de tamanha arbitrariedade e inverdades, consideramos ainda mais importante a pesquisa que realizamos e a sua divulgação, que tem o intuito de analisar a pulsante vida que brota do movimento estudantil de uma universidade sul mineira, destacando os processos formativos engendrados em seu cotidiano e em sua participação em ações coletivas.

¹ Como parte da análise da pesquisa “A dimensão educativa das organizações juvenis”, coordenada por Luís Antonio Groppo e desenvolvida pelo Grupo de Estudos sobre a Juventude da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) entre março de 2016 e fevereiro de 2019. A pesquisa recebeu apoio em forma de bolsas pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais).

A pesquisa que deu origem a esse texto teve como tema a formação política intrínseca ao movimento estudantil e às ações coletivas organizadas por jovens de uma universidade pública sul-mineira. Consideramos que os espaços formativos organizados por essas e esses estudantes são formas de interação importantes para a constituição dos mesmos como sujeitos sociais e políticos. Entre os objetivos, destacam-se: identificar e analisar as práticas formativas propiciadas por esse movimento estudantil; verificar se estes processos têm se manifestado como formas de interação que estruturam e dão sentido para as ações coletivas e individuais; e analisar como as e os jovens experimentam suas próprias práticas e os motivos pessoais ou coletivos que os instigam a participar destas ações, bem como suas consequências positivas e negativas.

Como metodologia de pesquisa, primeiro, foi feito uso de pesquisa bibliográfica e levantamento de dados documentais públicos criados pelo movimento estudantil. A seguir, a observação participante, que se revelou como o mais importante recurso de pesquisa, se deu com o acompanhamento *in loco* das ações de caráter público promovidas pelo movimento estudantil durante os anos de 2017 e 2018, que mirou não só o Diretório Central Estudantil (DCE), mas também outras formas de organização e discentes independentes. A observação possibilitou o contato direto junto ao fenômeno supracitado, com o intuito de inscrever os significados e experiências das práticas formativas e como estes processos atuam com relação à formação política e social das e dos estudantes. Esta parte da pesquisa se configurou, portanto, como um movimento duplo, um olhar de perto e de dentro “[...] a partir dos arranjos dos próprios atores sociais, ou seja, das formas por meio das quais eles se vêm” em suas relações e vivências cotidianas (MAGNANI, 2002, p. 18).

Por fim, como metodologia, realizamos as entrevistas semiestruturadas e reflexivas, que permitiram capturar processos que, de uma forma ou outra, escaparam das atividades já citadas. Flexíveis, elas auxiliaram na apreensão qualitativa dos discursos e das representações subjetivas das pessoas correlacionadas à

temática supracitada. Foram feitas entrevistas, ao longo de 2017 e 2018, com quatro integrantes da gestão de uma organização estudantil tradicional – o DCE – e com quatro pessoas envolvidas com o movimento estudantil, porém de forma independente. Foi feito uso de um roteiro elaborado previamente por meio de questões desencadeadoras (SZYMANSKI, 2004).

Animam teoricamente o texto, entre as principais referências, a concepção de política de Jacques Rancière (1996, 2014) e as aproximações entre as categorias educação não formal e formação política (GROPPO, 2013; GROPPPO *et al*, 2017).

O capítulo, inicialmente, faz uma leitura dos desenvolvimentos recentes do contexto sociopolítico em que os movimentos estudantis têm atuado no Brasil, destacando a forma como o movimento estudantil se organizou na universidade sul mineira pesquisada. Em seguida, apresenta os principais processos formativos engendrados por esse movimento estudantil, como parte da própria ação política cotidiana e, em especial, das lutas sociais em que se engajou. A análise do processo de eleição para o DCE e a participação em protesto em Brasília, durante 2017, feitas nas seções finais, exemplificam como se dão esses processos.

Tempos e contratempos: ciclos e rupturas

Como em outros lugares, a exceção (AGAMBEM, 2017) passou a se constituir como paradigma dominante da política brasileira. Este ambiente de incertezas e fragilidades, que tende a aniquilar qualquer participação política e social vinda desde baixo, também demarca as coexistências geracionais. As juventudes de hoje são, portanto, afetadas diariamente pelas catástrofes que assolam os Estados-nações e sacrificam o horizonte de jovens em benefício de tendências capitalistas financeiras e neoliberais (GIROUX, 2015).

A universidade e o movimento estudantil parceiro da pesquisa, ainda que relativamente afastados dos grandes centros urbanos, também viram eclodir em seu cotidiano processos marcados pelas contradições acima mencionadas.

É preciso ressaltar que as Jornadas de 2013, ao incorporarem formas multifacetadas e antagônicas de ação coletiva, se revelaram bem mais profundas e de difícil compreensão do que muitas e muitos conseguiram esboçar. A conjuntura eleitoral e as várias manifestações contra o advento da Copa do Mundo, em 2014, deram lugar a intervenções mais pontuais e impulsionaram a polarização que se apoderou do cenário político nos anos seguintes. 2015 e 2016 foram acompanhados não só por atos e ocupações estudantis em diversas cidades e regiões do país, mas também pelo impedimento de Dilma Rousseff em um golpe institucional. As forças progressistas se viram, assim, diante do fortalecimento de movimentos conservadores, reacionários, nacionalistas, racistas, misóginos, homofóbicos e outros. Já 2017, ainda que esforços de mobilização como o “Ocupa Brasília” tenham sido articulados, se caracterizou pelo acréscimo das violações de direitos, pela criminalização de movimentos sociais e pelo recuo dos protestos massivos. Os últimos suspiros do período se configuraram, em setembro de 2018, com os protestos de oposição à candidatura da extrema-direita à presidência da república. Liderados por mulheres e conhecidos pela alcunha de “Movimento #EleNão”, os atos tiveram repercussão de alcance nacional e internacional.

Influenciados não só pelas ondas e ciclos dispostos acima, mas também pelas ações coletivas (ocupações de reitorias, greves, manifestações, protestos, paralisações etc.) organizadas por jovens estudantes de universidades públicas de todo o país em 2007 e 2008, o movimento estudantil da instituição aqui destacada começou a se estabelecer como força política relativamente autônoma em meados dos anos 2000. Entre 2011 e 2013, as chapas que assumiram o DCE se empenharam em consolidar um movimento discente mais unificado por meio de um trabalho de base intenso. Ao mesmo tempo, os esforços de estruturação e reorganização de entidades formais (Centros e Diretórios Acadêmicos) engendraram novos espaços não formais e informais, como assembleias, oficinas, reuniões de estudo e atividades culturais, que, até aquele momento, eram limitados ou

praticamente inexistentes Tudo isso, é claro, não se deu de forma aleatória. As coordenadorias gerais foram ocupadas por pessoas formadas em alicerces partidários que orientavam, ainda que de modo indireto, suas ações. Nesse período, houve também um maior envolvimento com processos externos. A participação em congressos estaduais e nacionais, como o CONUNE (Congresso da UNE [União Nacional dos Estudantes]) e o CONUEE (Congresso da União Estadual dos Estudantes), se amplificou e o movimento estudantil da universidade passou a ser reconhecido nesses meios. Conforme entrevistas:

O DCE da universidade foi um DCE muito disputado anos atrás, então, a gente entrou no radar a partir do momento em que as direções nacionais desceram para cá para disputar. A universidade é um alvo das organizações estudantis dentro da UNE. As direções conhecem. A galera, a massa, não conhece, mas tão dentro do processo. (Maria, estudante, 2018).

A gente tem envolvimento e interação com todos os movimentos de organização estudantil do Brasil [...]. A gente tem um contato muito forte com a União Nacional dos Estudantes, que é composta por inúmeras forças, inúmeros partidos, inúmeras organizações. Então, esse contato é muito real. (Tereza, discente, 2018).

O ano de 2013 na instituição ficou marcado por processos de retroalimentação com os acontecimentos que despontaram pelo país. As Jornadas de Junho foram absorvidas pela população e jovens estudantes, em atuação conjunta com outros movimentos sociais, se tornaram atores principais de um ato que conseguiu reunir milhares de pessoas pelas principais ruas e avenidas da pequena cidade sul mineira. Ainda em 2013, em julho, a gestão do DCE liderou também uma ocupação do prédio da reitoria. Durante seis dias, cerca de 150 estudantes protestaram contra as limitações dos programas de assistência e permanência coordenados pela Pró-reitoria que trata da assistência estudantil na universidade. Por meio da utilização de táticas inéditas, uma vez que o prédio da reitoria é considerado como o “coração” da instituição, discentes

conseguiram travar todas as atividades administrativas e gestoras do *campus* central e complicaram os principais serviços dos demais.

No mês de julho de 2014, outra ocupação, agora do Prédio da Faculdade de Enfermagem, foi organizada por discentes. Com menor adesão, o núcleo das reivindicações seguiu, novamente, as insuficiências dos programas de assistência e permanência. Contudo, os alvos não se voltaram apenas para questões internas, mas principalmente para questões externas à universidade, como o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), gerido pelo Ministério da Educação (MEC). O movimento durou oito dias e, assim como a ocupação de 2013, teve seu fim decretado por meio de pedido de reintegração de posse por parte da reitoria. Meses antes, em abril, cerca de 100 estudantes já haviam construído um pequeno muro na principal via de entrada e bloquearam, por um curto período de tempo, o acesso ao *campus* num protesto contra o aumento do valor das refeições no Restaurante Universitário (R.U.).

Inspirados pela segunda onda de lutas estudantis que emergiu no segundo semestre de 2016 em todo o país, o movimento estudantil, por meio de assembleia com ampla participação, declarou greve e, no dia 24 de outubro, ocupou o prédio da reitoria em contraposição à Medida Provisória de Reformulação do Ensino Médio (MP 746/2016) e à Proposta de Emenda Constitucional nº 241 (PEC 241/2016), depois PEC 55/2016, que propunha instituir novo regime fiscal ao país (a PEC do teto dos gastos públicos, ou “PEC da morte”, como ficou conhecida nos setores contrários à sua aprovação). A ocupação foi longa (54 dias), mas devido à derrota em impedir a aprovação da PEC 55, e diante das dificuldades, desmobilização, adoecimentos (psíquicos e físicos) e grande estafa, as e os estudantes decretaram o fim do movimento em 13 de dezembro.

2017 se caracterizou pelo forte refluxo das ações coletivas discentes. Contudo, no dia 24 de maio, em conjunto com vários grupos, coletivos e movimentos sociais que integraram o ato Ocupa Brasília, estudantes enfrentaram, na capital do país, os aparatos da violência estatal e a perversidade do estado de exceção já anunciado. Novos esforços ocorreram durante as eleições

presidenciais de 2018. O #EleNão e #MulheresContraBolsonaro também tomaram as ruas do município que abriga a instituição. Além disso, os movimentos e organizações estudantis, principalmente aqueles formados e/ou coordenado por mulheres, se empenharam profundamente na tentativa de atravancar localmente a candidatura de extrema-direita. Outro acontecimento merece destaque. No acirramento da disputa do segundo turno das eleições presidenciais, o dia 11 de outubro de 2018 despertou com um dos banheiros femininos do *campus* central pichado com o nome e o número da cabeça de chapa da extrema-direita seguido por frases racistas e discursos de ódio². Originária de uma escola centenária do campo da saúde e carregada por heranças elitistas, a politização da universidade é algo recente. Contudo, a descrição supracitada evidencia, assim como noutras universidades do país, a composição, mesmo que subterrânea, de redes estudantis motivadas por representações extremistas, regressistas e conservadoras. Inclusive, movimentos respaldados por *think tanks* neoliberais, como, por exemplo, o Students For Liberty Brasil (SFLB), têm tentado, desde as últimas eleições do DCE (2017), disputar a coordenação de entidades formais e de representação discente na instituição.

Práticas educativas e formação política

As descrições anteriores não são casos isolados. A apatia e desmobilização que parecem ter marcado a década de 1990 deram espaço, nos primeiros anos do século XXI, a uma “nova cara visível” das lutas e mobilizações estudantis no Brasil (BRINGEL, 2012, p. 38). Para Mesquita (2003, p. 146):

² Há indicações de que tal ação não foi circunscrita apenas à instituição aqui descrita, mas que foi, sim, uma prática articulada por meio das redes sociais e grupos bolsonaristas em diferentes universidades públicas e instituições de ensino superior do país. Para mais detalhes, ver Cruz (2018).

As experiências variadas de expressões estudantis vão crescendo e amadurecendo em meio a uma diversidade de articulações. O movimento estudantil ao tentar se expressar por outras vias que não somente a tradicional, passa por um processo de ampliação de sua identidade. A fragmentação e dispersão acentuadas, características dos anos 90, se expressam na identidade do movimento estudantil e suas ações se pulverizam. Sem perceber, os militantes criam novas relações e, porque não dizer, criam novos movimentos estudantis. A ideia de um movimento único continua enquanto possibilidade de atuação. A emergência destas práticas se expressa através de características tanto estruturais quanto simbólicas.

Além disso, os ciclos e rupturas expostos também se conectam com os processos de ampliação da universidade pesquisada. Nos últimos anos, conforme dados públicos disponibilizados, políticas diversas de acesso e expansão aumentaram significativamente o percentual de estudantes oriundos de escolas públicas, que se declaram negras, negros e de baixa renda na instituição. Ainda que insuficiente, a entrada e possibilidade de permanência de outros sujeitos trouxeram consigo novas experiências, demandas e repertórios de luta que transformaram as relações pessoais e coletivas na instituição. Se antes, conforme vários relatos, as organizações e coletivos juvenis eram percebidos como entidades “aparelhadas pela reitoria” e/ou voltadas exclusivamente para o lazer, agora, com a ampliação do número de vagas e presença gradual de estudantes de diferentes camadas da sociedade, vários modos de interação, organização, mobilização e ação coletiva passaram a coexistir dentro e fora da universidade. Maria, Mara e Tereza, estudantes e militantes atuantes, comentam sobre o assunto em entrevistas de 2018:

A instituição foi uma universidade que foi pioneira nas cotas em 2013. [...] tem coisas que estão começando agora, mas eu estou muito otimista. A universidade está começando e está fazendo coisas muito legais. Está tudo acontecendo em pequenos passos. Mas sou muito positiva que, institucionalmente, vai para frente. Que a gente tenha

cada vez mais os alunos negros, as mulheres, os deficientes, pessoas LGBTs. Pessoas que tenham n outras questões que as coloquem em situação de vulnerabilidade. (Maria, estudante, 2018).

Pós Reuni³, os novos sujeitos que vieram para universidade trouxeram novas demandas, novos repertórios. Mudou a cara desta universidade com certeza. Sem dúvidas isso abriu um pouco as portas para a sociedade. [...]. Isso, com certeza, conseguiu dialogar mais com a população. De talvez eles se sentirem, ainda que seja pouco, de se sentirem mais à vontade de estarem aqui dentro e vendo que: “Não! Esse espaço aqui também é meu.”, não é? Então ela vai ver: “Nossa! Não é somente pessoas brancas, com essa estética elitista, que estão andando pela universidade”. (Mara, estudante, 2018).

Eu vou contar um caso que é muito interessante. Quando o último reitor saiu [...] depois de dois mandatos, que foi um cara que a gente sempre teve muito atrito [...] ele agradeceu muito a efervescência das nossas ações. Para ele, sem a nossa efervescência, ele não teria conseguido trazer tantos recursos para a nossa universidade. [...] Um DCE, por exemplo, que tem na conta a aprovação de 50% das cotas, um DCE que tem na conta um novo plano de assistência estudantil, então isso mudou a rotina da universidade. Isso faz com que os estudantes tenham mais coragem de fazer certas denúncias, como casos até mesmo de abusos de autoridade dos professores. Então, a dinâmica da universidade muda muito, até porque a gente é a maioria. A universidade só existe porque a gente está lá. (Tereza, estudante, 2018).

Para Tarrow (1997), a potência dos movimentos sociais é constituída pela associação entre os recursos internos e externos de sua existência. Ou seja, a mobilização de suas bases não depende unicamente de arranjos formalizados, mas principalmente das estruturas e redes que agregam as pessoas umas às outras. São essas dimensões, caracterizadas pela inovação e interação intensificada, que possibilitam a produção e transformação das formas de participação coletiva.

3 Se refere ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni, instituído pelo governo federal em 2007 e responsável pela grande expansão de cursos e vagas da universidade pesquisada.

Outro importante elemento constatado foi a crescente importância de estudantes independentes. Apesar de se envolverem com o ativismo, de se organizarem de formas distintas e de circularem por diversos espaços, estudantes independentes não possuem ou evitam firmar vínculos com partidos, coletivos, grupos, movimentos ou organizações políticas de caráter tradicional ou formal. Em uma roda de conversa sobre a ocupação da universidade em 2016, um estudante que participou efetivamente de sua construção relatou: “naquele momento não havia e não poderia ter centralização. A ocupação foi algo histórico, algo que aglutinou pessoas de todas as posições e ideologias. Não levantei e não levanto bandeiras, fui independente o tempo todo”.

Os movimentos sociais e suas práticas levam, assim, “ao acúmulo de experiência, onde tem importância a vivência no passado e no presente para a construção do futuro” (GOHN, 2012, p. 23). Consequência de processos formativos distintos (família, escola, trabalho, religiosidade etc.) e atrelado a diferentes percursos de vida (sociais, políticos, profissionais, entre outros), o engajamento militante emerge como um processo, ou seja, “não se nasce militante, torna-se um” (BRENNER, 2018, p. 240). Pode-se considerar, portanto, que os rasgos e formas de associação, mobilização e ações coletivas próprios dos movimentos sociais, incluindo os estudantis, carregam uma forte tendência educativa tanto interna quanto externa ao seu campo de atuação direta (Gohn, 2012).

No decurso das observações e na realização das entrevistas, os estudantes manifestaram demasiado empenho na promoção de diferentes atividades de aprendizagem. Muitas delas, mesmo em diálogo com conteúdos e currículos oficiais, buscaram romper com a lógica pedagógica formalizada na instituição.

Dois desses processos de formação política se destacaram durante as observações: as eleições para o DCE e a participação no “Ocupa Brasília”, ambos em 2017. Eles são analisados a seguir.

Eleições estudantis

Esse item e o seguinte têm o objetivo de descrever e analisar práticas políticas observadas *in loco* que se conectam aos processos educativos e de formação política agenciados por discentes em suas inter-relações cotidianas. Sobre as eleições estudantis, não fazemos, nesse sentido, uma análise estrutural ou crítica do processo eleitoral e de suas formas mais visíveis. A ideia é (re)pensar as eleições como um meio de subjetivação política (RANCIÈRE, 1996) que altera a dinâmica das experiências estudantis e universitárias. Tratamos, assim, essa temporalidade eleitoral não por meio de seus efeitos imediatos – de vitória ou derrota, de avanços ou recuos –, mas sim como um descentramento, ainda que temporário, de outros registros que são fixados institucionalmente.

Tentemos explicar: organizar uma eleição em uma universidade espalhada por diferentes municípios, conseguir recursos para despesas diversas, desenvolver estratégias de convencimento, tentar engajar outros membros para compor as chapas, elaborar falas coerentes e que contemplem a diversidade das demandas individuais e coletivas, entre outros, tudo isso tem um impacto enorme na vida social e política das pessoas que se envolvem direta ou indiretamente com essas ações.

Em 6 de julho de 2017, o Conselho Deliberativo Discente (CDD) – órgão máximo deliberativo das atividades do DCE – divulgou para toda a comunidade acadêmica e estudantil: “estão abertas as inscrições para chapas candidatas ao Diretório Central dos Estudantes [...] gestão 2017-2018”. Depois de articulações e debates entre os coletivos, organizações, grupos, movimentos e partidos, duas chapas foram formadas e homologadas em 17 de julho pela Comissão Eleitoral (CE): a Chapa 1, de esquerda e de caracterização progressista, e a Chapa 2, ligada a posições mais conservadoras, reacionárias e/ou voltadas para o liberalismo econômico. As gestões entre 2013 e 2017 foram compostas por pessoas majoritariamente de esquerda e, mesmo as chapas de oposição, com todas suas contradições, não se colocaram como

alternativa ao que um estudante conservador considerou como “o esquerdismo que tomou conta das universidades públicas do país”.

Era o dia do primeiro debate, em 24/07/2017. Quando o observador chegou, a estrutura já estava montada. Mesas centrais, caixas de som e cadeiras para o público. Uma estudante anunciava sobre o evento no microfone. As duas chapas já ocupavam seus lugares. Chapa 1, representada por duas mulheres, à esquerda, e Chapa 2, representada por um homem e uma mulher, à direita. Não foi uma escolha pensada previamente ou de comum acordo, mesmo porque estes são apenas lados que podem ser facilmente alterados pelas perspectivas do olhar humano. Mas, ainda assim, a disposição serviu de referência para as demarcações ideológicas que atravessaram a disputa: “estão todos em seus devidos lugares”, disse alguém em meio à plateia. Risos, deboches e pedidos de silêncio. Uma espécie de jogral do “fique quieto” tomou conta da atmosfera. A circulação de pessoas começou a aumentar. Membros das duas chapas, estudantes engajadas e engajados, coletivos, organizações, grupos e independentes se ajeitaram. Uns sentaram em cadeiras, outros no chão, houve ainda quem ficou em pé. Um grupo se entusiasmou e começou a dançar. Tal atitude desestabilizou a Chapa 2 que tentava responder, com muitas dificuldades, por sinal, uma questão sobre assistência estudantil. A contra resposta da Chapa 1 levantou o público que aplaudiu de pé a desenvoltura das debatedoras.

Em outros termos, a divisão espacial também declarou as preferências e posições das e dos presentes. Apoiadoras e apoiadores da Chapa 1 tomaram a frente e se aglutinaram coletivamente. Quem estava ali pela Chapa 2 preferiu lugares mais afastados e individuais. Reflexo, talvez, da formação prévia destas e destes estudantes. As posições se mantiveram demarcadas. As redes de interação delinearão uma forte distribuição de corpos, afinidades e sociabilidades: de um lado, e em maior número, os militantes da Chapa 1; de outro, de pé e atrás das cadeiras dispostas, os membros da chapa 2; no centro, sentados no chão, independentes e componentes da gestão 2016-2017.

As perguntas e respostas transitaram pelas propostas organizadas previamente pelas chapas em seus planos de ação: “temos que estudar essas questões a fundo”, me disseram após o debate. Diversidade, representação, assistência e moradia estudantil, restaurante universitário, sede do DCE, espaços de convivência, ferramentas digitais de comunicação e interatividade foram os pontos-chave das arguições e questionamentos de ambas as chapas. Outros temas, como o envolvimento político da chapa 1 com partidos de esquerda e os problemas de saúde mental de estudantes, também foram centrais e ocuparam um bom tempo do debate.

As debatedoras da Chapa 1, que possuem formação e experiência militante de outros espaços, demonstraram maior poder de desenvoltura, de posicionamento e de fala. Elas elaboraram muito bem suas respostas, cativaram o público e não esconderam seu envolvimento com outros movimentos sociais. A Chapa 2 se demonstrou mais contida. Suas falas não foram tão claras e não conseguiram envolver o público presente. Talvez o nervosismo e a inexperiência tenham influenciado.

Por último, cabe destacar o papel do CDD. Composto por estudantes independentes que participaram efetivamente da ocupação de 2016, o CDD teve um papel central e foi elogiado pela organização democrática tanto do debate quanto do processo eleitoral. A formação que estas e estes estudantes tiveram durante a ocupação emergiu, aqui, de forma nítida. O potencial de auto-organização, de horizontalidade e paridade vividos por eles cruzaram as fronteiras de suas experiências e irromperam em direção às suas práticas.

No dia seguinte, 25/07, no segundo debate, a maioria das questões repetiu as do dia anterior. Entretanto, novas temáticas sobre a realidade local apareceram. Infraestrutura, alimentação, transporte, esporte, cultura, gênero, entre outros assuntos, ampliaram as discussões e demonstraram, novamente, as dificuldades da Chapa 2 em expor suas propostas. O público percebeu tal condição. A cada resposta evasiva, vaias, palmas desconcertantes e vocalizações provocativas desviavam o foco. Os

representantes da Chapa 2 perderam, por diversas vezes, sua linha de raciocínio. O debate se intensificou ainda mais, quando uma pessoa da chapa foi questionada sobre as propostas para estudantes LGBTTTQ (Lésbicas, Gays, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queers). Os membros da Chapa 2 também foram surpreendidos quando a cultura se tornou o foco e atacaram um projeto de extensão artístico. Ao fim do debate, a Chapa 1 tentou quebrar o discurso de imparcialidade e neutralidade da Chapa 2 e revelou ao público que pessoas ligadas a um partido político de centro-direita, inclusive que já disputaram cargos públicos, compunham a Chapa. Um dos debatedores procurou contradizer e disse que sua chapa não tinha nada a esconder, que estas pessoas não estavam mais filiadas ao partido e que a proposta era de ampliar a autonomia estudantil nos mais diferentes espaços.

Encerrado o debate, as chapas se organizaram em grupos e fizeram um balanço sobre a atividade. Os ânimos ainda estavam exaltados. Tudo indicava que a disputa se acirraria nos próximos dias. O início do fim? Ou um meio formativo que se desenvolve a cada ano por processos de subjetivações políticas que transformam e ressignificam a existência das pessoas envolvidas? Avancemos.

Às 21 horas, as urnas foram levadas para uma sala fechada e os votos começaram a ser contabilizados. A contagem pareceu uma eternidade. Uma das estudantes que compunha o CDD relatou que estava muito cansada e que as chapas estavam em crise por conta de uma postagem numa rede social que se confirmou racista. Para ela, o papel do CDD foi central para tentar mediar o conflito e as chapas preferiram resolver a contenda “burocraticamente e não politicamente”. Números não oficiais começaram a se espalhar. Tudo indicava que a Chapa 2 havia ganhado em dois *campi*. O terceiro *campus*, o central, que abrange número maior de estudantes, seria decisivo. Percebi a angústia e preocupação das pessoas presentes. As pessoas andavam de um lado para o outro. Um ex-estudante de História deu a notícia, parece que a chapa 1 havia conseguido a maioria de votos válidos. Alguma gritaria e muita apreensão. Aguardar o resultado final oficial trouxe à tona

todas as emoções reprimidas no decorrer do processo eleitoral. O veredito veio após 5 minutos: a Chapa 1 saiu vitoriosa. Gritos, danças e provocações ecoaram pelo *campus*. Vencedoras e vencedores se abraçaram e choraram muito. Alguns membros da Chapa 2 apareceram. Seus semblantes eram de descontentamento. Havia uma mistura de exaustão e euforia difícil de escrever. O que era alívio para algumas pessoas se tornou frustração e aborrecimento para outras.

As eleições do DCE podem ser consideradas como um acontecimento de multiplicidades. Seus espaços formativos são como agenciamentos que expandem as inter-relações estudantis, por meio de processos formativos que rompem com a lógica que divide as funções de educador e educando, consolidada nos sistemas formais de ensino. Partamos agora para o segundo momento, cujos processos educativos e de formação política também aparecem como formas de inter-relação entre estudantes.

Ocupar e (r)existir: a capital do caos democrático

Consolidado o golpe institucional de 2016, a democracia brasileira passou a conviver com a possibilidade de retrocessos em todos os contornos do estado-nação (JINKINGS; DORIA; CLETO, 2016). Em reação, movimentos populares e sociais diversos ecoaram por todo o país. Em tais agitações, tiveram papel central jovens estudantes que passaram a ocupar escolas e universidades em reação às incertezas conduzidas pela interrupção da normalidade democrática – movimentos que se mostraram mais abrangentes e impactantes frente às tentativas dos movimentos sociais tradicionais. No sul de Minas, tais ocupações, além de se configurarem como espaços formativos, permitiram o estabelecimento de novas formas de interações juvenis que cruzaram as fronteiras institucionais e passaram, ainda que provisoriamente, a atuar em diferentes contextos autogeridos e auto-organizados (GROPPO et al., 2017); é nesse contexto de antagonismos que estudantes de uma universidade pública sul

mineira, em conjunto com organizações, coletivos e movimentos sociais multifacetados, decidiram se juntar em um ato nacional cuja pauta unificada foi a de ocupar a capital brasileira (#OcupaBrasília) pela manutenção das garantias democráticas e contra as ameaças representadas pelas medidas de austeridade assumidas pela nova configuração política do país. Sigamos.

Amanheceu. Jovens espíritos agitados deram a graça do dia em uma universidade pública sul mineira. Coisa difícil de observar naquele cotidiano fortemente institucionalizado e burocratizado. Geralmente, reina por ali outro tipo de noção – aquela restrita às preocupações e vivências acadêmicas. Porém, algo diferente anunciava uma vontade coletiva de romper com as fronteiras físicas e simbólicas da vida universitária. De um lado, o calendário assinalava: 23 de maio de 2017, terça-feira, data útil na instituição; de outro, componentes do DCE, coletivos, organizações e estudantes independentes bradavam: “24 de maio, dia de *somar* com movimentos e organizações sociais em uma jornada para o centro político brasileiro”. Em síntese, a determinação imediata era a de ocupar, em protesto contra o governo vigente, a cidade de Brasília.

Houve toda uma expectativa sobre as articulações necessárias para que a presença daquelas e daqueles estudantes fosse garantida em um ato que, pela expressiva adesão, já se figurava nos meios alternativos de comunicação como algo grandioso e histórico (SAMPAIO; TATEMOTO, 2017). Em contrapartida, as dificuldades também se revelaram elevadas. Como transportar, alimentar e manter em segurança quase 50 estudantes? Como conseguir custear ousada jornada? Foi preciso dialogar e se impor. Assim, estudantes sistematizaram estratégias e ações que deixariam qualquer testemunha maravilhada pela engenhosidade e astúcia de suas práticas. O ser-estudante naturalizado nos mais diversos meios do cotidiano ignora a “capacidade de interação e apropriação [de jovens e crianças] com as medidas formais e informais do mundo adulto” (CORTI, 2014). A autogestão e a horizontalidade estudantis demonstraram que o agir coletivo, mesmo sem o respaldo explícito do universo geracional adulto, é

factível em um contexto altamente burocratizado e hierarquizado como o do ensino superior.

Garantidos o transporte e a alimentação, foi preciso se preparar para o que viria. Havia, sim, certa tensão nos olhares presentes, mas a vontade de estar juntos com, para e contra outros em um ato dessa magnitude parecia amenizar as apreensões por meio de uma sociabilidade intensa e difícil de observar no âmbito da sala de aula e/ou nos espaços formais universitários.

O transporte chegou às 18 horas na sede do DCE. Estudantes lotaram o ônibus. Apenas um docente presente. O movimento estudantil tomou a frente, dialogou, conseguiu organizar a viagem e garantiu a presença de todas e todos que se disponibilizaram a ir. A jornada, embora com algumas pequenas ressalvas e ansiedades, foi, aos poucos, exteriorizando as estimativas sobre a grandiosidade do ato. Caravanas e mais caravanas foram percebidas madrugada adentro; o nascer do sol, ao penetrar a escuridão do caminho plano e distinto das serras sul-mineiras, revelou a verdadeira extensão da incursão rumo à Brasília.

A chegada à capital federal trouxe alguns estranhamentos aos presentes. As casas comuns e/ou modestas deram lugar a grandes mansões, hotéis de luxo e prédios de grande porte. Comentários sobre a suposta centralidade geográfica de Brasília e a dificuldade de se mobilizar um grande número de pessoas provenientes de outros estados para o centro político brasileiro forjaram a tonalidade das conversas dos que acordavam em meio a bocejos e olhos estreitos devido à noite mal dormida. Os motores estacionaram próximos a um local conhecido como Feira da Torre de TV. As placas das caravanas informavam as distâncias percorridas: Santa Catarina, Ceará, Bahia, São Paulo, Paraná, Tocantins, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro etc. A quantidade de representantes dos mais diversos estados agregou novas energias e animou aquelas e aqueles que ainda não haviam amanhecido completamente.

Depois de sistematizar e arranjar os próximos passos, estudantes decidiram almoçar no espaço. A movimentação era intensa. Diversas organizações, coletivos e movimentos sociais projetavam suas

bandeiras, vestimentas, faixas, entre outros. Palavras e gritos de ordem eram lançados e preenchiam o ambiente com determinação. Chegou, enfim, a hora de compor efetivamente o ato nacional e ocupar a Esplanada dos Ministérios e o Congresso Nacional.

A caminhada pelo Eixo Central da cidade foi longa. Estudantes decidiram, com o intuito de resguardar a segurança de seus pares, que seria melhor seguir próximo de um movimento nacional instituído. A multidão era enorme. Impossível de contabilizar apenas com um olhar desatento. No meio da passeata, algo chamou atenção: um jovem, com o corpo todo ensanguentado, passou correndo em direção contrária à manifestação. Ele havia, conforme notícias posteriores, perdido parte de sua mão ao tentar acender um rojão em revide à já iniciada truculência da Polícia Militar (PM) (TATEMOTO, 2017). A partir daí, o cenário de massacre promovido pelos braços repressores do Estado estava anunciado.

Na Esplanada dos Ministérios e diante do Congresso Nacional os ânimos estavam inflamados. Como trovões anunciando uma grande tempestade, as bombas e tiros começaram a estalar. Dezenas, centenas, milhares. Os corpos passaram a se organizar em um pêndulo que postulou espaços de defesa e investida. A fumaça subiu como se Brasília estivesse totalmente em chamas. Grupos organizados e/ou autônomos tomaram a frente em amparo aos que sofriam com os ataques violentos da PM. A cavalaria, em conjunto com o esquadrão de choque, avançou sobre os manifestantes. Bombas e mais bombas complementaram a violência e impregnaram a atmosfera como ardume do gás de pimenta. O ar já não era suficiente. As bocas, os olhos, as peles buscavam desesperadamente por algo que atenuasse o sufoco. Estudantes se dividiram em duas linhas: uma de frente; outra como ponto de anteparo (ou contenção) – estratégia que se mostrou eficaz e que, por outro lado, parece ter chamado a atenção dos repressores. O vinagre, o leite de magnésia e a solidariedade se tornaram os únicos antídotos contra as aflições físicas e subjetivas. Helicópteros, armas apontadas e mais gás. Incêndios emergiram no Ministério da Fazenda. Tiros, e mais tiros. Correria total. Um grito: “sangue,

sangue!” Alguém foi atingido por um disparo de armamento letal – ver Boldrini; Vettorazo; Ladeira (2017). Aquelas e aqueles jovens estudantes sul mineiros demonstraram um tipo de companheirismo difícil de encontrar em outros espaços. Para Freud (2011), a alma coletiva é permeada por um sentimento de afetividade extremamente intensificado. O pânico pode destruir tais ligações, mas o que se percebeu foi a necessidade de união por meio da renúncia às individualidades ali presentes.

Por fim, a multidão começou a se dispersar. As forças já não eram as mesmas. A PM, mesmo com o recuo dos manifestantes, continuou com sua corriqueira bestialidade. Pinheiro (1997) argumenta que mesmo com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que incorporou direitos individuais amplamente violados durante o período da ditadura civil-militar (direito à vida, liberdade, integridade pessoal, entre outros), a violência e autoritarismo oficial continuaram a ser algo endêmico no Brasil pós-democrático. Nesse sentido, o caminho de volta foi amplamente reprimido. Estudantes, junto com a população local, foram encurralados e escrachados na Estação Central. Não houve tempo para absorver os acontecimentos. Abordados e obrigados a se colocar de joelhos, restaram apenas a força e a vontade de resistência pelas suas convicções e ideologias. Lágrimas marcaram suas faces e hematomas inscreveram suas carnes. A “cidade do povo”, por meio dos braços armados da federação, detonou o resto de integridade que um dia já circulou por aqueles espaços. A farsa democrática estava montada, mas agora, conforme já citado, sobre o palco de uma tragédia anunciada. A capital brasileira se revelou uma cidade para poucos.

Destacamos aqui a importância do professor que acompanhou as e os discentes durante toda viagem e ato. Ao longo da batida (leia-se repressão e opressão) policial, por exemplo, ele ficou ao lado das e dos estudantes e tentou dar-lhes proteção. Quando foi encurralado, um policial perguntou seu nome, profissão e de qual cidade vinha. Sua resposta, segundo relatos, foi seca e direta: “sou professor deles. Venho do planeta Terra, assim como todos os seres

humanos". Levou spray de pimenta diretamente nos olhos. Mas ficou ali e resistiu. Não se deixou abater. Muitas e muitos estudantes reconhecem que esse ato foi essencial para que algo pior (violência extremada, tortura, prisões arbitrárias etc.) não ocorresse. Para Bauman (2013, p. 78), "a política emergente, a alternativa esperada dos desacreditados mecanismos políticos, tende a ser horizontal e lateral, e não vertical e hierárquica". Nesse sentido, é possível afirmar que houve uma relação mútua, de aprendizagem intergeracional, não só entre estudantes e professor, mas também entre as juventudes e vários dos movimentos coordenados por adultos que participaram do ato. Entendemos que essa relação veio se fortalecendo com o revigoramento das ações e mobilizações estudantis no âmbito da universidade. Conforme Mannheim (1982, p. 83), "não apenas o professor educa seu aluno, mas o aluno também educa o professor. As gerações estão em um estado de interação constante."

A volta para a universidade foi carregada, cansativa, angustiante. Contudo, aquela vontade de estar juntas e juntos, aquele sentimento de coletividade, amizade e companheirismo afagou os espíritos mais exaltados. O silêncio imperou mais do que as palavras, mas o olhar, o abraço e o ombro amigo envolveram inquietudes e ofuscaram as feridas abertas. Concluído o percurso, a recepção teve o calor dos que permaneceram na universidade e, mesmo com todos os contratemplos relatados, perceberam que os agravos injustificáveis de uma democracia em declínio tornaram elas e eles mais fortes em suas convicções.

Tal relato, embora pungente, abre espaço para uma análise mais profunda sobre as relações estudantis, seus afetos, suas formas de mobilização, de engajamento, de formação política, entre outros. Contudo, não seria minimamente justo e nem conseguiria atingir a profundidade das experiências pessoais e coletivas aqui mencionadas. Para tal tarefa, nada mais esclarecedor do que as inquietantes e representativas memórias de uma estudante que é referência no meio da militância estudantil da universidade:

Aquele dia foi um campo de batalha. Achei que a gente voltaria sem alguma pessoa. Teve batida e tudo. Nossa! Acho que eu fiquei chorando por umas 7 horas seguidas no ônibus. Fiquei chorando muito mesmo. Meu medo era de que... era de alguém não voltar. Para mim, isso ia acontecer com todo mundo. Então, acho que foram dois dias que mais me marcaram no movimento estudantil. As eleições do DCE e o processo externo que foi nossa última ida à Brasília. O dia da eleição marcou muito coletivamente. O último dia em Brasília me marcou muito individualmente, sabe? Ele me fez refletir muito se eu estava a fim de colocar tudo tão em jogo, tão em risco, sabe? Porque era um campo de batalha. Era um campo minado aquilo lá. Uma loucura. (Irma, discente, 2018).

Para Rancière (2014, p. 183), o princípio democrático é um princípio antinatural. Isto é, a democracia não é um regime político ou uma forma de governo particular. Ela é “o princípio da existência política em geral, o princípio que vem interromper o exercício natural das formas de poder e de autoridade imanentes à reprodução da sociedade.” (RANCIÈRE, 2014, p. 82). Em sua atitude de negar o epíteto de incapazes ou imaturos de agir politicamente, as e os estudantes provocaram os poderes estabelecidos que, com seus recursos “policiais” (repressão e desinformação pela mídia), buscaram esmagar a emersão dos integrantes desse movimento estudantil como sujeitos políticos. (Rancière, 1996).

Considerações finais

Os movimentos sociais possuem uma natureza educativa que, muitas vezes, passa despercebida. Nesse sentido, as ações, mobilizações e lutas populares são espaços formativos que estimulam e transformam a realidade social. Não importa o local ou a temporalidade – um grande país, uma megalópole, uma universidade, uma assembleia, uma passeata ou um encontro informal de jovens – de alguma forma, seja ela direta ou indireta, a

(r)existência destes movimentos se esparramam para além de seus campos de atuação.

Com os movimentos estudantis não é diferente. Vimos, num primeiro momento, como seus ciclos e temporalidades são retroalimentados por redes de interação que comportam tanto linhas conexas quanto rasgos específicos de suas lutas diárias. Não é possível desprezar tais características, afinal, são elas que constituem o movimento estudantil como movimento *sui generis* e pela educação (BRINGEL, 2012).

Importante também é ressaltar a potencialidade educativa das ações organizadas por jovens estudantes dessa universidade pública sul mineira e o quanto elas podem nos ensinar. Aproximam-se do que é descrito como educação não formal, domínio distinto, porém não oposto, às práticas educativas formais e informais, que assume formas e conteúdos marcados pela flexibilidade e possíveis intencionalidades de seu *modus operandi*. (GROPPO, 2013). Nesse sentido, as relações de aprendizagem estudantis permeiam os mais variados processos políticos cotidianos e extraordinários. Tais características, conforme apresentado, ficaram evidentes nas relações estruturadas por estudantes durante toda a pesquisa. Rodas de conversa, oficinas, assembleias, mobilizações, grupos de estudos, espaços de formação e de produção de materiais, entre outros, muitos deles organizados de forma autônoma, horizontal e paritária, evidenciaram a potencialidade educativa das práticas juvenis e sua relevância perante as formalidades e hierarquias do contexto universitário. A própria organização das eleições e do #OcupaBrasília, apresentadas acima, servem de exemplo.

Uma frase, dita por uma estudante, resume bem os aspectos educativos experimentados por essas e esses jovens por meio do movimento estudantil: “o que eu vivi aqui, eu vou guardar para o resto da minha vida”. Além disso, estas atividades têm fortalecido tanto as organizações juvenis quanto ampliado o envolvimento de estudantes independentes com questões intra e extra-acadêmicas, o que anuncia a necessidade de interpretar e compreender,

conforme Simmel (2006, p. 33), os “modos que transformam uma simples soma de seres humanos vivos em sociedade e sociedades”.

Segundo Jaspers (2016, p. 199), “a maioria dos movimentos sociais não vence e nem perde: não é esmagada nem punida, mas também não conseguem realizar todas as políticas e mudanças estruturais desejadas”. As esperanças democráticas que preencheram os ciclos de mobilizações e protestos que tomaram conta do mundo, na primeira década do século XXI, retrocederam. Nos últimos anos, tanto movimentos reacionários quanto o autoritarismo têm se fortalecido e conquistado cada vez mais espaço. A conjuntura atual nos leva, então, a questionar a relevância concreta dos movimentos progressistas, bem como de suas potências transformadoras. Contudo, as análises e observações de movimentos sociais em vários continentes nos revelam que as grandes marchas e protestos são apenas a ponta do *iceberg*. A força dos movimentos conservadores nesta segunda parte da década de 2010 não deve ocultar a dinamicidade e a criatividade das pessoas e grupos progressistas de nossa época. E não é para menos. Não passamos um mês qualquer sem que surjam amplas mobilizações por mais democracia e participação popular. Movimentos menos visíveis também atuam e instigam transformações subterrâneas da sociedade a partir de práticas sólidas. O fato de serem menores e encobertos pela vida cotidiana não diminuem sua importância para o desenvolvimento de ações concretas e críticas ao sistema dominante (PLEYERS, 2018).

Consideramos, com base no que foi observado e aqui exposto, que os movimentos estudantis, inclusive o da universidade em questão, têm um papel importantíssimo não apenas na formação social e política das pessoas que participam de seus espaços, mas também da transformação da sociedade como um todo. Foi anotado, em diário de campo, uma frase proferida em um espaço de formação pós-eleições 2018: “as ações coletivas e as mobilizações estudantis são uma resistência necessária”. Esta pessoa conseguiu resumir, em poucas palavras, inúmeras linhas aqui apresentadas. Isso demonstra que temos muito a aprender com as e os estudantes de luta do nosso

país. As universidades – e quaisquer outras relações educativas, sejam elas formais, não formais ou informais – podem e devem dialogar com estes saberes. Suas contribuições são de enorme valor para a consolidação de processos formativos mais dialógicos, democráticos e horizontais que modifiquem a lógica pedagógica embrutecedora de nossas sociedades. (RANCIÈRE, 2002).

Agradecimentos

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) pelo financiamento da pesquisa que deu origem a este capítulo.

Referências

- AGAMBEN, G. *Estado de exceção*. 2. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2007. 142 p.
- BAUMAN, Z. *Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2013. 131 p.
- BOLDRINI, A.; VETTORAZZO, L.; LADEIRA, P. Manifestante é baleado com armamento letal em ato em Brasília. *Folha de São Paulo*. Brasília, DF. 24 maio 2017. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2017/05/1887121-homem-e-baleado-durante-ato-em-brasilia-policia-usa-armamento-letal.shtml>>. Acesso em: 20 ago. 2017.
- BRENNER, A. K.. Do potencial à ação: o engajamento de jovens em partidos políticos. *Pro-posições*, v. 29, n. 1, p. 239-266, jan./abr. 2018.
- BRINGEL, B. Ciclo de protestos e lutas estudantis no Brasil. *Perspectiva Histórica*, v. 2, n. 22, p. 29-44, jan./jul. 2012.
- CORTI, A. P. Ser aluno: um olhar sobre a construção social desse ofício. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P. ; MAIA, C. L. Org.).

Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 309-332.

CRUZ, Eliana Alves. O dia em que a justiça impediu universidades de lutar contra o fascismo no Brasil. *The Intercept Brasil*. [s. L.], p. 1-1. 26 out. 2018. Disponível em: <<https://theintercept.com/2018/10/26/justica-eleitoral-universidades-fascismo/>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

GIROUX, H. Youth in authoritarian times: challenging neoliberalism's politics of disposability. *Truthout*. [s. L.]. 21 out. 2015. Disponível em: <<https://truthout.org/articles/youth-in-authoritarian-times-challenging-neoliberalism-s-politics-of-disposability/>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

GOHN, M. G. *Movimentos sociais e educação*. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012. 128 p. (Coleção questões da nossa época; v. 37).

GROPPO, L. A. *Sociologia da educação sociocomunitária: ensaios sobre o campo das práticas socioeducativas e a educação não formal*. Holambra, SP: Setembro, 2013. 282 p.

_____. *et al.* Ocupações no Sul de Minas: autogestão, formação política e diálogo intergeracional. *ETD – Educação Temática Digital*, v. 19, n. 1, p. 141-164, jan./mar. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647616>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

JASPER, J. M.. *Protesto: uma introdução aos movimentos sociais*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2016. 244 p.

JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (Orgs.). *Porque gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise*. São Paulo, SP: Boitempo, 2016. 177 p.

MAGNANI, J. G. C. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 17, n. 49, p. 11-29, jun. 2002.

MANNHEIM, K. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, Marialice (Org.). *Karl Mannheim: sociologia*. São Paulo, SP: Ática, 1982. Cap. 2. p. 67-97.

MESQUITA, M. R. Movimento estudantil brasileiro: práticas militantes na ótica dos Novos Movimentos Sociais. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 66, p. 117-149, out. 2003.

PINHEIRO, P. S. Violência, crime e sistemas policiais em países de novas democracias. *Tempo Social*, v. 9, n. 1, p. 43-52, maio 1997.

PLEYERS, G. *Movimientos sociales en el siglo XXI: perspectivas y herramientas analíticas*. Buenos Aires: CLACSO, 2018. 229 p.

RANCIÈRE, J. *O ódio à democracia*. São Paulo, São Paulo: Boitempo, 2014. 125 p.

_____. *O mestre ignorante: cinco lições de emancipação intelectual*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002. 144 p.

_____. *O desentendimento: política e filosofia*. São Paulo, SP: 34, 1996. 160 p.

SAMPAIO, C.; TATEMOTO, R. Em protesto contra governo, #OcupaBrasília reúne mais de 150 mil pessoas: Pedindo a deposição de Temer e eleições diretas, marcha unificada aglutina militantes de todo o país. *Brasil de Fato*. Brasília, DF. 24 maio 1987. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2017/05/24/em-protesto-contra-governo-ocupabrasilia-reune-150-mil-pessoas/>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

SIMMEL, G. *Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2006. 118 p.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H. (Org.); ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro, 2004. Cap. 1. p. 9-60.

TARROW, S. *El poder en movimiento: los movimientos sociales, la acción coletiva y la política*. Madrid: Alianza Editorial, 1997. 369 p.

TATEMOTO, R. Cenário de guerra: Polícia Militar ataca manifestantes do “Ocupa Brasília”. *Brasil de Fato*. São Paulo, SP. 24 maio 2017. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2017/05/24/policia-militar-ataca-manifestantes-do-ocupa-brasilia/>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

Juventude universitária evangélica e a participação junto aos movimentos sociais na América Latina

Vinicius Oliveira Seabra Guimarães
Aldimar Jacinto Duarte

Introdução

O artigo tem o objetivo de apresentar uma perspectiva acerca do envolvimento dos jovens evangélicos junto aos movimentos sociais na América Latina. Os jovens sujeitos da pesquisa são integrantes de um movimento juvenil estudantil chamado: *International Fellowship of Evangelical Students* (IFES), nomenclatura em inglês; ou, *Comunidad Internacional de Estudiantes Evangélicos* (CIEE), que atua em vinte (20) países, a saber: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela.

Os resultados apresentados ao longo do texto são recortes da pesquisa empírica que foi realizada entre os anos de 2018 a 2020. Para obtenção dos dados foram utilizados dois questionários, sendo um aplicado especificamente com os secretários gerais da CIEE/IFES, e outro aplicado junto aos jovens universitários evangélicos que integram a CIEE/IFES na América Latina. Os dois questionários foram aplicados *on-line* via *Google Docs*, tendo os links distribuídos via *e-mail*, *Direct* do *Instagram* e grupos do *WhatsApp*. Também foi realizada uma sessão de grupo focal *on-line* para aprofundamento teórico e discussão das categorias em análise.

A categoria movimentos sociais será analisada como um subcampo dentro do campo político, pois de acordo com Gohn

(2014) os movimentos sociais seriam uma expressão de uma ação coletiva com teor sociopolítico dentro da própria sociedade. Essa perspectiva também está em convergência com os estudos de Flórez Flórez (2005, p. 77) que concebe que os movimentos sociais são “movimientos socio-históricos, que implican un proceso de cambio histórico y de desarrollo orientado hacia la obtención de una mayor participación en el sistema político”.

O texto se subdivide em dois subtópicos: na primeira parte é feito um apontamento teórico do marco referencial para compreensão acerca das especificidades dos movimentos sociais na América Latina; na segunda etapa é feito uma aproximação da categoria movimentos sociais aos sujeitos da pesquisa, ou seja, jovens universitários evangélicos.

O processo de colonialidade e de dominação na América Latina

Ao longo dos anos, os estudos acerca dos movimentos sociais geraram uma variedade de abordagens teóricas que buscaram compreender e explicar suas morfologias, os motivos de existência e de resistência. Os movimentos podem se representar em uma patologia social ou em uma forma articulada entre as relações políticas e uma determinada sociedade. Nesse viés, tanto os clássicos movimentos sociais, assim como os novos movimentos sociais, surgiram para responder às demandas sociais de cada tempo, cultura e território.

De forma geral, os movimentos sociais são grupos de pessoas que se unem para lutar pelos mesmos objetivos e para se manifestarem publicamente contra algo, uma ideia ou um regime. Então, geralmente os movimentos sociais surgem a partir de condições sociais que geram tensões, frustrações e reclamações coletivas, sendo assim, são grupos que apresentam sua oposição em relação a certas questões sociais, realizando atividades organizadas que promovem ou garantem um interesse ou objeto comum através de ações coletivas.

De acordo com Sergio Zermeño (2003), os movimentos sociais apresentam três características básicas: tem um princípio de identidade e interesses comuns; tem um causa motriz específica a ser enfrentada; e, tem capacidade de mobilização coletiva. Por isso, para esse autor, “la interrelación de estos tres elementos nos permitirá medir el grado de integración o el nivel de coherencia en que se desarrolla la acción de un movimiento” (ZERMEÑO, 2003, p. 25).

No cenário recente da América Latina os movimentos sociais foram marcados, essencialmente, pelas reformas neoliberais implementadas a partir da década de 1980. Dessa maneira, os organismos financeiros internacionais ocuparam grande destaque nas lutas e nos enfrentamentos, transformando as pautas dos movimentos sociais latino-americanos, e por vezes, impulsionando a internacionalização das ideias e das lutas coletivas. Nesse viés, Zibechi (2003, p. 185), considera que:

Los movimientos sociales de nuestro continente están transitando por nuevos caminos, que los separan tanto del viejo movimiento sindical como de los nuevos movimientos sociales de los países centrales. A la vez, comienzan a construir un mundo nuevo en las brechas que han abierto en el modelo de dominación. Son las respuestas al terremoto social que provocó la oleada neoliberal

Na perspectiva de Zibechi (2003), há três grandes correntes político-sociais que impulsionaram o surgimento de uma nova configuração nos movimentos sociais no território da América Latina: 1) as comunidades eclesiais de base vinculadas à Teologia da Libertação; 2) a insurgência indígena que carrega uma visão de mundo diferente da ocidental; 3) o guevarismo que inspirou a militância revolucionária. Esses elementos construíram uma estrutura ética, estética e cultural que parte de um modelo de dominação colonialista que os diferenciam dos clássicos movimentos sociais ao mesmo tempo que trazem distinção com os novos movimentos sociais presentes nos países que não se integram à América Latina.

Nesse mesmo percurso, Flóres Flóres (2005, p. 76) concebe que a “explotación imperialista y el predominio de formas brutales y centralizadas de dominación” são as marcas de colonialidade nos povos do Sul que precisam ser levadas em consideração quando se propõe uma ação coletiva descolonialista. Por isso, a autora propõe que a chave de compreensão da categoria América Latina perpassa as teorias e os movimentos sociais produzidos na periferia, reconectando a formulação da categoria às lutas populares que a constituem socialmente.

A autora Flóres Flóres (2005, p. 91) propõe um percurso compreensivo acerca da trajetória dos movimentos sociais na América Latina que contempla “la ‘Teología de la Liberación’ (Gutiérrez, Dussel, Cullen, Scannone, Kusch, Boff), la ‘Teoría de la Dependencia’ (Cardoso, Faletto, Marini), la ‘Investigación Acción Participativa’ (Fals Borda) o, la ‘Educación Popular’ (Freire)”. Nesse sentido, o processo de dominação colonialista perpassa a construção histórica e social da América Latina e traz aos movimentos sociais desses povos duas categorias norteadoras nas ações coletivas: a *Práxis da Dominação* (DUSSEL, 1977) e a *Colonialidad del Poder* (QUIJANO, 2000).

A *Práxis da Dominação* foi uma característica histórica e social da América Latina que ainda perdura nos dias atuais, de formas diversas daquelas do processo colonizador, mas ainda se faz presente. Contudo, Dussel (1977), apresenta a contraposição social frente à *Práxis da Dominação*, o que ele mesmo chamou de a *Práxis da Libertação* (1977; 1980), que basicamente se refere à comiseração, à solidariedade e à capacidade de resistência que existe entre os oprimidos. Logo, tanto a dominação como a libertação são conceitos simbólicos, mas inegavelmente tangíveis e capazes de sobrepor à estrutura visível e se estabelecer na estrutura social praticada no cotidiano, sendo que esses distintivos podem impulsionar novas ações coletivas.

A contribuição de Dussel acerca da lógica de dominação e libertação favoreceu o entendimento do que Aníbal Quijano, posteriormente, chamou de *Colonialidad del Poder* (QUIJANO, 2000;

2005). Na percepção desse autor, o termo ‘colonialidade’ se distingue do termo ‘colonialismo’. Para ele, a colonialidade implica em relações racistas e classistas de poder e, portanto, tem implicações mais profundas e mais duradouras que o colonialismo, que se refere estritamente ao controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho. Nesse sentido, segundo o autor, a estrutura de opressão da colonização só conseguiu perpetuar e chegar até os dias atuais por causa das engrenagens classificatórias, simbólicas, racistas e representativas oriundas da noção de *Colonialidad del Poder*.

A compreensão do conceito *Colonialidad del Poder* de Quijano (2000; 2005) favorece o entendimento acerca de como as estruturas de dominação e de poder se deram e se dão na América Latina. Isso porque o processo de colonização não é uma engrenagem fixa em um tempo histórico isolado, neutro e sem causalidade, pelo contrário, dá indicativos de que o estado de opressão, dominação e injustiças só se estabeleceram a partir de um sistema classificatório simbólico capaz de romper com os tempos, os espaços e as hierarquias de autoridade políticas, se transformando e se adequando às novas formas de dominação, poder e classificação político-social. Por essa razão, Quijano (2000; 2014) entende que a colonialidade é mais profunda e mais duradoura que a colonização.

Os jovens evangélicos da CIEE/IFES e os movimentos sociais na América Latina

Os jovens sujeitos da pesquisa fazem parte de um movimento estudantil de cunho cristão evangélico que foi criado no ano de 1947, na Universidade de Harvard, em Boston, Estado de Massachusetts, nos Estados Unidos da América (EUA), denominado: *International Fellowship of Evangelical Students* (IFES), nomenclatura em inglês; ou, *Comunidad Internacional de Estudiantes Evangélicos* (CIEE), sendo que em cada um dos vinte países em que atuam o grupo recebe um nome específico e distinto, possuindo autonomia sobre as ações formativas e a participação em seus

respectivos países, porém todos se interligam e se mobilizam internacionalmente por meio da CIEE/IFES.

A partir da abordagem teórica de Maria da Glória Gohn (1997), a CIEE/IFES América Latina pode ser considerada como parte das ações coletivas estudantis que se integram às pautas dos movimentos sociais, pois segundo a autora, “todo movimento social é formado por agrupamentos humanos, coletivos sociais, decorre de que estão de uma forma ou de outra inseridos na sociedade. Esta inserção não se dá no vazio, mas a partir de algumas instituições de apoio ou abrigo, ou seja, a igreja, o partido, o sindicato, a escola e até a família” (GOHN, 1997, p. 268). Dessa maneira, a CIEE/IFES América Latina se representa como parte dos movimentos sociais desse grupo específico de jovens universitários evangélicos, ainda que com limites e distinções.

Amparado nos estudos de Gohn (1997; 2014), a CIEE/IFES América Latina pode ser considerada como parte dos movimentos sociais estudantis, pois promove mobilizações estruturadas, integra uma causa coletiva e como tal está em constante transformação a partir das interações/conflitos com a sociedade, tentando responder aos anseios sociais do seu próprio tempo e contexto, sendo assim, levando em consideração os aspectos religiosos que trazem distinção a esses jovens. Entretanto, isso não os coloca, necessariamente, em convergência com os movimentos sociais nos respectivos países em que atuam, pois são a agenda, a pauta formativa e a participação social dos jovens ligados ao grupo que vão dar indicativos dessa condição.

Ao longo da pesquisa foi possível verificar que a CIEE/IFES América Latina tenta promover mobilizações relativamente estruturadas e tenta integrar uma causa coletiva, ainda que essa causa seja mediada pela religiosidade. O movimento não é estático, mas dinâmico, e sendo assim, está em constante transformação e em mudança a partir das interações/conflitos com a sociedade, tentando, à sua maneira, responder aos anseios sociais do seu próprio tempo e de seu próprio contexto, apesar de buscar uma

resposta social dentro do campo religioso, o que é potencialmente ideológico e conflitante.

Na história da CIEE/IFES América Latina o campo político, assim como o envolvimento com os movimentos sociais, sempre se mostrou contraditório dentro do próprio movimento, sendo ora aceito como uma opção de atuação, ora sendo rechaçado e recriminado como prática nefasta. Nesse viés, segundo Gondim (2009), Quadros (2011) e Fernando Costa (2017), no caso do Brasil, a conjuntura social e política dos anos de 1960 e 1970 fez com que muitos abeuesenses¹ se afastassem do campo político, mas houve casos contrários, em que se fez brotar uma postura mais politizada em relação ao contexto da sociedade, tanto que alguns participantes do movimento se candidataram a cargos políticos nessas duas referidas décadas.

Segundo Quadros (2011), o envolvimento político da ABUB a partir dos anos de 1980 começou a gerar certo desconforto entre os líderes do movimento, que julgaram ser o envolvimento político um desvio do propósito da ABUB, que tinha como objetivo principal a evangelização dos estudantes universitários. Ao que tudo indica, essa visão se sedimentou ao longo dos anos, não apenas no Brasil, mas também se espalhou pelos afiliados do movimento na América Latina ao ponto de atualmente não se perceber quase que nenhuma integração dos grupos ligados a *IFES World* com os elementos, regras e disputas específicas do campo político, assim como não se vinculam, explicitamente, aos movimentos sociais ou aos novos movimentos sociais. O que não quer dizer que esses jovens estejam efetivamente distantes do campo político, talvez, o que se tenha é uma nova forma de participação político-social, conforme ponderam Oliveira (2015), Duarte (2016; 2020) e Groppo *et al* (2020).

A despeito de toda essa discussão sobre o envolvimento político é válido considerar que não se pode ignorar que o campo

¹ O termo 'abeuense' refere-se aos participantes do movimento da ABUB, que é a representante da CIEE/IFES no Brasil.

político é também uma via de emancipação dos sujeitos no cenário latino-americano especialmente a partir da construção histórico-social dos povos do Sul. Rémond (2003, p. 36) concebe que a política é “uma modalidade da prática social”, e assim sendo, isolar-se politicamente pode trazer outras implicações que afetam a esfera pública e social desses jovens ligados à CIEE/IFES na América Latina, podendo inclusive distorcer a compreensão da realidade social e reforçar aspectos ideológicos de dominação. Então, saber o que pensam os secretários gerais acerca disso pode nos dar alguns apontamentos e direções no intuito de compreender como isso afeta os processos formativos dentro do movimento. Nesse sentido, no questionário aplicado aos secretários gerais, havia uma questão sobre como os secretários gerais percebiam a realidade política em seus países. Seguem as respostas:

Mi país actualmente enfrenta muchos problemas políticos, existen personas que aún apoyan al actual gobierno y otras que ven un tiempo de cambio. También veo que el actual gobierno ya no escucha a la población. La gente se encuentra dividida por la misma razón, esto mismo afecta las iglesias Cristianas – (SG Bolívia).

Desde as manifestações ocorridas em 2013, observamos o acirramento da polarização política no Brasil. As redes sociais intensificam este quadro e afetam a percepção das pessoas sobre a realidade. Fomos - e ainda temos sido - muito afetados pelas fake news, o que gera enormes dificuldades para a construção de diálogos saudáveis, redes de solidariedade e canais de participação social. No atual governo, muitos espaços de atuação da sociedade civil (como os conselhos de políticas públicas) foram fechados e extintos. Há uma escalada autoritária e um projeto de desmonte dos serviços públicos (nas áreas da saúde, educação, seguridade social, etc.). As condições e as relações de trabalho se tornam cada dia mais precárias e frágeis. Direitos têm sido negados e perdidos. Infelizmente, não vivemos em um cenário promissor – (SG Brasil).

La orientación política real del presente gobierno es de un conservadurismo de derecha que está privilegiando a los

empresarios. Este gobierno es políticamente débil, por lo tanto con poca capacidad de maniobra y ejecución – (SG Ecuador).

La política en mi país es pintoresca, una palabra lo define, corrupción, en la mayoría de los casos de liderazgo, la corrupción ha permeado, y el ciudadano Dominicano es manejado al antojo del líder que más ofrezca prebendas para el clientelismo político. Y es un reflejo del cómo la educación pública es manejada por estos mismos patrones, el ciudadano no elige a un determinado líder por mejoría del país, sino por ofertas de dinero o puesto en el estado – (SG República Dominicana).

La realidad política en Guatemala, se podría decir que se ha convertido en un circo, donde los corruptos son los que mandan y están a cargo del poder; y donde los buenos políticos son callados y muchas veces amenazados por obstruir los planes que se hacen. También podemos ver que no hay una izquierda y derecha definidos. Tenemos al menos 25 partidos políticos, de los cuales muchos son centro derecha o centro izquierda, lo cual no resuelve nada al momento de saber cuáles serían sus planes de trabajo – (SG Guatemala).

La corrupción ha estado permeando todos los sectores y estamos en reformas constitucionales. Los políticos han perdido credibilidad – (SG Panamá).

Tenemos una democracia estable con una fuerte estructura de partidos políticos; aunque en las últimas elecciones irrumpió un nuevo partido político de extrema derecha que llevó más del 10% de votos y en uno de los partidos tradicionales surgió de la nada un candidato outsider, empresario millonario que hasta el momento había vivido en el extranjero. Somos catalogados como de las más sólidas democracias en las Américas, pero creo que los hechos comentados arriba hablan de cambios en los respaldos político electorales de los uruguayos – (SG Uruguay).

Das respostas dos SG's, nenhuma relatou um cenário promissor ou otimista em relação ao desenvolvimento da política em seus respectivos países, exceto o SG Uruguai, que apresentou uma leitura de cenário relativamente distinta das demais, ponderando essencialmente sobre a consolidação da democracia no referido país, apesar de mencionar os desafios atuais no território nacional. As respostas dos SG's remetem à noção de política em seu sentido *lato sensu* e remetem a formas tradicionais nas mediações políticas. O desalento nas respostas reitera a percepção de Gohn (2014), Oliveira (2015), Duarte (2016; 2020) e Groppo *et al* (2020) e em que ponderam que na atualidade, especialmente as juventudes latino-americanas, tem havido uma mudança na forma de participação político-social, conseqüentemente não remetem ao formato tradicional do campo político com boas estimas.

A partir das respostas dos SG's duas constatações ficam em destaque: 1) a percepção de uma polarização política em seus países; e, 2) a noção de corrupção atrelada ao campo político. Ambos os discursos são muito característicos ao campo político e nos remetem às estratégias de jogo no interior desse campo. Não nos é possível averiguar nesse momento se as respostas estão mais carregadas de senso comum ou efetivamente demonstram um relativo conhecimento dos SG's em relação à política e à categoria 'corrupção'. Seja como for, os secretários gerais demonstraram estar cientes de que o campo político em seus países são espaços sociais em aguda disputa na atualidade.

No questionário aplicado aos jovens, houve respostas que davam um tom depreciativo às instituições políticas e aos movimentos sociais, como por exemplo:

Los movimientos sociales y políticos están en una crisis de valores y ética. No he podido comprometer mis valores a los ideales políticos más afines a mi criterio. (J 143 - Peru)

Formé parte de los grupos políticos estudiantiles en la universidad. Había mucha corrupción y lucha de poder. (J 70 - México)

Ao que tudo indica, há uma visão depreciativa das formas tradicionais de política, o que endossa a percepção de que esse grupo de jovens universitários estão perdendo o interesse para com a política em sua forma tradicional, assim sendo, aponta para outras formas de manifestação coletiva e representação social da política junto à categoria juventudes. Formas essas que, talvez, melhor se amoldem ao tempo presente que é fortemente marcado pelos ciberespaços e pelas ciberculturas, e ao mesmo tempo é marcado por uma desinstitucionalização dos grupos mediadores da política tradicional. Nesse sentido, propomos no grupo focal aprofundar a discussão sobre a participação político-social desses jovens e a relação da CIEE/IFES com os movimentos sociais.

Na sessão de grupo focal explicamos para os participantes que quando perguntamos no questionário aplicados aos jovens sobre a participação deles junto aos movimentos sociais em seus respectivos países percebemos duas reações: 1) que efetivamente não há envolvimento dos jovens ligados à CIEE/IFES com outros movimentos sociais e que essa é uma prática institucionalizada; 2) que muitos confundiram movimentos sociais com ação social de filantropia. Argumentamos que, ao que parece, historicamente os evangélicos têm muita dificuldade de se envolverem com movimentos sociais e que esse distanciamento pode trazer consequências no campo político, especialmente na leitura da realidade social da América Latina. Então, pedimos para que eles comentassem sobre essa percepção. Segue algumas respostas²:

[...] veo que hay una disociación entre los evangélicos y los movimientos sociales porque ahí cuestiones ideológica también [...] los movimientos sociales están asociados al movimiento de izquierda y la iglesia evangélica en general ha sido muy afín a los partidos tradicionales de derecha [...]. (J. Imenez)

² Os nomes dos jovens dispostos na transcrição do grupo focal são fictícios no intuito de preservar o anonimato dos participantes

[...] con relación a los movimientos sociales la mayoría de jóvenes tiene el miedo de verse envuelto y ser excluido en su ambiente de iglesia. (J. Juan)

por mi parte creo que la iglesia históricamente tenía cierto rechazo [...] por mi parte yo sí quisiera involucrarme más en movimientos sociales [...] cuando conocí recién lo que es este ya un poco más lo que es el reino de Dios y lo que es llevar la justicia y todo eso pues Ya comprendí un poco más y decidí ponerme un poco más del lado de las marchas de las protestas deber aquellos que son víctima. (J. Garcia)

Yo comparto la opinion anterior de que és se asocian con un tema político, o tema de los movimientos sociales, entonces ocurre lo mismo acá, no tanto sobre temas raciales, ya que las iglesias apoyan. Sin embargo, el tema feminista, por el tema del aborto y todas esas cosas son muy controversiales, es un estigma hacia los cristianos que lo apoyen [...] muchos dicen que no pueden salir a las calles porque un cristiano debe orar, cristiano debe estar en su habitación leyendo La Biblia y orando, solamente. En los más jóvenes no tenemos ese pensamiento pero la gente mayor sí [...]. (J. Nunez)

[...] tem algumas pessoas que se envolvem com esses movimentos, mas o grupo mesmo não se envolve, eu acredito que muitos não se envolvem, pois tem medo de aumentar ainda mais essa polarização. Então, dentro das igrejas acaba sendo muito difícil você falar que é cristão e que defende alguma causa, isso é tido como algo errado, pois como somos cristãos, então, muita gente pensa que a gente deve apenas ser cristãos, e apenas isso. Então eu acho que é um pouco de medo. Sabe, os cristãos universitários eles têm medo de se envolver demais e acabar sendo julgado pela igreja e não pelos universitários cristãos. Os universitários tem uma mente mais aberta, né, expandida, mas a igreja os pais... pode ser que que julguem, que não entendam [...]. (J. Sánchez)

A partir dos recortes acima fica evidente que para esses jovens ligados à CIEE/IFES na América Latina as formas tradicionais de participação política não mais apresentam conectividade com suas formas representação social, confirmando a percepção de Gohn (2014),

Oliveira (2015), Duarte (2016; 2020) e Groppo *et al* (2020). Ao que parece, esses jovens não se integram junto às pautas dos tradicionais movimentos sociais sob a pretensão de se evitar aproximações com o campo político, mas isso não os põe distantes do próprio campo político, pelo contrário, aponta para as novas formas de participação social e política desses jovens universitários evangélicos.

Em outra pergunta do questionário aplicado aos jovens que integram a CIEE/IFES América Latina, quando solicitado que eles mencionassem os grupos os movimentos sociais em que eles já tinham participado houve menções importantes da participação político-social desses jovens, como se segue:

Bueno, pertenezco a un movimiento que reduce la pobreza en Guatemala, vamos a aldeas lejanas del país a instalar una estufa ecológica, un filtro de agua y un panel solar [...]. (J 21 - Guatemala)

De un partido político, la juventud del Espacio 40 del Partido Nacional (partido de gobierno del actual presidente Luis Lacalle Pou), talleres de formación en políticas públicas, debate, oratoria, etc., también trabajo social en contextos críticos. (J 192 - Uruguay)

Diretório academico do meu curso. (J 11 - Brasil)

En Cuba todos los estudiantes universitarios pertenecen a un movimiento estudiantil (FEU). Este movimiento se fundo en 1922 para defender los derechos de los estudiantes pero en estos momentos esta mas ligado a la politica y forma del gobierno. (J 113 - Cuba)

En la asociación estudiantil de la división de ingeniería; actuábamos de manera limitada en defensa de las necesidades de los estudiantes. (J 54 - Guatemala)

Movimento de ação social onde mapeavam a população socioeconômicamente mais desfavorecidas e suas principais necessidades e após vinha a mobilização para suprir estas necessidades. (J 115 - Brasil)

Pertenezco a otra organización llamada Revolución de Desarrollo Estudiantil (REDES), Dónde nos enfocamos en actividades de ayuda social y de ayuda hacia la comunidad estudiantil. (J 39 - Guatemala)

Pertenezco a otras organizaciones estudiantiles, son de temática ambiental. Es mas centrado en actividades para informar el estudiantado en oportunidades de investigación y conferencias con distintas temáticas ambientales. (J 134 - Porto Rico)

Sim, do movimento feminista. (J 147 - Brasil)

Sí, fui parte de la revolución en Octubre en Chile. (J 178 - Chile)

Si, grupo de capacitación juvenil (dando conferencia y entrenamiento a la población sobre salud sexual y reproductiva (grupo cuerpo de paz) grupo de médicos unidos (operísticos médicos a lugares de escasos recursos). (J 131 - República Dominicana)

Si, Movimiento por el derecho al agua, realizando denuncias y movilizando grupos para protestar por proyectos de infraestructura que dañan el medio ambiente y los mantos acuíferos. (J 72 - El Salvador)

Si, del Movimiento Universitario Revolucionario de Oriente (MURO) un grupo con incidencia política participativa en la vida orgánica de la Universidad de El Salvador en la zona oriental del país; dónde se vela por garantizar los derechos de la comunidad universitaria. (J 63 - El Salvador)

Sí CBU y una ONG, actuabamos con proyectos de intervención en poblaciones vulnerables. (J 142 - Peru)

Movimiento de mujeres. (J 3 - Argentina)

A ausência de integração desses jovens com as tradicionais formas de manifestação política fica perceptível, pois nas falas dos jovens não há menções a pautas dos clássicos movimentos sociais, como: luta pela terra, lutas sindicais e lutas por moradia. Tais distintivos não apareceram nem nas respostas do questionário

aplicado aos SG's, assim como não foram citados nas respostas do questionário aplicado aos jovens que se integram ao grupo e não se destacaram no grupo focal. O que reforça a percepção de que esses jovens estão em processo de distanciamento das formas tradicionais de política, porém reiteramos, isso não os põe distantes do campo político, apenas da indicativos de novas formas da participação político-social desses jovens.

A suposta pretensão de distanciamento da CIEE/IFES América Latina frente às tradicionais instituições política pode trazer algumas implicações mais abrangentes: 1) que sem envolvimento político em seu sentido *lato sensu*, o envolvimento social pode ter ficado prejudicado, ou ao menos, pode ter sido minimizado a sua importância. Isso ficou evidente no caso brasileiro, conforme destacam os estudos de Gondim (2009), Quadros (2011) e Fernando Costa (2017) e também ficou perceptível no ciberespaço nas redes sociais ligadas ao movimento; 2) que com o enfraquecimento da percepção da política na sua forma tradicional abriu-se um vácuo social que, ao que parece foi ocupado pelo *habitus* religioso. Com isso, surge um cenário em que apenas a religiosidade dita as regras do jogo, quer seja no contexto político, social, econômico e/ou cultural. Dessa forma, classifica o que era legítimo no interior dos campos e fazendo distinção, classificação e valoração a partir dos critérios religiosos. Ou seja, o próprio *habitus* religioso se tornou um ato político.

O fato de a CIEE/IFES América Latina e os jovens ligados ao movimento se apresentarem com uma roupagem totalmente religiosa e supostamente destituída das representações da política tradicional só reforça a necessidade de se investigar as estruturas de poder que mantêm essa concepção tão vívida e tão pulsante na concepção de mundo social desses jovens. Logo, se o campo político tem suas fronteiras relativamente flexíveis, como propõe René Rémond (2003), então, é preciso entender as novas formas de concepção e de uso da política no tempo presente. Portanto, a rejeição aos partidos políticos como forma de organização política, ou mesmo a vinculação a domínios não institucionalizados de ação

coletiva não necessariamente representam uma despolitização. Essas atitudes podem, ao contrário, acenar para uma confrontação com elites políticas e com o poder regulador das instituições no território da América Latina.

Considerações finais

Ao analisar as respostas desse grupo de jovens, conforme disposto no texto, é possível aferir que houve muita dificuldade por parte deles em se identificar e de participar dos movimentos sociais em seus respectivos países. A impressão que tivemos, e que agora constatamos na pesquisa empírica, é que os evangélicos não têm um histórico de vinculação com os movimentos sociais clássicos e nem com os novos movimentos sociais, o que explicaria a baixa adesão dos jovens universitários evangélicos com os movimentos sociais e/ou estudantis mais politizados sem seus respectivos países. O que não quer dizer que esses jovens não estejam, à sua maneira, desenvolvendo uma participação político-social, fazendo desse espaço de disputa um lugar de construção coletiva e de mobilização social.

O campo político, como abordando ao longo da pesquisa, reiterou a perspectiva de René Rémond (2003, p. 443) ao demonstrar que efetivamente “o campo do político não tem fronteiras fixas” e que a cada época ressignifica as fronteiras da política e seus possíveis imbricamentos sociais. Logo, por mais que esses jovens ligados à CIEE/IFES América Latina neguem, ou ao menos se distanciam, da participação política em sua forma tradicional, não podemos considerá-los distantes da própria prática política, pois o que efetivamente há é uma possível ressignificação do campo político a partir do *habitus* religioso e dos sentidos atribuídos à participação social. Então, se a forma tradicional de política não mais lhes cabe, eles recriam uma nova vestimenta social reclassificando as fronteiras do político no intuito de trazer distinção, até porque a política é feita por rupturas, como afirma René Rémond (2003).

Em cada país em que CIEE/IFES América Latina atuam, os grupos se organizam em torno de temas que perpassam a esfera da educação, o contexto social, a vida coletiva, entre outras dimensões públicas. Portanto, é nesse espaço formativo que surgem novas formas de representação social e de mobilização coletiva. Nesse sentido, a pesquisa aponta para investigações futuras que busquem compreender quais são as formas como os diferentes grupos sociais juvenis, inclusive os evangélicos, disputam a questão da ordem, manutenção e da mudança social. Nesse sentido, pode-se problematizar indagando: como e por quais razões os grupos juvenis se organizam para uma mobilização em torno de um problema social em sua realidade local? Quais recursos e condições objetivas são necessários para organizar as mobilizações coletivas dos jovens na América Latina? Essas e outras questões postas a partir do contexto religioso em que os jovens estão inseridos podem nos ajudar a compreender como os jovens universitários evangélicos ressignificam sua participação político-social no tempo presente.

Referências

- COSTA, F. C. *Uma leitura sobre as práticas religiosas da Aliança Bíblica Universitária do Brasil*. 2017. 119 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Faculdade Unida de Vitória, 2017.
- DUARTE, A. J. Juventude, movimentos sociais e participação política no Brasil entre os anos de 2013 a 2015. *Revista Educativa*, v. 19, n. 1, p. 884-901, set./dez. 2016.
- DUARTE, A. J. Juventudes e universidade: os desafios da formação de jovens no tempo presente. *Revista Caminhos*, v. 18, n. 1, pp. 220-233, jan./abr, 2020.
- DUSSEL, E. *Filosofia da libertação na América Latina*. Piracicaba/SP: Loyola e UNIMEP, 1977.
- _____. *Para uma ética da libertação latino-americana*. São Paulo: Edições Loyola, 1980.

FLÓREZ FLÓREZ, J. Aportes postcoloniales (latino-americanos) al estudio de los movimientos sociales. *Tabula Rasa*, n. 3, p. 73-96, enero-diciembre de 2005.

GOHN, M. G. *Novas teorias dos movimentos sociais*. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2014.

_____. *Teoria dos movimentos sociais, paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 1997.

GONDIM, R. *A Teologia da Missão Integral: aproximação e impedimentos entre evangélicos e evangelicais*. 2009. 161 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Universidade Metodista de São Paulo, 2009.

GROPPO, L. A. *et al. Coletivos juvenis na universidade e práticas formativas: política, educação, cultura e religião*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

OLIVEIRA, S. M. *A melancolia na constituição político identitária da juventude*. 2015. 203 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de Goiás, 2015.

QUADROS, E. G. *Evangélicos e mundo estudantil: uma história da Aliança Bíblica Universitária (1957-1981)*. Rio de Janeiro: Novos Diálogos Editora, 2011.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems*, v.11, n.2, summer/fall, 2000.

_____. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005.

_____. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2014.

RÉMOND, R. (Org.). *Por uma história política*. 2 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003.

ZERMEÑO, S. *México: una democracia utópica. El movimiento estudiantil del 68*. México: Siglo XXI, 2003.

ZIBECHI, R. *Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos*. In OSAL: Observatorio Social de América Latina - CLACSO. no. 9, ene. 2003.

**Juventude que ocupa:
quem são os jovens que ocuparam as escolas no município
de Poços de Caldas/MG?**

Mara Aline Oliveira
Douglas Franco Bortone

Introdução

Este capítulo objetiva construir uma reflexão sobre os perfis das juventudes que promoveram o movimento de ocupações secundaristas na cidade de Poços de Caldas, Sul de Minas Gerais, colocando em foco a construção das identidades sócio-políticas e enfatizando a análise do pertencimento religioso.

A presente investigação é oriunda da coleta de dados e análises referentes à pesquisa de Mestrado em Educação da autora principal pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) - Ocupações Secundaristas Poços-Caldenses: um devir menor na Educação (2021) - a qual propôs-se a analisar o movimento de ocupações secundaristas poços-caldenses no ano de 2016. Ademais, é importante mencionar que os coautores também se norteiam pelos resultados compartilhados ao integrarem a Equipe Nacional de Pesquisa das Ocupações Secundaristas no Brasil¹, sob a coordenação do Professor Dr. Luís Antonio Groppo (UNIFAL-MG).

Os caminhos metodológicos traçados para construção desta análise perpassam pelos dados coletados pela autora principal em

¹ Pesquisa: Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016: Formação e autoformação das/dos ocupas como sujeitos políticos - Processo CNPq 428160/2018-2

sua pesquisa, a partir da realização de sete entrevistas semiestruturadas reflexivas no ano de 2019 em Poços de Caldas-Minas Gerais. Também se norteiam pela coleta de dados documentais públicos (internet) e de documentos produzidos no interior das ocupações em Poços de Caldas (arquivos pessoais cedidos). (OLIVEIRA, 2021).

A análise foi realizada de modo construtivo-interpretativo, singular e dialógico, de forma a possibilitar o levantamento da produção de subjetividades dos entrevistados em relação ao movimento, principalmente no que tange à influência das ocupações secundaristas na construção das identidades políticas e sociais dos jovens ocupantes (OLIVEIRA, 2021).

Assim, Oliveira (2021) buscou traçar os perfis das juventudes que compuseram o movimento de ocupações em Poços de Caldas ao elaborar retratos dos entrevistados que apontaram como as subjetividades foram construídas ao longo do período das ocupações e os efeitos posteriores aos ocupantes em suas microdimensões, quais sejam, a família, o trabalho, os estudos, a cultura e a religiosidade.

Adiante, elaboramos o panorama geral, ou seja, o cenário em que se estabeleceu a dinâmica das ocupações em Poços de Caldas, de modo, que restem demarcadas as peculiaridades de uma ocupação que, apesar de inspirar-se num movimento nacional, carrega características próprias ao regionalismo de onde se estabeleceu.

As Ocupações Secundaristas Poços-Caldenses

No contexto nacional, as ocupações secundaristas poços-caldenses podem ser alocadas, para fins didáticos, na segunda onda das ocupações secundaristas no Brasil. De acordo com Groppo (2008) citado por Oliveira (2021), a segunda onda de ocupações ocorreu com maior intensidade e em menor duração de tempo que as ocupações secundaristas ocorridas no Brasil, em 2015, principalmente com destaque aos enfrentamentos da

reorganização escolar do governo estadual de São Paulo. Assim, entre os meses de outubro a dezembro do ano de 2016, eclodiu a segunda onda de ocupações secundaristas no país e, nesse cenário, está localizado o movimento das ocupações no Sul de Minas Gerais, em Poços de Caldas.

O início das ocupações poços-caldenses ocorreu no dia 18 de outubro de 2016, ocasião em que a primeira escola da rede estadual de ensino do Sul de Minas Gerais, a Escola Estadual David Campista, foi tomada pelos ocupantes secundaristas e, a partir disso, surgiram diversas outras unidades de ocupação dentro do município. Em ordem cronológica, foi ocupada a Escola Estadual Professor Arlindo Pereira Polivalente no 21 de outubro e a Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) na mesma data. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) foi ocupado em 24 de outubro. Por conseguinte, a Escola Estadual Dr. Edmundo Gouvea Cardillo, o Colégio Municipal Doutor José Vargas de Souza e a Escola Estadual Parque das Nações (Padrão) no dia 25 de outubro. A Escola Estadual Doutor João Eugênio de Almeida foi ocupada no dia 27 de outubro juntamente com a Escola Estadual Professora Cleuza Lovato Caliarri. Finalmente, na data de 1º de novembro de 2016 iniciou-se a ocupação da Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas. (OLIVEIRA, 2021).

É possível vislumbrar que o movimento das ocupações poços-caldenses se configurou por meio de um efeito de contágio que proporcionou que as escolas e, posteriormente, a Superintendência Regional de Ensino, fossem ocupadas numa cadeia crescente de novas ocupações. Nesse sentido, a autora aponta que a dinâmica de contágio das ocupações ensejou o “Ocupa Poços”, configurando “uma unificação orgânica que começou a se desenrolar com a união de todas as unidades de ocupação com objetivo de fortalecimento mútuo.” (OLIVEIRA, 2021, p. 23). Dessa forma, o movimento de ocupação que “antes se expressava por múltiplas denominações (Ocupa David, Ocupa Padrão, Ocupa Poli, Ocupa Municipal) passa a ser denominado como Ocupa Poços.” (OLIVEIRA, 2021, p. 51)

Entende-se que a ocupação da Superintendência Regional de Ensino (SRE) refletiu um amadurecimento do movimento, enquanto grande expressão coletiva de resistência, sendo adequado pontuar que a última unidade de ocupação a ser tomada representou a “unificação simbólica de todas as ocupações no órgão público estadual que concentra a administração regional de diversas escolas estaduais de diferentes municípios” (OLIVEIRA, 2021, p. 51).

Por conseguinte, Oliveira (2021) aponta que com a ocupação da SRE, as estratégias se tornaram ainda mais unificadas e, a articulação de lideranças secundaristas das unidades escolares concentraram-se fisicamente no órgão regional ocupado, formando uma nova organização para determinar as estratégias de enfrentamento e negociação dentro da ocupação da SRE.

Por fim, no que se refere ao período de ocupação, constatou-se que cada uma das escolas ocupadas e, posteriormente a SRE, passaram por diferentes processos de manutenção do movimento. Assim, contribuíram com as desocupações, fatores como as violências narradas pelos entrevistados, os conflitos internos, a privação de alimentos, a exaustão mental e física, o esvaziamento das ocupações, a desarticulação política e as tramitações internas da SRE. Algumas unidades de ocupação foram desocupadas por decisão dos líderes, já outras enfrentaram uma desocupação forçada determinada por medida judicial. A desocupação da SRE, por sua vez, efetivou-se após negociação concretizada com a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. (OLIVEIRA, 2021).

Quem são os jovens que ocuparam as escolas?

Feito o histórico sobre as ocupações poços-caldenses, pretende-se expor neste trabalho os perfis das juventudes que participaram ativamente do movimento de ocupação de suas respectivas escolas, refletindo sobre seu engajamento político a partir de esferas socializadoras que englobam o cotidiano e a trajetória das realidades juvenis.

O estudo das relações entre juventude e política exige que se lance luz sobre os efeitos de diferentes processos e instâncias educativas (família, escola, Igreja, redes associativas, trabalho), tendo em vista compreender qual seria seu peso sobre o desenvolvimento das posições e das ações políticas dos jovens. (TOMIZAKI; DANILIAUSKAS, 2018, p. 217.)

Assim, consideramos que em um mesmo grupo social existem múltiplas características que devem ser consideradas nas análises que constituem os perfis dos estudantes. Perceber diferenças de classes, desigualdades e especificidades da condição juvenil nos remete a olhar para as trajetórias de vidas e sua formação subjetiva e social.

Grosso (2004, p. 12) afirma “o que a história e a análise sociológica demonstram é que, o que existe efetivamente, são grupos juvenis múltiplos e diversos, não uma única juventude concreta”. Cabe, portanto, o desafio de compreender a condição juvenil como aspecto fundamental na sistematização do perfil da juventude que ocupa.

Lançar luz sobre os diferentes processos e instâncias educativas, como afirmam Tomizaki e Daniliauskas (2018), possibilitará um maior leque de compreensão dos perfis das juventudes e seu engajamento na militância, além de perceber aspectos importantes que marcam suas trajetórias. De acordo com a pesquisa citada (OLIVEIRA, 2021) abordamos os seguintes temas: identidades juvenis, participação política e religião.

Experiência de ocupar: das identidades juvenis afetadas pelas ocupações secundaristas

Antes de avançarmos rumo às marcas que o movimento de ocupação secundarista poços-caldense imprimiu nas juventudes ocupantes, é necessário informar que os dados levantados foram importantes para referenciar análises que indicaram o nome social, pseudônimo escolhido, locais de ocupação, idade, gênero, raça, religião, orientação sexual, renda familiar, profissão e grau de

escolarização dos pais, auxiliando assim, na identificação das juventudes secundaristas em Poços de Caldas.

Nesta senda, a pesquisa (OLIVEIRA, 2021) constatou que, dentre os sete entrevistados, todos cursaram o ensino fundamental e médio no ensino público municipal e estadual, com uma ressalva para uma das entrevistadas, que cursou parte do ensino fundamental em Portugal. Também destacaram-se, entre os dados, em meio à diversidade de relações com a religião, a tendência ao pertencimento a famílias populares e à condição não heteronormativa em relação à orientação sexual. Em relação ao gênero, as entrevistadas somaram o número de cinco mulheres, enquanto o número de entrevistados do gênero masculino somou dois homens. Sobre raça, quatro ocupantes se autodeclararam brancos e outros três, negros.

No que tange à atividade política organizada prévia ao movimento das ocupações, nenhum dos entrevistados informou qualquer vínculo com partidos políticos, coletivos, associações ou juventudes organizadas e, o mais próximo da atuação política desses ocupantes se referia à participação no grêmio estudantil escolar.

Diante desses apontamentos, passamos a analisar o momento posterior ao término do período das ocupações, o que se inicia a partir do mês de dezembro de 2016 e não possui data de finalização, uma vez que entendemos que os legados políticos do movimento ainda operam efeitos no cotidiano dos secundaristas.

Dentre os sete entrevistados, os dados informam que a maioria dos ocupantes recusou a aproximação com a militância institucional organizada. Nesse caminho, apenas dois entrevistados ingressaram e se mantiveram no interior de juventudes partidárias, partidos políticos e coletivos.

Por outro lado, em que pese os demais entrevistados não se aproximarem das organizações de militância clássicas, restou demonstrado “que os secundaristas carregaram para suas realidades, nas microdimensões do trabalho, família, grupos culturais e artísticos, os legados políticos das ocupações” (OLIVEIRA, 2021, p. 77).

Todos os entrevistados foram enfáticos ao afirmar que se afetaram em grande medida pelo movimento poços-caldense. Para eles, as ocupações foram fundamentais no que se refere aos processos de produções de subjetividades políticas e, sobretudo, de afirmação da própria identidade:

É necessário considerar que, apesar da experiência de ocupar não ter se convertido na militância organizada clássica, os ocupantes informam que a participação no movimento contribuiu positiva e intensamente para os processos de identidade política assumida pelos entrevistados. Ainda é possível analisar que as conexões políticas operadas no interior das ocupações fizeram emergir singularidades que, até aquele momento, ainda eram desconhecidas para os mesmos. Nesse sentido, também é possível visualizar que os secundaristas reforçaram suas subjetividades inexploradas ou mesmo potencializaram as que já estavam em construção (OLIVEIRA, 2021, p. 81).

Nesse contexto, Oliveira (2021) propõe a análise das singularidades políticas dos secundaristas no campo da microdimensão. Alerta que as ocupações se constituíram em um território menor em que as existências políticas dos secundaristas, antes colocadas à margem da sistemática educacional, tornaram-se visíveis na sua pluralidade e potencializaram-se politicamente por meio de novas e constantes conexões, resultando até hoje e futuramente, no que podemos denominar como os legados das ocupações:

A microdimensão política dos entrevistados foi potencializada pelas ocupações, já que os efeitos do movimento se apresentam como força latente nos ocupantes e resultam em posturas consideradas como progressistas ou emancipadas na vida cotidiana, como na sexualidade, na religiosidade e nas relações de trabalho e familiares (OLIVEIRA, 2021, p. 81).

Em sua análise, Oliveira (2021) nos convida a ampliar nosso entendimento sobre as ocupações secundaristas e pensar o movimento pela ótica da Educação Menor de Silvio Gallo (2002).

Nesse sentido, nos foi possibilitado “deslocar as características da educação menor para as ocupações secundaristas poços-caldenses e, a partir disso, realizar uma análise que permitiu localizar e destacar, por meio das perspectivas dos entrevistados a desterritorialização, a ramificação política e o valor coletivo presentes na dinâmica das ocupações”. (OLIVEIRA, 2021, p. 141).

No que se refere à desterritorialização, Oliveira (2021) afirma que os ocupantes secundaristas promoveram um deslocamento do território educacional para um novo espaço, um novo terreno por eles mesmo criado, o que possibilitou que saíssem das margens do sistema educacional e exercessem pela primeira vez, um controle provisório sobre a Educação.

As ocupações permitiram que

os secundaristas se utilizassem de tática para a manutenção da resistência da minoridade e, sobretudo, da paralisação da educação maior. Por alguns dias, a educação maior perdeu o controle sobre o território educacional, que passou a ser ocupado por grupos minoritários. As ocupações representaram um obstáculo à engrenagem da máquina de controle da educação maior. (OLIVEIRA, 2021, p. 142).

Já no que se relaciona à ramificação política, Oliveira (2021) estabelece que a “carga política de cada um dos ocupantes secundaristas se ramificou no próprio movimento, contribuindo para que ele viesse a se tornar um terreno fértil para a produção de multiplicidades na micropolítica” (OLIVEIRA, 2021, p. 142).

Por fim, Oliveira (2021) constata que a característica do valor coletivo opera no movimento de formas diversas, “a começar pelo enfrentamento político das pautas nacionais de desmonte da Educação, no qual todo e qualquer ganho político relacionado à luta resultaria, para os ocupantes, em um ganho coletivo”. Não há espaço para construções que não se estabeleçam por meio do respeito ao projeto educacional coletivo. A estrutura é coletiva, ou seja, “o modelo de organização do movimento focou na estrutura

de votação e assembleias, o que resultou em estratégias de ocupação que passaram obrigatoriamente pelo crivo do grupo” (OLIVEIRA, 2021, p. 142).

Desta feita, é possível vislumbrar que as ocupações secundaristas, são, primordialmente múltiplas e, ao mesmo tempo, coletivas.

Experiência de ocupar e a subjetivação política

O processo de subjetivação política é fruto da experiência de ocupar. Nesse aspecto, o perfil da juventude começa a se remodelar ao reagir contra às medidas autoritárias do governo, se engajando na militância por um projeto de educação democrático, capaz de dialogar com as necessidades que abarcam o universo juvenil. Podemos dizer que o conceito de subjetivação política dado por Rancière (1996) traduz a dimensão formativa presente na experiência de ocupar.

Para Rancière (1996) a subjetivação política é o engajamento de pessoas reais em lutas e movimentos sociais, sem que tenha tido algum tipo de formação política anterior. Assim, podemos compreender a experiência de ocupar como processo de formação política da juventude, que em sua prática confronta a ordem social imposta sobre a condição juvenil. Se as juventudes eram julgadas como incapazes de opinar sobre o meio político em que se encontram, agora, subversivamente, nascem novas formas de atuação política: autonomia, mobilização e auto-gestão.

Na perspectiva de Groppo *et al* (2017) o movimento das ocupações secundaristas no sul de Minas Gerais demonstra autonomia nas articulações políticas e de mobilização.

Demonstram capacidade de organização e mobilização, diante do cenário de opressão e da insatisfação pela permanência de anos em uma escola que, na prática, não dialoga com seu contexto e com suas vidas. Mais do que isto, demonstram autonomia, capacidade de autogestão, organização do espaço, articulação política e

protagonismo estudantil, antes só vistos nos documentos e legislações sobre a infância e adolescência, mas muito pouco experimentados na prática, provavelmente porque, pela primeira vez, as experiências estão sendo propostas por eles próprios, os adolescentes e jovens (GROPPO et al., 2017, p. 154).

Tais aspectos nos ajudam a formar o quadro de perfil das juventudes que ocupam as escolas. Oliveira (2021, p. 75) em sua pesquisa aponta que “dentre os sete entrevistados, nenhum deles possuía qualquer tipo de atividade política organizada prévia ao movimento das ocupações e, o mais próximo da atuação política desses ocupantes se refere à participação no grêmio estudantil escolar”. Ainda, após as ocupações, apenas dois entrevistados prosseguiram com a militância e envolvimento com a política partidária.

Das experiências de engajamento político dos entrevistados, destacam-se: (1) Pagu, influenciada pelas ocupações se tornou militante no Levante Popular da Juventude (LPJ) e em coletivo feminista do Partido dos Trabalhadores (PT); (2) Have, que passou a participar da Juventude do Partido dos Trabalhadores (JPT); (3) Beatriz, que formou o coletivo que criou o aplicativo para mulheres denunciarem violência.

Nessa perspectiva, a escola se tornou o espaço para a formação política dos ocupas. Experiências essas, ainda que sejam consideradas efêmeras, marcaram significativamente a trajetória política de vida dos seus sujeitos, possibilitando novas ressignificações no engajamento militante, no presente ou no futuro dos secundaristas.

Portanto, o diálogo entre a experiência de ocupar com a sistematização do conceito de subjetivação política de Rancière (1996) é considerada por Groppo e Silva (2021) o retrato da vivência obtida na mobilização juvenil.

A subjetivação política é sobretudo um processo de desidentificação, que rompe ou abala as funções sociais esperadas de quem, na normalidade da “ordem policial”, associava sua função social a um status desigual no corpo social (Rancière, 2014). Nas ocupações,

trata-se da possibilidade de ruptura em relação às funções e o status de adolescente e aluna e aluno (GROPPO; SILVA, 2020, p. 412).

Oliveira (2021, p. 81) conclui apontando que “o impacto político das ocupações nos entrevistados permanece em aberto, podendo ou não, potencializar-se em novas conexões políticas estabelecidas”. Em outras palavras, a experiência de ocupar abre um leque de possibilidades de engajamento em novos espaços de demandas de políticas públicas para a juventude.

Experiência de ocupar: da subjetividade da experiência religiosa à militância

A religião faz parte da construção do mundo. Seja com símbolos e prática normativas, ela exerce um papel significativo na experiência de vida dos sujeitos, moldando sua forma de ser, pensar e agir. É importante, portanto, pensar em duas dimensões da religião para compreender o associativismo juvenil e suas relações com o engajamento político e como a espiritualidade influi na luta pelo estado democrático de direito e em políticas públicas de juventude.

Rodrigues (2013) aponta a religião em suas dimensões ontológica e sócio-política. Ontológica por compreender seu aspecto relacional com um ser transcendente na formação de subjetividades e crenças. Em outras palavras, a dimensão ontológica refere-se à vida privada. Outra dimensão é o caráter sócio-político da religião, por perceber a experiência privada desaguar na vida pública, normatizando conceitos e estabelecendo parâmetros a partir da própria crença.

O associativismo e a pertença religiosa nas trajetórias juvenis ingerem-se significativamente para engajamento na militância, mesmo que posteriormente aconteça uma ruptura com essas instituições. De acordo com Tomizaki (2018) é importante que se compreenda a religião como um processo educativo no estudo das

relações entre política e juventude com o objetivo de perceber qual é o seu papel nos posicionamentos políticos deste grupo.

Já para Novaes *et al* (2006) a experiência da pertença religiosa enquanto espaço de formação social e política para a juventude, proporcionaram para esses jovens um espaço de aproximação de ações de militância que correlacionam com suas respectivas crenças. Em suma, a autora compreende que “[...] é necessário olhar para o associativismo dos/das jovens, a partir das práticas religiosas, como novas possibilidades de engajamento e participação na vida pública desta parcela da população” (NOVAES *et al*, 2006, p. 102).

Nessa perspectiva, Novaes (2005) aponta que a experiência de pertença religiosa traz consigo o desafio de compreender o quanto e como essa filiação interfere nas decisões, crenças políticas e práticas da juventude. Portanto, há possibilidades de desenvolvimento de competências políticas a partir do associativismo juvenil com instituições religiosas.

Espaços religiosos, como igrejas denominadas cristãs-históricas, abarcam em sua doutrina e interpretação bíblica, situações de opressão e desigualdade social como pecado estrutural. Tal compreensão religiosa tem origem na Teologia da Libertação, que ainda exerce grande influência no cristianismo latino-americano. Sua práxis está na transformação da sociedade e liberação do ser humano.

Observando o movimento das ocupações secundaristas no município de Poços de Caldas, a partir da pesquisa realizada por Oliveira (2021), vemos os seguintes dados: (1) a experiência de fé cristã – católica e evangélica; (2) a experiência de fé na Umbanda; (3) os que se declaram cristãos sem pertencimento institucional; (4) os que não declaram religião. Essas quatro identificações são demonstradas a partir de sete experiências significativas nas ocupações no município de Poços de Caldas-MG. O que se propõe aqui é uma análise transversal, observando os dados da pesquisa acima citada.

1. Fé além da instituição: rupturas e novos significados

Carolina de Jesus, como pseudônimo escolhido, é uma jovem que participou das ocupações secundaristas no município de Poços de Caldas-MG. Em sua trajetória, pertenceu a uma denominação evangélica e hoje se afirma como cristã e heterossexual. Na vivência escolar, a estudante relata na entrevista que é “muito mais fácil eu falar que era evangélica do que falar que eu tenho uma família com a minha mãe namorando uma mulher, casada com mulher” (Carolina de Jesus, entrevista, apud OLIVEIRA, 2021, p. 57).

A relação com o pertencimento religioso da Carolina de Jesus revela o que foi apontado por Novaes (2006) como “possibilidades de liberação do controle institucional e gestão da livre iniciativa individual” (NOVAES, 2006, p. 4). O que se percebe é uma formulação da crença a partir das experimentações obtidas ao longo de sua trajetória, reunindo elementos e percepções pessoais do relacionamento com o sagrado. Novaes (2004, p. 326) destaca que “para eles também existem possibilidades de combinar elementos de diferentes espiritualidades em uma síntese ‘pessoal e intransferível’ e assim se abrem novas possibilidades sincréticas”.

Ao mesmo tempo em que a fé continua ocupando um lugar central na subjetividade de Carolina de Jesus, sua espiritualidade torna-se pessoal e privada. A mesma ainda afirma durante a entrevista que o pragmatismo religioso foi um dos principais motivos de sua desfiliação religiosa.

Sou cristã, mas não sigo uma religião por causa destas coisas. Ele fala que eu tenho que ficar lá dentro por causa de Deus. Não! Deus está comigo, independente da onde eu estiver, da minha crença. Se eu acredito nele, ele está comigo (Carolina de Jesus, entrevista, Poços de Caldas/MG, 2019).

Outra experiência significativa é relatada por Johnny Cash. Sua participação nas ocupações trouxe rupturas em seu pertencimento religioso, além de promover uma percepção crítica

e autônoma de sua realidade. Portanto, quando indagado sobre seu envolvimento com a religião, o mesmo afirma que

Digamos que, era muito influenciado. Extremamente influenciado. Tudo o que falava pra mim tava bom. Eu aceitei... eu aceitei... eu simplesmente aceitava. Depois da Ocupação não. Depois da Ocupação eu parei de aceitar. Comecei a pensar por conta própria. Quando eu comecei a buscar a própria verdade sozinho. E foi muito bom, porque me ajudou nisso. (Johnny Cash, entrevista, Poços de Caldas/MG, 2019.)

Johnny Cash e Carolina de Jesus apontam para novos modos de vivenciar a espiritualidade, além de reforçar o crescente número de jovens que se auto-declaram como “sem religião” nos últimos anos. Na perspectiva de Novaes (2004) os “ventos secularizantes” e “espírito da época” são fatores que revelam que a religião e suas instituições estão passando por mudanças significativas.

2. Pertença religiosa e militância dos estudantes

Se de um lado o engajamento político resultou em tensões e rupturas com o pertencimento religioso, por outro lado o associativismo juvenil com instituições religiosas tende a impulsionar ou desenvolver competências de atuação na militância. Na perspectiva de Novaes (2004) torna-se necessário “desnaturalizar esses pares de oposição consagrados, que polarizam religião e participação política ou religião e/ou ciência e religião” (NOVAES, 2004, p. 342).

Na ocupação poços-caldenses encontramos a experiência de Pagu. Uma jovem com pertencimento religioso católico e envolvida com grupos de jovens que tinham como prática promover atividades solidárias por meio de arrecadações.

Antes das ocupações eu sempre frequentei a Igreja Católica junto com meus pais e eu ainda frequento. Só que depois das ocupações e de tudo, de quando eu tive uma visão geral assim, eu vi que a igreja,

às vezes, ela tem algumas coisas divergentes assim com meus pensamentos, mas que ela também acolhe muito alguns ideais assim que eu tenho. E eu também, depois disso tudo, eu abri totalmente a minha mente para outras religiões também, para conhecer as outras religiões, mas na minha crença sempre continua a mesma. (Pagu, entrevista, Poços de Caldas/MG, 2019.)

O ambiente religioso se torna um espaço de socialização e partilha para as juventudes, tornando-se necessário pensar seu engajamento político a partir de seu envolvimento nessas instâncias socializadoras. Portanto, destaca-se que

Num país como o Brasil - marcado pela expressão religiosa em suas múltiplas vertentes - entendemos que a religião se configura como uma influente variável para a compreensão de aspectos e segmentos da sociedade e, por acréscimo, para a análise do comportamento juvenil (FERNANDES, 2007, p. 156.)

Outro aspecto de pertencimento religioso é destacado na experiência de Have. Antes das ocupações não tinha envolvimento com nenhuma instituição religiosa e somente depois da experiência de ocupar optou pela entrada na Umbanda. Sua adesão acontece por aspectos identitários e representativos.

E eu me aproximei por amor, por amor à religião, com reconhecimento nacional, por afirmação, reafirmação, ao mesmo tempo do sentimento nacional, do sentimento de enraizamento nesse Brasil. Então, eu vi que o não chegar era preconceito meu, então, nas ocupações das pessoas, das religiões envolvidas, eu não me aproximei, protestantismo, evangelismo, não me aproximei pois não me agrada, porque aquele momento eles deveriam ter visto enquanto pessoas e não foram capazes. (Have, entrevista, Poços de Caldas/MG, 2019.)

Assim, Have aponta para o crescimento das religiões de matrizes africanas por abarcar pautas de lutas pelas minorias e resistência, além de acolher a diversidade existente no território

brasileiro. Também se destaca em sua fala um processo rico de apropriação da cultura (LAGES, 2019) e valores de alteridade e transformação social presente nas respectivas instituições religiosas, que por sua vez se destaca no exercício da caridade.

Numa perspectiva política, pode-se afirmar que terreiro como espaço *cult* traduz a apropriação de símbolos culturais populares, pela classe dominante, que os manipula e os integra na narrativa dos símbolos da identidade nacional, como foi o caso do samba, da feijoada, da capoeira, das próprias religiões afro-brasileiras. (LAGES, 2019, p. 223).

A experiência de ocupar aponta para a necessidade de compreender o modo como as juventudes encaram a sua relação com o transcendente com o propósito de observar os pontos de influência e tensão em suas trajetórias de vida. A proposta de análise transversal da vivência religiosa dos ocupas tem como foco a percepção da forma como se aplica a espiritualidade nos espaços de luta e as tensões advindas da militância.

Considerações Finais

A reflexão proposta neste capítulo buscou compreender e conhecer os perfis dos estudantes que participaram ativamente do processo de ocupação das instituições de ensino no município de Poços de Caldas, localizado geograficamente no Sul de Minas Gerais. Tornando-se o primeiro município sul-mineiro com escolas ocupadas, encarou fortes marcas de resistência e luta pela educação. Nas palavras de Oliveira (2021, p. 136), “a ocupação da Escola Estadual David Campista perpetuou-se por 21 dias. Foram 21 dias de exposição a ameaças, intimidações, judicialização da ocupação, conflitos internos, desconfortos físicos, alimentação restrita, noites insones e frustrações de diversas naturezas”.

Sabe-se que os perfis dos ocupantes não se limitam às experiências acima compartilhadas. Nosso objetivo não é esgotar a

temática e suas pesquisas, mas sim apontar um cenário que envolve o interior das ocupações secundaristas. Toda experiência ali vivenciada continua operando na vida dos seus atores e na maneira com que estes sujeitos percebem o mundo e outros espaços onde estão inseridos.

Sobre o pertencimento religioso dos estudantes, ressaltamos que as novas identificações estão associadas às mudanças que o campo religioso vem sofrendo ao longo dos anos. No entanto, o modo como os estudantes se identificam, podem revelar momentos ou experimentações religiosas não permanentes, mas como exercício da autonomia e do processo de descoberta, que se aproxima de seus ideais e longe de qualquer forma de controle. Mesmo entre os que não apresentam mudança de filiação religiosa, a liberdade para novas experimentações pode ser vista como ponto de semelhança entre os perfis apresentados.

No que tange os impactos que às ocupações exercem sobre os ocupantes e seus impactos no engajamento militante, há de se considerar a fala de Groppo (2000), apontando a necessidade dos estudos sobre juventude considerar suas múltiplas especificidades existentes dentro de um mesmo grupo. A pesquisa feita por Oliveira (2021) aponta que não havia engajamento político dos secundaristas antes das manifestações e que somente alguns permaneceram e abraçaram a militância pós-ocupações. Contudo, ainda que não estejam institucionalmente organizados, reproduzem o legado das ocupações por meio de atos de resistência que refletem em seu entorno.

Referências

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: _____.; BRANCO, P. P. M. *Retratos da juventude brasileira – análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania, Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

BERGER, P. *O Dossel Sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião*. 10ª Edição, São Paulo: Ed. Paulus, 2018.

CAMURÇA, M. A. *Os "Sem religião" no Brasil: periferia, indiferentismo religioso e trânsito entre religiões institucionalizadas*. *Estudos de Religião*, v. 31, n. 3, p. 55-70, set.-dez. 2017

FERNANDES, S. R. A. Adesão religiosa no segmento juvenil: apolitização ou reinvenção da política? *Revista Universidade Rural*, 29, n. 2, p. 152-165, jul.-dez., 2007

GROPPO, L. A. *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

_____. *et al.* Ocupações no Sul de Minas: autogestão, formação política e diálogo intergeracional. *ETD: Educação Temática Digital*, v.19, p. 141-164, 2017. <https://doi.org/10.20396/etd.v19i1.8647616>

_____. ; SILVEIRA, I. B. Juventude, classe social e política: reflexões teóricas inspiradas pelo movimento das ocupações estudantis no Brasil. *Argumentum*, v. 12, p. 7-21, 2020.

TOMIZAKI, K.; DANILIAUSKAS, M. A pesquisa sobre educação, juventude e política: reflexões e perspectivas. *Pro-Posições*, v. 29, n. 1, p. 214-238, abr. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072018000100214&lng=pt&nrm=iso>.

RANCIÈRE, J. O dissenso. In NOVAES, A. (Org.). *A crise da razão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. Tradução de Paulo Neves.

_____. *O descentendimento: Política e Filosofia*. São Paulo: Editora 34, 1996.

RODRIGUES, E. Questões epistemológicas do Ensino Religioso: Uma proposta a partir da Ciência da Religião. *Interações*, v. 8, n. 14, p. 230-241, 2013.

LAJES, S. R. C. Jovens universitários num terreiro de umbanda e as narrativas sobre as religiões afro-brasileiras. *Revista Brasileira de História das Religiões*. ano XI, n. 33, p. 209-231, jan.-/abr. 2019.

NOVAES, R. Juventude, percepções e comportamentos: a religião faz diferença? In ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. *Retratos da juventude brasileira – análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania, Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

_____. Os jovens "sem religião": ventos secularizantes, "espírito de época" e novos sincretismos. Notas preliminares. *Estudos Avançados*, v. 18, n. 52, p. 321-330, dez. 2004 .

_____. Os jovens, os ventos secularizantes e o espírito do tempo. In: 30º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2006a, Caxambu. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <https://anpocs.com/index.php/papers-30-encontro/gt-26/gt17-17/3392-rnovaes-os-jovens/file>

_____.; CARA, D. T. S.; SILVA, D. M.; PAPA, F. C. (Orgs.). *Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas*. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude, Fundação Friederich Ebert, 2006b

OLIVEIRA, M. A. *Ocupações secundaristas Poços-Caldenses: um dever menor na educação*. Alfenas, MG, 2021. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas Disponível em < <http://bdtd.unifal-mg.edu.br:8080/handle/tede/1714?mode=full>>

**Em que se parecem #Occupywallstreet, um colégio ocupado e um Slam de poesia?
Pistas teórico-metodológicas sobre subjetivação política**

Valentina Carranza Weihmüller
Vera Helena Ferraz de Siqueira

[...] o que importa, num movimento, não é o objetivo determinado, mas a criação de uma dinâmica subjetiva, que abre um espaço e um tempo onde a configuração dos possíveis encontra-se transformada. Para dizer de outro modo: são as ações que criam os sonhos, e não o contrário.
Jaques Rancière, sobre o maio de '68 (2010a, p. 26)

Introdução

O conceito de subjetivação política elaborado por Rancière (1996, 2014) tem sido utilizado como categoria teórica nos estudos contemporâneos sobre juventudes e ações coletivas insurgentes em diferentes contextos latino-americanos. Dentre esses trabalhos encontramos o de Rosanna Reguillo (2017) sobre movimentos-rede, aquelas paisagens insurretas que caracterizaram o ciclo de protestos “da imaginação e dos afetos” durante 2010-2016 e, no Brasil, a Pesquisa Nacional *Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016: Formação e auto-formação das/dos ocupas como sujeitos políticos*, coordenada por Luis Antonio Groppo (GROPPO, OLIVEIRA, 2021; GROppo, 2020; GROppo, SILVA, 2020; SILVEIRA, GROppo, 2019).

Inclui-se nesta discussão um percurso de pesquisa-experiência próprio, que vem acontecendo há mais de cinco anos junto a jovens estudantes e artistas de uma favela carioca. Esta caminhada

começou a partir da ocupação de um colégio estadual de ensino médio, naquele conturbado 2016. Posteriormente, se trasladou, pelo movimento dos próprios jovens, para diferentes agenciamentos na produção artístico-cultural na favela. Rodas culturais, coletivos de produção audiovisual e *Slams* de poesia caracterizaram os repertórios de ação pós-ocupação pelos quais a pesquisa andou e habitou (WEIHMÜLLER, 2019, WEIHMÜLLER; SILVA; SIQUEIRA, 2019, WEIHMÜLLER et al. 2019).

Antes de tudo, parece relevante esclarecer algumas questões sobre os estudos que se pretende “fazer conversar”. É um fato que eles divergem em alguns aspectos: processos abordados, desenhos metodológicos, fundamentações teóricas, problematizações, formas de trabalho.

Reguillo (2017) analisa os movimentos-rede globais naquele conturbado período no início da segunda década do século em curso (2010-2016). Sua aproximação é etnográfica, participando *in situ* do movimento #OccupyWallStreet, ao mesmo tempo que conectada, em uma perspectiva tecno-política (TORET, 2013) a outros movimentos-rede do mesmo ciclo: Primeira Árabe, #15M, #PasseLivre, #YoSoyEl32, #NuitDebout. A autora inova no uso de métodos específicos para a análise de dinâmicas e informações *online* e *digital data*. A sua apropriação do marco teórico ranceriano dialoga com autores de diversos campos: política e comunicação, filosofia, pós-estruturalismo, sociologia das emoções, sem deixar de lado propostas provenientes da sociologia dos riscos e das incertezas, da antropologia latino-americana e do campo de estudos de juventudes. Importante lembrar que Reguillo é uma referência internacional nos estudos sobre juventudes. Suas instigantes abordagens percorrem a política, a filosofia, a antropologia e a comunicação. Entre sua expressiva produção, encontramos o livro, amplamente citado, *Estrategias del desencanto. Emergencia de culturas juveniles* (REGUILLO, 2000).

Já Groppo e equipe utilizam principalmente técnicas de conversa e entrevistas semi estruturadas, a fim de analisar o(s) processo(s) das ocupações secundaristas em diferentes cidades do Brasil. Com foco

em ocupações da região Sudeste e Sul, o autor traz as vozes e experiências das e dos *ocupas* para problematizar a dimensão político-pedagógica do ciclo de ocupações. Promove o encontro de Rancière com os estudos culturais britânicos para discutir “experiência” e “identificações”, além de estabelecer diálogos com a sociologia da educação, o feminismo negro, as perspectivas pós-críticas e os estudos latino-americanos de juventudes.

Nossa pesquisa trabalha em espaços urbanos cotidianos não formais de sociabilidade e produção de subjetividades juvenis, com marcado viés artístico e de lazer. Trata-se das cenas e eventos, rimas e poesias, vídeos e fotos (no “Face” e no “Insta”) daqueles agenciamentos artístico-culturais do universo *hip hop* que transformam as paisagens racializadas e empobrecidas de uma cidade ainda perpassada pela colonialidade, em lugares habitáveis, não alheios a contradições¹. São momentos/lugares que emergem com certa frequência e autorização comunitária, onde coletivos de jovens organizam de forma gratuita e autônoma eventos e *rolés* aos sons, cores e movimentos do *hip hop* carioca e de favela. O interesse radica na problematização do *hip hop* como plataforma comunitária e histórica de subjetivação política para instituir políticas de vida e enfrentar as violências e exclusões relacionadas à colonialidade do poder, com foco no papel do feminino nesses agenciamentos. Dialogamos assim, com autoras do feminismo negro e decolonial, ainda que mantendo certa afiliação com os estudos latino-americanos de juventudes e com a pedagogia crítica e pós-crítica.

Pode parecer algo descabido juntar estas pesquisas. Em definitivo, o que tem a ver *#OccupyWallStreet* com uma ocupação secundarista ou um *slam* de poesia?

Partimos da ideia que os estudos aqui reunidos, seguindo as pistas dos processos de ruptura protagonizados principalmente por jovens, se esbarraram na encruzilhada da *subjetivação política*. O

¹ Neste sentido, há certa continuidade temática com o trabalho de Reguillo (2000), que foi explorado em Weihmüller, Silva e Siqueira (2019) e Weihmüller (2019).

objetivo deste capítulo é então explorar, de forma livre e sintética, esse encontro.

Para isso, nosso método é simples. Realizamos uma releitura de algumas das categorias propostas por Reguillo (2017) e fomos encaixando ou superpondo, ou simplesmente “acotovelando”, algumas observações e constatações desses percursos brasileiros pela subjetivação política. Desde já, não pretendemos apresentar uma esquematização fechada, nem esgotar as articulações e análises possíveis². O que nos motiva, é a possibilidade de contribuir com algumas dimensões teórico-metodológicas para que futuros trabalhos possam “pôr em funcionamento”, “manusear” e “percorrer” as instigantes trilhas da subjetivação política.

A subjetivação política em Rancière

Inicialmente, achamos relevante introduzir, de forma breve e básica, o modelo teórico proposto por Rancière (1996, 2014). Trata-se de uma perspectiva pós-crítica que considera o *sujeito* e a *política* de maneira dinâmica, contingente, em constante movimento. Deste modo, reconhece os *meso* e *micro* espaços e processos sociais de forma nunca determinada, ainda que situados, contextualizados, ou seja, circunscritos pelo regime do instituído.

Na proposta rancieriana, outros conceitos contornam a ideia de *subjetivação política*. Em primeiro lugar cabe deter-se no que ele chama de *partilha do sensível* e sua configuração pela *ordem policial*. Como comenta Trus Lie em entrevista realizada com Rancière (2010b, p. 82):

[...] Rancière utiliza o termo “ordem policial” para descrever a maior parte do que normalmente entendemos como política – o corpo estruturado de uma sociedade onde tudo tem seu lugar. A ordem policial é o governo ou o processo de governar que prescreve a nossa realidade ou a nossa sensibilidade – em relação às normas básicas que definem o que é ou não permitido e o que está ou não à disposição numa

² Ver, por exemplo, Montancé (2019) sobre trabalho e subjetivação política.

determinada situação – no campo da percepção em si. [...] Existe, portanto, uma implícita divisão que dita o que pode e o que não pode ser dito, visto ou feito. Isso cria conjuntos de normas permanentes que, por sua vez, estabelecem uma comunidade que decide quem é incluído ou excluído, cujas palavras são significantes ou insignificantes, quem tem o direito de governar e outros que não tem.

Nesse sentido, o *policial* em Rancière se apresenta como conceito para englobar aquele regime instituído e naturalizado de controle sócio subjetivo, de limite à percepção e à ação. Observamos que para o autor essa ordem policial não é, especificamente, o Estado e suas instituições, ou qualquer outro agente de poder visível, transparente. O *policial* se apresenta fosco e disperso, como uma “grande máquina” que molda as formas de perceber, sentir e se relacionar (Rancière, 2010a, p. 26). Como explica Reguillo (2017, p. 54) o que consegue a máquina policial rancieriana, é “atribuir a cada corpo um local, a cada prática um nome, a cada nome uma tarefa” e assim “restringir, proscriver e prescrever o desejo na ordem do político” (nossa tradução). Naturalizada e incorporada subjetivamente, a partilha do sensível policial formata a dimensão imaginária, perceptiva, emocional. Predispõe comportamentos e conduz disposições. Condiciona os modos corporais e expressivos para fazer (e não fazer) parte dele. Fixa assim, ao mesmo tempo, um comum partilhado e os recortes que dentro dele definem locais e partes exclusivas (REGUILLO, 2017). Nas palavras do próprio Rancière (2010c, p. 78) “polícia, para mim, não define uma instituição de poder, mas um princípio de partilha do sensível no interior da qual podem ser definidas as estratégias e as técnicas do poder.”

O modelo teórico do autor se completa com a noção de *política*, entendida como a “ruptura” da ordem policial a partir da ação disruptiva *daquela parte dos que “não têm parte”*, ou seja, daqueles corpos e subjetividades não consideradas, porque silenciadas, na ordem policial. Uma ruptura que supõe uma interrupção do tempo,

do espaço, suas posições e relações formatadas. Como explica Montancé (2019, p. 4) a partir de Rancière (1996):

A construção de subjetividades políticas refere-se assim a processos de singularização localizados (ancorados a uma determinada espacialidade e temporalidade) que sempre supõem uma relação com uma alteridade, ou seja, constituem-se em função da alteridade e envolvem a negação das lógicas identitárias hegemônicas (nossa tradução).

Assim, os processos de subjetivação política se apresentam como aberturas a outras configurações subjetivas diante do social, em que a ação e a palavra, em sua máxima radicalidade, habilitam outras identificações. Elas emergem na e contra a ordem estabelecida, fissurando e desestabilizando o regime do que pode ser dito, e quem pode ou não falar em nome de “todos”.

Ocupar para interromper

A *ruptura* então, funciona como a categoria dobradiça entre o que é naturalizado, normativo (a partilha da ordem policial) e os acontecimentos disruptivos que o desestabilizam (os processos de subjetivação política). Trata-se do ato de romper, de insurgir, não só interrompendo a ordem do instituído em sua cara visível e institucionalizada. Também na emergência de outras posições discursivas, outras percepções, agenciamentos e gramáticas. Como diz Reguillo (2017) trata-se de um *desanclaje*, um *desmarque*. Na leitura de Groppo e Silva (2020, p. 412), uma desclassificação, uma desidentificação “em relação às funções e o *status* de adolescente e aluna e aluno”. Em nosso caso, de um movimento aprendido historicamente para “respirar um pouco”, e manter vivos saberes, racionalidades e tecnologias de sociabilidade, enquanto se disputam narrativas e imagens por meio de outras gramáticas artístico-discursivas associadas ao universo *hip hop*.

A primeira tarefa é então produzir a ruptura, interromper. Mas como surge a necessidade de fazer isso? Quais seriam as estratégias para expressar e viabilizar a interrupção da ordem policial?

A análise de Reguillo (2017) mostra que as interrupções surgem quando pessoas que por um longo período acumularam sentimentos de perda de potência (tristeza, medo, indignação, raiva), se reúnem e passam a compartilhar ideias e reflexões sobre as fontes desses sentimentos. Ou seja, quando uma situação intolerável é reconhecida coletivamente e as trocas comunicativas são estabelecidas para revelar tal situação. A interrupção finalmente emerge quando as causas do mal-estar encontram um nome, uma teia compartilhada de significados, tornando-se necessário manifestar esses nomes. A autora entende esse processo como a *reinvenção do locus* (nossa tradução).

Reguillo (2017) cita Rancière (1996), para relacionar a *reinvenção do locus* com a *política do desejo*, uma vez que o processo de apropriação da palavra seria o primeiro passo para interromper os mapas policiais do possível. Esta interrupção ocorreria então, quando os *locus* dos que “não fazem parte” se reinventam e questionam a partilha policial do sensível por meio do resgate da *política do desejo* e da *imaginação*.

O *locus* das ocupações se evidencia em primeiro lugar, na própria autonomia dos estudantes para decidir ocupar (GROPPO, OLIVEIRA, 2021). Também, no “empoderamento coletivo” observado em casos de estudantes mulheres (SILVEIRA, GROppo, 2019). Inclusive quando Groppo e Oliveira (2021, p. 9) resgatam como um dos aprendizados das ocupações o

Esforço para dialogar com outros sujeitos, como estudantes que não eram ocupas, docentes e comunidade. [...] assembleias, aulões, oficinas abertas e divulgação de atividades pelas redes sociais, buscando esclarecer os motivos da ocupação e demonstrar que estavam ocorrendo ações educacionais na escola ocupada.

Já sobre os agenciamentos artístico-culturais das cenas *hip hop*, o primeiro aspecto a considerar é que eles são organizados e vivenciados por jovens majoritariamente pertencentes a setores empobrecidos e racializados não só pela dinâmica urbana, mas pelo processo histórico do Brasil. Os próprios corpos e as gramáticas *hip hop*, se apresentam então como linguagens para se constituem em sujeitos da ação e de discurso (WEIHMÜLLER, 2018). Por meio de versos e rimas, entre a denúncia, a alegria, a esperança e a sátira; com *graffitis*, pichações, *beats* e *brecks*, eles e elas reinventam seus *locus*. *Locus* que são performáticos, transmidiáticos, territorializados, interrompendo assim, uma ordem cotidiana (e uma linearidade histórica) que os violenta, explora e estigmatiza (WEIHMÜLLER, 2019).

Hackear

Reguillo retoma Appadurai (2001), para resgatar o caráter coletivo e social do imaginário. Segundo a autora, a imaginação se apresenta como um palco para ativar um tipo de trabalho vivo e coletivo essencial para mobilizar as transformações sociais. Segundo ela, este trabalho implica, em termos políticos e produtivos, construir um horizonte de sentido, mas também fazê-lo nas tarefas cotidianas sobre o espaço social a partir das relações entre as pessoas e os equipamentos disponíveis.

Para a autora, durante os movimentos-rede esse trabalho de imaginação, vivo e coletivo foi acompanhado por um *espírito hacker*. O termo *hacker* vem da informática e se refere à capacidade de se apropriar de um produto, programa ou dispositivo, fazendo um uso inesperado pelo seu desenho original. Reguillo (2017, p. 12) transporta a noção de *hacker* para o campo político-cultural, definindo-a como “uma disposição-capacidade de intervir nas peças do sistema para trazer ou produzir outro sentido” (nossa tradução). A autora relaciona esse espírito de subverter, sagazmente, os usos e significados estabelecidos, às formas de resistência das culturas populares e subalternizadas que, ao longo

do tempo e em diferentes conjunturas, *hackearam* produtos de mídia, dispositivos governamentais e discursos de dominação, a fim de reutilizá-los para sua subsistência e preservação.

Nas rodas e *slams* o trabalho da imaginação se manifesta no próprio formato de Roda Cultural ou *Slam*. Eles, funcionando como circuitos, permitem que os e as jovens ocupem locais públicos e circulem pela cidade, superando as fronteiras construídas pelas máfias do tráfico, as milícias e a segregação urbana. Também, o espírito *hacker* foi observado nas “gambiaras” e “trambiques” durante a produção de eventos, quando se utilizavam diversos materiais disponíveis (alto-falantes antigos, encaamentos, papelão, *skates*, cordas, etc.) para melhorar a funcionalidade de equipamentos tecnológicos e cênicos.

No caso das ocupações, a partir da leitura de Groppo e Silva (2020), é possível deduzir que o que foi hackeado foi o próprio sistema de ensino entendido em sua versão tradicional e disciplinar. As ocupações deram assim um novo sentido à experiência escolar dentro dos próprios equipamentos e com os recursos que as escolas e os colégios já tinham. Conforme os autores, um exemplo disso se observa na reconfiguração dos equipamentos nas salas, instituindo a roda ou o círculo de carteiras como “símbolo educacional”. Nessas rodas também se hackeava o próprio currículo, quando se discutiam temas não comuns ou pouco falados durante “o normal” escolar.

Produzir presença

Reguillo (2017) propõe a categoria de *superfícies de inscrição*, para se referir aos espaços sociais e digitais nos quais os movimentos-rede expressaram suas mensagens. Com essa noção, pretende-se agrupar a diversidade de produtos comunicativos que, por meio de diferentes linguagens, gêneros e mídias, possibilitaram abordar a dimensão enunciativa do ciclo de protesto. Essas superfícies podem ser tanto espaços *online* nas diversas plataformas

de mídias sociais, quanto *offline* (folhetos, *graffitis*, pichações, camisetas, cartazes, entre outras).

Como analisa a autora, a digitalização, diversidade e articulação de *superfícies de inscrição* constituem o que ela chama de *espaço público expandido*, aquela “esfera globalizada e multiescala, fomentada pela aceleração tecnológica que favorece a circulação constante de fluxos de informação ou representações compartilhadas” (REGUILLO, 2015, p. 139, nossa tradução).

A configuração desse espaço público expandido, não pode ser compreendida sem considerar a *ação conectiva* também favorecida pela dinâmica tecno-política ruas-mídias digitais (TORET, 2013). Nesse sentido, os movimentos-rede desenvolveram redes densas e duradouras de nós conectados em constante troca. Deste modo, as redes conectadas conseguiram gerar pressão, ganhar legitimidade, impor agenda pública e coordenar lutas entre agentes geográfica e culturalmente distantes (REGUILLO, 2017).

O conjunto de categorias tecno-comunicacionais que a autora propõe permite que seja identificada, como principal característica dos movimentos-rede, uma capacidade nunca antes vista de *produzir presença*, de articular “processos, dispositivos e estratégias simbólicas” que minam o espaço público, gerando “conteúdos, discussões, visibilidade”, ao mesmo tempo que, pressionam a agenda da mídia tradicional para modificar seus temas e prioridades (REGUILLO, 2017, p. 10, nossa tradução).

Conforme afirmam Sousa e Canavarro (2018) no caso das ocupações secundaristas, a produção de presença também se deu em dinâmica tecno-política, quando as ações territorializadas nas escolas se conectaram com uma ampla rede digital que promoveu a sua visibilização e engajamento com um público ampliado. Assim, conforme as autoras, criou-se uma *unidade em ação* composta pelas práticas regulares dos e das ocupas *on* e *offline*, assim como de outros atores que apoiavam o movimento. Aliás, elas encontram certas similitudes com a dinâmica manifestada pelo movimento 15M, como também indicam a centralidade de instâncias *online* articuladoras como o caso da Página de Facebook “O Mal

Educado”³. Groppo (2019) também menciona o papel dessa página, porém seus trabalhos não se debruçam em métodos ou dados especificamente “digitais”. Mesmo assim, nas suas análises é possível perceber o papel que as mídias digitais tiveram tanto para a divulgação e o fortalecimento de ocupações pontuais, a conexão e articulação entre elas, como ainda para o surgimento e ampliação do movimento reacionário #desocupa.

Nas rodas e nos *slams*, a *produção da presença* articula-se fundamentalmente nas dinâmicas tecno-políticas circunscritas aos coletivos de artistas, suas redes comunitárias e os meios de comunicação independentes e comunitários, sem ter expressiva participação da grande mídia. A produção de presença se dá especialmente em páginas de Facebook e perfis de Instagram, a partir da imagem pública dos coletivos organizadores, dos artistas individuais e os eventos. No entanto, não é residual a participação do público na criação e compartilhamento de diversos conteúdos *online*. É claro que, uma vez que as rodas e os *slams* não são movimentos massivos, a expansão do espaço público não tem o alcance nem a penetração global dos movimentos-rede, nem nacional como as ocupações. Contudo, caberia explorar a amplitude e conexões dos circuitos (locais, nacionais, regionais, internacionais) na produção de presença desse tipo de agenciamentos, assim como também sua visibilidade e diálogo em escala comunitário e local.

Afetam-se na criação de encontros

Na proposta de Reguillo, também é importante considerar a dimensão topográfica-afetiva para gerar o que ela chama de *espaços intermediários*. Com essa categoria, a autora se refere a certa disposição experiencial, “uma temporalidade alterada e um espaço de condensação de relações que aumentam a potência dos corpos dispostos uns com os outros” (REGUILLO, 2017, p. 60, nossa

³ Link da Página: <https://www.facebook.com/mal.educado.sp>

tradução). Segundo a autora, é nesses espaços de condensação de relações e sentidos onde vivências individuais/privadas de falta de potência (dor, angústia, tristeza) se (re)conciliam de forma diferenciada a partir de um “estar com”, “estar em comum”. Esses espaços evidenciam assim, sua capacidade para produzir *afetações*.

Para definir *afetação*, a autora retoma a filosofia das emoções (especificamente, Hume e Spinoza) e a descreve como aqueles sentimentos que nos afetam, que nos tocam, aqueles que emergem de imagens que nos fazem felizes ou tristes. O que entristece é “aquilo que afeta ou decompõe as relações com o mundo”, o que produz felicidade é “aquilo que ajuda a compor ou a criar novas relações com o mundo” (Reguillo, 2015, p. 134, nossa tradução). A autora indica que esses *espaços intermediários* se aproximam da noção espinosista de *occursus*, que significa *encontros*. Segundo Reguillo, esses encontros se ampliam com o uso das tecnologias digitais, chegando a configurar *espaços de intensificação afetiva* alargando digitalmente o campo de ação afetivo.

Nas ocupações secundaristas, observamos esses espaços intermediários na realização de atividades (aulões, oficinas, atividades recreativas, etc.). A respeito das afetações, de alguma maneira, todos os artigos aqui incluídos, sugerem que as experiências ocupantes mobilizaram sentimentos de alegria, frustração, amizade, medos, dores que influíram nas trajetórias formativas e nas avaliações subjetivas sobre o processo vivido. Especificamente, Groppo e Oliveira (2021) reconhecem como esses processos permitiram um aprendizado de tipo solidário e de apoio mútuo na prática da gestão das próprias ocupações. E, a partir de Groppo e Silva (2020), é possível dizer que houve certa intensificação afetiva não só alargada no espaço, mas também no tempo, quando após o movimento se mantiveram amizades sensibilizadas para guardar e compartilhar a memória da experiência *ocupa*.

De acordo com nosso estudo, as rodas e *slams* também podem se constituir como aqueles espaços intermediários, que suspendem o tempo e permitem a passagem do cotidiano triste e indignante para o

alegre daquele momento compartilhado. Os e as jovens reunidos e reunidas, seja público ou artistas, comungam; são todas e todos, a roda, o *slam*. De maneiras diferentes, eles constituem esse encontro, esse *occursis*. Eles se identificam com o que é gerado naquele espaço-tempo coletivo, de amizade, de parceria. Em algumas edições, era possível sentir um clima especial, acolhedor e divertido. Esses espaços/tempos, onde ontem passava o *caveirão* e os tiros, durante os eventos, se vestiam de música, poesias e sorrisos.

Por outro lado, também se observou a capacidade desses agenciamentos para *criar zonas de intensificação afetiva online*. Os diferentes conteúdos que circulam nas redes sociais digitais são discutidos e compartilhados entre as comunidades dos circuitos próximos e não tão próximos. Esta partilha digital volta à pista quando se realizam convites e trocas entre artistas, quando se organizam *rolés* para frequentar outras rodas e outros *slams*, quando artistas que dominam diferentes linguagens se juntam para produzir algum clipe, música, etc. Assim, as formas e a extensão das afetações não cessam permeando tanto as cenas *on* com *offline*.

Tensionamentos entre o identitário, o tecnológico e o artístico

Buscamos argumentar que as categorias de *ocupar para interromper, hackear, produzir presença e se afetar na criação de encontros*, propostas por Reguillo em seu estudo sobre movimentos-rede, podem também funcionar como chaves de análise para abordar outros processos de subjetivação política, especificamente aqueles das ocupações secundaristas e aos agenciamentos artístico-culturais no *hip hop* de favela. Porém, apesar dessas continuidades, é necessário explicitar algumas considerações.

Em primeiro lugar, nos referiremos à dimensão *identitária*. Segundo Reguillo (2017), os movimentos-rede caracterizaram-se por seu perfil “multitudinário” e “configurativo”, no qual as identidades de gênero, raça, classe, sexualidade, nacionalidade, etc. eram opacas em relação ao sentimento de estar, se convocar, se conectar nesses processos insurgentes. Além disso, segundo a

autora, esses movimentos não eram orgânicos a partidos políticos nem centralizavam suas reivindicações nas lutas pelas chamadas “minorias” ou diversidades. Deste modo, abriram-se a uma identificação nova, auto gerada em cada movimento específico, ainda que pulverizada, “multitudinária”.

Já nos agenciamentos artístico-culturais aqui considerados, uma das primeiras identificações é com a própria vocação artística (ser *raper*, *freestayer*, DJ, dançarino, poeta, fotógrafa, grafiteira, etc.). Estas identidades artísticas são perpassadas pelas identidades territoriais e coletivas (pertencer a tal bairro ou favela, ser “da família”, do “bonde”, ou da “tropa” de X coletivo) e pelas identificações marcadas nos corpos (gênero, raça/etnia, sexualidade). As interseções entre esses diferentes tipos de identificações abrem a múltiplas configurações identitárias, difíceis de capturar. Como surgiu numa conversa junto a uns dos coletivos, quando estávamos falando sobre nossa relação com outros artistas e eventos: “a gente é a mesma, só que não é”.

No caso das ocupações secundaristas, as identidades políticas tiveram um papel importante. Por exemplo, Silveira e Groppo (2019) analisam especificamente isto, em relação ao papel das meninas *ocupas*. Mesmo assim, apesar dessas identidades políticas específicas, os estudos em seu conjunto indicam que existia uma identificação comum a partir da autodeterminação como *estudantes ocupas*.

Observamos que tanto nos agenciamentos artístico-culturais como nas ocupações secundaristas certas identidades políticas, principalmente de gênero e raça/etnia, se ativam para constituir agrupações mais íntimas e protegidas (por exemplo, coletivos exclusivos de produtoras culturais mulheres, de poetas negros e negras, e das meninas *ocupas*). No entanto, essas identidades não permanecem isoladas, mas se encontram com outras, refundando o dissenso ao interior dos processos de subjetivação política mais abrangentes (dos *ocupas*, do *hip hop*, de artistas de favela).

Brincando com algumas metáforas da física, aventuramos dizer que há diferenças entre os *princípios dinâmicos de identificação* dos “circuitos” e dos “movimento-rede”. Ao que parece, os

“circuitos”, tal como relatado para os agenciamentos artístico-culturais no *hip hop* carioca, funcionam a partir de um *princípio dinâmico centrífugo*, na medida que os coletivos particulares territorializados e multilocalizados, em situações e momentos específicos, são “atraídos” por instâncias de maior concentração e visibilidade (como os campeonatos estaduais e nacionais de *slams* e as rodas de rimas e batalhas mais antigas que ainda acontecem no bairro da Lapa). Conforme a reconstrução histórica realizada por Groppo e Silva (2020) e Sousa e Canavarro (2018) acreditamos que este *princípio dinâmico de identificação-ação centrífugo* também marcou as ocupações secundaristas, dada a dispersão do fenômeno e sua concentração em manifestações e outros atos de protestos ampliados, por exemplo, a ocupação da Secretaria de Estado de Educação no Rio de Janeiro (#OcupaSEEDUC) em 2016.

Já nos parece que os movimentos-rede, analisados por Reguillo (2017), tiveram um princípio dinâmico contrário, ou seja, *centrípeto*, pois eles primeiro se concentraram em lugares centrais e icônicos, como parques e praças, para depois se espalhar aos bairros por meio do trabalho de grupos particulares que continuaram conectados. Uma das autoras deste capítulo constatou isso a partir da própria experiência, quando em 2011 participou do movimento 15M em Madri. Esse movimento teve seu início e epicentro em *La Plaza del Sol*, e logo se “dispersou” aos bairros por meio de grupos de trabalho e assembléias territorializadas.

Outro aspecto que apresenta certas diferenças é a centralidade do “tecnológico”. Reguillo (2017) destaca o papel fundamental da Internet 2.0 para o desenvolvimento de uma nova subjetividade “tecno-política”, criativa e conectada, durante o ciclo de protesto por ela analisado. No caso das ocupações, apesar dos estudos aqui citados não se debruçarem especificamente neste tipo de abordagem, eles deixam transluzir o papel duplo que tiveram as mídias digitais tanto para disseminar o movimento #ocupatudo como para articular as ações desmobilizadoras, o #desocupa. Contudo, pesquisas como a realizada por Sousa e Canavarro (2018) sobre o movimento #OcupaEscola, indicam o papel das mídias

digitais para fomentar o “contágio” e ampliar o movimento. Já nos *slams* e rodas, como mencionamos, o componente tecnológico está presente, mas, talvez, com uma intensidade mais diluída e uma temporalidade alargada, comparados com as ocupações secundaristas e dos movimentos-rede.

Se tivéssemos que pensar em um elemento central para caracterizar as rodas e *slam* poderíamos pensar na centralidade do “artístico-político”, do “estético-político”. Aliás, para Rancière (2010d) esses dois conceitos são indissociáveis, na medida que “a estética e a política são maneiras de organizar o sensível: de dar a entender, de dar a ver, de construir a visibilidade e a inteligibilidade dos acontecimentos” (p. 125). Neste sentido o autor instiga a “pensar na estética em sentido largo, como modos de percepção e sensibilidade, a maneira pela qual os indivíduos e grupos constroem o mundo” (p. 130), ou seja, a estética imbricada à política.

A dimensão artística também esteve significativamente presente no trabalho de Reguillo (2017), principalmente quando se dedica a descrever o trabalho nas diversas superfícies de inscrição e, certamente, ao desenvolver o caráter imaginativo do espírito hacker. Também Groppo e Silva (2020) assinalam o papel de intervenções e oficinas culturais e artísticas para instituir alternativas curriculares e novas formas de ensino-aprendizagem durante as ocupações secundaristas. Nós também constatamos isso, em nossa própria experiência em 2016, observando o papel da música (samba, rap, funk) e da festa (feijoadas, arraiás, rodas de samba) para se reapropriar do espaço escolar.

Um dado curioso é mencionado por Groppo e Oliveira (2021, p. 5) ao analisar as trajetórias políticas de estudantes *ocupas*. Eles relatam como, no caso de algumas meninas, o ativismo político aprendido durante as ocupações continuou na vida pessoal e espaços cotidianos. Relatam que para uma das entrevistadas, o trabalho artístico tornou-se um caminho de ativismo pós-ocupação. Para essa estudante, as oficinas durante as ocupações lhe permitiram enxergar a capacidade do teatro para “sensibilizar, tocar as pessoas, inclusive politicamente” (Elionor, p. 8). No nosso

percurso de pesquisa a “opção” pela arte, entendida como prática transformadora pessoal e coletiva, também encontra sua origem na experiência da ocupação em pelo menos quatro mulheres, inclusive a própria pesquisadora.

Considerações Finais

O conceito de *subjetivação política* habilita uma compreensão radical da democracia, mostrando seu potencial para a análise de acontecimentos emergentes mobilizados por coletivos juvenis em diversos contextos. Assumi-la como categoria central de estudo, permite assim, a realização de análises complexas que articulam a dimensão subjetiva com a sociopolítica. De esta maneira, influencia na delimitação dos campos e das relações ao longo dos estudos, possibilitando a abordagem de acontecimentos, expressões e manifestações, onde ações coletivas com vocação instituinte desestabilizam cenários cotidianos, confrontando a ordem de poder estabelecida.

Antes de encerrar, gostaríamos de reconhecer algumas implicações metodológicas. A primeira refere-se à variedade e especificidade de instrumentos e técnicas de pesquisa (análise de *big* e *small data*, etnografia, análise de discurso, de imagens, de vídeos, de sentimentos, de afetações) que Reguillo (2017) domina. Trata-se de competências e fazeres diversos que não só questionam nossa atual capacidade de lidar com abordagens semelhantes, mas também desafiam os programas de formação de pesquisadores, os recursos disponíveis e os modos de organizar equipes de pesquisa. Trata-se de uma perspectiva multi-metodológica e interdisciplinar que além de investimentos específicos, demanda tarefas em conjunto, inclusive em parceria interinstitucional. Neste sentido, se aproxima mais das formas de agenciamento durante as ocupações, das formas de produção dos coletivos artístico-culturais e das ações conetivas e da imaginação dos movimentos-rede do que nossa atual forma de pesquisar nas universidades.

Por fim, a modo de provocação, nos perguntamos se este conjunto de categorias também não seria aplicável a acontecimentos do tipo “conservadores”, “reacionários”, “de direita”. Concretamente, poderíamos utilizar estas noções para analisar acontecimentos como o protagonizado pelos grupos de supremacia branca, ultra conservadores que se insurgiram na defesa do Trump em 2020? Ainda, porque não testá-lo para abordar movimentos juvenis numa perspectiva longitudinal, incluindo movimentos de diferentes ciclos de protesto? Também, quem sabe, considerar sua pertinência para pesquisas no cotidiano de ambientes formais e institucionalizados. Em definitivo, a partilha policial do sensível é o dado, o que permanentemente busca capturar e formatar subjetividades e coletividades. E *ocupar*, *hackear*, *produzir presença* e *se afetar em encontros* são ações coletivas que podem emergir juntas ou separadas, em diferentes escalas e intensidades, e talvez com diferentes signos e interesses políticos.

Se fomos felizes em demonstrar a partir dos agenciamentos artístico-culturais analisados, que os processos de subjetivação política também podem ter um tempo contínuo no dia a dia do cotidiano, só falta articular, como diria Reguillo, “solvência empírica” com “eficácia teórica” para conseguir abraçá-los e aprender junto com eles. Porque se de uma coisa temos alguma certeza, é que para assumir este tipo de abordagens é necessário que quem pesquisa esteja também aberto/a e disposto/a a transitar seu próprio processo de subjetivação política.

Referências

- APPADURAI, A. *La modernidad desbordada*. Dimensiones culturales de la globalización. Buenos Aires: Ediciones TILCE, FLACSO, Argentina. 2001.
- GROPPO, L. A. *Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016: Formação e auto-formação das/dos ocupas como sujeitos políticos*. Projeto de pesquisa. Alfenas, MG, 2018. Disponível em: <<https://>

cienciassociais.ufes.br/sites/cienciassociais.ufes.br/files/field/anexo/projeto_universal_cnpq_1_final.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2021.

_____. Ocupações estudantis em 2016: lutas, aprendizados e violações de direitos da juventude. *Anais do Encontro Internacional e Nacional de Política Social*, 2019, v. 1, n. 1.

_____.; SILVA, R. M. D. D. Experiência e subjetivação política nas ocupações estudantis no Rio Grande do Sul. *Estudos Avançados*, v. 34, n. 99, p. 409–424, ago. 2020.

_____.; OLIVEIRA, M. A. Ocupações secundaristas em Minas Gerais: subjetivação política e trajetórias. *Educação & Sociedade*, v. 42, e240770, 2021.

MONTANCÉ, I. Trabajo y subjetivación política: desafíos epistemo-metodológicos. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, v. 9, n. 2, e061, 2019.

RANCIÈRE, J. *El desacuerdo*. Política y filosofía. Trad. Horacio Pons. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1996.

_____. O prazer da metamorfose política. *Urdimento-Revista de Estudos em Artes Cênicas*, v. 2, n. 15, p. 25-32, 2010a.

_____. Nossa ordem policial: O que pode ser dito, visto e feito. *Urdimento-Revista de Estudos em Artes Cênicas*, v. 2, n. 15, p. 81-90, 2010b.

_____. A associação entre arte e política. *Urdimento-Revista de Estudos em Artes Cênicas*, v. 2, n. 15, p. 123-133, 2010b.

_____. Biopolítica ou política? *Urdimento-Revista de Estudos em Artes Cênicas*, v. 2, n. 15, p. 75-79, 2010c.

_____. *El reparto de lo sensible*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2014.

REGUILLO, R. *Estrategias del desencanto*. Emergencia de culturas juveniles. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2000.

_____. #Ocupalascalles#Tomalasredes. Disidencia, insurgencias y movimientos juveniles: del desencanto a la imaginación política. In: VALENZUELA-ARCE, J. M. (coord.) *El sistema es anti nosotros*. Culturas, movimientos y resistencias juveniles. Gedisa: Barcelona, 2015, p. 129-156.

_____. *Paisajes insurrectos*, Jóvenes, redes y revueltas en el otoño civilizatorio. [e-book] Barcelona: NED Ediciones, 2017.

SILVEIRA, I.; GROPPPO, L. As ocupas e as ocupações secundaristas: feminismo, política e interseccionalidade. *Revista Educação e Linguagens*, v. 8, n. 14, p. 25-48, 2019.

SOUSA, A. L. N.; CANAVARRO, M. # OcupaEscola: media activism and the movement for public education in Brazil. In: CABALLERO F., GRAVANTE T. (Eds) *Networks, Movements and Technopolitics in Latin America*. Global Transformations in Media and Communication Research - A Palgrave and IAMCR Series. Palgrave Macmillan, Cham, 2018. p. 199-220.

TORET, J. Tecnopolítica: la potencia de las multitudes conectadas. El sistema red 15M, un nuevo paradigma de la política distribuida. *IN3 Working Paper Series*. Internet Interdisciplinary Institute. Universitat Oberta de Catalunya, 2013.

WEIHMÜLLER, V. C.. DE LOS MOVIMIENTOS-RED GLOBALES A LAS RODAS CULTURAIIS Y SLAMS EN BRASIL. Un mapa teórico-metodológico para el abordaje de procesos de subjetivación juvenil en tiempos de crisis civilizatoria. 39ª Reunião da Anped. *Anais*. Rio de Janeiro: Anped, 2019. p. 1-6.

_____.; SILVA, A. C. ; SIQUEIRA, V. H. F. Percursos de autoria e subjetivação: entre rodas, rimas e clipes. *Revista Exitus*, v. 9, p. 695-719, 2019.

_____.; FIGUEIREDO, G. O. ; VERMELHO, S. C. S. D. ; SIQUEIRA, V. H. F. Rodas culturais, resistência e juventudes: reflexões político-pedagógicas. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, Universidad de Colima, México, v. XXV, p. 67-87, 2019.

Juventude e formas de participação cultural e política na cidade de São Paulo

Daniela do Nascimento Rodrigues

Mobilizações juvenis – A São Paulo ocupada

Este artigo é um desdobramento de uma pesquisa realizada entre os anos de 2015 e 2017, intitulada “Juventude e participação cultural: a ação coletiva na ocupação Casa Amarela Quilombo Afroguarany na cidade de São Paulo” (RODRIGUES, 2019), e pretende, como um caráter de sobrevoo, identificar algumas mudanças e permanências na ação cultural da referida ocupação, o que fará considerando os anos de 2016 e 2020 e seus respectivos cenários sociais e políticos.

Em 2013, a cidade de São Paulo foi marcada pela ocupação das ruas, realizada por diversos atores sociais, em sua maioria jovens, que reivindicavam o direito ao passe livre estudantil e eram contrários ao aumento da tarifa da passagem do transporte público, a qual estava sendo implantada pela gestão municipal¹ em acordo com governo do estado². Esse movimento ficou mais conhecido como *jornadas de junho* e, articulado pelo Movimento Passe Livre – MPL, ocorreu entre os dias 11 e 20 de junho daquele ano.

Dois anos depois, em 2015, as ocupações dos estudantes secundaristas, tema presente nos estudos de Costa e Groppo (2018) e de Corti, Corrochano e Silva (2016), reacenderam as discussões e

¹ À época, a cidade de São Paulo era administrada pelo prefeito Fernando Haddad, cujo mandato transcorreu de 2013 até 2016.

² Governo de Geraldo Alckmin que, nessa gestão, administrou o estado de 2015 até 2018.

análises sobre novas formas de engajamento e de mobilização, o que se deu não somente com relação à juventude estudantil, mas, também, no que diz respeito aos coletivos e ocupações, tanto os ligados às práticas culturais quanto os vinculados aos grupos voltados às questões de marcadores sociais e de gênero. Tal configuração e diversidade de ações políticas e culturais acabaram por fomentar estudos voltados para a investigação sobre a dimensão de redes de insurgência e suas conexões, conforme apontou a pesquisa de Marino, Quintanilha e Paternostro, realizada, em formato de cartografia, em 2016, e publicada no ano de 2017, pesquisa que será utilizada neste estudo como ponto de partida para a visualização das diversas mobilizações juvenis que ocorreram entre os anos de 2013 e 2017.

É nesse cenário, caracterizado pelas intensas mobilizações e pelas novas formas de associativismos juvenis, que se insere a ocupação Casa Amarela Quilombo Afroguarany, a qual é apresentada, em seu *site*, da seguinte forma:

A Casa Amarela Quilombo Afroguarany é uma ocupação Socio-cultural, estabelecida desde fevereiro de 2014 no imóvel localizado na Rua da Consolação nº 1075, tombado como Patrimônio Histórico do Município no centro da Cidade de São Paulo.

O imóvel pertencente a secretaria municipal de cultura, ficou 13 anos abandonado, quando em 2014 foi ocupado por artistas que o resinificaram dando vida e exercendo a lei da função social da propriedade.

Hoje oferecendo a cidade diversas oficinas, workshops, cursos, cines, palestras, feiras, exposições, espaço para fotografia além dos diversos eventos, atelies abertos e tudo 100% auto-gestionado e de livre acesso à todos, inclusive aos mais carentes com o atendimento e o trabalho que desenvolvemos para a população em situação de rua.

Temos como objetivo o resgate de crianças, jovens e adultos através da arte e cultura de inclusão, exercemos a Lei 10.639 e 11.645 nas escolas municipais da região assim como dentro do nosso espaço para fortalecer o resgate a valorização da nossa história que é

Afroguarany. (GT DE COMUNICAÇÃO DA CASA AMARELA QUILOMBO AFROGUARANY, [2020]).

Em 2020, a sociedade brasileira e o cenário político foram tomados pela pandemia e pelo acirramento das políticas de esvaziamento dos direitos civis, especificamente aqueles que incidem diretamente nos processos democráticos e sobre as questões vinculadas aos direitos humanos e ambientais.

Nesse contexto de crise sanitária e de obrigatoriedade do distanciamento social, a utilização e o manuseio das tecnologias digitais e virtuais de comunicação foram inseridos de forma abrupta nos mais diversos processos sociais, alterando o modo como as experiências acontecem, inclusive no que se refere à juventude. Nesse sentido, os estudos que tematizam a experiência desse grupo em sua relação com o universo virtual, como fazem os trabalhos de Reis e Dayrell (2020), Passarelli (2020), Rockembach e Garré (2020) e Diógenes (2020), este último com foco na produção artística dos jovens, são contribuições recentes importantes para a compreensão desse novo fenômeno.

Dessa forma, este artigo tem o objetivo de fazer algumas considerações acerca das possíveis influências que o cenário político e social dos anos de 2016 e 2020 tiveram na grade de programação cultural da ocupação cultural Casa Amarela Quilombo Afroguarany.

A reflexão que se seguirá, apoiando-se em referencial teórico consolidado por pesquisadores das áreas de sociologia da juventude e de filosofia, apresentará uma breve discussão acerca das noções de juventude, cidadania cultural e condição juvenil. A primeira parte do artigo se deterá a apresentar o aporte teórico; na segunda parte, por seu turno, serão feitas a descrição da programação cultural da ocupação e uma análise acerca das possíveis mudanças e permanências identificadas nas atividades ofertadas nos anos de 2016 e de 2020.

A metodologia empregada neste estudo se constituiu do levantamento da programação artística e cultural oferecida pela

ocupação e divulgada, nos respectivos anos citados, em sua página virtual. Além desse material, também foram utilizados depoimentos, os quais foram colhidos, de forma presencial, em 2016, e transcritos. Deles, foram utilizados apenas os trechos ligados a alguns aspectos da questão aqui abordada.

Sobre juventude: breves considerações

Grosso (2000), em suas discussões e estudos relacionados à juventude e à sociologia da juventude, apresenta a seguinte definição a respeito desse grupo:

Ao ser definida como categoria social, a juventude torna-se, ao mesmo tempo, uma representação sociocultural e uma situação social. Ou seja, a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos. (GROSSO, 2000, p. 7-8).

Assim, essa representação ou criação simbólica é resultado da influência dos processos históricos construídos pela sociedade, sedimentados por meio dos costumes e da cultura. A permanência dos marcadores de tempo e espaço costumam identificar as rupturas entre a infância, a adolescência, a juventude e a fase adulta. Sobre esses “rituais sociais de passagem”, Helena Abramo escreve:

Uma das ideias mais clássicas em sociologia sobre juventude é a de que a condição juvenil se caracteriza pela passagem da situação de criança para a de adulto, de filho para pai, de membro dependente da família de origem para a de responsável por si e pela própria família (ABRAMO, 2016, p. 20).

A noção de juventude não é só resultado de marcadores sociais externos, é também um conjunto de criações subjetivas emanadas dos próprios sujeitos sociais. Além disso, é por meio, principalmente, das ações coletivas que essa invenção toma corpo

político nos espaços de sociabilidade, dando visibilidades às contradições próprias da reinvenção cotidiana.

As juventudes estão no mapa

A pesquisa que deu origem ao documento *São Paulo Ocupada: cartografia das Juventudes Insurgentes na Cidade de São Paulo* (MARINO; QUINTANILHA; PATERNOSTRO, 2016) foi realizada por meio do Programa São Paulo Aberta, que contou com a participação, na cidade de São Paulo, de cerca de 250 jovens monitores culturais e articuladores vinculados ao Plano Juventude Viva, de iniciativa federal. Nesse estudo, foi possível verificar a extensão territorial de diversas ocupações juvenis, além de suas pautas e da capacidade de articulação em rede de cada movimento. O trabalho também permitiu identificar as seguintes ações e os respectivos anos ou períodos em que ocorreram: Ocupações Culturais na Periferia (2000–2016); Jornadas de Junho (2013); Rolezinhos (2013–2014); Ocupações Culturais no Centro (2014–2016); Escolas Estaduais Ocupadas (2015); Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) e Delegacias Regionais de Educação Ocupadas (2016); e Fábricas de Cultura Ocupadas (2016). A análise dos resultados da pesquisa detectou, também, alguns pontos comuns entre as ações:

Ocupações culturais na periferia e no centro da cidade, ocupações das escolas, ETEC's, DRE's e fábricas de cultura, jornadas de junho e rolezinhos. Insurgências distintas, mas que possuem pontos comuns, tais como a prática autônoma e o discurso apartidário, para além de resistências pontuais e isoladas. Caracterizam-se como processos políticos conectados, com exigências e ideias comuns (MARINO; QUINTANILHA; PATERNOSTRO, 2016).

Apesar de o estudo cartográfico não ter identificado a arte e a cultura como elementos centrais do conjunto, esses elementos se fazem presentes em várias das ações encontradas na rede de insurgências juvenis investigadas na pesquisa.

Do global ao local: a disputa pela cidade

O documento legal que regulamenta o uso e a divisão dos espaços e do chão da cidade de São Paulo é o Plano Diretor Estratégico do Município de São Paulo (PDE) (SÃO PAULO, 2015), que foi publicado em 31 de julho de 2014, sob a coordenação da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano, e cuja elaboração contou com ampla participação popular. É um instrumento oficial que orienta e regulamenta o crescimento e o desenvolvimento urbano, tratando de temas como mobilidade urbana, habitação e desenvolvimento econômico, além de socialização dos ganhos da produção, agenda ambiental, preservação de patrimônios, valorização de iniciativas culturais e fortalecimento da participação popular nas decisões dos rumos da cidade.

O documento determina que a cidade e seu desenvolvimento urbano devem prever e acomodar demandas globais e locais. Se, outrora, ter acesso a direitos mínimos, como educação, cultura, habitação, saúde e saneamento básico, era o que mais ocupava as pautas sociais e as políticas de reivindicação, a questão do direito à cidade foi ganhando maior vulto, para além dos urbanistas e dos arquitetos, e obteve, também, a atenção de movimentos sociais civis. A compreensão era a de que políticas como de mobilidade urbana, de acesso à rede de internet livre em praças públicas e em ambientes públicos, de passe livre estudantil e de melhores estruturas dos equipamentos públicos também deviam ser consideradas no debate acerca do direito à cidade, de modo a priorizar mais a coletividade, as interações e as colaborações, conceitos contrapostos ao princípio liberal. Para Harvey (2014), o indivíduo não se desvincula da cidade:

[...] a questão do tipo de cidade que queremos não pode ser separada da questão do tipo de pessoas que queremos ser, que tipos de relações sociais buscamos, que relações com a natureza nos satisfaz, que estilo de vida desejamos levar, quais são nossos valores estéticos. O direito à cidade é, portanto, muito mais do que um direito de

acesso individual ou grupal aos recursos que a cidade incorpora: é um direito de mudar e reinventar a cidade mais de acordo com nossos mais profundos desejos. (HARVEY, 2014, p. 28).

Dessa forma, a cidadania cultural também passa pelo direito à cidade e seus espaços ociosos são objeto de disputa entre as instituições públicas e alguns movimentos e coletivos culturais da cidade de São Paulo, tensão que constitui apenas um dos entraves para que a participação cultural aconteça de fato.

A pesquisa *Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas: relatório final*, realizada pelo Instituto PÓLIS³ e pelo IBASE⁴ (INSTITUTO PÓLIS, 2005), apresentou, dentre as várias questões que emergiram da análise dos dados, os temas da participação juvenil e dos entraves que dificultam ou impossibilitam seu acesso às esferas institucionais de participação social. No artigo “Juventude e participação no Brasil: interdições e possibilidades”, Carrano (2006) expõe algumas barreiras que dificultam a inserção dos(as) jovens nas estruturas sociais e produtivas. Para ele, as condições materiais, a escolaridade e tempo podem ser elementos definitivos para a participação ou não dos(as) jovens. Nessa linha, o autor expressa que:

O reconhecimento dos entraves à participação torna-se, assim, elemento significativo para a superação dos problemas. Trata-se, portanto, do desafio de formular políticas públicas que sejam capazes de mobilizar recursos e envolvimento social para que as pessoas jovens tenham condições de realizar escolhas alternativas e de constituírem em sujeitos de suas próprias vidas. Políticas emancipatórias de estímulo à participação devem contribuir para remover aqueles obstáculos que impedem a elaboração de projetos pessoais e coletivos e bloqueiam canais de participação, espaços e tempos de relacionamentos que se fazem por cooperação ou conflito na vida pública (CARRANO, 2006, p. 4).

³ Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Política Sociais – PÓLIS.

⁴ Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas – IBASE.

Portanto, na formulação das agendas de participação juvenil, é preciso ter clareza dos entraves gerados pela realidade juvenil e superá-las. O autor chama atenção, ainda, para isso:

É preciso, então, considerar o quadro de escassez de oportunidades de formação, participação e integração social que enfrentam. Políticas públicas democráticas necessitam partir de diagnósticos realistas sobre as condições objetivas sobre as quais os(as) jovens podem se elevar para se constituírem como atores sociais participativos da vida pública. (CARRANO, 2006, p. 4).

Carrano (2006), em sua análise, versa sobre os entraves e as possibilidades acerca da participação política realizada nos espaços institucionais pertencentes à organização e à estrutura do Estado. Essa chave de leitura também pode contribuir ao analisarmos os entraves para a participação cultural e artística dos jovens, considerando que as práticas culturais também compõem a dimensão pública da sociedade e de suas instâncias públicas.

Uma dessas dificuldades foi expressa por Andressa⁵, uma integrante da ocupação Casa Amarela Quilombo Afroguarany, quando perguntada se os jovens artistas haviam conseguido acessar os editais da prefeitura da área cultural, como forma de subsidiar as atividades da ocupação, bem como de participar de conselhos:

Acho que devido a todos os caminhos que a gente já tentou percorrer de... de prefeitura, de todas essas ordens de... coisa de hierarquia, né? E que a gente teve que respeitar, mas não levou a gente a lugar nenhum, entendeu, a gente resolveu fazer no Quilombo uma coisa diferente, uma construção. Porque aqui ninguém recebe grandes valores para estar aqui. Ou a pessoa ela está aqui porque ela gosta do que ela faz e ela, e ela faz por amor... porque o consenso também é... se você não souber fazer aquilo que você se propõe a fazer, não é pra você fazer. Aqui, é pra você fazer o que você gosta de fazer. Entendeu...e o ócio também é consenso se você tem que ficar sem

⁵ Os nomes são fictícios.

fazer nada pra você poder produzir, criar, também é consenso. Também é consenso se você não tiver sendo produtivo na Casa, cumprir com os nossos consensos, ...você não pode sabotar o seu, o próprio consenso. Foi construído porque você abriu a boca, você achou que era melhor assim, então você não pode voltar atrás⁶.

Cidadania cultural e o lugar da cultura

O conceito de cidadania cultural inclui um conjunto de direitos relacionados à cultura, desde o fazer artístico, para expressar ideias e sentidos subjetivos, até o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade. Uma concepção mais ampla é apresentada por Castro (2014).

Cidadania cultural é comumente definida como o direito de participação na vida cultural da nação, entendida não somente como o fazer, o sentir, o pensar formas de convivência e representação, quer por produções artísticas, costumes, simbolismos do ser e estar no mundo, consigo, na sociedade, o que, portanto, pode apelar ao estranho, ao novo e a linguagens variadas.

Cidadania cultural passa por direito a consumo e produção de bens culturais, o que está previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos e no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, mas vai além, remetendo à equação ética-e-estética, interpelando significados e valores que diferentes grupos por linguagens diversas comunicam, decolando de materialidades, necessidades sentidas e intenções de denunciar, desestabilizar ou mesmo reproduzir hegemonias. (CASTRO, 2014, p. 30).

No caso do coletivo juvenil, objeto desta pesquisa, a cidadania cultural adquire especificidades que têm muito a ver com o modo como esses(as) jovens se veem no mundo e, também, com a maneira como sua criação e fazer artísticos ganham significado de luta, resistência e empoderamento.

⁶ As transcrições procuraram manter características próprias da fala, como repetições e hesitações.

Essa burocracia *versus* democracia cultural aparece na obra *Cidadania cultural: o direito à cultura*, de Chauí (2006), obra em que faz um balanço de sua atuação na Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, no início dos anos 1990, e relata a experiência desse trabalho:

Sabemos que, por sua natureza própria, a burocracia é contrária às práticas democráticas (quando mais não fosse, bastaria examinar os totalitarismos para reconhecer essa obviedade). De fato, a burocracia opera fundada em três princípios: a hierarquia do mando e da obediência, que define os escalões de poder; o segredo do cargo e da função, que garante poderes e controles dos graus superiores sobre os inferiores; a rotina dos hábitos administrativos [...]. (CHAUÍ, 2006, p. 76).

Os espaços de participação coletiva criados a partir de coletivos, além de possibilitar a criação de novas formas de organização e autonomia dos indivíduos, vão mostrando a aproximação e a afirmação de características comuns das atuações desses/as jovens e de outras formas de ser, de socialização e de estar na cidade.

Sobre a ocupação Casa Amarela Quilombo Afrograrany

Instalada numa área de grande valorização imobiliária, o terreno de 1732 metros é avaliado em doze milhões de reais e foi tombada, em 2006, pelo órgão municipal responsável pelo patrimônio. Abandonado de seu uso social, em 2014 artistas e coletivos culturais iniciaram uma ocupação artística com o objetivo de se instalar no equipamento, tornando-o um espaço compartilhado, para que artistas pudessem montar seus ateliês e produzir arte e cultura, oferecendo, de modo gratuito, uma programação cultural para a população. Seria a resignificação de mais um espaço público ocioso da cidade.

Mesclando arte, cultura e resistência, esses coletivos juvenis estabelecem, no circuito cultural da cidade de São Paulo, um novo ponto de encontro entre jovens artistas, fazedores de cultura e jovens em busca de lazer. A maioria dos eventos e oficinas

desenvolvidos no local são gratuitas e semanais, configurando uma matriz de programação que atraía um público constante.

Em 2016, as atividades oferecidas pela Casa Amarela Quilombo Afroguarany estavam organizadas da seguinte forma: às 2^{as} e 3^{as} feiras, os espaços eram destinados a oficinas de temas universalistas – terapias holísticas –, como yoga, terapia japonesa e outras; às 4^{as} feiras, por sua vez, havia a disponibilização de um espaço para a gravação de músicas e de vídeos.

A predominância era de atividades de formação, que incorporavam oficinas, aulas, práticas de cultivo de horta, sessões de cinema com debate, rodas de conversa, saraus e *workshops*. Quanto ao ensino das técnicas de som, vídeo e produção de produtos culturais, essa atividade enfatizava um dos objetivos da ocupação cultural, relacionado a empoderar os jovens a partir dos processos de criação artística, conforme atestam os depoimentos abaixo, respectivamente de Andressa e de Fabiana, moradoras da Casa Amarela:

Você só vai empoderar quando você o ensinar a se autogerir. Então, eles fazerem esses processos... Eles... entendeu? Não ter ninguém por trás fazendo. Claro que tem... tem de ter alguém por trás, mas... ensinando, porque não é simples. Por exemplo: o pessoal da *soundsystem* [...] é da diáspora, é da cultura preta, tá na lei 10639, [...] mas, assim, como que empodera o jovem da periferia com essa cultura? Ensinando-o a construir, por exemplo, a caixa de *system*. Isso é diferente de emancipar o jovem. É empoderamento, pegar uma coisa que ele gosta, que, que, despertou nele, se ele despertar pra isso e tiver empoderamento, ele não vai ficar na droga. O... ele vai vir pro centro, pra aprender... por exemplo. A gente deu uma oficina aqui que ele aprendeu a fazer os cortes e como usar a mesa de som, certo, como sintonizar, deixar o som bem amplificado, uma boa audição, então o moleque já aprende como mexer, ele não tinha a caixa dele ainda, mas ele já ia saber mexer na aparelhagem da casa .

Quando a... a gente faz os eventos no Vale [do Anhangabaú], e chamo pessoas famosas, beleza...vai vir quinhentas pessoas. Agora,

coloca o menino periférico, lá da zona leste, pra você ver se não vem cinco mil pessoas pro Vale do Anhangabaú. Entende?! Porque é a representatividade. Hoje em dia o que tá contando é a representatividade. O moleque não quer vir ver o cara famoso, porque esse cara famoso não ajuda a quebrada dele em nada, entendeu? Esse famoso não ajuda a quebrada dele em nada. Em nada. Mas, o exemplo desse moleque tira um par de moleque da droga. Entendeu? O que esse famoso não faz, o moleque, quando é empoderado na periferia ... Só que aí tem umas regrinhas. Tem de estudar, sabe... ou fazendo algum curso aqui .

Já com relação a 2020, as atividades presenciais foram substituídas, devido às restrições sanitárias, por indicações culturais realizadas nas redes sociais da ocupação. Dessa forma, foram encontradas, nesses espaços virtuais, postagens indicativas das atividades desenvolvidas, as quais traziam: sugestões de filmes e de desenhos animados com temática relacionada às questões de raça; vídeos de leitura de livros infantis; *lives* sobre a história das batalhas de rimas; festivais *online*; e divulgação de eventos realizados por parceiros.

É bastante perceptível a diferença da oferta de atividades realizada entre os anos de 2016 e 2020. Na programação de 2016, prevaleceram aquelas voltadas à formação artística e técnica dos jovens frequentadores do espaço, aspecto que ficou bastante comprometido em 2020, devido à pandemia. Assim, na programação do primeiro ano com as restrições sociais, a ocupação, para se adequar ao contexto, privilegiou eventos a partir da realização de *lives*.

Considerando, ainda, as divulgações feitas pelos organizadores da ocupação nas redes social, observou-se que o cenário político não apareceu como pauta direta. Houve apenas, com relação a isso, a realização de um evento *online* chamado Festival Resistência, o qual trazia forte ênfase nas questões de gênero e de raça, temática que também aparecia em 2016 como uma das bandeiras do quilombo urbano. Já sobre as linguagens, em 2020 consta a publicação e divulgação de trabalhos com *animes* japoneses.

A forma mais utilizada na comunicação com o público, em 2020, foi, sem dúvida, a realização de *lives* na rede social *Instagram*⁷, cuja divulgação era feita na página do *Facebook* da ocupação.

Considerações finais

Apesar dos limites impostos pelo cenário da pandemia desencadeado em 2020, os jovens da ocupação cultural Casa Amarela Quilombo Afroguarany mantiveram a comunicação e a interação com seu público por meio das redes virtuais. A programação do primeiro ano da crise sanitária, no entanto, parece ter prejudicado de forma substancial as experiências formativas, as quais privilegiavam a técnica e a socialização entre artistas e coletivos da cidade de São Paulo. Sobre as temáticas, permaneceram aquelas que envolviam, principalmente, as questões étnico-raciais e de gênero, além da arte e da cultura urbana periférica.

O que se percebe é que a juventude da Casa encontrou outras formas de divulgar e produzir seus produtos culturais e que continuou respondendo aos anseios e necessidades do público que os acompanha.

A partir do que foi possível verificar com este estudo, a ocupação cultural Casa Amarela Quilombo Afroguarany continuou, apesar do cenário político e da crise sanitária, produzindo arte e cultura, se reconfigurando e adotando novas estratégias de comunicação por meio das redes virtuais, mantendo, assim, o objetivo de ocupar e resistir.

Referências

ABRAMO, H. W. Identidades juvenis: estudo, trabalho e conjugalidade em trajetórias reversíveis. *In*: NOVAES, R.; VENTURI,

⁷ <https://www.instagram.com/casaamarelaquilombo/>. Acesso em março/2020.

G.; RIBEIRO, E.; PINHEIRO, D. *Agenda juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças*. Rio de Janeiro: Unirio, 2016.

CARRANO, P. Juventude e participação no Brasil – interdições e possibilidades. *Democracia Viva*, v. 30, p. 3-5, jan./ mar. 2006.

CASTRO, M. G. C. Emancipação, cidadania e juventudes: estes tempos. *Série Cadernos FLACSO*, Rio de Janeiro, n. 11, mai. 2014.

CHAUÍ, M. *Cidadania cultural: o direito à cultura*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

CORTI, A. P. O.; CORROCHANO, M. C.; SILVA, J. A. “Ocupar e resistir”: a insurreição dos estudantes paulistas. *Educação & Sociedade*, v. 37, n. 137, p. 1159-1176, out.-dez. 2016.

COSTA, A. A. F.; GROppo, L. A. (Orgs). *O movimento de ocupações estudantis no Brasil*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 329p.

DIOGENES, G. Cidade, arte e criação social: novos diagramas de culturas juvenis da periferia. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 34, n. 99, p. 373-390, ago. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-4014202000200373&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 abr. 2021.

GROppo, L. A. *Juventude: ensaios sobre Sociologia e História das Juventudes Modernas*. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

GT DE COMUNICAÇÃO DA CASA AMARELA QUILOMBO AFROGUARANY. *Quem somos*. São Paulo: Casa Amarela Quilombo Afroguarany, [2020]. Disponível em: <https://casaamarela.wordpress.com/sobre/>. Acesso em: 12 mar. 2020.

HARVEY, D. *Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

INSTITUTO PÓLIS. *Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas*. Rio de Janeiro. IBASE, 2005.

MARINO, A.; QUINTANILHA, K.; PATERNOSTRO, P. *São Paulo Ocupada: cartografia das insurgências juvenis na cidade de São Paulo*. São Paulo: PMSF, 2016. Disponível em: <https://prezi.com/0xmseeosgmfl/sao-paulo-ocupada/>. Acesso em: 15 jul. 2016.

PASSARELLI, B. Jovens brasileiros em conectividade contínua: estudos e tendências. *Revista Juventude e Políticas Públicas*, v. 1, Edição Especial, p. 1-16, fev. 2020.

REIS, J. B.; DAYRELL, J. Experiências juvenis contemporâneas: reflexões teóricas e metodológicas sobre socialização e individualização. *Revista do Centro de Educação da UFSM*, v. 45, p. 161-178, 2020.

ROCKEMBACH, G. R.; GARRÉ, B. H. O enunciado da juventude digitalizada: youtubers fabricando modos de ser jovem a partir de um dispositivo de juventude. *Revista Thema*, v. 17, n. 2, p. 449-463, 2020.

RODRIGUES, D. N. Juventude e participação cultural: a ação coletiva na ocupação Casa Amarela Quilombo Afro Guarany na cidade de São Paulo. In: CORREA, V. A. (Org.) *Juventude no mundo contemporâneo: temas em debate*. São Paulo: Edições Loyola: Magis Brasil, 2019. p. 68-86.

São Paulo (cidade). Prefeitura do Município de São Paulo – PMSP. Plano Diretor Estratégico do Município de São Paulo: lei nº16.050, de 31 de julho de 2014: texto da lei ilustrado. São Paulo: PMSP, 2015.

Redes sociais

https://www.facebook.com/casamarelaquilomboafroguarany/?ref=page_internal

<https://www.instagram.com/casaamarelaquilombo/>

**“Luzes que faíscam no caos”:
maquinarias contracoloniais das juventudes do
Movimento *Hip Hop* em Teresina-PI**

Shara Jane Holanda Costa Adad
Kricia de Sousa Silva

Felizes, de uma maneira geral, geral.
Estamos vivos, aqui agora brilhando como um cristal!
Somos luzes que faíscam no caos
E vozes abrindo um grande canal!
(Auto-reverse - O Rappa)

Introdução

“A casa *Hip Hop* virou um centro para venda de drogas em Teresina!”, “Os jovens só vão pra lá para usar drogas”, “Aquele lugar precisa ser remanejado para o desenvolvimento de projetos sociais”, estas são expressões que circularam, em 2018, em Teresina-PI, atribuídas ao Centro Cultural Casa do Hip Hop, após invasão, pela Polícia Militar, durante evento cultural promovido pelo Serviço Social do Comércio (SESC), instituição reconhecida pela produção e divulgação cultural no Brasil. Sendo assim, na busca por denunciar e desconstruir preconceitos, analisamos este caso, no qual policiais invadiram o estabelecimento e, com abordagem violenta e abusiva revistaram adultos, crianças e jovens que ali se encontravam, alegando denúncia de venda de drogas, como notificam jornais e portais de notícias. Essas expressões são práticas que denunciam uma forma de pensar e agir que encarcera, silencia, anula, mutila e mata a vida de milhares de jovens sob o efeito de diferentes marcadores da exclusão e da alienação

econômica, social e política neste país. Como desconstruir essas imagens distorcidas, estigmatizantes e de anulação de outras formas de ser jovens empobrecidos, negros e periféricos? Como entender suas manifestações e potencialidades como contracoloniais? (Santos, 2019).

O Centro Cultural Casa do Hip Hop é um espaço organizado e liderado pelas juventudes aderentes ao movimento e demais culturas urbanas da cidade, para promover a sociabilidade, a cultura e o lazer da comunidade periférica e juvenil, especialmente da zona sul da capital. Acrescentar aos jovens daquela Casa, empobrecidos e negros, a categoria periféricos se justifica devido ao processo de marginalização e exclusão social que localizam as vidas periféricas no eixo da improdutividade – um perigo social, porque portadores da vadiagem, delinquência e libertinagem. Passo a passo, somos capturados por esses discursos que invadem nossa forma de pensar e sobretudo de agir, resultando em intervenções colonizadoras das existências que habitam esse território. A vida em territórios periféricos é produzida por vulnerabilidades impostas pelo processo de colonização e, em sequência, industrialização do nosso país (Cerqueira, 2010; Mbembe, 2016). Se ser jovem empobrecido e negro traz em si marcas que limitam as vivências nos contextos sociais, ao serem associadas ao cenário da periferia intensificam ainda mais as imposições dadas pelo padrão sobre quem escapa de seus controles.

Como educadores e pesquisadores das juventudes, não podemos reproduzir as formas instituídas e colonizadoras nas nossas práticas. Queremos decolonizá-las a partir da abordagem contracolonial da pesquisa e do ensino. Decolonizar significa que introduzimos nos estudos acadêmicos a abordagem que pretende entrar em diálogo crítico com os fazeres instituídos e suas teorizações e, aos poucos, colocar em crise esses procedimentos, desde o par Modernidade/Decolonialidade. A ideia fundamental é de produzir ciência a partir das epistemologias que foram colonizadas num movimento de negação *ainda vivo*, de parte da humanidade, pela Europa conquistadora, não apenas fisicamente, pela escravidão e pelo extermínio físico, mas também pelo

desprezo e silenciamento dos seus modos de pensar e criar conhecimentos novos: fala-se de genocídio epistêmico (Santos; Meneses, 2010). Por sua vez, contracolonizar é radicalizar a atitude epistêmica decolonial: significa que partimos diretamente das vozes minoritárias nas práticas de pesquisa e ensino. Quem precisa decolonizar é a instituição acadêmica, e quem fala ou escreve a partir do interior dela. Os colonizados nada têm a decolonizar, e, sim, podem se contrapor ao instituído, “contracolonizando” (Gauthier; Adad, 2020; Santos, 2019).

A partir do caso citado, entendemos que os jovens são comumente vistos como ameaça à ordem instituída, pois considerados marginais, rebeldes, pouco capazes, dentre outros adjetivos pejorativos que terminam por produzir estigmas que muitas vezes fazem com que essas juventudes se sintam excluídas dos contextos sociais nos quais se inserem. Neste caso, destacamos que como partícipes do Observatório das Juventudes e Violências nas Escolas (OBJUVE), que integra uma das linhas de atuação do Núcleo de Estudos e Pesquisas “Educação, Gênero e Cidadania” (NEPEGEI), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), experimentamos decolonizar desde o ensino, a pesquisa e a extensão, realçando os diferentes trajetos juvenis de produção cultural, r-existência e afirmação de si mesmos/as, os quais nos levaram a abrir espaço e a aprender com as sociabilidades e os questionamentos dos próprios jovens em relação ao esquema de unilateralidade nas formas de aprender e de viver consideradas hegemônicas, contracolonializando-as.

Assim sendo, neste estudo, escolhemos compartilhar reflexões construídas no OBJUVE, a partir do caso citado, destacando processos de criação e r-existências de jovens da Casa em questão, entendidos como “[...] canal de expressão da inconformidade de garotos e garotas das periferias, que apostam na própria força e capacidade de modificar o mundo em que vivem por meio da música, da dança, das artes plásticas e da declamação de mensagens de teor político” (Filipouksi; Nunes, 2012, p. 72).

Consideramos que este movimento produz práticas educativas que estabelecem forte relação com os contextos sociais, estruturais periféricos, formas de poder institucionalizadas presentes no processo histórico e socioeducacional em que vivem. Realçamos, sobretudo, a potência e a (r)existência desses jovens diante dos problemas que vivenciam – manifestação das expressões corporais e artísticas juvenis, por meio do *Break*, mais conhecido como uma dança improvisada, a música do *Rap* e a arte urbana do Grafite.

Para tanto, trazemos à tona as seguintes problematizações: que formas de exclusões e preconceitos são vivenciados pelos jovens do movimento Hip Hop em seus contextos sociais e estruturais periféricos? Como r-existem? Quais processos de criação são produzidos diante da exclusão e da marginalização vivenciadas por esta juventude? Esses processos de criação podem ser considerados propostas de inclusão contracolonizadoras? Estas questões mobilizadoras foram provocadas especialmente pelo acontecimento da invasão policial no Centro Cultural Casa do Hip Hop. Para fins desta escrita, detivemo-nos sobremaneira nos dados da internet veiculados sobre aquele fato, o que nos levou ao percurso metodológico da Netnografia¹ - prática de pesquisa qualitativa *on-line* -, ao escavar os sentidos, as ações e as r-existências que aqueles jovens engendraram diante das situações de violências que vivenciaram, mapeando-os por meio de vídeos no *YouTube*, nas redes sociais *Instagram* e *Facebook* e a partir de comentários e posicionamentos diante de reportagens em *sites* informativos que apresentam imagens depreciativas das práticas culturais juvenis alternativas.

Ao mesmo tempo, problematizamos e apresentamos novas possibilidades de atuação das juventudes na contemporaneidade,

¹ A netnografia foi desenvolvida na área de marketing e consumo, um campo interdisciplinar aberto ao acelerado desenvolvimento e à adoção de novas técnicas de pesquisa. A partir de bases de dados da internet, incorpora contribuições de múltiplas áreas científicas e destaca principalmente que não se pode compreender devidamente uma faceta social e cultural na contemporaneidade sem incorporar a internet e as formas de comunicação mediadas pelo computador (Kosinets, 2014).

realçando suas singularidades, ao exigir, em âmbito governamental, a efetivação de seus direitos à cultura, ao esporte e ao lazer na cidade. Dessa forma, pretendemos realçar os diálogos, as problematizações e as ênfases dadas pelos jovens, suas práticas educativas e políticas diante daquele caso – valorizamos, de algum modo, as vozes dos jovens, permeadas de denúncias e (r)existências junto aos espaços e às instituições que quiseram interditar/invisibilizar/silenciar seus modos de vida.

Corpo-território - vitrine das exclusões e das (r)existências contracoloniais de jovens do Hip Hop

O preconceito é ação ou comportamento constituído de maneira independente do contato entre determinados grupos, em geral considerados como minorias sociais. É manifestado em atitudes dirigidas aos grupos pertencentes às minorias, impedindo, conseqüentemente, a troca de experiências, que seria um antídoto contra ele. Sem contato entre si, os alvos são idealizados, de maneira positiva ou negativa, ou considerados simplesmente indiferentes. Essa percepção geralmente não é consciente e se relaciona com as necessidades psíquicas dos indivíduos. Por essa razão, não é intencional por parte dos preconceituosos (Chochik, 2015), entretanto, é importante destacar que, em geral, o preconceito é considerado uma ação de hostilidade de uma pessoa para com a outra (Jodelet, 2006).

No caso do Brasil, a partir das particularidades socioeconômicas, ideopolíticas e culturais conservadoras, temos visto surgir, entre nós, pessoas consideradas incômodas socialmente e também ameaçadoras em potencial, porque são tidas como perigosas, representadas cada vez mais pelos estereótipos de marginais, bandidos, vagabundos ou, em último caso, despreparados para a vida social contemporânea, pois, como já foi dito, muitos não têm a possibilidade de obter nem mesmo um emprego (Wanderley, 1999). Dentre essas pessoas, estão jovens pobres e negros que, cultural e historicamente, principalmente pela política de “higienização”, durante o período da República brasileira,

foram banidas para as periferias das grandes cidades e, sob o estigma da pobreza e da raça/etnia, inseriram-se na agenda das políticas públicas e da assistência social como “necessitadas”, representando a ideia de risco e de vulnerabilidade (Silva; Adad; Silva, 2020).

Diante disso, as instituições e as políticas públicas envolvidas para este público-alvo buscam diminuir as dificuldades de “integração social” desses/as jovens em programas de “ressocialização”, de capacitação profissional e de encaminhamento para o mercado de trabalho. A preparação para a vida, em meio à sociedade capitalista, “[...] resulta da ação do capital para reduzir os processos formativos às exigências restritas da reprodução do capital, daí muitas vezes suscitar a apatia dos estudantes ou sua revolta contra os sistemas de ensino” (Bruno, 2011, p. 551).

Assim sendo, observamos, com frequência, que, apesar das boas intenções contidas nos programas, o que se busca é a contenção real do risco ou do potencial desses agentes juvenis, porque, normalmente, numa sociedade conservadora, racista e classista, a transgressão é associada à ociosidade – ao vazio – pela ausência do trabalho. Há a crença de que os próprios jovens são os problemas sociais sobre os quais é necessário intervir, para “salvá-los” e “integrá-los” à ordem social. São vistos sob a lógica do sistema e das instituições, como atores que operam à margem deles ou contra eles: jamais por sua própria lógica.

Nesse contexto, as práticas culturais que surgem a partir das sociabilidades e dos meios de expressões dos jovens da periferia também vêm carregadas de certo teor de desprestígio, ameaça e desordem, pois afirmam a sua diferença, entendida como uma mancha no mundo, na medida em que

Os diferentes teimam em não se manterem dentro dos limites nítidos, precisos, com os quais o iluminismo sonhou geometrizar o mundo. A diferença entendida como aquilo que, sendo desviante e instável, estranho e efêmero, não se submete à repetição, mas recoloca, a todo momento o risco do caos, o perigo da queda,

impedindo que o sujeito moderno se apazigue no refúgio eterno de uma prometida maioridade. (Veiga-Neto, 2001, p. 107-108).

É afirmando suas diferenças, portanto, que inúmeros jovens da periferia teimam em mostrar e descobrir aquilo que queremos ignorar, relegar e esconder, afirmando a vida para além de seu aspecto homogeneizante e, por isso, muitas vezes, fazendo uso da arte e do corpo para expressão de seus desejos e valores, a exemplo do Movimento Sociocultural Hip Hop, que chegou ao Brasil na década de 1970, originado pelo DJ Afrika Bataataa que:

Percebendo o poder desta dança, o D.J Afrika Bataataa propõe as gangues da periferia do *Bronx* (Nova York/EUA) que resolvessem suas diferenças através da dança, através das competições. Com esta forma de competir, os jovens das gangues substituem muros, sopapos e tiros pela performance do *break*. Confirmando o seu caráter social, o *break* serviu de protesto contra a guerra do Vietnã, onde os irmãos negros e latinos – a grande maioria dos soldados – morriam aos milhares. Com o objetivo de mostrar o descontentamento dos jovens com relação a guerra, o *break* que possuía alguns movimentos que procuravam reproduzir o corpo mutilado dos soldados e as hélices dos helicópteros da guerra – transformou-se num instrumento simbólico de grande significado para a juventude daquela e desta época. (Silva, 2002, p. 24).

Como Silva (2002), compreendemos este movimento de forma política e criativa ao mobilizarmos processos que substituem situações extremas de violência entre gangues juvenis por performances com o corpo, a dança e a arte. Não seria isso um processo de criação: contracolonizar operando no corpo das juventudes aderentes ao movimento Hip Hop? Uma alternativa à violência sobre as juventudes? O *Break*, nessa perspectiva, não está ensinando aos *b-boys* e as *b-girls* (dançarinos dessa categoria de dança) a desenvolverem a cultura de paz entre si mesmos e seus pares? Acreditamos que sim. Ampliando para as outras categorias do Hip Hop, há no grafite a r-existência das artes visuais, levando

cores, traços e expressividades: “[...] imagens usam e abusam do espaço urbano e o corpo se enlaça em uma coreografia diferente. [...] novos sujeitos são constituídos via atividade criadora que ao mesmo tempo em que transformam muros, paredes e ruas, transformam os próprios sujeitos da ação” (Furtado; Zanella, 2009, p. 4-5).

Por fim, no *Rap*, acompanhamos a originalidade e o improvisado de um estilo musical e poético único, irreverente e rítmico, que esses jovens utilizam para falar das violências vivenciadas do/no corpo, ganhando visibilidade como *outdoors*, vitrines impactantes à voracidade do olhar, ao cantar, interpretar, dançar e comunicar o que pensam e sentem com suas artes, fazendo estremecer a Cidade Conceito (Certeau, 2014) com seus muros reais e simbólicos – sedimentos da violência, da exclusão, da segmentação e da distância social. O movimento Hip Hop, então, desperta o jovem para o campo das artistagens, da expressão e da comunicação com o mundo, produzindo subjetividades em processo de multiplicidades e fusão (Adad, 2011). Portanto, apresentam-se como potentes, criam suas políticas e culturas, reivindicando seus direitos “[...] como sujeitos capazes de resolver problemas imediatos que aparecem diante de si e da coletividade a que pertencem” (Groppo, 2017, p. 136).

Na apresentação de si e na dinâmica juvenil, o território que se institui como marca que cada um carrega para onde vai, dentro de si, terreno cartográfico, é, fundamentalmente, o corpo. Nele, encontramos marcas e signos territoriais dos lugares por onde passamos, através de imagens, atos e palavras. Assim, o corpo se funde ao território, torna-se **corpo-território** que, em movimento, se desloca no espaço e oscila em todas as direções, um modo peculiar de apropriação do tempo e do espaço. As ligações entre os jovens podem ser delineadas por meio das territorialidades e dos refúgios feitos de espaços íntimos que muitas vezes são públicos, de proteção e ajuda mútua diante dos perigos, das intempéries, fazendo do bando, da *crew* (gangue) a sua família: forma e conteúdo de novos afetos.

Vemos, desse modo, que as categorias do movimento Hip Hop permitem que os jovens afrontem as regras estabelecidas pela sociedade e construam processos de criação que operam com e no corpo, rompendo com as normas convencionais, advindas da família e da sociedade, do que é ser um jovem devidamente “normal” e/ou “adestrado”, contudo,

[...] pelo fato de o caráter de resistência do movimento afirmar sua própria lógica, origem e atuação a partir da/na periferia, mobilizando outros modos de educar, existir e compartilhar, o movimento é visto de maneira marginalizada pela sociedade, colocando seus praticantes em uma posição de desprestígio e mesmo exclusão social, o que nos leva à percepção de que “os excluídos não são simplesmente rejeitados física, geográfica ou materialmente, não apenas do mercado e de suas trocas, mas de todas as riquezas espirituais, seus valores não são reconhecidos, ou seja, há também uma exclusão cultural. (Wanderley, 1999, p. 23).

Assim, o corpo-território, como vitrine dos nossos tempos, ostenta e expressa, respectivamente, a dinâmica da sociabilidade juvenil criativa e ágil bem como a exclusão social e cultural, violadora dos direitos humanos das juventudes, propagada em diferentes meios de comunicação, como pode ser percebida em uma série de notícias que apontam os jovens como categoria em situação de risco e de preconceito, a exemplo da invasão ao Centro Cultural Casa do Hip Hop, em 2018, em destaque a seguir.

Invasão no Centro Cultural Casa Hip Hop: um caso de violência contra as juventudes no Piauí

A Casa do Hip Hop, como é conhecida, é um lugar que há 15 anos funciona como espaço de produção cultural juvenil, com o apoio da Secretaria Estadual de Educação, pois normalmente não conta com o financiamento de atividades ou a colaboração de outros parceiros de quaisquer natureza para dar continuidade ao seu funcionamento e, paradoxalmente, oferece serviços de estudo

em serigrafia, aulas de capoeira, de judô e de *breaking dance*, totalmente gratuitas, para jovens e também para a comunidade em modo geral.

Essas práticas educativas, artísticas e mesmo políticas

[...] têm um caráter de desconstruir as questões que geram a violência, enfrentar o racismo, transformar os territórios atingidos por altos índices de homicídios e valorizar a auto estima de crianças e adolescentes que estão em situações de risco. Além disso, oferece formação artística para exercitar o senso crítico e desenvolver a inteligência corporal, oferecendo a possibilidade do indivíduo protagonizar sua própria história. Acreditamos que todos podem fazer a diferença em sua comunidade através da arte como forma de conhecimento. Possibilitar o ensino da cultura e da arte é fortalecer a identidade pessoal e social do indivíduo, bem como integrá-lo em sua família e em sua comunidade, fornecendo-lhe, através da saúde mental e social, condições de bem estar no mundo. (Entrecultura, 2018).

Contudo, de modo recorrente, em 2018, a Casa do Hip Hop foi invadida pela polícia:

Essa não é a primeira vez que o espaço é invadido por policiais com acusações infundadas. Em outros momentos professores tiveram suas aulas interrompidas para policiais realizarem uma revista neles, em seus alunos e no espaço, demonstrando total falta de respeito ao trabalho realizado no local. (Entrecultura, 2018).

A invasão ocorreu após denúncia de que o local era de venda e de consumo de drogas. Vejamos a imagem midiática e estereotipada que foi veiculada e reproduzida em Teresina, justificando a entrada da polícia encapuzada e sem identificação, ao afirmar que o

Prédio Público vira ponto de venda e consumo de drogas em Teresina: O Portal R10 recebeu denúncia de que o espaço Centro de Referência da Cultura Hip Hop, localizado na zona sul de Teresina, está abandonado

e funciona como ponto e venda de drogas, o que impossibilita que seja utilizado para projetos sociais. (Portal R10, 2018).

Em nota de repúdio, o movimento escreveu carta para o jornal “Entrecultura”, destacando a insatisfação e o sentimento de revolta contra o preconceito e a desvalorização social do Centro Cultural Casa do Hip Hop, bem como do abuso de poder da Polícia Militar sobre as atividades culturais que ali são desenvolvidas:

No dia 08 de agosto de 2018 a Casa do Hip Hop recebeu os grupos “Manauara em Extinção” (AM) e “Reação do Gueto (PI)” dentro da programação do Sesc Amazônia das Artes. Por volta das 21h o evento foi interrompido por policiais (a maioria encapuzados e sem nenhuma identificação) que abordaram de forma abusiva e constrangedora todos os presentes, inclusive crianças e mulheres [...] Essa articulação está carregada de preconceito, racismo, discriminação, abuso de poder e isso tudo se dá porque não acreditam na potência do corpo periférico. Precisamos de proteção, estamos nos sentindo ameaçados e impedidos de trabalhar. (Entrecultura, 2018).

Dentre os comentários, 23 mostraram a reação dos leitores do jornal em defesa da Centro Cultural Casa do Hip Hop, que, contrariando a matéria jornalística do portal R10, apontam que se trata de um espaço de sociabilidade e produção cultural das juventudes periféricas:

Poxa que tendencioso ein. Todas as Fotos são antiga... Perdeu tempo fazendo uma reportagem tendenciosa e cheia de mentiras!!! Temos 15 anos de história naquele lugar!!! Se vc ouvisse o lado da verdade de quem faz parte da casa do hip Hop e alguns vizinhos, não teria feito está matéria. Lhe convido pra conhecer. Onde tem essa denúncia?? Estão querendo criminalizar a cultura de rua! Que matéria lixo! Para de falar o que você não sabe amigo, isso não é um lugar onde se vende drogas mas sim um lugar onde muitos jovens que são de periferia encontram um refúgio para não entrar na vida do crime!!! Deixa de falar merda e vai procurar o que fazer mano!!!

Isso é um centro cultural, tenha mais respeito a Cultura Hip Hop do Piauí. (Portal R10, 2018).

Vemos revolta e indignação a partir desses comentários, outras perspectivas diante da notícia divulgada pelo portal R10, pois, em vários pontos, afirmam que a Casa do Hip Hop é lugar de sociabilidades e autonomia juvenil, representa parte da história do movimento Hip Hop teresinense, bem como ambiente no qual a cultura de rua se afirma e se aproxima da comunidade, expressando desejos, sonhos, atraindo jovens para a dança e a produção cultural, de forma a diminuir a inserção dos mais pobres no crime, fazendo-os, portanto, experimentar práticas políticas e cidadãs, inserindo-os na cena pública para além da figura de espectadores passivos, colocando-os como criativos, num contexto que lhes nega a condição de ser criadores. Por outro lado, a linguagem própria, poética e polêmica, que muitas vezes utilizam, inviabiliza o diálogo desses sujeitos com as organizações políticas do mundo dos adultos, como os sindicatos, os partidos e mesmo outros movimentos sociais, desenvolvendo o estranhamento por parte da sociedade para com a forma como expressam e pensam, e, a partir dessa realidade, mantendo sentimento de desconfiança que realça estado de alerta de ambos os lados (Dayrell, 2005).

Esse paradoxo é expresso na carta de repúdio dos jovens da Casa do Hip Hop, ao afirmarem a importância que o grupo tem ao ser reconhecido no contexto social da cidade, e, ao mesmo tempo, escancarar as políticas de controle e exclusão a que estão submetidos. Vemos, desse modo, que, apesar de muitas lutas e conquistas terem reconhecido nos/as jovens o estatuto de sujeitos de direitos, estruturalmente isso tem pouco se modificado, pois, acompanhando os fluxos conservadores nos quais vivemos, assistimos, ainda, à política de estranhamento, criminalização e extermínio das juventudes empobrecidas e negras, e mesmo da própria periferia como lugar de intervenção de viés normativo, de controle dos corpos ou mesmo de sua exclusão e eliminação (Silva; Adad; Silva, 2020).

Conclusão

Numa perspectiva de pensar as r-existências contracoloniais dos/as jovens do Movimento Hip Hop no Piauí, diante dos preconceitos vivenciados em seus contextos sociais e estruturais periféricos, reafirmamos as questões: como valorizar as práticas culturais desses jovens, como criação, diante de valores coloniais que permeiam nossa realidade? Como percebermos suas potencialidades de vida, capazes de transformar ações de preconceito e exclusão social em processos de criação contracoloniais para existir, educar e compartilhar de outros modos? É preciso transvalorar os valores continuamente. Se esses foram inventados pelos homens, se eles são culturais e históricos, é possível constantemente reavaliá-los. Então, para repensarmos esses valores, é preciso estimularmos a criação do homem forte, aquele que incorpora as perdas como parte da vida, como campo fértil, percebendo-as no seu valor de potência. Assim sendo, desenvolvemos a percepção dos jovens do Movimento Hip Hop como máquina de guerra, como corpos que produzem campos de força com seus modos de vida, engendrando “maquinarias” juvenis contracoloniais nos vários mundos em que habitam, pois:

A máquina de guerra responde a outras regras, das quais não dizemos, por certo, que são melhores, porém que animam uma indisciplina fundamental do guerreiro, um questionamento da hierarquia, uma chantagem perpétua de abandono e traição, um sentido de honra muito suscetível, e que contraria, ainda uma vez, a formação do Estado. (Deleuze; Guattari, 1996, p. 21).

Em outras palavras, reconhecemos que os/as jovens inseridos nesse movimento nos ajudam a desenvolver outro modo de entender o que está instituído como regra geral na sociedade, propondo o escapamento e/ou a ruptura com os processos de homogeneização e padronização dos corpos, das identidades e das subjetividades, buscando afirmar o que é singular, local, dissonante e contracolonial.

Por isso, esses jovens se expandem para os múltiplos espaços da cidade, sobretudo da periferia, “[...] rejeitando todas as formas de disciplina, controle e integração social que não tenham sido estabelecidas por eles próprios” (Bruno, 2011, p. 561).

A partir do Movimento Hip Hop, as juventudes nos inspiram a viver, pensar e aprender de outro modo, colaborando para a compreensão diferente da produção de nossa realidade capitalista, pois, na perspectiva desenvolvida por esses coletivos, a realidade não é outra coisa senão o assunto da discussão, o problema a ser questionado, portanto, ela não está dada. Ela é o porvir, o que pode ser transformado e/ou criado se dá no âmbito do que está para além do estabelecido, rumo à dinamicidade do gesto de transpor os já ditos, escritos e alcançar novas e constantes produções de sentido (Larrosa, 2017), evidenciando processos educativos que envolvem o risco, o inusitado e o novo, incluindo também possibilidades de aprendizados, vivências e autoformações que operam no corpo baseadas no prazer, na alegria e na experiência de suas produções artísticas e culturais, afirmando que a rua não é, em definitivo, o lugar de quem fracassou ou foi expulso da escola, mas também o de quem se arrisca contra as regras do jogo, a despeito dos resultados obtidos, segundo os preceitos socialmente definidos (La Mendola, 2005). Assim sendo,

Nos grupos artísticos e culturais, nos grupos de amigos, nos grupos esportivos emergem singularidades que podem ser orientadas para a construção de novos processos, maneiras de perceber o outro, o mundo, recusando o estilo de vida impostos a eles e elas. Interiorizam valores independentes dos registros ditados pelos meios de comunicação, pelo consumo. Recusam, e, ao mesmo tempo, estabelecem outra forma de apropriação da cultura, do lazer, da arte. (Sales, 2013, p. 431-432).

Isso significa que os valores são outros para eles e elas, que se constroem guerreiros/as plenamente preenchidos pela beleza da ética da existência, como preconizou Foucault (2004), ao tratar do

sujeito consigo mesmo – aquela que é capaz de sair de si e encontrar-se com os outros; que é capaz de cuidar de si, cuidando também do outro, desconstruindo, portanto, a lógica perversa que nos constituiu até agora: o individualismo e o narcisismo. Como nos ensinam Deleuze e Guattari (1996), é preciso criar novas armas, o intempestivo. E as armas que esses jovens escolheram para os ensinar a viver, a conviver e a abraçar a vida foram a arte e o corpo, manifestadas nas categorias do *Break*, como dança da quebrada; do grafite, no campo das artes urbanas; e do *Rap*, que destaca a originalidade e o improvisado de um estilo musical de um corpo-território-movimento (Adad, 2011), como afirma o jovem Velhote, presidente da Associação Movimento Hip Hop da Planície Litorânea do Piauí, em entrevista para o jornal Na Boca da Noite:

A gente faz parte do time de iniciantes que começou esse movimento aqui na cidade. A gente tem mais ou menos uma estatística de 150 a 200 de jovens que aderiram esse movimento, e criamos uma associação pois sentimos essa necessidade de se mobilizar enquanto grupo né, de existir enquanto movimento. E a gente tem mais ou menos esse tanto de pessoas, junto com a galera que grafita, a galera que tá discotecando agora, e principalmente os *Mcs* que estão crescendo muito aqui na cidade. (VELHOTE, 2018).

Assim, diante dessa prática sociocultural, podemos acompanhar a mobilização das juventudes periféricas como grupo que se organiza pela busca da inclusão social e da r-existência cultural do Movimento Hip Hop e dos seus modos singulares de existir, bem como da invenção de novas formas de apropriação e participação juvenil na sociedade, porque os jovens desse movimento passam a se expressar, a agir, falar, interagir, enfim, a viver a realidade em contínuo processo de criação de si e do grupo. Desse modo, vemos que o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de ações, significados, símbolos e rituais desses jovens, que buscam demarcar a identidade própria, singular.

Como destaca Dayrell (2005), é longe dos pais, professores ou chefes do trabalho que acabam por assumir, como coletivo, o papel

de protagonistas de suas histórias e lutas, mobilizando recursos de cultura que estão para muito além da estreita lógica do mercado, mas que produzem a efervescência cultural que prolifera diversos estilos musicais e artísticos, e que permitem a troca de ideias, a mobilização de sonhos, as sociabilidades, enfim, as vivências da condição juvenil nos espaços periféricos.

Trazer a questão da exclusão e do preconceito vivenciados pelos jovens do Movimento Hip Hop, bem como seus processos de criação à r-existência diante desses problemas, significa tocar nas profundidades entre a relação educação e sociedade. Verificamos, a partir de nossas reflexões, estudos e pesquisas decoloniais, no OBJUVE, que a história da juventude empobrecida, negra e periférica inserida nesse movimento tem sido atravessada pelos estereótipos do problema, do perigo e da periferia, e, por isso, são vistos como as “mazelas sociais”, e a própria periferia como o lugar onde não se pode esperar transformações positivas ou novos modos de educar (Silva; Adad; Silva, 2020). Nesse sentido, as juventudes periféricas são banidas ou sofrem violações de seus direitos humanos, diante de situações nas quais deveriam ter a liberdade para vivê-los, e são essas situações, como, no caso relatado da invasão na Casa do Hip Hop, em Teresina, que fazem com que os jovens se sintam excluídos socialmente dos contextos nos quais se inserem.

Entretanto, verificamos que os jovens do Centro Cultural Casa do Hip Hop, apesar de denunciarem o sentimento de descredibilidade de sua potência como corpo periférico, continuam r-existindo como grupo. No manifesto, publicado pelo jornal Entrecultura, extrapolam e criticam as visões depreciativas sobre suas práticas culturais, e afirmam que continuar dançando, grafitando, criando poesias e ritmos improvisados são táticas de ação e protesto contra as violências que vivenciam. Por isso, seus atos insurgentes, de promover a cultura e a arte gratuitamente para a comunidade, são aqui considerados como estratégias e/ou processos de criação que visam substituir a violência e a marginalização pela arte e a educação do corpo em movimento,

rompendo com as normatizações colonizadoras que são impostas para que estes jovens vivenciem a condição juvenil.

Concluimos, acreditando que, à sua maneira e ao seu sentido, os jovens do Movimento Hip Hop mobilizam seus próprios modos de inclusão social, ao se reunirem com forte autonomia como movimento e grupo, afirmando para si mesmos e para a sociedade que são capazes de participar, organizar e ofertar cultura, esporte, lazer e educação para comunidade em que vivem e para si mesmos, pois a Casa do Hip Hop, como instituição da juventude periférica teresinense, é prova desse efeito de protagonismo contracolonizador juvenil no Piauí.

Referências

ADAD, S. J. H. C. *Corpos de Rua: cartografia dos saberes juvenis e o sociopoetizar dos desejos dos educadores*. Fortaleza, CE: Edições UFC, 2011.

BAUMAN, Z. *Vidas para o consumo: a transformação das pessoas em mercadorias*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2008.

BRUNO, L. Educação e desenvolvimento econômico. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, set-dez. 2011, p. 545-562/805-806. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a02.pdf> Acesso em: 20 set. 2020.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: arte de fazer*. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CERQUEIRA, M. B. *Pobres, resistência e criação: personagens no encontro da arte com a vida*. São Paulo: Cortez, 2010.

CHOCHIK, J. L. Educação inclusiva, subjetividade, preconceito e direitos humanos: qual a sua relação? In: SILVA, A. M. M.; COSTA, V. A. (Org.). *Educação Inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2015.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

ENTRECULTURA. *Nota de repúdio da Casa do Hip Hop do Piauí a abordagem abusiva da polícia*. Disponível em: <http://entrecultura.com.br/2018/08/11/nota-de-repudio-da-casa-do-hip-hop-do-piaui-a-abordagem-abusiva-da-policia/>. Acesso em: 11 ago. 2019.

FILIPOUSKI, A. M.; NUNES, M. D. *Juventudes: diálogos e práticas*. Erechim: Edelbra, 2012.

FURTADO, J. R.; ZANELLA, A. V. Graffiti e cidade: sentidos da intervenção urbana e o processo de constituição dos sujeitos. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, v. 9, n. 4, dez. 2009.

Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482009000400010. Acesso em: 20 ago. 2018.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, M. *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Col. Ditos e Escritos).

GAUTHIER, J.; ADAD, S. J. C. A sociopoética como abordagem de pesquisa e ensino decolonial, contracolonial e libertadora. *Educacione Aperta: Rivista di pedagogia critica*. n. 7, 2020. Disponível em: <http://educazioneaperta.it/archives/2861>. Acesso em: 01 abr. 2021.

GROPPO, L. A. *Introdução à sociologia da juventude*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

JODELET, D. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

LA MENDOLA, S. *O sentido do risco*, Tradução de Norberto Luiz Guarinello, *Tempo Social*, v. 17, n. 2, p. 59-91, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a04v17n2>. Acesso em: 18 de ago. 2018.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2017.

KOSINET, R. V. *Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online [recurso eletrônico]*. Porto Alegre: Penso, 2014.

MBEMBE, A. Necropolítica. *Arte & Ensaios*. n 32. p. 123-151, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>. Acesso em: 10 Ago. 2020.

- PAIS, J. M. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. (Org.). *Culturas Jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- R10 o seu Portal de Notícias. *Prédio Público vira ponto de venda e consumo de drogas em Teresina*. Disponível em: <https://www.portalr10.com/noticia/24133/predio-publico-vira-ponto-de-venda-e-consumo-de-drogas-em-teresina>. Acesso em: 17 fev. 2021.
- SALES, C. M. V. Juventudes e lazer: interações e movimentos. In: *Linguagens, educação e sociedade*, ano 18, p. 413-438, Edição Especial EDUFPI, 2013.
- SANTOS, A. B. *Colonização, quilombos: modos e significações*. Brasília: Ayô, 2019.
- SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. Cortez: São Paulo, 2010.
- SILVA, L. S. *Traficando informações: do Bronx ao Piauí – itinerários do Movimento Hip Hop*. 2002. Monografia. (Graduação em História) – UFPI, Teresina.
- SILVA, M. do S. B.; ADAD, S. J. H. C.; SILVA, K. de S. Juventudes, comunidades periféricas, direitos humanos e educação. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 10, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i10.9155>.
- VELHOTE. *Movimento de Hip Hop ganha adeptos em Parnaíba*. [Entrevista concedida ao] *Jornal Na Boca da Noite*. Piauí, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UEhju8YawFc>. Acesso em: 02 fev. 2020.
- WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Parte IV

Sujeitos

Antinomias de uma condição? Reflexões sobre juventude e situação de rua

Paulina dos Santos Gonçalves
Leandro R. Pinheiro

A pandemia provocada pelo Covid-19 expôs com intensidade as condições de desigualdade experienciadas pela população brasileira, significativamente exemplificada no incremento e concomitante desamparo observados junto a pessoas em situação de rua. Em Porto Alegre, já se observava o aumento de tal contingente pelas ruas da cidade, em parte em decorrência da crise econômica dos últimos anos, o que, no entanto, não é exclusividade da capital gaúcha¹. Neste cenário, e no curso de nossa pesquisa, associada à extensa vivência como profissional em assistência e educação social, observamos tanto a presença de jovens nas ruas, quanto à invisibilização destes como sujeitos específicos de direitos nas medidas protetivas previstas legalmente. As juventudes têm sido pautadas, via de regra, no quadro dos direitos destinados a adolescentes pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Em atenção a esses aspectos, nossa escrita considera nossa primeira sistematização de dados, produzidos no âmbito de pesquisa de mestrado, cujo objetivo é reconhecer os suportes produzidos por jovens em suas experiências em situação de rua em Porto Alegre/RS, a fim de identificar redes de ação diversas e/ou

¹ Vide mais informações em: Porto Alegre: população em situação de rua aumenta em mais de 50% em cinco anos - Sul 21; Porto Alegre tem mais de 2,6 mil moradores em situação de rua, diz Fasc; ONG alerta para aumento no número durante pandemia | Rio Grande do Sul | G1 (globo.com); População em situação de rua cresce e fica mais exposta à Covid-19 (ipea.gov.br).

articuladas aos dispositivos jurídico-sociais de aparatos estatais de sócio proteção. As referências centrais, neste caso, têm sido as contribuições de Martuccelli (2010) acerca dos processos de individuação na América Latina.

Neste texto, entretanto, dedicaremos atenção aos serviços da política de assistência na faixa etária entre quinze e dezoito anos incompletos. Logo, para aqueles jovens designados como adolescentes pelos agentes do Estado, e que possuem mais informações concernentes às medidas de proteção. Então, discutiremos também os agenciamentos operados pelos indivíduos frente a tais serviços e na busca por fruição de práticas reconhecidas como juvenis na atualidade. Assim, tomando a juventude para além dos marcadores etários formais que a delimitam², e assumindo-a como construto sócio histórico, procuraremos destacar as possibilidades em jogo para a construção de experiências juvenis. De tal forma, interessa-nos problematizar, ainda que de forma exploratória, *que juventude é possível entre indivíduos em situação de rua?*

Nesse sentido, convém esclarecer que, para consideração de “pessoas em situação de rua”, nos limites desta escrita, referimos a resolução 182 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). Por esta, podemos observar o reconhecimento legal da violação de direitos e da heterogeneidade da população em foco, em que pese às recorrentes insuficiências das políticas públicas no atendimento. A resolução especifica a condição infanto-juvenil como a de:

Sujeitos em desenvolvimento com direitos violados, que utilizam logradouros públicos, áreas degradadas como espaço de moradia ou sobrevivência, de forma permanente e/ou intermitente, em situação de vulnerabilidade e/ou risco pessoal e social pelo rompimento ou fragilidade do cuidado e dos vínculos familiares e comunitários, prioritariamente situação de pobreza e/ou pobreza extrema,

² Conforme Estatuto da Juventude, indivíduos entre 15 e 29 anos de idade (BRASIL, 2013).

dificuldade de acesso e/ou permanência nas políticas públicas, sendo caracterizados por sua heterogeneidade, como gênero, orientação sexual, identidade de gênero, diversidade étnico-racial, religiosa, geracional, territorial, de nacionalidade, de posição política, deficiência, entre outros. (Brasil, 2006, p. 27)

Na sequência, procuraremos seguir na discussão sobre os serviços previstos e as insuficiências e/ou contradições dos mesmos, de modo a contextualizar criticamente a proteção social prevista para os adolescentes. Antes, contudo, apresentaremos os referentes centrais que embasam a interpretação dos dados produzidos em campo.

1. Caminho teórico-metodológico: juventudes, moratória social e individualização

De forma breve, podemos referir que a configuração multidimensional da pobreza (UNICEF, 2018), na sobreposição de privações de serviços e direitos, pode ser observada para a população em situação de rua (PSR) e, dentro dela, para os contingentes juvenis-adolescentes. Estes ocupam uma condição de subcidadania, dentre outros motivos, pelas dificuldades de acesso à renda pelo trabalho formal e ao conjunto de direitos trabalhistas, previdenciários e jurídicos nele legitimados. Também podemos aventar as incongruências entre experiências da rua e as rotinas institucionais dos serviços de proteção. Além de direitos não reconhecidos e sistematicamente violados pela falta ou insuficiência de serviços adequados e especializados, combinam-se medidas de interdição, restrição e controle dos usos do espaço público, configurando formas de violência institucional e simbólica, numa alternância (ambivalente) do Estado entre os direitos humanos de pessoas em situação de rua e a efetivação da segurança pública.

Desse modo, para referenciar nossas análises, pontos de partida importantes são as noções de “moratória vital e social” e de

“condição juvenil”. No caso das primeiras, podemos evocar as célebres definições de Margullis e Urresti (1996). Em relação à moratória vital, afirmam que os jovens possuem um crédito primário, por estarem em “um período da vida em que se está de posse de um excedente temporal” (p. 07). De outra parte, entendem que a moratória social, isto é, condicionalidades de classe, gênero e étnico-raciais podem potencializar ou inibir o uso de tal vitalidade. Isto conforme operam aparatos públicos de ordem jurídica, sanitária, educacional e assistencial no engendramento de tempos sociais de resguardo e preparação, de modo que os indivíduos possam fruir suas energias no âmbito político, cultural e lúdico sem as premências das responsabilidades socialmente imputadas aos adultos.

Significa assumir, então, que a juventude é produção sócio histórica. Como assinala Reguillo (2012), essa se consubstancia especialmente no período do pós-guerra europeu, sendo que sua consecução histórica contextualizada resultou: de uma reorganização econômico-industrial, com conseqüente massificação da escolarização e de aparatos de proteção social; da ampliação das possibilidades de consumo cultural, implicando na formação de um mercado de produtos propriamente juvenis; e da configuração de discursos e aparatos jurídicos correspondentes, que propiciaram a visibilização das juventudes também como sujeitos de direitos.

Entendemos que, sob tais condições, podemos falar também de uma “condição juvenil” historicamente configurada, como uma caracterização de traços comuns de um período de inserções e experimentações construídas pelos atores frente ao mundo social. Então, a problematização traçada por Abad (2003) pode ser bastante elucidativa aqui:

La diferencia estriba en que antes la condición juvenil estaba sobre todo mediada por las relaciones de incorporación a la vida adulta y *la adquisición de la experiencia*, desplegándose la juventud como etapa vital entre la infancia y la madurez, determinada por la vinculación funcional del joven con las instituciones de transición al mundo

adulto [...] Hoy difícilmente se puede negar que los jóvenes han empezado a configurarse como una categoría social, interclasista y común a ambos sexos, definida por una condición específica que demarca intereses y necesidades propias, casi totalmente desvinculadas de la idea de transición y sus instituciones garantes [...] Esta nueva condición juvenil se caracteriza por una fuerte autonomía individual (especialmente en el uso del tiempo libre y el ocio), la avidez por multiplicar experiencias vitales, la ausencia de grandes responsabilidades hacia terceros, salvo los amigos y familiares cercanos, una rápida madurez mental y física, y una emancipación más temprana en los aspectos emocionales y afectivos, aunque retrasada en lo económico. (Abad, 2003, p. 127-128)

E consonantes podem ser as contribuições de Dayrell e Carrano (2014) nesse sentido. Ao esboçarem algumas das características apresentadas pelas juventudes contemporâneas no Brasil, os autores elencam: a) a diversidade constituinte entre os indivíduos jovens, seja pelo acesso desigual a recursos socialmente produzidos, seja pelas práticas e pertencas que desenvolvem entre pares; b) a valorização de relações sociáveis e do consumo cultural, com destaque à música, às artes e ao esporte, incluindo-se aí o papel de produtores culturais; c) a expressividade produzida na ocupação de espaços urbanos públicos, exercendo certa micropolítica na fruição da cidade; e d) a experiência comum da produção identitária, na afirmação de uma relação com o tempo e as demandas sociais, mas também na construção de signos e enunciados reflexivos para identificação.

Tal caracterização da condição juvenil, destacando suportes e participações estabelecidas entre jovens, presta-se a nos apoiar na operacionalização das análises, em contraste à situação de jovens na rua. Neste sentido, discernindo as possibilidades de vivência da moratória social, é importante também distinguirmos a “condição juvenil”, forma como a sociedade constitui e significa tal circunstância existencial no ciclo de vida, e as “situações juvenis”, modos desde os quais os jovens logram traduzir em contexto uma

experiência caracterizada genericamente (Abad, 2003), ponderadas aí as realidades concretas de ação.

Isso nos coloca, de outra parte, a necessidade de um olhar atento aos agenciamentos operados pelos indivíduos para se terem como jovens. O trabalho realizado por estes precisa ser considerado em contextos que, a despeito das precariedades, os discursos massivos que interpelam as juventudes também acabam por chegar. Desta forma, se entende a importância do acionamento de um conjunto de apoios/suportes para a sobrevivência e expressividade, em resposta à padronização e/ou à insuficiência da oferta dos serviços, que não levam em conta elementos relativos a causas e motivações dos jovens.

1.1 A individuação: ponderações à situação de rua

Frente a este cenário, a título de hipótese, tomamos proposições de Martuccelli (2010). Em ensaio sobre a individuação na América Latina, ele aponta para a fabricação de indivíduos que tomam para si o trabalho de existir, em vista da configuração de um poder indicativo. Neste caso, as sociedades latino-americanas se sustentariam na produção agêntica dos laços sociais, estes marcados pelas formas de sociabilidade e reciprocidade, numa vida social assentada em certo saber-fazer, ou seja, em determinada forma de saber dizer, de dar ordens ou de pedir um favor, de promover distanciamentos e proximidades, amabilidades ou hostilidades. O que poderíamos ver ilustrado na utilização de um arsenal de regras de cortesia, de tato, de dissimulação, que mantém o ordenamento interativo da igualdade entre atores desiguais. Tais condições contribuiriam para a formação de um “hiper-ator” que, em condições extremas da existência coletiva e pessoal, ocupa-se de problemas sociais que, em outros lugares, teriam respostas institucionalizadas (Martuccelli, 2010).

Assim, para o autor, a diferença entre os processos de individuação na Europa e na América Latina reside, dentre outros aspectos, na relação com as instituições. No primeiro caso, que ele

denomina “individualismo institucional”, o indivíduo recebe direção, insumos, suportes, recursos para se constituir. No segundo, embora se estabeleça o direito individual, isto é, a figura do portador de direitos e responsabilidades, o que predomina é a manifestação de um poder que teatraliza, indica, mas nem sempre efetiva o direito, e com o qual se relaciona o sentido de que há que se fazer por si e pelos entes próximos. Desde o que denomina “individualismo agêntico”, Martuccelli (2010) afirma que o ator social, mesmo dependendo de insumos coletivos, tem o sentimento de que tudo depende de sua agência, resultando desconfiado em relação às instituições. Acredita-se, muitas vezes, que a única maneira de fazer frente aos desafios se dá pelo uso das próprias capacidades (na verdade redes familiares e sociais mais estreitas), minimizando o aporte e a existência de bens e serviços públicos.

1.2 Em campo

Tomada tal perspectiva, a compreensão da situação juvenil decorre da análise das condições sociais existentes para tanto, indicadas nos recursos e aparatos públicos dispostos aos atores, mas também nos agenciamentos operados por estes no cotidiano. Tal vetor metodológico nos parece especialmente pertinente à situação de rua, desde que observemos os atores não só pelas precariedades que os vitimizam, mas também pelos modos como fazem frente às adversidades e delimitam desafios à existência.

Em nosso percurso em campo, o mapeamento do serviços assistenciais-educativos ofertados aos jovens em situação de rua partiu da busca em *sites* dos gestores de serviços, delimitando àqueles vinculados à política de assistência social e direitos de crianças e adolescentes do município de Porto Alegre e do estado do RS³. Iniciou-se com a consulta às páginas do Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS), da Fundação de

³ Dado que a maior parte do levantamento ocorreu no contexto da pandemia, ainda não houve possibilidade de acesso aos arquivos físicos nas instituições.

Assistência Social (FASC) e da Fundação de Proteção Social (FPE). Foram identificadas, num primeiro momento, cento e sete (107) organizações da sociedade civil (OSCs) com contrato de parceria na execução de algum serviço sócio assistencial, sendo observados 255 serviços, visto que algumas executam mais de uma atividade. Seguiu-se, então, para a categorização daqueles destinados ao público jovem em situação de rua. Neste artigo, a análise estará centrada na tipologia da oferta, visto que, com o mapeamento em curso, ainda não é possível precisar a quantidade de atendimentos.

Em relação aos atores juvenis na rua, ao longo da pesquisa lançou-se mão do diário de campo (Rocha e Eckert, 2008). Este possibilitou a descrição densa de ações aparentemente triviais, dispondo-as como narrativas dos caminhos que o pensamento tomou ao olhar e ouvir os jovens em situação de rua; por outras palavras, registramos em palavras sobre agenciamentos os movimentos e expressões dos indivíduos. Outrossim, as notas de campo permitiram ao sujeito-pesquisador observar-se na pesquisa, na forma como se conduziu e nos elementos que captura seu olhar. Desta forma, além de narrar o cotidiano, os apontamentos indicaram um posicionamento político, ao registrar vozes e cenas de pessoas jovens desconsideradas nos seus direitos e nas suas expressões, bem como as tomadas de posição concernentes de agentes institucionais.

Os registros nos diários de campo foram realizados de setembro de 2019 a março de 2020, sendo retomados de setembro a dezembro de 2020. Foram oitenta e um registros de cenas e encontros fortuitos, além de algumas interações com agentes da rede sócio assistencial. Em relação aos atores juvenis não era objetivo fazer abordagens, e sim utilizar a observação em deslocamentos nos espaços urbanos. No entanto, estar na rua na condição de passante permitiu também breves diálogos no cotidiano, nas proximidades dos percursos usuais. Neste íterim, interagimos com vinte jovens em situação de rua, mas, para os objetivos desta escrita, serão levados em conta as interlocuções com aqueles entre 15 e 18 anos incompletos, no caso, cinco pessoas.

2. Da proteção prevista aos agenciamentos juvenis

O Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) propôs a organização dos Serviços de Proteção Social em três níveis: básica; especial de média complexidade; e especial de alta complexidade⁴. Marcadamente, cada nível deve corresponder às circunstâncias de agravamento das vulnerabilidades e das violações aos direitos humanos dos usuários da proteção (Brasil, 2009).

Para melhor visualização, introduzimos num quadro as ofertas da proteção social em Porto Alegre, a partir de tais níveis. Contrastamos aquilo que se destina a todos os jovens e os serviços dirigidos à população de rua adulta e juvenil-adolescente.

⁴ A Proteção Social Básica se apresenta nos serviços de: Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF); Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV); e Proteção Social Básica no domicílio para pessoas com deficiência e idosas, vinculadas a uma unidade operacional – Centro de Referência da Assistência Social (CRAS). A Proteção Social Especial de Média Complexidade foi constituída por: Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI); Serviço Especializado em Abordagem Social; Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC); Serviço de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência, Idosos (as) e suas Famílias, referenciados na unidade Centro de Referência Especializado de Assistência Social- (CREAS); e Serviço Especializado para Pessoas em Situação de Rua (Centro POP). Por conseguinte, a proteção Social Especial de Alta Complexidade se organiza nos serviços de: Acolhimento Institucional; Acolhimento em República; Acolhimento em Família Acolhedora; e Proteção em Situações de Calamidades Públicas e de Emergências (Brasil, 2009).

Tabelas 1: Síntese da oferta de serviços de proteção a jovens entre 15 e 18 anos incompletos em Porto Alegre/RS.

Nível da proteção social	Serviços para jovens	Pop Rua adulto	Pop Rua jovens-adolescentes
Básica	<ul style="list-style-type: none"> - PROJOVEM - Trabalho educativo - Serviço de convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) Pop Rua – a partir dos 18. 	<ul style="list-style-type: none"> - SCFV POP Rua adulto (a partir dos 18 anos) - Restaurantes [precisa realizar cadastro no CADÚnico⁵, implicando em ter CPF ou título de eleitor] 	<p>SCFV - Não há um serviço específico. Embora a situação de rua seja considerada público prioritário, o ingresso ocorrerá se estiver domiciliado (família ou acolhimento).</p> <p>Restaurante [menores de 16 somente acompanhados de familiar ou responsável ou com registro no CADÚnico]</p>
Especial de média complexidade	<ul style="list-style-type: none"> - Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) - Liberdade Assistida (LA) nos CREAS - Abordagem Social /Proteção e Atendimento Integral à 	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem Social /PAEFI - Serviço Especializado para Pessoas em Situação de Rua (Centros POP) - Centro POP RS – a partir dos 18 	<ul style="list-style-type: none"> - Medidas Sócio Educativa em Meio Aberto - Acesso se estiver domiciliado (família ou acolhimento) - Abordagem Social: acesso a partir da busca ativa das equipes e solicitações da comunidade e serviços. - Centro Pop (FASC) crianças e adolescentes

⁵ CADÚnico – O Cadastro Único para Programas Sociais se constitui em instrumento de identificação e caracterização sócio econômica das famílias brasileiras de baixa renda, a ser obrigatoriamente utilizado para seleção de beneficiários e integração de programas sociais do Governo Federal, com exceção dos programas administrados pelo Instituto Nacional do Seguro Social – INSS (BRASIL, 2007).

	Família (PAEFI)		podem ser atendidos pelo serviço somente quando estiverem em situação de rua, acompanhados de familiar ou pessoa responsável.
Especial – Alta complexidade	<ul style="list-style-type: none"> - Casa lar - Abrigos residenciais 	<ul style="list-style-type: none"> - Albergues (não tipificado) para pernoite - Repúblicas - Residencial inclusivo - Abrigo de Família - Casa para mulheres vítimas de violência 	<ul style="list-style-type: none"> - Casas lar - Abrigos residenciais – organizados por perfis

Fontes: Tipificação Nacional de Serviços Sócio Assistenciais (BRASIL, 2009) e informações nos sites dos conselhos de direitos e órgãos gestores – janeiro/2021 (elaboração dos autores).

A partir da tabela acima, podemos tecer algumas considerações no que tange ao atendimento do público juvenil em situação de rua, em atenção à sua posição como sujeitos. Tendo por base a análise das ofertas, depreende-se que os jovens em situação de rua, teriam a possibilidade de acesso à proteção circunscrita pela judicialização da medida de proteção. Numa situação hipotética, se um jovem de 18 anos completos precisasse tomar um banho, trocar de roupa e fazer uma refeição ele poderia ir a um dos locais de proteção social que tenha esta oferta e usufruir deste serviço. Todavia se ele tivesse 17 anos, 11 meses e 29 dias, necessitaria de, no mínimo, a intervenção do Conselho Tutelar para ingressar em

local destinado a acolhimento, aí com o ingresso institucional duradouro, tornando-se domiciliado e sob guarda do Estado.

O jovem, nesse caso, nominado sobretudo como adolescente, tende a ser reconhecido desde a tutela de um adulto. O que parece uma situação de normalidade à proteção, pode estar em tensionamento com a experiência juvenil. Nossas observações em campo indicam que estar sob a ação de aparatos estatais e/ou para-estatais, submeter-se à normatividade institucional que condensam, pode ser vivenciada como certa moratória paradoxal: ser imputado como sujeito de direitos e, então, de proteção, ao passo que sentem sua circulação tolhida e seus desejos premidos pela padronização dos atendimentos.

Mesmo com as previsões legais, está presente a precariedade dos serviços prestados, dada não só pela insuficiência dos recursos destinados, mas também pelo caráter incidental e compensatório, em muitos casos. Aqui, podemos nos reportar à assistência à juventude, tal como assinalado por Sposito e Carrano (2003), de modo que políticas públicas voltadas aos jovens tendiam, muitas vezes, a designá-los como “problema social”, realçando medidas de integração social que, ao cabo, podiam representar formas de controle do tempo e da corporeidade juvenil. Àqueles em situação de rua, a proteção parece resultar bastante comprometida com a proposição de práticas de socialização moral, e raramente com dinâmicas de participação e/ou reconhecimento das experiências dos jovens.

Cabe agregar mais um elemento. A proteção tende a ser tomada como defesa de alguém/algo, com a finalidade de impedir sua destruição ou alteração, portanto de cunho preservacionista, presumindo, no caso em tela, apoio, guarda, socorro e amparo à vida, pela seguridade social e pelos direitos humanos (Tejadas, 2012). Contudo, junto aos serviços operacionalizados desde tal premissa, podemos observar incompatibilidades já no reconhecimento dos públicos a serem atendidos. O último censo da população de rua em Porto Alegre apontava que, em 2016, teria havido uma diminuição da população juvenil nas ruas (se comparada ao levantamento de 2008), com o resultado total de

trinta e uma pessoas, sendo que, destas, doze entre treze e dezessete anos de idade (Ghelen e Schuch, 2016). No entanto, neste mesmo ano, nos registros do serviço de abordagem social da capital, foram identificadas quatrocentas e dez crianças e adolescentes (Porto Alegre, 2017). As diferenças entre os dados sugerem que jovens adolescentes em situação de rua têm uma presença marcada por intermitências, conforme assinala Litichever (2016), o que pode colaborar à invisibilização censitária e à transitoriedade nos serviços (tal como são ofertados hoje)⁶.

Ademais, pessoas em situação de rua têm sido considerados como entes perigosos e/ou, também, como “problemas” da sociedade. Assim, não obstante o reconhecimento formal da subjetividade jurídica, há possivelmente jovens que vivenciam uma situação de marginalização agravada na rua, vivendo à sombra de estigmas discriminatórios partilhados com adultos e, além disso, parcialmente ocultados ou inacessíveis aos parâmetros de reconhecimento e atendimento público no âmbito da proteção.

Nesse sentido, a presença de jovens em situação de rua pode ser vista também como fruto de um sistema de garantias que não atuaria com dispositivos efetivamente operacionais. Na percepção juvenil, experienciados como aparatos opressores-repressivos, e não necessariamente protetivos, onde se flagra, pois, uma gestão da infância e da juventude pobre centrada em encaminhamentos às redes institucionais, entre organismos judiciais e administrativos (Litichever, 2016).

Nossa observação dos serviços acessados por jovens-adolescentes em situação de rua indicam, até o momento, que não se trata da simples ausência de recursos à moratória social. Trata-se sim de acessos escassos e intermitentes, tensionados na insuficiência de recursos, mas também na evasão dos usuários, inconformes com os serviços públicos ofertados. Os aparatos

6 Autores e organizações ligadas ao tema apontam a falta de metodologia adequada e padronizada na contagem e em censos locais, prejudicando o planejamento e a implementação das ações realizadas (Souza e Rizzini, 2020).

representam a promessa dos direitos e de uma temporalidade específica, ao mesmo tempo que indicam limites à adesão desde a condição de sujeitos no presente.

2.1. Jovens-adolescentes e agenciamentos

E tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós...
Emicida, 2019

No relatório sobre crianças e adolescentes em situação de rua de 2016, um dado que chama a atenção é que este público utiliza para dormir, por exemplo, mais os lugares considerados desprotegidos do que as ofertas da rede sócio assistencial (Ghelen e Schuch, 2016). Também a pesquisa amostral realizada por Souza e Rizzini em 2020, revela que, para além da pobreza e da busca pela sobrevivência como principais motivos para irem para as ruas, procuram-nas como lugar de diversão e liberdade – segunda opção mais apontada pelos entrevistados, majoritariamente adolescentes, e com a falta de opções de lazer e diversão (Souza e Rizzini, 2020). Associadas às observações realizadas em campo, as informações acima realçam os agenciamentos operados pelos atores juvenis na rua. Majoritariamente ligados à subsistência e ao trabalho, as táticas identificadas em nossas interlocuções não deixavam que trazer também elementos da ordem da sociabilidade, do lúdico e do simbólico. Na tabela abaixo, elencamos alguns casos desde as cenas observadas.

Tabelas 2: Síntese dos registros com jovens-adolescentes.

Indivíduo/ cena	Vulnerabilidades	Agencias juvenis
Caixa de bombom	Situação de rua; Mendicância; Pobreza extrema (aspecto da roupa e sem calçados)	Mendicância Abordagem de figuras femininas e idosas (“tias”) Caixa de bombom (possibilidade de trabalho pela venda por unidade)
“Ouvindo funk no estilo”	Situação de rua Mendicância	Corte de cabelo – “cabelinho na régua” e pintado Companheira adulta

	Insegurança alimentar Falta de condições sanitárias	Uso da caixa de som e música ouvida - funk
Vendendo saco de lixo	Situação de rua Sinais de violência física	Companheiro/namorado - homens adultos Grupo para abrigo Venda de produtos Mendicância Valorização do corpo feminino jovem pelas roupas e maquiagem
No portão do abrigo	Acolhimento institucional	Busca de sociabilidade
Pedindo presente	Situação de rua Insuficiência de renda Mendicância Trabalho precário	Mendicância (ex.: uso do aniversário solicitar recursos) Venda de produtos

Fontes: Diários de campo da autora – 2020.

Em atenção às táticas individuais cotidianas, podemos constatar que o desafio central afrontado pelos jovens, como também entre adultos, concerne à manutenção da existência e, em decorrência, à filiação a atividades informais (quando não exploratórias) de trabalho. No censo da população de rua já referido, as práticas de labuta mais citadas eram, aliás, aquelas autônomas e de pouca estabilidade: reciclagem (23,9%), jardinagem (14,0%), guardar e lavar carros (12,8%) e pedir (9,9%) (Pimenta, 2019, p. 90). Neste sentido, um dos encontros do diário pode ser ilustrativo:

Hoje, encontrei um jovem. Vi que ele estava em deslocamento e pedindo. Sem máscara, de chinelo e bermuda num dia chuvoso. Mas roupas limpas. Ele se aproximou sorrindo e dizendo que estava de aniversário. Puxou do bolso uma cópia de sua certidão de nascimento, comprovando o que dizia. Estava pedindo dinheiro para comprar balas e revender. Seria seu presente de aniversário. Pensei como ele, naquela situação, se valia da condição etária e da suposta celebração, além do discurso valorativo do trabalho, para

sensibilizar os passantes (lembrei do famoso jargão da rua: podia estar roubando, podia estar matando, mas estou humildemente trabalhando para ajudar no sustento da família). (Porto Alegre, 17/10/2020 – Diário da autora)

Ainda a partir do exemplo acima, a constatação da prevalência do trabalho e da subsistência, precisa ser acompanhada do destaque a outros elementos, também significativos à situação juvenil. Quando observamos elementos como postura corporal, linguagem e gestos, roupas e adereços, é possível verificar que nossos interlocutores encontram formas de fruição de consumos comuns aos jovens, seja na apresentação pessoal, seja nos gostos musicais compartilhados. Também podemos mencionar práticas sociáveis, neste caso identificadas na forma de se chegar e estabelecer conversações. Percebíamos a sociabilidade como a possibilidade de uma expressão lúdica, conforme indicado Simmel (2006), como sociação a promover o entretenimento dos envolvidos, mesmo que situada em ambiente hostil. No entanto, a conversa sociável, no caso da situação de rua e com os agravantes da estigmatização, podia ser instrumentalizada astuciosamente na forma de abordar e pedir, sendo posicionada no limiar da seriedade.

[...] Observei um menino, numa atitude de quem estava aguardando. Não abordou ninguém que passava por ali. Estava sentado, aguardando. Depois passou a olhar constantemente. Ele entrou no hall de entrada do mercado, mas naquela linguagem corporal de quem estava aguardando alguém e com certa ansiedade. Passados uns dez minutos, vieram de dentro do mercado duas senhoras de aproximadamente 60 anos e elas entregaram um pacote para ele, que agradeceu, chamando-as de tias. Agradeceu, elas desceram, saíram do mercado conversando com ele e deu para ver que era uma caixinha de bombons. Foi uma coisa que me chamou a atenção. E elas numa atitude muito cordial com o menino. Mas um menino em torno de 14, 15 anos, muito magro, pardo, com pés descalços. (Porto Alegre, 16/02/2020)

Pelo que depreendemos, ter-se como jovem (quando na rua) passa por manejar a situação etária na relação com adultos e as instituições quando necessário, mantendo possibilidades de trânsito. Passa também pela apropriação de elementos simbólicos que apreciam, na fruição musical e estética. Não falamos de expressões amplas e contundentes, mas de capturas e enfejos produzidos no espaço de possíveis. Ao invés de fruírem temporalidade de resguardo e preparação, são interpelados por uma moratória insuficiente e paradoxal; sem arenas reconhecidas de atuação entre pares, gestam interstícios de fruição à mercê da produção cultural de massa, no limite da subsistência.

As ponderações ainda liminares de nossa pesquisa nos fazem considerar a hipótese de que é possível, dessa forma, narrar experiências juvenis em situação de rua. É necessário avançar na delimitação das possibilidades cotidianas de vivência de moratória social, bem como no detalhamento dos movimentos engendrados pelos atores sociais na produção de situações juvenis. Todavia, um olhar atento aos agenciamentos vislumbrados até o momento indicia que a articulação entre apoios públicos ambivalentes e táticas produzidas nas ruas contém também uma aproximação à condição juvenil.

Comentários finais: hipóteses à continuidade

Tivemos a pretensão de reunir reflexões sobre produção social das juventudes, ações de proteção social a jovens em situação de rua e agenciamentos próprios aos indivíduos. Como resposta à indagação proposta (*que juventude é possível entre indivíduos em situação de rua?*), ousamos formular a hipótese de que a condição juvenil em situações de extrema vulnerabilidade seria, em certa medida, constituída a partir das políticas de proteção social, que, de outra parte, acionam agenciamentos juvenis diante das realidades afrontadas. Por outras palavras, para ser jovem na rua é preciso estar sempre “ligado”. Nossos interlocutores, nos limites de suas circunstâncias, buscavam fruir de elementos identitários

juvenis, ainda que por um consumo marginal e pela preservação de suas alternativas de circulação.

Uma das provocações heurísticas oriundas da pesquisa aqui, aludindo ainda a perspectiva de Danilo Martuccelli (2010), está justamente na necessidade de compreender as condições de ação dos atores, destacando-se os modos contextualizados de fazer frente a desafios estruturais. Os indivíduos com quem dialogamos nos fazem inquirir não só a efetivação de direitos sociais que sustentem suas juventudes; fazem perguntar por seus esforços na produção ou restituição de laços sociais desde experiências periféricas.

Não reconhecer que a condição juvenil também se difrata sob situações de elevada vulnerabilidade pode contribuir na invisibilização de sujeitos jovens. Pode ocultar, ademais, o caráter diverso, paradoxal e perverso desde o qual aquela é experienciada, entre precariedades, insuficiências e apelos de consumo que fomentam uma individuação agêntica, também uma forma política de atuação frente às instituições, e onde a participação tem lugar residual ou inexistente. Como afirma Mendez (2008), em que pese o discurso e os esforços das políticas públicas, a cultura da compaixão-repressão ainda perpassa os discursos e práticas dos operadores de direitos e da opinião pública. Então, jovens adolescentes nas ruas são ainda percebidos como menores abandonados ou delinquentes, ou como pobres trabalhadores.

Diante das informações até aqui compiladas, é possível vislumbrar indícios de incompatibilidades na proposição de práticas de proteção social, com respostas únicas para diferentes situações. Dito de outra forma, as intervenções que não reconhecem as singularidades, que enquadram indivíduos em coletivos, como população de rua, podem ser insuficientes. Souza e Rizinni (2020) já apontaram para a multiplicidade das existências juvenis nas ruas, em contraste com propostas das políticas públicas que ofertam respostas iguais para diferentes trajetórias. Por ora, nossos estudos apontam para a necessidade de um olhar mais atento à atuação dos indivíduos, em vista de que a situação de rua

potencializa agenciamentos entre pares e recursos múltiplos, mesmo que de forma precária e factual.

Referências

- ABAD, M. Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relación entre convivencia, ciudadanía y nueva condición juvenil. *Última Década*, n. 16, p. 117-152, mar. 2003.
- DAYRELL, J; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola? In DAYRELL, J.; CARRANO, P. ; MAIA, C. A. *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículo em diálogo*. Belo Horizonte: UFMG, 2014, p. 101-134.
- EMICIDA. *Principia*: Amarelo, 2019. Disponível em https://www.google.com/search?gs_ssp.
- GEHLEN, I.; SCHUCH, P. (orgs.). *Relatório quanti qualitativo, contendo Cadastro de Crianças e Adolescentes em Situação de Rua de Porto Alegre/RS*. Porto Alegre: IFCH-UFRGS/FASC, 2016. Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/fasc/default.php?pg=2&p_secao=120.
- LITICHEVER, C. Entre la calle, la escuela y las instituciones: trayectorias institucionales de jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), p. 177-190, 2016.
- MARGULIS, M.; URRESTI, M. *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos, 1996.
- MARTUCCELLI, D. *¿Existen individuos en el Sur?* Santiago: LOM Ediciones, 2010.
- MÉNDEZ, E. G. A. Dimensão política da responsabilidade penal dos adolescentes na América Latina: notas para a construção de uma modesta utopia. *Educação e Realidade*, v. 33, n. 2, p. 15-36, 2008.
- PIMENTA, M. Pessoas em situação de Rua em Porto Alegre: Processos de estigmatização e invisibilidade social. *Civitas*, v. 19, n.1, p. 82-104, 2019.
- PORTO ALEGRE. (Cidade). *Relatório de Atividades - 2016 - OBRAS E SERVIÇOS da Prefeitura de Porto Alegre*. Porto Alegre: PrefPOA,

2017. Disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smpeo/usu_doc/relatorio_de_atividades_2016_final.pdf. Acesso em 06. jul. 2020.

REGUILLO, R. *Culturas juveniles: formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2012.

ROCHA, A.; ECKERT, C. (2008). *Etnografia: saberes e práticas*. Pinto, C.; Guazelli, C. (Orgs.). *Ciências Humanas: pesquisa e método*. Porto Alegre: Editora UFRGS, p. 09-24.

SIMMEL, G. Sociabilidade. In: SIMMEL, G. *Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

SOUZA, M.; RIZZINI, I. *Projeto Conhecer para Cuidar – Relatório final do levantamento de dados quantitativos e qualitativos sobre crianças e adolescentes em situação de rua e em acolhimento institucional como medida protetiva à situação de rua*. Fortaleza: OPN, 2020.

SPOSITO, M.; CARRANO, P. Juventudes e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 16-39, set-dez/2003.

TEJADAS, S. *O direito humano à proteção social e sua exigibilidade: um estudo a partir do Ministério Público*. Curitiba: Juruá, 2012.

UNICEF. *Bem-estar e privações múltiplas na infância e na adolescência no Brasil*. Brasília, UNICEF, 2018.

Legislações

BRASIL. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. In: *Vade Mecum*. 10ª ed. Porto Alegre: Verbo Jurídico, 2014, p. 1277-1321.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Tipificação Nacional de Serviços Sócio assistenciais*. Brasília, DF. 2009.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*. Brasília, DF: CONANDA, 2006. Disponível em <https://www.direitosdacrianca.gov>.

br/midiateca/publicacoes/plano-nacional-de-convivencia-familiar-e-comunitaria-e-o-reordenamento-dos-abrigos.

_____. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2011. *Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre o direito dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE*. Brasília: Presidência da República, 2013. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/509232/001032616.pdf>.

_____. Decreto Federal nº 6.135, de 26 de junho de 2007. *Dispõe sobre o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal e dá outras providências*. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6135.htm.

Topias, utopias e projeções de futuro de jovens participantes de coletivos sociais

Maurício Perondi

Introdução

Em tempos cada vez mais difíceis, do ponto de vista de construções democráticas e de produção de cidadania, não é tarefa simples falar de utopias, sonhos, ideais, sobretudo para as gerações mais jovens. Isso porque estas têm sido as mais afetadas pelas mudanças societárias em curso, como comprovam os índices de violência, o desemprego juvenil e a falta de políticas públicas destinadas a este grupo específico.

Ainda assim, os jovens buscam formas de articulação e de participação social através de coletivos e grupos que produzam sentido para suas vidas. Em vista disso, o propósito deste capítulo é compreender como os jovens formulam e pensam as suas vidas em perspectivas de futuro, diante de cenários complexos e incertos.

Os dados aqui presentes fazem parte de uma pesquisa de Doutorado em Educação realizada com quatro coletivos juvenis de diferentes ênfases temáticas (ecológica, educação popular, diferenças étnico-raciais e violência/direitos humanos), da região metropolitana de Porto Alegre. Os quatro grupos escolhidos para a participação na pesquisa foram: a) na área ecológica, o Instituto Ingá, que é uma organização não governamental de Porto Alegre e que reúne estudantes, jovens, pesquisadores, professores e outros militantes da área ecológica/ambientalista; b) na área da educação popular, o cursinho pré-vestibular Zumbi dos Palmares, de Viamão, cidade da região metropolitana de Porto Alegre, que atua

na preparação de jovens de baixa renda para o vestibular e para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); c) na área da valorização das diferenças étnico-raciais, o Instituto Cultural Afro-Sul/Odomodê, que reúne crianças, jovens e adultos para a realização de práticas educativas e culturais em torno da identidade afro-brasileira; d) na área da violência/direitos humanos, a Campanha Nacional contra a Violência e o Extermínio de Jovens, das Pastorais da Juventude do Brasil, ligadas à Igreja Católica, atuante na perspectiva formativa, preventiva e de denúncia dos altos índices de mortes de jovens no Brasil.

A pesquisa, de cunho qualitativo, apresentou as experiências de participação social dos jovens em seus coletivos de origem. Com ela, buscou-se compreender os significados produzidos pelos sujeitos a partir da experiência vivenciada nestes grupos.

Esta reflexão considera três aspectos decorrentes da pesquisa original (PERONDI, 2013). O primeiro diz respeito às topias e utopias vivenciadas pelos jovens a partir dos grupos. O segundo destaca as convicções e certezas que eles construíram a partir de um cenário social cada vez mais incerto e imprevisível. Por fim, o terceiro aponta como seriam suas vidas caso não tivessem participado do coletivo do qual fazem parte.

Topias e utopias juvenis

O primeiro aspecto discutido é o das topias e das utopias juvenis¹, apontando para sentidos construídos a partir de suas experiências nos grupos, que expressam um duplo significado: topias, para referir os projetos concretos em que os jovens se envolvem ou pretendem se engajar; utopias, para ideais mais amplos e horizontes que vislumbram como possibilidades.

A ideia da utopia foi cunhada por Tomás Morus em *A utopia*, clássico em que descreve um Estado imaginário, sem propriedade

¹ A expressão utopia foi extraída dos próprios relatos dos jovens. A expressão topia foi adotada a partir de Feixa e Nofre (2013).

privada nem dinheiro, preocupado com a felicidade coletiva e com a organização da produção. Sua obra inspirou outros clássicos do gênero, tais como *A nova Atlântida*, de Francis Bacon, e *A cidade do sol*, de Tommaso de Campanella, seguidos dos escritos socialistas do século XIX até chegar aos ideais do Fórum Social Mundial através do lema “Um outro mundo é possível”. Tais inspirações históricas ainda contribuem para atribuir significados aos projetos de futuro dos jovens, como constatou-se nas narrativas da pesquisa.

O binômio topias e utopias pode ser relacionado à distinção que Luhmann (1976) realiza entre dois aspectos: os esquemas tecnológicos (presentes futuros) e os esquemas utópicos (futuros presentes). Os primeiros designam futuros que se transformam em presente de modo antecipado e, portanto, podem ser associados ao conceito de topias. Já os segundos reportam um cenário em que não se pode começar e que a cada tentativa de aproximação distancia-se, podendo, portanto, ser relacionado com o conceito de utopia.

Um dos pontos enfatizados pelos jovens pode ser designado como *topias: concretizar ideais*. Nele, destacam-se os desejos de pôr em prática ideais que os jovens manifestam e como estes contribuem para atribuir sentidos à sua participação.

Nesse sentido, um dos jovens afirma:

A minha participação eu, particularmente, vejo como plantar sementes de ideias, principalmente aqui dentro de Viamão, que as pessoas possam participar de um projeto como este aqui e tenham uma visão diferente do que é apresentado em relação ao ensino, do ensino superior ou até mesmo do fracasso. Porque assim, às vezes, é passado que o cara que não passa no vestibular é um fracassado, um idiota, um burro, não sei o que e se desconsidera todo o contexto que a pessoa vive. Na verdade, eu não vejo dessa forma, pois cada um que passa no vestibular consegue vencer várias barreiras, que não são explícitas, mas que impossibilitam o acesso. O que eu espero aqui dentro do município é que mais pessoas tenham contato com estes questionamentos e, se possível, consigam acessar o ensino superior. (Márcio, Cursinho Pré-Vestibular Zumbi dos Palmares).

Em seu relato, o jovem destaca um ideal concreto, que é a possibilidade de um número de jovens de baixa renda conseguir acesso à universidade, vencendo barreiras sociais. Seu desejo tem uma topia concreta, que é a cidade de Viamão², onde o cursinho está situado e de onde provém a maior parte dos alunos. Baseado em sua experiência, como ex-aluno do cursinho, sua utopia é de que mais pessoas possam acessar ao ensino superior, que no Brasil só tem 17,4% de sua população diplomada (IBGE, 2019). Em suas palavras, isso atribui sentido para sua participação no grupo Zumbi dos Palmares.

Ao falar de sua experiência no mesmo coletivo, a jovem Nicole assim diz:

Os meus objetivos aqui é continuar refletindo e participando pra melhorar a educação ou pra tentar melhorar um pouquinho. Então, a partir daqui, o Zumbi me dá perspectiva de continuar pensando, refletindo, discutindo pra contribuir com a educação, de melhorar esses espaços educacionais não formais. (Nicole, Cursinho Pré-Vestibular Zumbi dos Palmares).

Ela destaca que sua topia são os espaços educativos não formais, referindo-se a uma diferenciação do cursinho com a educação formal escolarizada. Este é o local concreto que a motiva continuar participando e contribuindo, o que sugere um demarcador para sua trajetória, tanto passada e presente como de futuro, visto que ela fala de continuidade.

Nestes relatos, percebe-se que a topia balizadora das experiências dos jovens participantes do Zumbi é a área educacional, que se constitui no campo específico de atuação do grupo.

A jovem Paloma, ao falar de sua trajetória em outro coletivo, afirma:

Tem um exemplo bem específico, que é bem atual, que é interessante de citar, que seria uma coisa que se eu não estivesse no InGá, não

² Localizada na região metropolitana de Porto Alegre.

teria acontecido. O InGá participa, uma vez por mês, da “Feirinha Agroecológica”, nos sábados. Nesta função de ir na feirinha nos sábados eu me aproximei do pessoal do Sítio Pé na Terra. É uma coisa que é muito legal, não tanto por estar ali vendendo, mas por estar ali participando de uma iniciativa agroecológica, que não usa conservantes, agrotóxicos e tal. Como eu tenho o objetivo de ter, futuramente, os meus hectares para plantar coisas naturais, então é um começo; eu tô ali aprendendo, sabendo como é que funciona, o que é que dá e o que não dá, com exemplos super práticos, super naturais. (Paloma, Instituto InGá).

Nesta experiência, Paloma destaca que aprende vários aspectos sobre o plantio agroecológico que ela pretende fazer numa propriedade futura que ainda está no seu horizonte utópico. Em seu relato, percebe-se que ela considera que foi a sua participação no InGá o que lhe fez estar neste lugar e ter estes horizontes de possibilidades. Portanto, pode-se inferir que tal experiência e tal expectativa conferem um sentido balizador para a sua direção de vida.

Uma terceira participante, narrando sua experiência, assim se expressa:

Depois de alguns conflitos no grupo, eu quase desisti, mas daí eu disse “eu tenho uma missão aqui, já passei dessa fase, já cresci né, passei da ‘descoordenada’ para a ‘professora’” e agora tenho uma coisa muito mais ampla a seguir e transferir assim, através da dança e da cultura afro. (Talita, Grupo Afro Sul/Odomodê).

Ao rememorar sua trajetória, Talita enfatiza que passou da situação de uma jovem iniciante, sem coordenação, até a atual situação de estar sendo uma das professoras do grupo. Ela destaca que tem uma missão no grupo: trabalhar a cultura afro através da dança. Ao manifestar esta consciência, ela projeta um compromisso concreto de futuro para com o grupo, o que supõe que ele se constitui como um demarcador na sua experiência grupal.

Outro jovem participante da pesquisa, ao falar de suas expectativas, assim diz:

Para mim, participar desta campanha faz parte do projeto de vida que a gente escolhe, que a gente assume o compromisso enquanto pastoral e aí é um momento muito simbólico, muito sério que é o resultado do Anel de Tucum que a gente usa. A gente aceita defender a vida, este é o sim que a gente dá, também causa um comprometimento de aceitar as consequências que isso traz. Muitas vezes, ir de contramão ao sistema, ir de contramão a vários valores, impostos pela sociedade. (Ulisses, Campanha Nacional contra a Violência e o Extermínio de Jovens).

Ulisses enfatiza que o compromisso concreto assumido com a campanha integra seu projeto de vida e faz parte de um aspecto simbólico que ele utiliza, que é o anel de tucum³. Em suas palavras, tais opções implicam assumir determinados valores que são contraditórios com aqueles impostos pela sociedade.

Expressões usadas pelo jovem, como projeto de vida, anel de tucum e valores contraditórios, podem ser compreendidas a partir do contexto semântico, construído de acordo com a sua participação no grupo da pastoral, cujos termos são peculiares desse contexto de pertencimento.

Após várias referências às topias, como propostas ou espaços concretos de atuação em que os jovens vislumbram seus projetos de futuro e continuidade de engajamento no seu grupo, pôde-se identificar, em suas narrativas, expressões que falam de suas utopias.

Falando de utopia, um dos participantes afirma:

O que une as pessoas no InGá é um tipo de utopia, é a força que brilha no coração das pessoas, elas se conectam por uma vontade de

3 O anel de tucum é um anel preto, feito da semente de uma palmeira nativa da Amazônia. Originalmente foi utilizado com símbolo de aliança matrimonial pelos escravos. A partir dos anos 1980, passou a ser utilizado por militantes católicos que assumiam um compromisso preferencial com os pobres. Atualmente, seu uso é difundido entre grupos variados, não apenas católicos. Mesmo assim, mantém a ideia do compromisso com as causas populares e de luta contra a opressão. Disponível em: <https://bit.ly/3fZCaTV>. Acesso em: 28 jan. 2021.

transformar, uma vontade de mudar a sociedade, de dar respostas à sociedade, à cidade, essa coisa toda. (Miguel, Instituto InGá).

A inspiração de inúmeras gerações também se manifesta na narrativa do jovem Miguel, quando refere uma utopia que tem grande significado para ele e seu coletivo. Enfatiza que ela mobiliza para uma vontade transformadora de sua cidade e da sociedade em geral via respostas que possam ser formuladas nestes âmbitos.

Ao refletir sobre o tema da utopia, Sposito (2000) escreve:

Mesmo que de forma fragmentada, fluida e instável, na ação voluntária protagonizada pela juventude há uma espécie de antecipação da utopia, anunciando *hoje*, e de forma profética, uma outra possibilidade da vida em conjunto. Essa motivação que emerge nas sociedades complexas e que encontra nos segmentos juvenis uma disponibilidade, mesmo que difusa, conteria elementos antagonistas porque desafiaria o poder, ao inverter a lógica dominante instrumental, construindo alternativas de sentido. (Sposito, 2000, p. 88, grifo da autora).

Seu apontamento é de que o envolvimento dos jovens em projetos concretos possibilita o que ela designa como uma espécie de antecipação da utopia, movida pelo desejo de outras possibilidades de vida nas sociedades complexas, ainda que assuma uma condição difusa. Analogamente, nos relatos dos jovens da pesquisa percebe-se, que a participação nos grupos contribui para o vislumbre de topias e de utopias que integram seus projetos de futuro.

A conotação profética, destacada por Sposito (2000), aparece claramente nas narrativas de dois jovens do grupo da pastoral:

Acredito que um dos pilares principais pra fazer com que a gente continue a ir em frente, acho que a primeira coisa é que a gente acredita na proposta do reino, reino de vida, reino de amor, reino de justiça, reino de paz. Então, a primeira causa é o reino e a segunda coisa que motiva a gente a continuar nesta caminhada, a continuar

levando em frente a Campanha, acho que é porque a gente quer ser testemunha deste reino. A gente quer testemunhar que a vida, ela continua, a vida é um dom precioso e com isso a gente vai até às últimas consequências, não só pra defender ela, mas pra denunciar tudo aquilo que está contra ela. (Giovani, Campanha Nacional contra a Violência e o Extermínio de Jovens).

O nosso desejo é a vida de todas as pessoas e falando da nossa realidade, o nosso desejo é a vida da juventude, que sofre vários tipos de violência, e que a gente possa combater de fato os males que assolam a vida da juventude. Eu costumo sempre dizer que somos um pequeno grão de areia que faz parte de uma grande construção. Acho que todos juntos podemos fazer a diferença onde cada um pode fazer um pouquinho. A gente não se coloca nem acima nem abaixo dos outros, mas somos iguais, com um mesmo sonho de construir uma civilização diferente, uma civilização do amor. (Ulisses, Campanha Nacional contra a Violência e o Extermínio de Jovens).

O primeiro relato, de Giovani, vale-se de expressões próprias do ideário e da discursividade da pastoral, que identifica o seu coletivo, tais como reino, testemunha, denuncia. Para ele, sua atuação na defesa da vida da juventude, via participação na Campanha, não é apenas uma atividade, mas insere-se num projeto maior, que ele chama de reino, em que se observa um caráter utópico, que pode “levar até às últimas consequências”.

No relato de Ulisses, o engajamento no coletivo expressa a contribuição à superação das violências que assolam a vida dos jovens, desejo maior do projeto. Reconhece os limites da atuação e a compara, metaforicamente, com um grão de areia numa construção. Mesmo diante dos limites do projeto, persiste o sonho de construir uma civilização diferente, que no âmbito pastoral é chamada de civilização do amor⁴, notadamente de caráter utópico.

4 Civilização do amor é o ideal de sociedade almejado pelas Pastorais da Juventude do Brasil e da América Latina, que afirmam: “Os jovens são enviados, como protagonistas na Igreja e sujeitos históricos no mundo, a construir a civilização do amor [...] Ser sujeitos históricos no mundo é assumir o projeto de

As narrativas dos jovens insistem no engajamento concreto em situações específicas dos projetos em que atuam, mas também é possível identificar, em suas palavras, que tais projetos não são apenas pontuais, pois almejam transformações sociais, de certo modo utópicas, que inspiram a participação e suas opções de vida. Dialogando com essas perspectivas, pesquisas como a do Ibase/Polis (2006) mostram que, mesmo sem a escala utópica das décadas passadas, o envolvimento dos jovens em diversos coletivos sinaliza novas possibilidades de participação – e mesmo de construções utópicas.

Convicções de um futuro incerto

Urteaga (2011), em seu estudo acerca da juventude mexicana na década de 1980, destaca que uma representação imaginária para os indivíduos jovens podia ser expressa pela ideia de que “não há futuro, faça-o você mesmo”, em clara referência à falta de perspectivas para esta população. No mesmo sentido, Caccia-Bava e Costa (2004) referem os problemas enfrentados pelo contingente juvenil em nível global, na primeira parte da década de 1980, levando a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) a proclamar 1985 como o “Ano Internacional da Juventude”. Desde então, nas últimas décadas, com mudanças de ampla repercussão, a representação de falta de perspectivas de futuro para os jovens parece ter se acentuado em diversas dimensões sociais, como na esfera socioeconômica, principalmente pelas altas taxas de desemprego juvenil – “medo de sobrar” – e com os altos índices de mortalidade – “medo de morrer”. (Novaes; Vidal, 2005).

cidadania, levando os jovens a participar em espaços e organizações sociais e estudantis, em ações simples, concretas e possíveis, sem perder de vista a utopia, a mudança maior, indo aos poucos construindo um projeto alternativo de sociedade.” (CNBB, 1998, p. 140-141).

Contudo, cabe uma ressalva. A suposta crise relativa ao futuro não é um fenômeno estritamente juvenil, pois os jovens são como espelhos retrovisores que refletem aspectos que são vivenciados de alguma maneira por toda a sociedade. (Muxel, 1997).

As questões centrais relativas ao futuro dos jovens também se fizeram presentes nas narrativas dos participantes desta investigação. Ao falarem das convicções de um futuro incerto, eles puderam relacionar o tema com certa presentificação do futuro. Isso tem relação com o que Pais (2006, p. 10) chama de desfuturização do futuro, designando a crescente dificuldade de aspirações de longo prazo, o que ocasiona uma maior articulação de projetos no presente.

Falando desse aspecto, um dos jovens da pesquisa assim se expressa:

Eu não privilegio muito este tipo de reflexão assim sobre o futuro do pretérito: “se eu fosse”, “o que eu seria...”. Pra mim, o futuro do pretérito é um tempo verbal inexistente; não sei como vai ser o futuro. Hoje eu tô aqui, mas cada escolha, cada momento determina toda uma quantidade de possibilidades. Eu quero chegar no que a gente tá fazendo, não existe um ponto... (Vinícius, Instituto InGá).

Seu relato é emblemático à compreensão de como os jovens concebem a dimensão do futuro em suas vidas. O jovem frisa que o futuro é algo tão incerto, que ele usa a referência gramatical para afirmar que o tempo verbal do pretérito é inexistente. No entanto, não expressa isso com angústia, mas até com certa naturalidade, visto que destaca o ponto aonde pretende chegar, aquele em que já se encontra, naquele grupo, fazendo as coisas que já faz. Sua afirmação sugere o sentido que a participação tem para ele, que é o de estar realizado com a sua inserção naquele coletivo.

Outro relato também aponta para a relação do jovem com o futuro:

Eu quero continuar com a minha participação, quero continuar participando, ajudando a mudar a vida das pessoas indiretamente, ou diretamente. Isso me motiva a estar aqui. Acho que não tem um lugar aonde eu quero chegar, não tem um ápice, não tenho um lugar onde eu almejo. Eu quero continuar aqui. (Igor, Cursinho Pré Vestibular Zumbi dos Palmares).

Igor afirma explicitamente que pretende continuar participando do grupo, contribuindo com outros jovens que buscam o Zumbi como forma de preparação para ingresso no ensino superior e que isso o motiva a estar neste espaço. Entretanto, não manifesta grandes expectativas quanto ao futuro ou àquilo que ele chama “um ápice aonde quero chegar”. Seu relato sugere uma presentificação do futuro, ou seja, seu sentido de participação tem mais ênfase no momento presente.

Ágata, jovem de outro coletivo, afirma na mesma perspectiva:

Com a minha participação na Campanha eu não tenho um lugar específico para chegar, porque o caminho que eu já tô trilhando já tá nisso né. A própria profissão que eu escolhi, as escolhas que eu faço no meu dia a dia tem a ver com isso. (Ágata, Campanha Nacional contra a Violência e o Extermínio de Jovens).

Em sua narrativa, ela aponta uma satisfação diante de sua participação na Campanha e destaca as atividades que desenvolve, as escolhas que faz e a profissão que adotou, situações pautadas por sua inserção no grupo. No entanto, do mesmo modo que os jovens antes referidos, ela enfatiza que não tem um lugar específico aonde queira chegar.

Os relatos dos jovens, com poucas expectativas em relação ao futuro, não significam uma ausência de projetos ou perspectivas. Eles afirmam que pretendem continuar participando do grupo e que estes são referências em seus itinerários e escolhas. Todavia, não fazem grandes projeções em relação à dimensão futura, parecendo tensioná-la, mantendo-a no presente. Por isso, cunhou-

se a expressão “convicções de um futuro incerto” como título desta seção, retratando a referência realizada pelos jovens.

Mesmo que os jovens encontrem dificuldades no estabelecimento de projetos de futuro, Krauskopf (2005, p. 174), a partir de pesquisas realizadas na América Latina, insiste que “os jovens em geral são mais otimistas que os adultos com relação ao percurso de vida”. Apesar das dificuldades que enfrentam, a autora aponta que “não é possível falar de ausência de futuro, pois os jovens desenvolvem aquilo que Bajoit (2003) chama de *estratégias de gestão da incerteza*” (Bajoit, 2003 apud Krauskopf, 2005, p. 174).

Nessa direção, pode-se compreender que os jovens dos coletivos aqui pesquisados apresentam um otimismo em relação ao modo como percebem a participação nos grupos, enfatizando as contribuições que tiveram para as experiências vividas e para a continuidade de suas vidas.

Sem o grupo, a vida seria diferente

Ao final das entrevistas com os jovens, foi proposta a seguinte questão: “Você acha que sua vida seria diferente se não participasse deste grupo?” A pergunta visava propiciar que os jovens discorressem acerca da dimensão que a participação no grupo de atuação teve para seus itinerários e que sentidos era possível abstrair delas. As respostas dos jovens à questão apontaram que todos referiram que, de algum modo, a vida seria diferente caso não participassem do coletivo.

A partir dessa questão, desdobraram-se dois temas: as diferenças pessoais e as diferenças de engajamento. Em relação ao primeiro, uma das participantes comentou:

Se eu não participasse deste grupo a minha vida seria mais chata. Não posso dizer como, mas seria mais vazia, talvez, porque o grupo tem um lugar dentro de mim; eu não consigo imaginar como seria sem [o grupo]. Saber que aos sábados eu tenho um encontro, que eu

vou dançar, que eu vou rir muito. Não consigo me imaginar hoje sem isso. Preciso disso. (Letícia, Grupo Afro Sul/Odomodê).

Em seu relato, Letícia destaca que, caso não participasse, sua vida seria mais chata, vazia, que é preenchida e animada pelas atividades proporcionadas pelo grupo. Aos sábados, por exemplo, ela tem ensaios, momentos especiais porque é quando dança e se diverte. Esta sua oportunidade de participação num espaço coletivo aponta para uma realidade que não é vivenciada pela maioria dos jovens brasileiros, que afirmam que sua principal atividade ocupacional, nos finais de semana, é encontrar os amigos ou assistir televisão e ouvir rádio. (Abramo; Branco, 2005). Neste caso, o coletivo representa um marco em seu itinerário e na sua perspectiva de futuro, uma vez que ela mesma enfatiza que precisa do grupo.

Outro jovem assim destaca a diferença que ele percebe que haveria em sua vida: “Se eu não participasse do grupo, com certeza seria muito diferente a minha vida. Teria uma vida chata, que nem a vida dessa vida urbana; seria um guri de apartamento, que tem televisão, videogame...” (Miguel, Instituto InGá).

Sua manifestação contempla uma contraposição entre estilos de vida, em que, de um lado, ele situa essa vida urbana, caracterizada pelo fechamento no apartamento, com suas principais atenções voltadas ao videogame e à televisão. Apesar de não referir explicitamente, o outro estilo de vida sugerido é o da experiência em que ele se encontra e que trouxe mudanças em sua vida, pois participa de retiros ecológicos, tem contato com movimentos sociais, mora num casarão junto a outros jovens. Ao se referir à vida urbana, ele não está falando de área ou de geografia, pois também vive na zona urbana, região central da cidade (no Casarão do Arvoredo do Instituto InGá). O jovem fala, isto sim, do estilo de vida urbano.

O sentido de sua participação sugere uma diferenciação entre a vida de muitos jovens de seu tempo que mantêm sociabilidades muito restritas, permanecendo mais horas em seus espaços domésticos, configurando novas formas de relação ou até a

ausência de relações com seus pares. Nesse contexto, Feixa (2005) analisa as mudanças ocorridas nos espaços privados, destacando novas configurações das relações familiares, especialmente geracionais. Segundo ele, o quarto dos adolescentes constitui-se “num reduto e laboratório de uma microcultura emergente, que além do espaço público, encontra seu emblema nos contatos reais e virtuais que realiza desde esse lugar”. (Feixa, 2005, p. 1). Possivelmente este fenômeno apresente uma maior incidência entre os jovens pertencentes às classes média e alta.

O jovem Miguel manifesta certo rechaço a este estilo de vida e sugere que, caso não tivesse a oportunidade de participar do InGá, possivelmente seria um jovem de apartamento. Seu relato aponta o quanto a experiência no grupo fez diferença em seus itinerários e projetos de futuro.

Na mesma direção, ao comentar o significado de sua inserção no Afro Sul/Odomodê, a jovem Talita afirma:

Se eu não participasse do grupo, com certeza minha vida seria diferente; não sei como, mas por eu ter uma personalidade muito forte, eu fui bastante rebelde assim na minha adolescência. Eu não sei o que eu poderia estar fazendo, por influências que eu tenho hoje na vida, embora eu tenha vários tipos de amigos, vários grupos, não sei se eu não seria mais influenciável que eles e iria fazer alguma outra coisa da vida, que não é legal hoje. Acho que por este lado, assim, a minha vida poderia ser diferente, poderia não ser uma pessoa amável assim como eu sou, porque vejo que eu tô sempre sorrindo, tô sempre com autoestima. Acho que eu seria um pouco diferente, mais mal-humorada (risos), sem querer conversar muito, que era bem a característica que eu tinha antes, não pela minha família, ninguém da minha família é assim, mas eu acho que eu seria diferente, acho que eu seria a ovelha negra. (Talita, Grupo Afro Sul/Odomodê).

A jovem é contundente ao afirmar que sua vida seria diferente, caso não estivesse participando do citado coletivo. Ela vale-se de diferentes argumentos: foi rebelde em sua adolescência, teve

contato com vários grupos e pessoas e, caso não tivesse a experiência que adquiriu no grupo, poderia ter sido influenciada a estar fazendo algo ilegal. Para ela, a participação no grupo contribuiu para que se tornasse uma pessoa amável e, em suas palavras, com autoestima.

Seu depoimento é emblemático para pensar como o grupo pode ser definidor da experiência dos jovens. Isso porque, no seu caso, a jovem frisa que poderia ter sido a ovelha negra (*sic*) da família, caso não tivesse tido a oportunidade de fazer parte daquele grupo.

Outro jovem descreve da seguinte forma como seria a sua vida, caso não participasse do Zumbi:

A minha vida seria diferente, até pela visão de mundo que eu consegui adquirir nestes anos que eu tô participando aqui e pela visão de mundo que eu tinha antes. Por que era mais um lance de rebeldia sem causa, tipo “não gosto disso aqui, porque não gosto” ou “não curto porque não fecho com esta ideia”. Aí desde que eu comecei a participar, nestes anos todos, eu fui moldando mais as convicções, embasando também melhor, ou vendo que algumas coisas não são como parecem, principalmente nesta questão de movimento social, de mudanças pra população, pras pessoas, para a sociedade de modo geral. Se eu não participasse do Zumbi acho que eu seria “mais um aí”, uma pessoa convencional, nessa “vida de gado”, indo para o meu trabalho e voltando para minha casa, sem procurar contribuir muito com os outros seres humanos. (Márcio, Cursinho Pre-Vestibular Zumbi dos Palmares).

O jovem Márcio destaca que houve mudanças em sua visão de mundo e de si mesmo. É categórico: sua vida seria diferente caso não tivesse participado do grupo após anos de inserção. Ele vale-se da expressão *rebelde sem causa* para dizer que o engajamento, no grupo, lhe propiciou uma visão diferente. Ele também estabelece que o grupo representa um marco em sua vida, pois, se não estivesse neste coletivo, acha que seria uma pessoa convencional, levaria a vida sem uma preocupação maior com as outras pessoas.

As mudanças que ele percebe em si podem ser relacionadas com a afirmação de Urteaga (2011, p. 46, tradução minha), segundo a qual “o desenvolvimento das interações entre os grupos modifica as representações que os membros têm de si mesmos, de seu grupo, dos outros grupos e de seus membros”. Isso é perceptível no relato do jovem, pois percebe-se a mudança de representação que ele faz de si e da própria sociedade a partir de sua participação no cursinho.

Outro tema, decorrente da análise dos dados, pode ser designado como “diferenças de engajamento”, uma vez que os jovens expressam situações de atuação que, segundo suas afirmações, seriam diferentes, caso não tivessem participado de grupos. Ao relatar sua experiência, um dos jovens assim se manifesta:

Se eu não participasse do Zumbi a minha vida seria totalmente diferente. Talvez eu não estivesse no ensino superior, talvez não, eu acredito que não estaria no Ensino Superior. Ia estar trabalhando, ia ser um cara que não teria um pensamento crítico, não ia estar na luta, ia ser individualista. Teria uma outra visão de mundo, “não estaria nem aí” pra minha volta, pra sociedade, pro universo onde eu vivo, estaria só querendo tocar a minha vida e era isso. Não teria nada pra almejar, um futuro melhor. (Igor, Cursinho Pre-Vestibular Zumbi dos Palmares).

Igor acredita que não estaria cursando o ensino superior se não tivesse a oportunidade de ter conhecido o cursinho. Para reforçar seu argumento, ele considera que estaria imerso no mundo do trabalho, sem um pensamento crítico, vivendo a vida de maneira individualista, sem se preocupar com os demais a sua volta, se não tivesse a oportunidade de estar no grupo. Ao final, enfatiza aquilo que pensa ter sido o mais significativo em sua participação: a possibilidade de almejar um futuro melhor.

A associação entre participação no presente e projeção de um futuro pode ser compreendida a partir da referência de Pais (2003, p. 236), quando afirma que

Os projetos de futuro (ou a ausência deles) têm muito a ver com as práticas cotidianas em que os jovens se envolvem, com os múltiplos contextos de socialização a que se encontram sujeitos. Embora as suas trajetórias e práticas cotidianas se encontrem sujeitas a determinações de natureza societal, encontram-se também subordinadas às lógicas dos microssistemas de interação e de relações constitutivas das unidades de vida de que fazem parte.

Seu apontamento sublinha que os grupos são microssistemas repletos de interações entre pares que contribuem para as práticas cotidianas de socialização dos jovens e para as definições que fazem em vista de seus projetos de futuro. No caso do jovem Igor, a participação no Zumbi, que é seu contexto de socialização, a experiência no grupo possibilitou afirmar que, na atualidade, ele tem projetos de futuro e de engajamento em benefício de outras pessoas, que ele não vislumbrava antes e que também acredita que não teria, caso não tivesse ingressado no coletivo. Essa relação é possível porque “a ação coletiva não é mais separável das demandas e necessidades individuais.” (Melucci, 2001, p. 99).

Seguindo o mesmo sentido, outro jovem diz:

Se eu não participasse desse grupo isso refletiria diretamente no meu trabalho, porque hoje em dia eu trabalho diretamente com educação ambiental. Tem as questões das amizades também, não tem como medir, quanto seria diferente, mas eu fiz amizades aí e as amizades influenciam a gente, constroem a gente. As amizades, as relações, várias semanas, vários fins de semana que a gente passou junto, isso aí tudo vai transformando, não tem como medir o quanto seria diferente, mas eu posso dizer que seria diferente. (Fabrício, Instituto InGá).

Além do engajamento na educação ambiental, outro aspecto que Fabrício cita, afirmando que fez a diferença em seus itinerários pessoais, são as relações de amizade estabelecidas com os membros do grupo, que auxiliam na formação de sua identidade, o que é possível perceber quando afirma que elas “constroem a gente”. Tal afirmação aponta como o significado emocional comporta um

espaço importante nos coletivos, pois “a solidariedade do grupo não está separada da busca pessoal e das necessidades afetivas e comunicacionais dos membros, na sua existência cotidiana.” (Melucci, 2001, p. 97). Essa importância pode ser compreendida a partir da expressão “não tem como medir”, em que o jovem aponta o quão incomensurável ou intangível é a sua experiência no grupo, a ponto de não poder ser submetida a números.

Considerações finais

Ao longo deste capítulo, destacaram-se experiências dos jovens em que estes apontaram como a participação em diferentes coletivos contribuiu para o estabelecimento de sentidos e direções de futuro para as suas trajetórias. Os relatos dos sujeitos da pesquisa afirmam que os jovens pretendem continuar no grupo ou em sua área de atuação. Mesmo quando não apontam explicitamente um desejo de continuidade, demonstram uma postura positiva com relação ao futuro, mesmo que, em muitos casos, não exista clareza daquilo que os espera e o que está por vir.

Para a realidade de muitos jovens, as suas topias, ou seja, seus lugares concretos de vida, são demarcadas por inúmeras dificuldades de participação, de oportunidades, de políticas públicas, que limitam a sua inserção em diferentes grupos e espaços sociais. No entanto, quando eles têm a oportunidade de participação em coletivos que cruzam suas vidas, muitos significados e utopias podem ser construídos em suas trajetórias.

Tais aspectos dizem da implicação dos jovens em coletivos de atuação social, configurados a partir de características do momento presente, que incidem nos modos como eles se inserem em projetos concretos e como estes marcam seus itinerários de participação. Esta constatação leva a concordar com Urteaga (2011, p. 408, grifo da autora, tradução minha) quando afirma que “os relatos contemporâneos sobre o *construir-se como ser social* enfatizam que os jovens estão ativamente comprometidos na construção e determinação de suas próprias vidas, na vida daqueles que os

rodeiam e das sociedades em que vivem.” De acordo com a autora, a construção de si como seres sociais, realizada pelos jovens, situa-se na compreensão deles enquanto culturas juvenis, que não apenas assimilam valores e ideais das culturas hegemônicas e parentais, mas também produzem sua própria cultura.

Enfim, pode-se apontar que a participação dos jovens em coletivos, que têm alguma forma de atuação social, contribui para a articulação de sentidos para sua dimensão profissional, nas suas projeções de futuro, no estabelecimento de relações emocionais significativas e para os ideais coletivos e pessoais que vislumbram.

Referências

ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

CACCIA-BAVA, A.; COSTA, D. I. P. O lugar dos jovens na história brasileira. In CACCIA-BAVA, A. *et al. Jovens na América Latina*. São Paulo, Escrituras Editora, 2004. p. 63-114.

CNBB. Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Marco referencial da Pastoral da Juventude do Brasil. *Cadernos de estudo da CNBB*, n.º 76, 1998.

FEIXA, Carles. La habitación de los adolescentes. *Revista Papeles del CEIC*, n. 16, p. 1-21, maio, 2005.

_____.; NOFRE, J. (Orgs.). *#la generación indignada: topías y utopías del 15-M*. Lleida: Ed. Milenium, 2013.

LUHMANN, N. The future cannot begin: temporal structures in modern society. *Social Research*, v. 43, n. 1, p. 130-152, 1976.

IBASE/POLIS. *Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas*. Relatório Global. Rio de Janeiro: IBASE/POLIS, 2006.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – 2019*. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, 2016-2019.

- KRAUSKOPF, D. Juventudes na América Latina e no Caribe: dimensões sociais, subjetividades e estratégias de vida. In THOMPSON, A. A. *Associando-se à juventude para construir o futuro*. São Paulo: Peirópolis, 2005, p. 166-169.
- MELUCCI, A. *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MUXEL, A. Jovens dos anos 90: à procura de uma política sem “rótulos”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5 e 6, p. 151-166, maio/ago. e set./dez. 1997.
- NOVAES, R.; VIDAL, C. A juventude de hoje: (re)invenções da participação social. In THOMPSON, A. A. (Org.). *Associando-se à juventude para construir o futuro*. São Paulo: Peirópolis, 2005.
- PAIS, J. M. *Culturas juvenis*. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.
- PAIS, J. M. Buscas de si: expressividade e identidades juvenis. In ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. (Orgs.). *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- PERONDI, M. *Narrativas de jovens: experiências de participação social e sentidos atribuídos às suas vidas*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- SPOSITO, M. P. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 73-94, 2000.
- URTEAGA, M. *La construcción juvenil de la realidad: jóvenes mexicanos contemporáneos*. México D.F.: Casa Abierta al Tiempo; Juan Pablos Editor, 2011.

Direitos de participação política e infância: emergência de novos sujeitos?

Regiane Sbroion de Carvalho
Ana Paula Soares da Silva

Introdução

Os temas infância e política, tomados separadamente, são objeto de conhecimento em diferentes áreas e, sobre cada um, existem embates entre correntes que buscam ocupar um lugar hegemônico tanto em termos conceituais como práticos. A depender dessas concepções, verificam-se (im)possibilidades para pensar a criança como sujeito capaz de participar da vida política de sua sociedade.

Embora a dimensão política seja intrínseca às relações humanas, sejam elas intrageracionais ou intergeracionais, o texto se volta para a política institucional, compreendendo-a como “o conjunto de práticas e de objetivações que se referem diretamente ao Estado, às relações de poder entre governantes e governados” (Coutinho, 2007, p. 93), ou como o “espaço público e institucionalizado no qual se realizam discussões, negociações e decisões sobre os objetivos e valores da vida coletiva” (Castro, 2013, p. 85).

Assim como a política institucional, o campo dos estudos da criança e da infância é bastante vasto e consolidado. Historicamente, áreas como a Psicologia e a Sociologia têm assumido diferentes posições que variam de acordo com as condições sócio-históricas, correntes ideológicas e epistemologias que as sustentam. No seu processo de constituição, essas áreas, ao mesmo tempo em que contribuíram para dar visibilidade à criança,

produziram discursos que a descreviam com capacidades restritas. No caso da Psicologia, particularmente, alguns entendimentos da Psicologia do Desenvolvimento produziram etapas hierarquizadas no ciclo vital em termos de capacidades interativas e socioafetivas. Desde a Sociologia, Müller e Carvalho (2009) alertam que a preocupação com a criança ocorreu por meio da Sociologia da Família e da Sociologia da Educação, cujo efeito foi não considerar a criança como ator social e priorizar a pesquisa sobre sua trajetória escolar e os processos de socialização em detrimento de outras esferas da vida da criança.

Para Sarmiento (2007), vivenciamos uma sociedade que, repetidamente, tem silenciado a criança em todos os aspectos e tem lhe feito referências a partir da perspectiva do adulto, movimento que ocorre também no âmbito da produção científica. Ainda, de acordo com Sarmiento (2005, 2007), os discursos construídos não condizem com a complexidade social da infância.

Essas produções são reflexo e, também, fonte das concepções produzidas no campo social, cuja visão hegemônica sobre as crianças, nas sociedades ocidentais, é de sujeitos em processo de construção, desprovidos de atributos para realizar escolhas e análises inerentes à esfera da política institucional. Posições ético-morais, próprias do campo da política seriam uma característica da racionalidade adulta, discurso que os legitima como aqueles com capacidades plenas para o exercício da cidadania e que interdita a participação da criança. As crianças são circunscritas aos lugares de aprendizado e desenvolvimento – sobretudo à família e à instituição escolar – sendo alvos das ações construídas por sujeitos institucionalmente autorizados. Essa vivência supostamente permitirá que a criança, quando alcançar a idade adequada, usufrua de tais direitos e ocupe com propriedade esses espaços.

Apesar deste contexto geral acerca da relação entre a criança e a política, ocorrem movimentos, do ponto de vista da produção do conhecimento e também de proposição de práticas, que pautam a necessidade de pensar a inserção da criança no mundo da política institucional.

Este texto, baseado nas discussões realizadas na tese intitulada “Política e infância: aproximações a partir da escuta de crianças de movimentos sociais de luta pela terra” (Carvalho, 2015), tem como objetivo contribuir para esse debate por meio da indicação de alguns marcos legais, discussões acadêmicas e de experiências de programas, práticas e ações sociais que se apresentam como alternativas aos discursos hegemônicos. Argumenta-se que, em conjunto, essas iniciativas têm contribuído na construção de um discurso libertário em relação à infância e à possibilidade de falarmos na emergência de novos sujeitos políticos. Compreender esse processo pode situar o tema no contexto contemporâneo e acenar para possíveis desdobramentos acerca da socialização do exercício do poder, estendido também para as crianças.

Marcos Legais

A possibilidade de pensar os direitos de participação (política) da criança passa por um longo percurso de positivação de direitos. É importante considerar que, nesse processo, definições, decisões e discussões no campo jurídico possuem forte influência na conjuntura social e na regulação das relações entre os sujeitos. Ações nessa área compõem ainda modos de construção da realidade e de subjetivação, conforme aponta Castro (2013, p. 183):

[...] o sistema jurídico engendra a própria realidade do visível e do pensável por meio da codificação binária do que é permitido e do que é proibido, referências para qualquer ação e para as relações entre os indivíduos.

Segundo Soares (2002), as legislações que pautam a criança apresentam uma história marcada, em sua origem, pela ausência de direito. Do ponto de vista jurídico e assistencial, a criança era compreendida como propriedade de seus pais, detendo poder de vida e morte sobre elas. Foi em 1871, no Reino Unido, por meio de um caso de extrema violência contra uma criança perpetrada por seu pai, que a

sociedade se viu questionada acerca da sua omissão, e houve a entrada do Estado não apenas como regulador dessa relação, mas também responsável e protetor da criança (Soares, 2002). De acordo com a autora, a Declaração dos Direitos da Criança de Genebra, de 1924, é um momento-chave para a “ construção e consolidação da ideia das crianças como sujeitos de direitos” (Soares, 2002, s/p). Assim, a primeira necessidade da criança ser considerada no campo dos direitos foi a sua proteção (Rosemberg, 2008), o que constituiu um avanço, porém, contraditoriamente, imprimiu uma concepção de criança como incapaz de realizar escolhas sobre questões que a afetam (Soares, 2002; Rosemberg, 2008). Nessa lógica, a subordinação e a inferioridade da criança com relação ao adulto são dadas como naturais, o que é incorporado na compreensão do direito à proteção da criança, que se baseia na diferença hierárquica e na necessidade de a criança crescer para participar plenamente da vida social (Castro, 2013).

Em 1959, em um contexto pós-guerra, em meio à especificação dos direitos, é aprovada, pela Assembleia das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos da Criança. Entretanto, o foco da Declaração de 1959 continua na proteção, com pouco avanço em outras esferas de direitos, como afirma Renaut (2002):

sem a mínima exceção, os direitos proclamados em 1959 são “direitos a...” nenhum “direito de...”: apesar do que o preâmbulo avança, as crianças de fato são consideradas aqui como possuindo direitos a obter o que é devido à sua infância, mas de modo nenhum direitos de realizar o que aspiram a fazer neste ou naquele espaço de acção (Renaut, 2002, p. 290).

Em 1989, é realizada, pela Organização das Nações Unidas (ONU), a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (Organização das Nações Unidas, 1989), momento que inaugura um novo discurso sobre a criança. A aprovação da Convenção indicia a existência de discursos em direção a uma sociedade que aceite a inserção da criança no campo dos direitos políticos. A Convenção de 1989 inova e incide nas nações signatárias, uma vez

que as responsabiliza a adotar, por meio de legislações, seus princípios (Renaut, 2002; Soares, 2002). Pela primeira vez, nos marcos legais internacionais, aparecem os direitos de liberdade e participação das crianças (Oliveira, 2018; Renaut, 2002; Rosemberg, 2008; Rosemberg; Mariano, 2010; Soares, 2002,).

A aprovação da Convenção não se deu em um contexto de consenso, sendo palco e resultado do embate de duas perspectivas teórico-filosóficas contraditórias: a liberacionista ou autonomista e a protecionista. A primeira busca que as crianças tenham os mesmos direitos que os adultos (Rosemberg; Mariano, 2010), e os artigos da Convenção atribuídos a essa perspectiva se referem a direitos civis e políticos que contemplam “os direitos da criança ao nome e identidade, [...] a ser consultada e ouvida, [...] ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e [...] a tomar decisões em seu proveito” (Soares, 2002, s/p.). Já a segunda corrente, dos “protecionistas” ou “paternalistas”, busca a proteção e considera a educação como único caminho possível para que a criança abandone sua vulnerabilidade e alcance a autonomia (Rosemberg; Mariano, 2010). Os artigos da Convenção propostos pelos protecionistas são os direitos de enfrentamento da discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito (Soares, 2002).

Os artigos contidos na Convenção de 1989 materializam um embate contemporâneo na forma como concebemos a criança, suas capacidades e papéis sociais e políticos, sendo que, ao final, permaneceram direitos de ambas as correntes. Entretanto, os artigos da perspectiva liberacionista aparecem em muito menor proporção. Segundo Wall (2012), eles se referem aos direitos: de liberdade de expressão; de ser ouvido (participação); de liberdade de pensamento, de consciência, de religião e de reunião pacífica; de privacidade; de acesso à informação. Entretanto, não avançam no nível político, entendido como a representação democrática ou a participação em processos eleitorais. Além disso, ao qualificar a garantia da criança na expressão de suas opiniões e pontos de vista “em função da idade e da maturidade da criança” (artigo 12, inciso I), a Convenção discrimina quais crianças podem participar e o grau em que devem

ser consideradas, sendo que, quanto maiores e mais próximas aos adultos, mais devem ser consideradas (Castro, 2013).

Apesar dessas críticas, Wall (2012) reconhece a importância histórica da Convenção como marco no processo de socialização do exercício do poder no campo da política e afirma que a “CDC [Convenção sobre os Direitos da Criança] também funcionou como um dos principais motores dos movimentos políticos das crianças [...]” (Wall, 2012, p. 90).

Na mesma linha de Castro (2013), Rosemberg; Mariano (2010) e Wall (2012), compreendemos que positivar pela primeira vez direitos internacionais de participação das crianças é um marco histórico fundamental nos direitos da criança.

No Brasil, a Convenção de 1989 foi ratificada em 1990 e, no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990), o direito à participação é reafirmado no seu Artigo 16.

Contudo, o direito da criança à opinião e à expressão não reitera a necessidade de consideração dessas opiniões (Carvalho, 2011) e cabe dizer que a participação da criança na vida política se dá ainda mais pela criança como sujeito alvo de políticas públicas do que por sua participação nas proposições de políticas públicas.

Tironi (2017, p. 2151) também destaca os direitos à “participação da vida política, dentro dos limites legais” e a “organização e participação em entidades estudantis” (artigos 16, V e 53, IV, respectivamente no ECA e o Marco Legal da Primeira infância). Encontramos, assim, um marco legislativo que assegura à criança participação em espaços políticos decisórios, ainda de forma limitada. Tironi (2017) afirma que a

[...] privação da criança da possibilidade de participação política também pode frustrar a concretização dos demais direitos fundamentais infantis civis, econômicos, sociais e culturais, configurando situações em que a própria integridade física da criança resta ameaçada (Tironi, 2017, p. 2148).

A partir das contribuições da teoria do reconhecimento, Tironi (2017) aponta duas barreiras para a criança relativas aos seu reconhecimento na esfera jurídica e na da solidariedade. A primeira estaria assentada nas construções acerca das capacidades desenvolvimentais e morais. A segunda exige sujeitos autônomos e individualizados. Para a superação dessas barreiras, a autora propõe que:

(i) não apenas as crianças, mas todos os indivíduos são devires e encontram-se em permanente processo de atualização de si mesmos, sendo o sujeito atual marcado pela negatividade e não pela maturação estática e (ii) as crianças, assim como todos os indivíduos, possuem uma capacidade de agir que não é dotada de autonomia em seu sentido kantiano, uma vez que a vontade humana não está isenta de influências exteriores e intersubjetivas, e encontra-se sustentada por redes complexas de pessoas e coisas, mais ou menos estáveis (Tironi, 2017, p. 2166).

Assim, as características dos constructos de reconhecimento jurídico e de solidariedade (maturidade, autorregulação e autodeterminação), seriam inatingíveis também aos adultos.

Aproximadas aos adultos na incompletude humana, as crianças estariam aptas a usufruírem dos direitos de participação social e política. Essa aproximação não eliminaria, contudo, as diferenças derivadas das condições de desenvolvimento:

Sua proteção jurídica deve ocorrer na medida de sua condição especial de desenvolvimento e o exercício de suas responsabilidades deve se dar de forma assimétrica, uma vez que cada um age conforme suas propriedades e capacidades específicas e particulares. Suas realizações políticas (sua participação, no caso), todavia, devem ser estimadas e valoradas simetricamente às realizações dos demais, na esfera do reconhecimento solidário (Tironi, 2017, p. 2167).

Mesmo defendendo características e compreensões teóricas que enquadrem as crianças no campo do direito político, as decisões ainda permanecem centradas nos adultos.

Do ponto de vista legal, deparamo-nos, portanto, com desdobramentos históricos a favor da paulatina incorporação dos direitos políticos de participação da criança. Entretanto, ainda encontramos resquícios de visões adultocentradas ao propor a participação da criança condicionada à sua idade e capacidades desenvolvimentais. Essa convivência tensa representa o acordo possível feito entre as perspectivas em disputa no momento de elaboração da legislação e abrem possibilidades para aqueles que, mesmo minoritários, apoiam e defendem uma perspectiva liberacionista.

Debates no âmbito acadêmico

No âmbito acadêmico e das discussões teóricas, os indícios de que vivemos um marco histórico na aceitação social da criança como um sujeito de ação e direitos políticos são evidenciados pelo surgimento de movimentos no campo que reúne os chamados novos estudos sobre a infância (Rosemberg; Mariano, 2010).

O marco inicial desses novos movimentos tem sido apontado a partir dos estudos de Phillippe Ariès (1981). Como já bastante conhecido, o autor, por meio da iconografia, procura demonstrar e defender que o “sentimento de infância” foi construído na época Moderna. As idades não poderiam ser consideradas, a priori, como uma categoria de diferenciação, menos ainda como um marcador das diferenças de poder, do exercício de escolhas e da inserção no mundo social. Esses marcadores necessitam ser entendidos, portanto, como sociais e historicamente construídos. De acordo com o autor, a especificação da infância como etapa de vida diferenciada acontece paralelamente às novas formas de organização social, o que acaba acarretando novas formas de relacionamento e de percepção sobre suas capacidades e papéis sociais. Como resultado dessas novas formas, criam-se espaços próprios para as crianças (como a escola) responsáveis por mantê-las fora do mundo adulto e por prepará-las cognitiva, emocional e socialmente para posterior acesso ao poder de decisão, escolha, julgamento.

Para Rosemberg e Mariano (2010), Ariès instaura um novo paradigma nas pesquisas sobre infância e,

[...] lança as bases para a mudança paradigmática proposta, nas décadas de 1980 e 1990, pelos Novos Estudos sobre a Infância (na tradição anglosaxônica) ou Sociologia da Infância (na tradição francófona): alçar a infância à condição de objeto legítimo das Ciências Sociais; tratar a infância como uma construção social; romper com o modelo de interpretação de desenvolvimento humano da Psicologia (por exemplo o piagetiano) “impelido para uma estrutura de racionalização adulta permanentemente definida” (Jenks, 2002, p. 212); atacar o conceito de socialização da criança predominante na Sociologia e na Psicologia; conceber a criança como ator social (Rosemberg; Mariano, 2010, p. 694).

As implicações deste novo paradigma afetam os debates metodológicos, uma vez que deslocam o entendimento da criança como objeto, tradicionalmente estudada em seus processos sociocognitivos e afetivos para sujeitos construtores de conhecimento com direito a serem escutadas (Cruz, 2008).

No Brasil, Castro (2001) nos fornece instrumentos teóricos e conceituais que avançam em relação à problemática do acesso das crianças ao poder. Em sua perspectiva antidesenvolvimentista, a autora defende que todos os momentos do desenvolvimento humano têm igual importância, daí considerarmos as distintas contribuições de cada sujeito na participação social. As diferenças geracionais, nessa perspectiva, não podem ser vistas a partir de um sentido valorativo que justifique uma hierarquia social marcada por desigualdade de direitos, por inferiorização e controle da criança devido à sua condição desenvolvimental.

Militantes e teóricos que se aproximam da perspectiva liberacionista têm proposto formas diferenciadas de compreender a criança e suas possibilidades de ações nas relações com a política. Rosemberg e Mariano (2010) destacam alguns autores que podem ser considerados pioneiros nesse debate:

- Gérard Mendell, francês, autor de “Pour décoloniser l’enfant: sociopsychanalyse de l’autorité”, publicado em 1972. Em sua obra, defende uma relação de reciprocidade, em detrimento das hierarquias entre adultos e crianças. Propõe o direito ao voto aos maiores de 12 anos.

- Richard Farson, norte-americano, apontado como o precursor dos denominados novos paradigmas nos estudos da infância, publicou “Birthrights: a bill of rights for children” (1974). Analisando a realidade das crianças na sociedade norte-americana, propõe a legitimação de seus direitos civis e políticos.

- Shulamith Firestone, feminista norte-americana, em seu livro “A dialética do sexo: um manifesto da revolução feminista” (1970), propõe uma relação entre os movimentos de liberação das mulheres, negros e crianças.

Mais recentemente, destacam-se os trabalhos de Wall (2012) e Wall e Dar (2011). Os autores discutem a relação entre criança e suas formas de representação e participação no campo da política institucional. Wall e Dar (2011) afirmam que o direito à representação política se coloca como parte dos direitos universais, visto que ele se faz presente e afeta a vida de todos os seres humanos. Wall (2012) defende que, para que a democracia incorpore as crianças na prática, é necessário que ela seja reinventada, saindo de seu conceito tradicional, que se vincula a uma expressão da autonomia ou agência individual, ou ainda a um processo de interdependência, consenso ou luta entre diferenças que são irredutíveis.

O debate acadêmico também destaca que é necessário considerar as crianças como um grupo diverso, heterogêneo e por vezes, contraditório, marcado pela classe social, gênero, raça/etnia (Oliveira, 2018) e de poder vinculado as diferenças etárias (Carvalho, 2015) para não promover a exclusão e silenciamento de determinados grupos no âmago da própria participação infantil (Oliveira, 2018).

Para Oliveira (2018), o surgimento do conceito da participação infantil modifica o *status* da relação adulto-criança, entretanto,

questiona as reais possibilidades de exercício dessa participação. A autora trabalha com o conceito de participação da criança, trazendo, por vezes, o termo *participação política* como sinônimo. A participação infantil é por ela compreendida como o papel protagonista exercido pela criança que deve (1) contemplar a informação da criança; (2) admitir as capacidades propositivas das crianças que se efetivam através de sua voz; (3) admitir a capacidade de análise e questionamento da criança; (4) “respeitar sua capacidade de escolha” (p. 47); (5) compreender que as crianças podem “assumir responsabilidades individuais e sociais” (p. 47); (6) promover a informação das crianças sobre seus direitos; (7) assegurar à criança a reivindicação de seus direitos e (8) criar condições para a criança exercer influência em ações de mudanças sociais. Aponta como espaços de participação da criança eventos em diferentes níveis em que elas possam expressar seus receios, pesquisas, gestão de grupos como clubes, parlamentos e também no espaço escolar, concepção e execução de projetos comunitários em parceria com adultos e de movimentos sociais e ONGs (Organizações não governamentais).

Sobre a participação política de crianças, Carvalho (2015) se debruçou sobre a temática ao investigar as significações sobre política de crianças de sete a doze anos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e do Movimento de Libertação dos Sem Terra (MLST). Baseada nos pressupostos de Gramsci e Vigotski, a autora propõe uma compreensão da política na relação com a infância a partir dos conceitos de política institucional e de política cotidiana. A política institucional, baseada no conceito de política restrita de Gramsci, se refere a práticas diretamente relacionadas ao Estado, relações entre governantes e governados, espaços públicos nos quais ocorrem negociações, decisões que afetam a vida dos sujeitos. Já a política cotidiana se baseia no pressuposto de política ampla de Gramsci e se refere à política presente nas relações cotidianas face-a-face, ao caráter político presente nas vivências sociais e que compõe as interações cotidianas, marcadas por relações de poder que se

materializam a cada interação conferindo a possibilidade de influenciar e decidir nessas interações.

Nessa literatura, observamos que, mais do que apenas considerar a criança como um possível sujeito para usufruir direitos políticos, autores têm proposto a mudança do campo político para que realmente sejam incluídas as crianças e suas especificidades.

Algumas experiências de programas e práticas

Programas e práticas que concebem a criança não como objeto de ação, mas como sujeito, com os direitos de participação garantidos, não são recentes. Registros históricos datam do início do século XX. Na década de 1920, Janusz Korczak (1997), já apontava a criança como parte de uma classe oprimida e sugeria direitos de liberdade, de fala e de participar de discussões sobre seu comportamento. Na instituição de acolhimento da infância em que ele esteve à frente, uma de suas características marcantes foi a autogestão das crianças e a orientação prática guiada pela busca de igualdade entre crianças e educadores.

Ainda na década de 1920, Anton Makarenko, na Rússia, também desenvolveu uma experiência de autogestão de crianças, em uma colônia de reeducação de infratores por meio de práticas coletivas, de trabalho e disciplina (Makarenko, 2005), em uma ação que respondia aos ideais socialistas (Nosella, 2002).

Rosemberg e Mariano (2010) apontam também a experiência da sessão moscovita da organização Proletkult, um espaço criado após a revolução de 1917 para “produção e difusão cultural” (Rosemberg; Mariano, 2010, p. 700). Nela, foi elaborada a Declaração dos Direitos das Crianças, que atribuía à criança o direito de escolha sobre como ocorreria sua educação, qual religião seguiria e se residiria com seus pais.

No Brasil, nas últimas décadas, foram criadas propostas de novas organizações coletivas infantis para uma atuação direta na política institucional. Uma das mais conhecidas é a proposta

“Orçamento Participativo Criança” (OP Criança), uma experiência na cidade de São Paulo no início dos anos 2000. O OP Criança foi definido por Muñoz (2004) como:

[...]um projeto de articulação do mundo infanto-juvenil e do mundo adulto. O OP Criança é um mecanismo de participação que combina democracia direta e representação, permitindo um efetivo protagonismo do referido segmento etário da população (Muñoz, 2004, p. 10).

O OP Criança foi realizado como experiência piloto em quatro Centros Educacionais Unificados (CEUs). Contou com a participação de três mil crianças em 150 assembleias para o levantamento das três principais demandas das escolas envolvidas na experiência. Sobre o OP Criança, o autor conclui que ele:

[...]se baseia em uma concepção radicalmente democrática da gestão das políticas públicas. Para isso, incentiva e apóia a transformação da infância em protagonista imprescindível na gestão da política pública (Muñoz, 2004, p. 11).

A ação do programa OP Criança torna institucional discursos que falam a favor da competência da criança na construção de políticas públicas.

Nessa mesma linha, mais recentemente, em 2019, são relatadas ações que envolvem a inserção da criança em espaços políticos decisórios e governamentais, como a implementação do Conselho Mirim na cidade de São Paulo que visa que as crianças vivenciem experiências parlamentares, participando de reuniões e assembleias e da elaboração de projetos de leis e ações na cidade (Abreu, 2019).

Müller e Arruda (2015) apresentam uma experiência de escuta de 21 estudantes de dez a quinze anos de escolas públicas e privadas sobre a cidade de Maringá e suas escolas. As autoras apontam que as crianças se mostraram criativas e propositivas, sendo que apresentaram 47 pontos negativos e 89 sugestões para superá-los.

Do ponto de vista das experiências em programas e intuições, Oliveira (2018) apresenta como exemplo Organizações Não Governamentais (ONGs) que fomentam a participação da criança articulada com sua comunidade: o Centro de Criação de Imagem popular (CECIP), a Avante, ou a Rede Nacional pela Primeira Infância (RNPI). Destaque é dado às ações do CECIP, criado em 1986 em favelas do Rio de Janeiro e que objetiva “o fortalecimento da cidadania por meio da educação e da comunidade” (Oliveira, 2018, p. 52).

Nos últimos anos, tem aparecido, ainda, mundialmente, ações coletivas reivindicatórias protagonizadas por crianças e jovens que ocupam espaços públicos através de manifestações e passeatas. Destacamos a manifestação que ocorreu em Hamburg em 11 de setembro de 2018, onde 150 crianças, lideradas por Emil Rustige de sete anos, realizaram uma manifestação com o objetivo de “que seus pais deixem os smartphones um pouco de lado para brincar e dar atenção a eles” (Rosa, 2018, s/p.).

Em setembro de 2019, as ruas de 150 países foram tomadas por crianças e jovens na ação denominada “Greve do clima”, inspiradas na ação da jovem Greta Thunberg que manifestou solitariamente faltando às aulas às sextas-feiras para protestar pelo meio ambiente em frente ao parlamento sueco (Greve Global..., 2019).

Carvalho, Teles e Cordeiro (2020) realizaram uma pesquisa sobre a participação de crianças em atos e manifestações de diferentes temáticas e vertentes políticas na cidade do Rio de Janeiro entre os anos de 2019 e 2020, e a suas significações construídas sobre essas vivências. Foram acompanhadas 13 manifestações políticas¹ sendo 12 delas com a participação de crianças, sendo acompanhadas 41 crianças no total. Os

¹ Banquetaço contra o fim do Consea – Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (2019); Dia internacional das mulheres 8M (2019); Em memória de Marielle Franco (2019); 13 meses, 80 tiros: Justiça para Marielle, Anderson e Evaldo (2019); Contra os cortes na educação (2019); Ato a Favor da Educação (2019); Ato pró-Bolsonaro (2019); Profissionais da Escola Parque Gávea e Barra – Greve Geral (2019); Ato Greve Geral (2019); 3º Tsunami da Educação (2019); 1 Ano #EleNão (2019); Dia Internacional da Mulher (2020).

instrumentos utilizados foram: questionários socioeconômicos respondidos pelos pais; entrevistas realizadas com as crianças que objetivavam compreender suas significações sobre sua presença no ato, seus objetivos, motivação e iniciativa para ocupar aquele espaço; uma fotografia realizada pela criança que representasse o espaço para a ela e um diário de campo realizado pelas pesquisadoras sobre os atos e procedimentos realizados nas coletas de dados. Sobre a presença das crianças nos atos, verificamos que as crianças eram, na maioria meninas, com idades de seis a onze anos. A renda familiar era de 4 a 10 salários mínimos, tendo seus responsáveis curso superior e não participantes de movimentos sociais. As autoras evidenciam a participação de crianças em manifestações políticas, mesmo que em número reduzido.

Participação política e infância: o surgimento de novos sujeitos políticos?

Os marcos legais, as discussões no âmbito acadêmico e as experiências de programas, práticas e ações apresentadas, que ocorrem nos séculos XX e XXI, são trazidos aqui como indícios de perspectivas contra hegemônicas nas formas de compreensão da criança e de sua inserção na política institucional. Apresentam-se como marcos iniciais de um longo processo de modificações de visões e de desconstrução de certezas sobre a criança e suas capacidades. Essas mudanças podem resultar em novas formas de relacionamento e inserção das crianças no mundo, em que poderão fazer parte do campo da política institucional também como atores, não apenas pela via da defesa feita pela voz de adultos do mundo jurídico, da ciência ou responsáveis por programas destinados às crianças.

Como destaca Bobbio (1992), todos os direitos são históricos, isto é, só surgem em sociedades que articulam condições sociais, políticas, econômicas e de poder que constroem demandas, mas também consensos sobre a necessidade e conteúdo dos direitos a serem instituídos e sobre os sujeitos para os quais são destinados. Bobbio (1992) aponta:

O elenco dos direitos do homem se modificou, e continua a se modificar, com a mudança das condições históricas, ou seja, dos carecimentos e dos interesses, das classes no poder, dos meios disponíveis para a realização dos mesmos, das transformações técnicas, etc. (Bobbio, 1992, p. 18).

A emergência, a positivação e a efetivação dos direitos estão diretamente ligadas ao momento histórico, às concepções dos atores envolvidos, grupos que detêm o poder e, conseqüentemente, legislam a seu favor, mas também dos militantes, intelectuais e pensadores que apresentam e defendem modelos de mundo contra hegemônicos e ampliam as possibilidades de acesso ao exercício do poder.

Os marcos legais, as discussões acadêmicas, as experiências e ações em programas vêm sendo paulatinamente construídos, ainda de forma pontual e situados no tempo e no espaço. Ao mesmo tempo, têm cravado bases fundamentais para a construção de um discurso libertário em relação à infância. Esses discursos e práticas têm lançado luzes para a compreensão da criança enquanto um sujeito com competência para o exercício de direitos políticos. Ao provocarem novos sentidos, significados e práticas e forçarem a socialização real do exercício do poder, desenham um horizonte utópico de emergência das crianças como sujeitos da política institucional.

A consideração do processo de construção histórica de socialização dos direitos políticos e do poder ajuda-nos a compreender a emergência de discursos contra hegemônicos acerca do papel social da criança e da necessária luta para a construção de sua cidadania. O movimento da história revela uma progressiva (e não menos disputada) socialização do poder. Exemplo de conquista é o direito das mulheres. A questão em aberto é se haverá força cultural para sustentar uma mudança no paradigma social, a legitimar os direitos políticos das crianças e acolher suas demandas e opiniões no mundo da política institucional; o tempo e o resultado deste acontecimento parecem depender do jogo de forças dos discursos e práticas em torno dos paradigmas protecionista e liberacionista. Além disto, a inserção da

criança no campo dos direitos políticos se depara com questões estruturais. Ao considerar a criança como um sujeito com direito de participação na política institucional, os pilares e os métodos que sustentam o próprio campo da política deverão ser revistos e reformulados, uma vez o mundo da política apresenta-se como adultocentrado, em especial em virtude de sua característica essencial: a racionalidade.

Mais do que mostrar que as diferenças entre crianças e adultos têm servido para a exclusão da criança do mundo da política, e que as crianças têm capacidades que as qualificam como sujeitos que devem ser consideradas na construção social e política, a inserção da criança na política institucional traz consigo uma proposta de sociedade. Possibilidades de escuta e consideração efetiva de diferentes atores carregam uma concepção democrática de construção compartilhada de práticas, políticas e relações, que considera o diverso. A construção da hegemonia de ideias e práticas se deslocaria da imposição a partir da hierarquia de poder, nesse caso de idade, para um embate de desejos, ideias e concepções na construção dialogada e democrática de consensos.

Considerações finais

Buscamos argumentar, por meio de apontamentos de marcos legais, de discussões no âmbito acadêmico, de algumas experiências de programas destinados às crianças e práticas sociais dessas, que é possível, no contexto contemporâneo, afirmar as possíveis relações entre os campos da infância e da política institucional.

É certo considerar que, hegemonicamente, são os direitos de proteção que ganharam força no movimento de construção da criança como sujeito de direitos, mas também é correto e necessário visualizar as possibilidades que foram historicamente abertas para os direitos de participação política da criança. Deparamo-nos na atualidade com um campo amplo, multidisciplinar, caracterizado por visões por vezes antagônicas e veementemente defendidas.

Contudo, existe uma militância pela infância na qual as discussões e proposições conceituais, jurídicas e práticas são colocadas na busca de um horizonte em que seja possível a inserção política da criança e, conseqüentemente, um modelo de sociedade no qual a ação da criança na política institucional seja assegurada.

Discursos e práticas que aproximam a criança da política institucional e a compreensão da criança como agente coconstrutor de sua realidade a inserem no jogo de relações próprias do mundo da política. A efetivação desse discurso com a inserção e consideração da criança no campo político, depende, entretanto, dos embates entre os discursos e visões de infância e criança, e dos posicionamentos assumidos pelos sujeitos históricos em relação ao poder e sua democratização. O que se defende aqui é que as bases estão colocadas.

Referências

- ABREU, J. *Lançado na Câmara, Conselho Mirim pretende dar voz às crianças*. Câmara Municipal de São Paulo, São Paulo, 21 mai. 2019. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.leg.br/blog/lancado-na-camara-conselho-mirim-pretende-dar-voz-as-criancas/>
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. trad. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRASIL. Lei n° 8.069, de 13 de junho de 1990. *Estatuto da criança e do adolescente*, Brasília, 1990.
- CARVALHO, R. S. *Participação infantil: reflexões a partir da escuta de crianças de assentamento rural e de periferia urbana*. 2011. 231 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- _____. *Política e infância: aproximações a partir da escuta de crianças de movimentos sociais de luta pela terra*. Ribeirão Preto, 2015. 249 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo.

_____.; TELES, M. E. R.; CORDEIRO, F. V. Quem são as crianças presentes nas manifestações? Características sociais, etárias, econômicas de crianças participantes de atos políticos da cidade do Rio de Janeiro. In: REUNIÃO DA ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO – SUDESTE, 14, 2020, evento online. *Anais...*. Rio de Janeiro: ANPEd, nov-dez. 2020, p. 1 -3.

CASTRO, L. R. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In CASTRO, L. R. *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ, 2001, p. 19-46..

_____. *O futuro da infância e outros escritos*. Rio de Janeiro: FAPERJ: 7 Letras, 2013.

COUTINHO, C. N. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CRUZ, S. H. V. *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008.

GREVE GLOBAL pelo clima leva milhares de manifestantes às ruas contra mudanças climáticas. *G1*, 20 Set. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/natureza/noticia/2019/09/20/manifestantes-protestam-em-greve-global-pelo-clima-nesta-sexta.ghtml>.

KORCZAK, J. *Como amar uma criança*. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 4 ed., 1997.

MAKARENKO, A. *Poema Pedagógico*. São Paulo: Editora 34, 2005.

MÜLLER, V. M.; ARRUDA, F. M. Crianças e pesquisa: da investigação à formação e participação política. *Revista Educação e Cultural Contemporânea*, v. 12, n. 29, 2015

MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. Encontros e diálogos: notas introdutórias. In MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Eds.), *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez Editora, 2009. p. 21-28

MUÑOZ, C. *Pedagogia da vida cotidiana e participação cidadã*. São Paulo: Cortez Editora: Instituto Paulo Freire, 2004.

NOSELLA, P. A linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança. *Revista Contexto & Educação*, v. 17, n. 68, p. 81–125, 2002.

OLIVEIRA, F. A criança e os espaços públicos: reflexões acerca das implicações da participação infantil. *Educação: Teoria e Prática*, v. 28, n. 57, p. 41-57, jan-abr. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção internacional sobre os direitos da criança*, 1989.

RENAUT, A. *A libertação das crianças: contribuição filosófica para uma história da infância*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002

ROSA, G. S. Crianças alemãs fazem manifestação para que seus pais larguem os smartphones. *Gizmodo Brasil*, 11 Set. 2018. Disponível em: <https://gizmodo.uol.com.br/criancas-manifestacao-alemanha-smartphone/>

ROSEMBERG, F. Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a constituição de 1988. In OLIVEN, R. G.; RIDENTI, M.; BRANDÃO, G. M.; LIMONGI NETO, F. P. (Eds.). *A Constituição de 1988 na vida brasileira*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild Editores: ANPOCS, 2008, p. 296-333.

_____.; MARIANO, C. L. S. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, p. 693-728, 2010

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In VASCONCELLOS, V. M. R; SARMENTO, M. J. (Org.), *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2007, p. 25-49.

SOARES, N. F. Os Direitos das crianças nas encruzilhadas da protecção e da participação. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE MAUS TRATOS, NEGLIGÊNCIA E RISCO, NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA, 2002, Maia. *Anais...* Maia: ASAS, 2002.

TIRONI, S. Criança, participação política e reconhecimento. *Revista Direito e Práxis*, v. 08, n. 3, p. 2146 -2172, 2017.

WALL, J. Can democracy represent children? Toward a politics of difference. *Childhood*, v. 19, n. 1, p. 86-100, 2012.

WALL, J.; DAR, A. Children's Political Representation: The Right to Make a Difference. *The International Journal of Children's Rights*, v. 19, n. 4, p. 595-612, 2011.

**Sentidos da participação:
considerações sobre o engajamento de jovens de camadas
populares em universidades públicas**

Felipe Tarábola

Apresentação

Discute-se neste texto alguns aspectos relativos à pluralidade de modos e de sentidos atribuídos às experiências de participação pública e política de alguns jovens estudantes universitários a partir de pesquisa realizada ao longo de seus primeiros anos em diferentes cursos de graduação da USP. A pesquisa orientada pela perspectiva da individuação e dos estudos das provas (Martuccelli, 2006, 2007) de jovens participantes de um cursinho preparatório para o vestibular oferecido pela própria USP buscou identificar os desafios estruturais que nove estudantes enfrentaram no ingresso e no processo de afiliação (Coulon, 2005) à vida universitária. Realizaram-se entrevistas compreensivas (Kauffman, 1996) com esses jovens em diferentes momentos de seus estudos universitários e, a partir de uma análise indutiva do material coletado, elegeram-se alguns “desafios históricos socialmente produzidos, culturalmente representados, desigualmente distribuídos aos quais os indivíduos estão obrigados a enfrentar no seio de um processo estrutural de individuação” (Martuccelli, 2006) e as respostas individuais dadas pelos jovens pesquisados a essas provas, operador analítico que possibilita refletir sobre os vínculos e relações entre suas vidas e a sociedade.

Foi assim que a participação e o engajamento emergiram como importantes questões em suas experiências estudantis¹. Procura-se aqui aprofundar as especificidades dessa dimensão ao fazer uso em tal discussão de importantes referenciais da Sociologia da Educação e dos estudos acerca da juventude na reflexão sobre a sociabilidade, os sentidos das formas de engajamento e atuação na esfera pública dos indivíduos pesquisados.

O que participar quer dizer? Panorama sobre a ação política de jovens estudantes

Desde os pioneiros estudos de Mannheim na década de 1920 acerca da juventude, tal momento do percurso de vida já era apresentado como associado à concepção de possibilidade de transformação social, sobretudo por considerá-la não como “progressista nem conservadora por índole”, mas “uma potencialidade pronta para qualquer nova oportunidade”, dado o diagnóstico do caráter “marginal” do jovem que, concomitantemente, não aceita de forma natural o status quo e ainda não dispõe de bens materiais e interesses econômicos (Mannheim, 1968). Entretanto, deve-se ressaltar que Mannheim antevia nesse problema sociológico das gerações (Mannheim, 1993) que a posição geracional (participação possível no mesmo estoque de experiências comuns dada a presença em uma unidade temporal e histórico-social) não seria suficiente para explicar a vinculação específica a diferentes grupos (conexão geracional), tampouco suas ações e experiências concretas (Weller, 2010). Essa noção de vínculo geracional desenvolvida pela perspectiva historicista, relação já presente em Mills (1969) pode ser assim sintetizada: “através do conceito de geração, os amplos tempos da

¹ A partir da análise dos relatos dos estudantes pesquisados, percebeu-se que as provas vivenciadas por eles no momento de inserção ao contexto universitário eram a familiar, a escolar, a da mobilidade urbana e, por fim, a da sociabilidade. É nesta última que emergem as relações dos indivíduos com a ação coletiva.

história se situam em relação aos tempos da existência humana e se entrelaçam com a mudança social” (Feixa, Leccardi, 2011, p. 18).

No Brasil, partindo de consideração semelhante acerca da necessidade de ancorar socialmente a juventude, o professor Octávio Ianni chama atenção para a necessidade de inserir na característica geracional os vínculos histórico-estruturais do jovem para se refletir sobre sua conscientização e a ação (ou apatia) política, assim como sobre a continuidade ou declínio de tal atuação ao longo da vida (Ianni, 1968). Segundo os estudos de Foracchi consagrados à juventude e ao papel que o grupo desempenharia na transformação social, a passagem da identidade formada na família para se tornar estudante atribui ao jovem uma característica diferente daquela díade que a vê como fase de vida ou manifestação cultural (Pais, 1990; Peralva, 1997). Além disso, Foracchi (1965) enfatiza o aspecto de força social renovadora da juventude, a qual nem sempre se encontra em equilíbrio com a pressão recebida da sociedade, levando este grupo a romper o compromisso de preservação/reprodução social e se configurando como uma força dinamizadora do sistema social que, associada a outras nele operantes, acaba por transformá-lo.

Se é certo afirmar que os grupos juvenis tiveram importante participação na transformação da sociedade moderna ao longo do século XX, percebe-se, contudo, que a atuação política dos jovens não é circunscrita apenas a partir de tal período. Anteriormente, já era possível identificar movimentos da juventude subsumidos em mobilizações de classe (e, portanto, relegados a segundo plano) ou, ainda, tutelados por adultos. Entretanto, somente a partir da década de 1960 (com destaque aos eventos de 1968), há visibilidade política e legitimidade sociocultural atribuídas aos movimentos juvenis dotados de identidade própria e com clara manifestação da condição de jovem ou de estudante (Grosso, 2005).

Essa perspectiva se coaduna com a perspectiva de Foracchi (1972), para a qual o movimento estudantil seria a face mais representativa da mobilização dos jovens diante das crises da sociedade moderna: uma resposta à crise social. Portanto, é por esse

viés da Modernidade que a Sociologia se debruça sobre a juventude como problema de pesquisa (Abramo, 1994) e que Foracchi vai analisar a associação entre juventude, movimento estudantil e transformação da sociedade brasileira, pela via da crise decorrente do processo de modernização do país.

Essa consideração é reforçada pelos estudos empreendidos por Muxel sobre a transmissão intergeracional de valores e escolhas políticas, sobre o comportamento eleitoral e, ainda, sobre a atuação política de jovens franceses. De acordo com a autora, os anos da juventude constituem uma etapa específica no processo de socialização política dos indivíduos, por ser um tempo concomitantemente de transição identitária e de passagem da submissão (à família e à escola) em rumo à realização de uma autonomia adulta por meio de várias experimentações ativas de práticas e de normas sociais. Segundo ela, “é nesse momento da vida que se opera a passagem de um status de cidadão de direitos para um status de cidadão ativo fazendo uso de seus direitos cívicos e políticos” (Muxel, 1996, p. 2).

Entretanto, tal possibilidade de experimentação apontada por Muxel depende, em grande medida, da moratória social possibilitada aos jovens de famílias de camadas sociais que conseguem “suspender” sua temporalidade e postergam o ingresso à vida adulta das responsabilidades. Ao contrário, os jovens das camadas populares – grande parte da juventude brasileira – desde cedo têm que entrar no mercado de trabalho e não dispõem de tempo livre para usufruir daquela condição juvenil acima descrita (Margullis, Urresti, 1996).

Assim, nesse brevíssimo panorama, é digno de nota atentar-se a duas constatações feitas a partir de balanços sobre a pesquisa em juventude no Brasil: entre 1980 e 1995 percebe-se o destaque atribuído ao aspecto de aluno ou à condição de estudante dos sujeitos pesquisados e a categoria variante de “estudante-trabalhador” (Sposito, 1997) e, no mesmo período, o paulatino enfraquecimento da tendência demonstrada pelas Ciências Sociais ao longo da década de 1960 de pesquisar a participação política do

jovem (Sposito, 2002; Augusto, 2005). Configura-se assim, uma representação científica do jovem como um aluno sem levar em conta outras dimensões da experiência e da sociabilidade juvenis, evidenciando nas pesquisas então recenseadas “que esta produção teórica não se encontra isolada do seu tempo, sendo marcada pelas conjunturas teóricas e históricas, expressando a evolução do pensamento pedagógico nas duas últimas décadas no Brasil” (Dayrell, 2002, p. 81).

É a partir do processo de ampliação do acesso ao Ensino Médio por parte de jovens das camadas populares ao longo da década de 1990 no Brasil (Sposito, Souza, 2014) que tal panorama se modifica e a abordagem acerca das culturas juvenis (Abramo, 1994; Feixa, 1998; Pais, 2003) da sociabilidade, do risco e da violência associada à presença desse grupo nas escolas públicas (Sposito, 2005; Dayrell, 2007) começa a caracterizar uma “escola invadida pela vida juvenil”. Ser jovem e ser aluno não mais se excluem, mas conflituosa e ambigualmente passam a configurar identidades que se complementam (Dayrell, 2007), ainda que tal complementaridade possa se dar por via do ajustamento ao meio social.

Não é de se estranhar o modo pelo qual a juventude ganha a agenda das políticas públicas no final da década de 1990: sobretudo como parte da pauta das questões relativas à violência urbana e dos problemas sociais. Por diversos momentos percebe-se na atuação do Estado uma simultaneidade de orientações dirigidas ao “controle social do tempo juvenil, à formação de mão-de-obra e também as que aspiram à realização dos jovens como sujeitos de direitos” (Sposito, Carrano, 2003, p. 18). A transformação de tal perspectiva ocorreu quando, entre outras ações, constituíram-se uma Política Nacional Integrada de Juventude e uma Secretaria Nacional de Juventude com vistas a promover a unificação das iniciativas políticas dispersas (Brenner, Carrano, Lanes, 2005).

Entre comportamentos ditos “desajustados” desses jovens e os ajustamentos promovidos pela ação normativa das instituições, tem-se, por exemplo, inúmeros casos de abertura a um simulacro de participação no âmbito da escola (como o são várias ações

visando o “protagonismo juvenil”); trata-se de um “sentido fraco de participação”, caracterizado por formas atenuadas de envolvimento, incapazes de levar ao engajamento e sem impacto nas decisões acerca de suas próprias vidas ou grupos. Ou seja, é uma abertura controlada à participação juvenil, pois não se ousa colocar em risco a institucionalidade dita democrática, por ser uma participação que não influencia decisões (Carrano, 2012).

Na revisão dos estudos acadêmicos sobre juventude realizados entre os anos de 1999 e 2006 a interface dos jovens com a política figura como quase incipiente em pesquisas em Educação. Na análise das produções, apontou-se para a ausência de estudos sobre “as relações entre os possíveis caminhos para que a política se constitua, para além dos limites tracejados pelos sistemas institucionais, mesmo na conjuntura democrática”. Os autores indicam ainda a necessidade de maiores reflexões no campo dos estudos da juventude acerca da noção de democracia, dos valores que orientam a vida coletiva, formas de socialização e práticas políticas, além do militantismo (Sposito, Brenner, Moraes, 2009, p. 198).

Desta forma, vale retomar a célebre questão levantada ao longo da lenta redemocratização institucional dos países latino-americanos: o que significa fazer política? Para respondê-la, o entendimento da política pode ser alargado até a atuação na esfera pública, considerando-se que a política muda de acordo com as condições sociais de vida existentes (Lechner, 2013, p. 210).

Isto posto, é preciso dar relevância às pistas fornecidas pelos autores do Estado da Arte sobre a relação dos jovens com a política: as mudanças na composição social dos estudantes universitários decorrentes, sobretudo, da recente expansão do Ensino Superior apresentam a necessidade de investigar novos temas que retratem essas novas realidades em suas relações com a construção do agir político, considerando as novas formas de ativismo e práticas coletivas (Sposito, Brenner, Moraes, 2009).

Assim, tentar-se-á esboçar neste trabalho algumas das transformações recentes – e ainda em curso – da sociedade

brasileira e suas implicações para o modo de atuação dos jovens na esfera pública e política de nossa sociedade.

Ação política na contemporaneidade

A redemocratização da sociedade brasileira não coincidiu com a transformação da nossa gramática social. Instaurou-se um elitismo e procedimentalismo democrático como método de autorização de governos sem, contudo, possibilitar um exercício coletivo de poder político baseado em um debate entre iguais; não houve, portanto, a democratização da democracia (Avritzer, Santos, 2002). Tem-se, portanto, uma definição de democracia para além das instituições: ela é, em suas palavras, uma reivindicação e uma esperança (Touraine, 1996). Qual esperança? A de possibilidade de instauração de diálogos, de perturbação da ordem consensual de funcionamento do Estado (a ordem da polícia e não da política neste sentido forte) pela “inscrição da parte daqueles que não possuem parte” feita por recém-chegados. Tal participação política permitiria, então, que novos objetos aparecessem como preocupações comuns, e novas vozes não somente irrompessem, mas fossem de fato ouvidas (Rancière, 1996).

O desenvolvimento da democracia contemporânea recoloca a questão do envolvimento popular, da participação, rumo a uma cidadania ativa em associações formais, informais ou em redes pelo envolvimento na arena política (via mecanismos formais como referendos e plebiscitos, ou informais tais como discussões deliberações etc.) para que a democracia não perca legitimidade e fique relegada apenas à mera dimensão formal (Baquero, 2008).

Essa não é uma discussão recente, o associativismo brasileiro remonta à década de 1970 e ao surgimento de uma sociedade civil autônoma e democrática e à possibilidade do advento de novas formas de se fazer política (e de se relacionar com o Estado) a partir de associações de bairro, religiosas, dos movimentos sociais e das ONGs (Dagnino, 1996; Sader, 1998; Avritzer, 2008).

Assim, embora ainda seja possível identificar atuações militantes de jovens na contemporaneidade (Brenner 2011, 2014), se por um lado aumenta a profissionalização dos políticos e sua atuação é cada vez mais institucionalizada e operada por uma lógica própria de funcionamento, por outro, aumenta a desconfiança e distanciamento da população em relação à política institucionalizada.

Portanto, quando se consideram as ponderações sobre o atual individualismo dos sujeitos, ao invés de falar de narcisismo, egoísmo e individuação neoliberal (Martuccelli, 2014), apatia, desinteresse, falta de um engajamento militante, ou, inclusive em desengajamento militante como o faz Fillieule (2012), pode-se por exemplo, considerar as diferentes possibilidades de ações coletivas de jovens: pela cultura (através do hip-hop nas periferias, por exemplo), por um novo comportamento menos hierarquizado e rígido em atuações em partidos políticos e no movimento estudantil e, por fim, por jovens contestadores independentes que configuram redes e coletivos de ações diretas, geralmente estudantes sem vínculos a siglas partidárias, críticos à ação política tradicional que buscam novas formas e espaços de intervenção. Tais grupos surgem do movimento altermundialista, de contestação à globalização do capital, pensando globalmente, mas agindo localmente, não se identificando com nenhuma tendência política, mas presentes em manifestações coletivas de caráter ideológico contra a ordem social, inspirado em concepções libertárias, pelas afirmações de organizações sem partido, sem vanguarda, sem líderes, sem projeto político oficial e com uma concepção de política do cotidiano, utilizando-se da arte nas ruas e ações contra-instituintes (Sousa, 2002, 2004).

O discurso da apatia política dos jovens quando comparados a seus predecessores de tempos idos, “quase imemoriais” (Muxel, 1997, 2008) pode indicar mais do que um distanciamento da política: se algumas pessoas evitam se expor na esfera pública, deve-se analisar mais de perto o significado dessa ação, pois o silêncio político pode ser ativo. O silêncio político não equivale a

tipos variados de desinformação, alienação ou desinteresse; pode ocorrer mesmo com pessoas de certo engajamento e participação em atividades de voluntariado, ativistas e membros de clubes e associações de lazer. Como mostram algumas etnografias da participação, em várias ocasiões, calar-se não significa não querer opinar, nem não ter o que dizer, mas querer, antes de mais nada, proteger-se da exposição e do potencial conflitivo daí decorrentes (Eliasoph, 1998).

Pode-se, portanto, encarar o engajamento e a participação contemporâneos dos jovens como estando *pari passu* com seu tempo: a ação não pode prescindir da preservação de si, sua autonomia, identidade pessoal e emancipação em relação aos grupos e coletividades. Assim, percebe-se o atual crescimento de modos pragmáticos de participação política e atuação na esfera pública, via assunção de uma determinada tarefa específica que pode ser revertida, trocada e até mesmo abandonada. Trata-se mais de um engajamento efêmero, que não pressupõe muitas trocas, contatos e reuniões com outros filiados, associados ou participantes do mesmo grupo. Algumas vezes, nem se conhece os demais participantes da organização a qual não mais se pertence, mas com cuja causa se colabora (Ion, 2005, 2012; Ion, Ravon, 1998).

Assim, tal desejo de participação de modo horizontal (Ion, 2005) coaduna-se com a aspiração de horizontalidade nas relações sociais (Martuccelli, Sorj, 2008) associada às transformações histórico-estruturais vividas pela sociedade brasileira recentemente— ainda que inconclusas, talvez até mesmo incipientes e já em processo de reversão no atual momento político-social de reversão democrática no que tange aos direitos sociais, ao combate à desigualdade e à valorização da diversidade.

A participação de estudantes da USP

Na sequência deste trabalho procurar-se-á refletir sobre os tipos de inserção, a variedade de práticas e a pluralidade de sentidos de jovens estudantes universitários em múltiplas formas

de associações e grupos (políticos, culturais, de pesquisa, esportivos, mas também filantrópicos e assistencialistas). Para tanto, participação será entendida de modo ampliado, para além da ação política, mas, muitas vezes, mesmo nas chamadas ações cívicas (Lichterman, Eliasoph, 2014), incluindo-a. Tal reflexão parte de dados construídos em uma pesquisa de cunho indutivo sobre processos de individuação em curso na sociedade brasileira e sobre os desafios vividos por jovens estudantes oriundos de escolas públicas recém-ingressos na USP em 2014. Os jovens foram entrevistados em dois momentos distintos do início da graduação: logo nos primeiros momentos da vida estudantil e posteriormente, ao longo do segundo semestre universitário.

As narrativas dos estudantes da USP pesquisados indicam que a adesão e atuação dos indivíduos a tais organizações se deu de modo muito mais próximo à figura do ativista pragmático do que a do militante ideologizado, implicando-se pontualmente: para eles o ativismo se concebe sem rodeios e sem falsas ilusões, como uma prática transitória e específica, limitada no tempo, baseada em ações pontuais, sem necessária filiação ideológica, mais voltada a busca de resultados (Ion, 2001, 2012). Tal hipótese condiz com a falta de tempo e a necessidade do estudante de se engajar na Universidade pela via dos apoios dos outros (colegas e professores) sem sacrificar o tempo do estudo; ao contrário, seria por meio dessa implicação associativa que os estudantes conseguiriam acessar o enraizamento, cultivar o sentimento de pertença, superando o caráter fluido do utilitarismo circunstancial e se projetando como membro de uma comunidade (Weil, 2001).

Os nove “novos estudantes”², pesquisados ingressaram em cursos diversos: Economia, Geografia, Farmácia, Química, Relações Internacionais, Arquitetura, Gestão de Políticas Públicas, Ciências Atuariais e Engenharia Mecatrônica. Eles têm em comum a formação pregressa em escolas públicas (embora alguns tenham cursado Ensino Médio na modalidade técnica), serem filhos de trabalhadores

² Cf. Erlich, 1998.

de camadas médias ou populares (razão pela qual alguns já tiveram passagem pelo mercado de trabalho antes do ingresso na Universidade) com média de baixa escolaridade, além de terem tido desempenho acima da média de seus colegas na Educação Básica, razão pela qual vivenciaram experiências de reconhecimento por parte de seus antigos professores (Duru-Bellat, Van Zanten, 1999). Destaca-se também o suporte material e simbólico, próximo ou distante, consciente ou inconsciente, ativamente estruturado ou passivamente sofrido, graças aos quais podem se construir e se manter socialmente, que receberam da família e dos próprios professores (Stettinger, 2004; Martuccelli, 2002).

Tal trajetória de *sobreinvestimento* nos estudos – a ponto de muitos terem sacrificado aspectos importantes da juventude, como a sociabilidade, o lazer e a vida amical –, como já demonstrado, por exemplo por Almeida (2009), e a autodeterminação (a participação familiar nos estudos aparece como descontínua, indireta e incipiente para a quase totalidade deles), somadas à demonstração dos jovens de disposição “de correr atrás” de oportunidades e interesses, possibilitou a eles a confiança e investimento familiar que resultaram em concessão de alguma moratória para a dedicação aos estudos preparatórios para o vestibular e participação em um programa preparatório organizado e oferecido pela própria USP em seus mais diversos campi, com a participação de docentes de seus quadros e seus alunos de pós-graduação e graduação como tutores.

Identificaram-se dois fatores relacionados a essa postura de dedicação e aposta nos estudos por esses jovens: o desenvolvimento da autoconfiança e a busca pelo respeito e valorização de seus professores desde a Educação Básica: os enfrentamentos aos múltiplos e sucessivos desafios e provas ao longo da vida, inscreveram sobre esses indivíduos aquilo que se pode chamar de uma forma particular de confiança institucional em si (Martuccelli, 2006).

Forjados como indivíduos em uma época de transformações (sociais, políticas, econômicas e culturais) da sociedade brasileira,

esses jovens viveram um período de ampliação (ainda que pequena e conservadora) do acesso ao Ensino Superior (Almeida, Ernica, 2015). Contudo, a partir de seu ingresso na Universidade precisaram agir para dominar as regras (para além de conhecê-las e respeitá-las), se apropriar dos códigos secretos das linguagens, procedimentos, instâncias e siglas e, inclusive, descobrir as temporalidades ocultas (as quais permitem antecipar o futuro e, por exemplo, saber o que fazer com as enormes listas de referências bibliográficas apresentadas nas ementas) que regem a vida universitária de um estudante tido como competente. Tais etapas são agrupadas em três diferentes tempos: o do estranhamento, o da aprendizagem e o da afiliação (Coulon, 2005).

Para serem autônomos no interior daquele determinado universo ou adotavam práticas específicas de adaptação nas instituições (via políticas e programas desempenhados por atores específicos, como professores e funcionários), ou contavam com a atuação mediadora de colegas estudantes ou professores. Por vezes, encontraram ainda diferentes tipos de coletivos, nos quais experienciaram alguma espécie de processo formativo (Grosso et al., 2020).

Esses jovens vivenciaram uma verdadeira ruptura na entrada da Universidade, devido à inserção em um contexto no qual as relações entre os indivíduos são muito fracas, sem objetivos coletivos e meios de consegui-los. Na passagem para o Ensino Superior, além da falta de clareza dos objetivos e dos meios para consegui-los, perde-se também o olhar atento e vigilante dos professores e dos outros alunos. A convivência com colegas diferentes a cada semestre, disciplina, classe de estudos e com professores que não nutrem nenhum interesse por eles, faz com que os alunos tenham uma relação muito tênue uns com os outros e com a própria Universidade. Em tal contexto, imperaria uma espécie de lógica liberal do cada um por si que induziria os estudantes a construir uma nova relação consigo mesmos, com os estudos e a reconsiderarem própria identidade, em uma situação na qual não haveria coesão forte entre os colegas estudantes e baixa interiorização das normas escolares. O que anteriormente seria

resolvido coletivamente, a partir de então reenvia os atores às suas individualidades, o que resolvem por via de estratégias e táticas rumo à formação da condição de estudante, uma evolução em um mundo indeterminado e incerto, sem regulações institucionais e partilhando com todos os outros colegas um incrível sentimento de se estar só. Todo o percurso universitário se daria, então, para resolver a questão da indeterminação e a encontrar em si mesmo ou em outros os meios de se definir identitariamente e de determinar objetivos a perseguir e, com isso, atribuir sentido às suas ações (Felouzis, 2001).

Como os indivíduos possuem recursos diferentes para enfrentar as situações novas que se apresentam – muitas vezes insuficientes - as relações que conseguem estabelecer com os outros configuram parte das razões pelas quais na indeterminação e indefinição dos primeiros momentos dos estudos na universidade as interações e relações interpessoais tomam uma importância preponderante. Assim, na universidade, as experiências serão tão diversas quanto as experiências escolares nos diferentes níveis da educação básica, em decorrência tanto do trabalho dos indivíduos sobre si mesmos, quanto das lógicas de ação combinadas dentro da experiência exteriores e impostas aos indivíduos que devem enfrentá-las (Dubet, Martuccelli, 1996).

Tal perspectiva se coaduna com as concepções de Martuccelli (2010) acerca do indivíduo latinoamericano, o qual pode ser caracterizado como um ator socialmente agônico, obrigado a enfrentar muitas e variadas contingências de maneira profundamente pessoal, inclusive quando recorre a solidariedades grupais e como um hiperator relacional, uma vez que para existir, deveria ao mesmo tempo desenvolver um “conjunto de estratégias relacionais em direção da família, da constituição de redes e de lealdades diversas, a fim de alcançar e se precaver contra a inconsistência de posições sociais e falhas das instituições.” (Martuccelli, 2014, p. 76).

Assim, por encontrarem na USP um modelo de organização dos cursos e distribuição das disciplinas que os distanciava ainda

mais do convívio com colegas já muito distantes socialmente, razão de isolamento, sofrimento e até evasão da graduação (Piotto, Nogueira, 2013), além de relacionamentos percebidos como distantes com os professores tidos como inalcançáveis, os estudantes universitários relataram nas entrevistas realizadas quando de sua entrada na USP a adoção de táticas de investimento em interações e relações interpessoais.

Por isso, para além das relações de coleguismo existentes nas aulas, para esse caminho de construção de si, a vivência em coletivos e a sociabilidade foi fundamental para a inserção na lógica da própria USP, além da formação de uma identidade universitária distante de uma postura meramente liberal de cada um por si. Como exemplo da diversidade de modos de ação e como desafio para conseguir viver a condição universitária, nesta fase da experiência de vida juvenil é possível verificar entre os estudantes pesquisados a presença de uma atuação pragmática nas ações voluntárias voltadas a ajudar pessoas que vivem situação semelhante àquela enfrentadas por eles, marcadamente limitadas pela questão temporal: a atuação em cursinhos pré-vestibulares populares localizados dentro do próprio campus universitário ou as atividades (oferta de aulas de reforço de Matemática e Ciências ou divulgação das questões relacionadas ao acesso e permanência no Ensino Superior) desenvolvidas em escolas da rede pública de ensino de seus próprios bairros de origem (muitas vezes localizados à grande distância da Universidade), são voltadas para estudantes de escola pública de baixa renda, jovens de perfil muito semelhante aos dos próprios entrevistados. Além disso, percebe-se nos relatos de participação em coletivos feministas e reuniões de centros acadêmicos a presença de características de horizontalidade das relações nesses grupos, sem diretorias e autogestionados pelos próprios estudantes.

Assim, pode-se afirmar que tais universitários, apesar de se encontrarem diante da premência das demandas materiais e vivendo o desafio de falta de tempo para dedicação aos estudos e tarefas universitárias (a maioria não têm atividades de lazer), assumem

compromissos e responsabilidades decorrentes de uma causa coletiva, ainda que de modo distante do engajamento militante.

Considerações finais

Neste que é um sentido construído por esses jovens, a participação horizontal e democrática em ações coletivas ou diferentes formas da vida associativa universitária constituiu suas identidades por se reconhecerem participando de um grupo e sendo afetados pela presença dos outros atores da experiência universitária (Sposito, 2014; Martuccelli, 2016).

Se lembrarmos que para Foracchi (1972) o jovem estudante universitário de classe média podia manifestar seu espírito de independência e autoexpressão, rebelar-se e reagir às figuras de autoridade e rejeitar papéis convencionais dos adultos, é possível perceber que a pequena ampliação de jovens de camadas populares na Universidade, em tal contexto de se não enfrentamento e demanda por direitos mas de recusa do autoritarismo e da desigualdade de tratamento tão marcadamente característicos da sociedade brasileira, possibilitou a participação e compartilhamento com os novos colegas com os quais partilhava a mesma angústia ante a vida, algo anteriormente interdito aos mais pobres na Universidade. A estes, como demonstrara o estudo de Portes (1993) restava não apenas isolamento e sofrimento, mas a submissão.

Esses novos estudantes universitários não apenas não aceitaram passivamente sua condição dada no interior da USP, como se movimentaram e foram construir um sentido para si na nova experiência, escolhendo a inserção e participação em coletivos e associações ou as vivenciando como provas, no sentido de desafios estruturais como discutido por Alcântara a respeito dos ativismos (2018)³. O que se aferiu das experiências universitárias

³ Ressalta-se o quanto a diversidade e a pluralidade desafiam pesquisas sobre formas variadas de engajamentos dos estudantes, como os realizados em grupos

pesquisadas, contudo, foi que além da atuação coletiva e política abundaram críticas endereçadas aos professores, suas didáticas e critérios de avaliação e às dificuldades da Universidade ainda não acostumada à abertura de suas portas. Coube a cada um dos jovens pesquisados construir as condições da própria sobrevivência na e à instituição, suas regras, entraves burocráticos etc, via desenvolvimento de uma espécie de astúcia relacional própria aos hiperatores latinomamericanos.

Referências

- ABRAMO, H. W. *Cenas juvenis*. SP: Scritta, 1994.
- ALCÂNTARA, L. M. *Indignadas e indignados do mundo, uni-vos!* Tese (Dout.) IESP, UERJ, RJ. 2018.
- ALMEIDA, W. M. *USP para todos?* SP: MUSA/FAPESP, 2009.
- ALMEIDA, A. M. F.; ERNICA, M. Inclusão e segmentação social no ensino superior público no estado de SP. *Educação & Sociedade*. v. 36, n. 130, jan-mar, 2015.
- AUGUSTO, M. H. O. Retomada de um legado: Marialice Foracchi e a sociologia da juventude. *Tempo Social*, v. 17, n. 2, p. 11-33, nov. 2005
- AVRITZER, L. Instituições participativas e desenho institucional. *Opinião Pública*, v. 14, n. 1, jun. 2008.
- AVRITZER, L.; SANTOS, B. de S. Para ampliar o cânone democrático. In SANTOS, B.S. *Democratizar a democracia*. RJ: Civilização Br., 2002.
- BAQUERO, M. Democracia formal, cultura política informal e capital social no Brasil. *Opinião Pública*, v. 14, n. 2, p. 380-413, nov. 2008..
- BRENNER, A.K. *Militância de jovens em partidos políticos: um estudo de caso com universitários*. São Paulo, 2011. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

políticos conservadores ou religiosos; sabe-se que na USP há membros de movimentos como o MBL, grupos de leitura de Bíblia, entre outras variações.

- _____. Experiência militante e repercussões em outras esferas da vida. *Revista NUPEM*, v. 6, n. 10, p. 79-93, jan/jun 2014.
- BRENNER, A.K.; CARRANO, P. C.; LANES, P. A arena das políticas públicas de juventude no Brasil. *Jóvenes, Revista de Estudios sobre Juventud*, v. 9, n. 22, jan-jun. 2005.
- CARRANO, P. C. A participação social e política de jovens no Brasil. *O Social em Questão*, XV, n. 27, p. 83-100, 2012.
- COULON, A. *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*. Paris: Ed. Economica, 2005.
- DAGNINO, E. (Org.) *Anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Ed Brasiliense, 1996.
- DAYRELL, J. Juventude e escola. In SPOSITO, M.P. (Coord.) *Juventude e escolarização (1980-1995)*. Brasília – MEC/INEP/Comped Estado do Conhecimento, n. 7, p. 67-94, 2002.
- _____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.
- DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. *A l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil, 1996.
- DURU-BELLAT, M.; VAN ZANTEN, A. *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin, 1999.
- ELIASOPH, N. *Avoiding politics: how Americans produce apathy in everyday life*. NY: Cambridge University Press, 1998.
- ERLICH, V. *Les nouveaux étudiants: un groupe social en mutation*. Paris: Armand Colin, 1998.
- FEIXA, C. *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel, 1998.
- _____.; LECCARDI, C. El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. *Última Década*, v. 19, n. 34, p. 11-32, 2011.
- FELOUZIS, G. *La condition étudiante: sociologie des étudiants et de l'université*. Paris: PUF, 2001.
- FILLIEULE, O. Le désengagement d'organisations radicales. *Lien Social et Politiques*, n. 68, p. 37-59, 2012.
- FORACCHI, M. M. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. São Paulo: Comp. Editora Nacional, 1965.

- _____. *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Liv. Pioneira, 1972.
- GROPPO, L. A. *Uma onda mundial de revoltas: movimentos estudantis de 1968*. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 2005.
- _____. *et al. Coletivos juvenis na universidade e práticas formativas: política, educação, cultura e religião*. São Carlos: Pedro & João Ed., 2020.
- IANNI, O. O jovem radical. In: BRITTO, S. (Org.) *Sociologia da juventude I*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. p. 225-242.
- ION, J. *L'engagement au pluriel*. Saint-Étienne: Pub. de l'Université de Saint-Étienne, 2001.
- _____. L'engagement questionné: enjeux, évolutions, redéfinitions. In: BECQUET, V.; DE LINARES, C. *Quand les jeunes s'engagent*. Entre expérimentations et constructions identitaires. Paris : L'Harmattan, 2005.
- _____. *S'engager dans une société d'individus*. Paris: Armand Colin, 2012.
- ION, J.; RAVON, B. Causes publiques, affranchissement des appartenances et engagement personnel. *Lien social et Politiques*, n. 39, p. 59-71, 1998.
- KAUFMANN, J-C. *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan, 1996.
- LECHNER, N. Qué significa hacer política? In SEMO, I.; VALDÉS, U.; GUTIÉRREZ, P. *Norbert Lechner II*. México: FCE/FLACSO, 2013. p. 209-230.
- LICHTERMAN, P. , ELIASOPH, N. Civic Action. *American Journal of Sociology*, v. 120, n. 3, p. 798-863, nov. 2014.
- MANNHEIM, K. O problema da juventude na sociedade moderna. In BRITTO, S. *Sociologia da juventude I*. RJ: Zahar, 1968. p. 69-94.
- _____. El problema de las generaciones. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n. 62, p. 193-242, 1993.
- MARGULLIS, M.; URRESTI, M. *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos, 1996.
- MARTUCELLI, D. *Grammaires de l'individu*. Paris: Gallimard, 2002.
- _____. *Forgé par l'épreuve: l'individu dans la France contemporaine*. Paris: Armand Colin. 2006.
- _____. *Cambio de rumbo*. Santiago: LOM, 2007.
- _____. *¿Existen individuos en el Sur?* Santiago, LOM, 2010.

- _____. Injustices, inégalités et frustrations à l'ère du néolibéralisme. L'expérience chilienne. In DUBET, F. *Inégalités et justice sociale*. Paris: Éd La Découverte, 2014.
- MARTUCCELLI, D.; SORJ, B. *El desafío Latinoamericano: cohesión social y democracia*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.
- MILLS, C.W. *A imaginação sociológica*. RJ: Zahar, 1969.
- MUXEL, A. Les jeunes français en attente de politique? *Working Paper*, n. 123, Barcelona, 1996.
- _____. Jovens dos anos 90: à procura de uma política sem rótulos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5/6, p. 151-166, 1997.
- _____. Continuidades y rupturas de la experiencia política juvenil. *Revista de Estudios de Juventud*, n. 81, p. 31-43, jun. 2008.
- PAIS, J. M. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Casa da Moeda, 2003.
- _____. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. *Análise Social*, v. XXV, n. 105-106, p. 139-165, 1990.
- PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5/6, 1997.
- PIOTTO, D.C.; NOGUEIRA, M.A. Inclusão vista por dentro: a experiência via Inclusp. *Educação PUCRS*, v. 36, n. 3, p. 373-384, set.-dez. 2013.
- PORTES, E.A. *Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
- RANCIÈRE, J. *O desentendimento: política e filosofia*. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- SADER, E. *Quando novos personagens entram em cena*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- SOUSA, J.T.P. As insurgências juvenis e as novas narrativas políticas contra o instituído. *Cadernos de Pesquisa*, n. 32, fev. 2003.
- _____. Os jovens anticapitalistas e a ressignificação das lutas coletivas. *Perspectiva*, v. 22, n. 02, p. 451-470, jul/dez 2004.
- SPOSITO, M.P. Estudos sobre juventude em Educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5/6, mai.-dez. 1997.
- _____. (Coord.) *Juventude e escolarização (1980-1995)*. Brasília – MEC/INEP/Comped, 2002 (Estado do Conhecimento n. 7).

_____. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. M. *Retratos da juventude brasileira* São Paulo: FPA, 2005. p. 87-128.

_____. Ação coletiva, jovens e engajamento militante. In CARRANO, P. ; FÁVERO, O. *Narrativas juvenis e espaços públicos*. Niterói: Ed. UFF, 2014.

SPOSITO, M.P. ; CARRANO, P. C.R. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 16-39, set/dez. 2003.

SPOSITO, M.P. ; SOUZA, R. Desafios da reflexão sociológica para análise sobre o ensino médio no Brasil. In KRAWCZYK, N. *Sociologia do ensino médio*. São Paulo: Ed. Cortez, 2014.

_____.; BRENNER, A.K.; MORAES, F.F. Estudos sobre jovens na interface com a política. In: SPOSITO, M.P. *O Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira*. BH: Argumentum, 2009, v. 2, p. 175-212.

STETTINGER, V. L'analyse sociologique des supports. In MARTUCCELLI, D.; CARADEC, V. *Matériaux pour une sociologie de l'individu*. Villeneuve d'Ascq: Septentrion, 2004.

TOURAINÉ, A. *O que é democracia?* São Paulo: Brasiliense, 1996.

WEIL, S. *O enraizamento*. Bauru: Ed. USC, 2001.

WELLER, W. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. *Sociedade e Estado*, v. 25, n. 2, p. 205-224, mai/ago. 2010.

Parte V

Processos educativos

Jovens mobilizadores culturais na cidade de Feira de Santana: uma micropolítica das margens

Mirela Figueiredo Santos Iriart

Introdução

A escrita deste texto parte da discussão sobre a relação estética e ético-política da ação cultural de grupos e coletivos juvenis gestadas em espaços urbanos e sociais marginalizados. A vida cultural da cidade onde a pesquisa foi realizada pode ser caracterizada fortemente pela escassez de equipamentos e de espaços de sociabilidade juvenis, cujo investimento público se concentra prioritariamente nas culturas de massa e em shows com grande público. Considerando o que Jovchelovitch (2013) chama de linhas de segregação, ao investigar as favelas do Rio de Janeiro, cidade que se divide entre “morro e asfalto”, podemos aqui, considerar também as tensões entre centro e periferia, reconhecendo os campos de sentidos em disputa na configuração do espaço urbano e as formas como os jovens se apropriam da cultura para reivindicar formas de pertencimento e participação social mais autênticas.

O texto se desenvolverá, então, em direção à análise de narrativas de três jovens de periferia, por meio das quais buscaremos compreender como articulam processos de criação e ativismo cultural, mediados por diferentes linguagens artísticas - poesia, música e grafite -, na (re)construção de suas biografias. Nessa perspectiva, procuraremos nos Estudos Culturais e na perspectiva da Psicologia Cultural e dialógica uma compreensão do poder regenerativo e transformador da arte ao estabelecer relação entre os elementos

estruturantes e estruturadores, tomando como base as práticas culturais de grupos e coletivos juvenis, como campos simbólicos.

Culturas Juvenis e circuitos de consumo e produção cultural: categorias analíticas em discussão

Consideramos importante entender as culturas juvenis - em suas diversas expressões artísticas - como formas privilegiadas de se acessar os sentidos que os jovens constroem e utilizam para ressignificar um mundo cada vez mais complexo e desafiante nos planos político, econômico, social e tecnológico. As culturas juvenis em sua pluralidade de estilos, cenários e práticas são reveladoras das formas de negociação e bricolagem que os jovens realizam na construção de suas identidades, ao transcender e resistir às categorias estruturadoras e incorporar influências, ideias e formas de pertencimento múltiplas.

Hall e Jefferson (2006), na obra *Resistance Through Rituals* buscam superar a tradição ortodoxa marxista dos Estudos Culturais, em direção à compreensão dos movimentos culturais, especificamente os liderados pelo(as) jovens. Os autores os denominam de subculturas juvenis, ao reforçarem a relação desses movimentos com a cultura geral, ao mesmo tempo em que consideram suas especificidades, sem subordinação. Na apresentação do livro deixam clara a importância das subculturas juvenis como categoria que tensiona a cultura dominante, ao levantarem questões quanto aos seus aspectos contraditórios e contestatórios. Acentuam o significado político, no sentido amplo do político, das formas com que essas resistências encontram expressão por meio das produções simbólicas.

Dedman (2011) considera importante se referir às subculturas juvenis, como resposta aos limites sociais e culturais herdados pelos jovens, dentro da dinâmica social, ao combinarem novos elementos. Chama atenção para as formas de engajamento em torno da música, por exemplo, quando a produção cultural simboliza uma forma de resistência contra a cultura hegemônica

(*mainstream*) e pode significar autenticidade e autonomia de grupos ligados ao movimento *hip hop*. Nesse sentido, o autor afirma que os grupos juvenis são ativos na construção da sua própria versão da cultura, não apenas absorvendo a cultura de massas.

A autonomia da cultura e a fragmentação da estrutura de classes na sociedade pós industrial desmonta a preponderância da análise classista, e não reduz uma à outra, ao incorporar outras dimensões como geração, raça e gênero. Nesses termos, o estudo sobre culturas juvenis - categoria que priorizaremos utilizar nesse artigo - pode sinalizar para uma articulação entre as categorias de classe social e geração, enquanto experiências coletivas, por um lado e, por outro, com as experiências biográficas e subjetivas de apropriação singular da cultura.

Compreendemos, pois, as dinâmicas de apropriação, ressignificação e resistência cultural juvenil e o engajamento cultural como um elemento de agenciamento juvenil (*agency*). Tal possibilidade de agência (no sentido da ação) potencializa o capital social e comunicativo dos jovens, ao fortalecer seu senso de pertencimento à comunidade e a interação intergrupar; assim como, a ampliação da sua circularidade sobre a cidade, se levarmos em consideração a carência de espaços públicos que visibilizem a ação juvenil (JONES, 2009).

Tomando por base ainda os estudos de Canclini (1997, 2012), entendemos a cultura enquanto modos de produção, circulação, distribuição, consumo e apropriação de bens materiais e simbólicos que oferece formas de construção de si e do outro (alteridade). Por meio de experiências multiculturais de sociabilidade, os jovens compõem repertórios híbridos, forjando suas identidades. A perspectiva dos circuitos¹ de consumo, produção e difusão cultural é importante para ao estudo sobre as culturas juvenis, ao

¹ Quando Canclini (2012) valoriza a noção de circuito e rede, observa uma contraposição à noção de *campo* (Bourdieu) que, até o final do século passado, influenciou positivamente as interpretações críticas em torno da literatura, da música, da arte etc., compreendidos estes campos de maneira mais autônoma e fixa.

considerarmos os elementos sociais, espaciais e intersubjetivos na compreensão das dinâmicas de apropriação, ressignificação e resistência cultural juvenil, contemporaneamente.

São nas formas de apropriação da cidade, construindo redes de sociabilidade e dinamizando espaços muitas vezes marginais em relação ao centro do poder econômico das metrópoles globalizadas, que os jovens estabelecem “formas de estar com o outro e de ser para o outro” (SIMMEL, 2006, p. 60).

Diferentes estilos musicais (*rap, rock, punk,*), além do *breakdance*, o *pop* coreano, e o grafite, vem se constituindo como espaços de empoderamento juvenil, onde os jovens realizam, através de suas performances, novas apropriações e significações da cultura e do espaço urbano, realinhando as relações centro e periferia, local e global, em um exercício de autonomia (*agency*). Movimentos periféricos, como o *hip hop*, podem indicar processos de criação e inovação, produzidos pelos jovens como agentes culturais, dinamizando a cultura (CHO, 2015). Essa forma de agrupamento juvenil, fluida e em movimento, potencializa o capital social e comunicativo dos jovens na relação intergrupl e geracional.

Podemos aqui questionar que rupturas a cultura representa para os poderes hegemônicos e como ameaça a estrutura social e o equilíbrio na relação entre exclusão e integração social? Não à toa, vemos nos discursos mais conservadores uma alusão ao poder degenerativo da arte. O que aqui discutiremos, por tanto, é o seu poder regenerativo e transformador, desde as margens da cidade, atuando no empoderamento cultural juvenil.

Considerações metodológicas

Seja ancorada na cartografia social²- (KASTRUP; ESCÓCIA, 2010), ou ainda na perspectiva narrativo-dialógica (GERMANO; BESSA,

² Originalmente a cartografia foi formulada por Deleuze e Guattari. Nesta perspectiva de pesquisa não se pretende a representação de um objeto, mas sim o acompanhamento de um processo investigativo (KASTRUP, 2010, p. 32).

2010), a pesquisa privilegiou as interações intersubjetivas no campo empírico, observando as performances e escutando as narrativas juvenis. No encontro com os participantes, fomos nos permitindo deslocar o nosso olhar e imergir na experiência estética produzida na periferia, o que nos provocou deslocamentos não só geográficos, mas simbólicos. Nesse sentido, a pesquisa também possibilitou o reposicionamento dos participantes ao olharem em perspectiva para suas histórias e atribuírem novos sentidos a suas experiências.

Assume-se assim uma postura ética não dualista, e sim dialética, que implica o pesquisador em uma interlocução comunicativa com os participantes, mas que não se fundem, pois não são redutíveis um ao outro (MARKOVÁ, 2003). Ambos produzem em conjunto uma compreensão da realidade, polissêmica desde sua origem, e saem modificados dessa experiência (ACROSSI, SCARPARO; PIZINNATO, 2014).

A cidade onde o estudo foi realizado é o segundo município mais populoso do Estado, com aproximadamente 600.000 habitantes e um dos mais importantes pólos comerciais do nordeste brasileiro. Possui também significativo parque industrial, que tem vivido um novo momento de desenvolvimento após um declínio acentuado nos anos 1990 e 2000. Como a maioria dos grandes centros urbanos brasileiros apresenta problemas sociais significativos como violência, desemprego, dentre várias formas de exclusão social. Mesmo com demanda crescente por mão de obra especializada, o município apresenta grandes limites na oferta de formação profissionalizante, gerando um extenso contingente de jovens excluídos da possibilidade de inserção social e profissional mais efetiva. Assim como a maioria das cidades do seu porte, possui diversos problemas, a exemplo da infraestrutura urbana precária e da limitada oferta de serviços públicos em áreas essenciais como a saúde, o transporte, a segurança, o lazer e a educação.

Não há registro de estudos que mapeiem e discutam de forma mais ampla e consistente a vida cultural da cidade. As limitadas opções de lazer e os reduzidos espaços de encontro com sujeitos de faixa etária semelhante configuram-se como entraves na

construção de redes sociais mais expressivas para a população juvenil da cidade.

Os jovens participantes foram selecionados a partir do mapeamento inicial dos grupos culturais atuantes e convidados para grupos de diálogo, objetivando discutir a sua relação com a cidade, o papel da arte e as formas de mobilização e participação juvenil. Pela importância da sua atuação na cena cultural, jovens lideranças de grupos de hip-hop e grafite foram convidados, em um segundo momento, a participarem de entrevistas narrativas, agendadas em local escolhido por eles, dada a sua significância com as suas histórias de vida. A imersão em contextos que nos aproximaram dos cotidianos desses jovens foi crucial para uma apreensão inventiva e dinâmica dos seus modos de ser.

Na nossa pesquisa mapeamos a existência de alguns circuitos culturais construídos por jovens artistas³, que integram arte, ativismo e ocupação do espaço urbano. Aqui, especificamente nos ocuparemos do circuito da arte de rua, em que jovens de periferia, mesclando música e grafite, têm feito intervenções sociais em suas comunidades de origem, buscando um empoderamento de dentro, primeiramente pelo reconhecimento local, fortalecendo a convivência grupal como forma de pertencimento social significativo.

Através das narrativas de três jovens lideranças, iremos apresentar os seus percursos como agentes culturais e o entrelaçamento de suas histórias, debatendo o papel articulador e mobilizador da arte e da cultura na apropriação do espaço urbano e na construção de estratégias de participação e engajamento social, assim como na ampliação da experiência de si (*self*).

Ao longo das construções narrativas, na relação com os outros e no diálogo com as vozes internalizadas, os sujeitos revelam suas

³ A pesquisa identificou cinco grupos/coletivos culturais importantes na cidade composto por rappers, grafiteiros, poetas e dançarinos, respectivamente: H2F, Coletivo Vozes, Diabo A4, Ki-Ken Sei. Escolhemos, para efeito deste artigo, analisar as narrativas de três lideranças masculinas que atuavam no circuito da arte de rua.

múltiplas facetas identitárias, como argumentaram Marková, Linell, Grossen e Orvig (2007).

Arte, mobilização cultural e transformação de si

O entendimento da relação entre as estruturas sociais, as disposições subjetivas e os fatores culturais como elementos imbricados na configuração biográfica nos afastam de compreensões essencialistas ou deterministas, desde o ambiente social ou das predisposições individuais, fortalecendo a compreensão da hibridização e das socializações múltiplas (Setton, 2005), como situações que atravessam os sujeitos.

A compreensão dos modos como os jovens articulam processos de criação e ativismo cultural na construção de trajetórias biográficas interessa-nos, por compreendermos os espaços potenciais que a imaginação e criatividade abrem na expansão das experiências do *self* e na ampliação do capital social e cultural juvenil. Apoiados na noção de poética (*poetic motion*) (Abbey e Bastos, 2014), buscaremos compreender a criatividade como recurso psicológico que amplia as fronteiras pessoais e sociais, atuando como pontes entre o presente (aqui-e-agora) e o futuro (lá-e-então).

No estudo de Lordelo (2017), a autora identifica que o processo criativo emerge de situações de ruptura, de desadaptação, ou da sensação de incertezas que nos empurram em direção à construção de significados que as superem. Sendo assim, a atividade criativa oferece uma ampliação de experiências, que resignificam o passado e projetam o futuro, conferindo novas formas de significação ao presente (ZITTOUN; SAINT-LAURENT, 2015). A poética do desenvolvimento humano implica em considerá-lo aberto e imprevisível, produzido nas múltiplas interações sociais que vão nos constituindo e resultando na emergência de novidade psicológica.

Ainda segundo Lordelo (2017), apoiada nos estudos de Abbey e Valsiner (2005) o engajamento em um processo de criação artística produz desenvolvimento, é catalisador de novas experiências que tanto reduzem as ambivalências, como abrem novos campo de

sentidos que transformam a experiência humana qualitativamente de maneira irreversível e imprevisível. Projetando o futuro por meio do uso da imaginação, podemos perceber o presente em perspectiva e transcender a realidade situacional (JOVCHHELOVITCH, 2015).

A ação criativa é uma *poesis*, uma ação que transforma as qualidades concretas e pré-existentes da realidade e não se encerram na própria ação, mas vão além, já que produzem algo novo. Ao mesmo tempo individual e coletiva, a ação criativa transcende as questões pessoais, na direção de construir respostas aos problemas sociais. Sendo assim podemos designá-la como uma criatividade societal, como definiram Manresa e Glaveanu, (2017).

Quando coletivos e grupos culturais juvenis, por exemplo, inauguram formas de comunicação mais autênticas e autônomas, aliando os novos suportes que as redes digitais proporcionam à expressão artística e à mobilização social, podemos nos referir a uma ação criativa que visa à transformação da sociedade.

Jovens grafiteiros pretendem com seus desenhos provocar alguma reflexão em quem passa pela rua, sem os limites tradicionais da galeria ou do museu, por tanto, o desenho funciona como espaço potencial de significação sobre a cidade e como experiência estética e ético-política, já que implica o espectador também como autor.

Através do grafite, o artista de rua, Kbça Grafite, 25 anos⁴, vem transformando paisagens urbanas através da força da sua ação e da beleza do seu traço, num movimento de estetização da cidade. Assim como Ivan Coelho, que também transforma com suas cores os espaços cinzas da cidade.

Marcamos o encontro com Kbça em um sábado pela manhã na praça central do Conjunto Habitacional Feira VII⁵, próximo ao mercado

⁴ As idades dos jovens participantes são relativas ao momento em que foram entrevistados durante a pesquisa de campo que ocorreu entre agosto e dezembro de 2014.

⁵ Os Conjuntos Habitacionais citados, criados na década de 1990 são limítrofes e situados no Bairro Tomba, um dos mais populosos do município. No plano urbanístico, estes Conjuntos sofrem de extrema carência de equipamentos

municipal antigo e à pista de skate, espaços que vêm sendo apropriados pelos jovens dos bairros adjacentes, produzindo grafite e realizando eventos. O bairro chama a atenção não só pelos casos de violência, divulgados pela mídia e relatados pelo jovem, mas sobretudo pelo potencial criativo e cultural de alguns de seus moradores. Em sua página do *facebook*, o grafiteiro assim escreve o seu perfil:

Minha faculdade, tem 3 letras RUA! nela aprendi a ser humilde, a doar sem esperar receber nada em troca, aprendi a ser flexível, aprendi a ouvir, a ajudar, a ser uma pessoa muito melhor a dar valor as pequenas coisas que muita vez passa despercebidas, descobrir que tenho uma grande família, aprendi que somos loucos e somos felizes! (KBça Grafite, dezembro 2014, *facebook*, editado pela pesquisadora).

Na sua trajetória pessoal, o jovem revelou que a arte surgiu como uma necessidade criativa, ainda na infância, quando era considerado hiperativo. A descoberta do grafite como forma de expressão e transformação pessoal e social, envolveu também o encontro com um outro artista que o apadrinhou. A inspiração vinha do que via e sentia na sua relação com o espaço urbano, na periferia, na pista de skate, junto aos amigos que começaram pintando junto com ele e hoje já não pintam mais, porque o trabalho como artista independente não é rentável.

O contato com jovens nos bairros periféricos onde realizava suas intervenções se tornou um grande estímulo para continuar em sua trajetória de grafiteiro e como arte educador. Ele diz enxergar um papel social forte em seu trabalho, já que seus desenhos geralmente abordam temas referentes à cidade e à liberdade.

Como morador da periferia, ele conhece bem a realidade dos jovens que vivem assediados pelo tráfico, pela promessa de remuneração fácil e tenta mostrar que com a arte novos campos de

públicos, inclusive saneamento básico. O bairro é caracterizado pelo comércio, núcleo industrial e uma feira livre. Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Tomba_%28Feira_de_Santana%29.

possibilidades engendram-se, oferecendo novas ancoragens para os sujeitos (re)significarem seus trajetos e potencializarem sua identidade social.

Eu moro em bairro periférico, eu sei qual é a realidade. Na verdade, a gente não pode fugir disso, que quem são os salvadores da pátria são os traficantes que tão lá, ostentando e ganhando dinheiro fácil. Então, eu procuro mostrar pra eles que tem outras soluções, que tem outras saídas. Que o fato de ele ser um morador periférico não faz ele menor, que ele pode ser o que ele quer e correr atrás da onda dele.

“Mas qual é o nosso papel? “Com essa questão, o jovem reflete sobre a importância da arte como potencialidade de encontro com o outro e de multiplicação de um discurso emancipatório e contestatório:

(...) É passar uma mensagem pra essa gurizada que tá passando ali e fala “porra velho, os caras poderiam tá enchendo a cara aí, poderiam tá fazendo a porra toda, mas os caras tão ali, pintando, sem ganhar nada”. É o guri que para e fala “porra, eu gosto de desenhar, como é que eu faço isso?” Então, eu acho que o lance é a multiplicação.

A ideia de tá na rua é isso aí, como a gente estava conversando, que a gente pode fazer, pode transformar, que é o papel do grafite é a transformação. Não só a transformação estética, como a transformação social.

A partir de Canclini (1997), entendemos o grafite, enquanto fusão de linguagens, como meio sincrético e transcultural de fusão à cidade, sobrepondo-se em muros, monumentos, cartazes, de modo marginal ou desinstitucionalizado, desfigurando e reescrevendo a relação público e privado. As relações culturais ocupam, segundo o autor, um lugar proeminente no desenvolvimento político, pela obliquidade dos circuitos simbólicos, que permite repensar vínculos entre cultura e poder e as fronteiras entre territórios.

Quando está desenhando nos muros seus grafites sente-se participando da cidade, remetendo-nos ao sentido amplo de cidadania trazido por Pais (2005) e Miller (2013), quando para além do seu sentido democrático, hegemônico, podemos pensar numa cidadania das diferenças, da multiplicidade étnica, artística, geográfica, na apropriação cultural significativa, transformada em capital simbólico e social, ao permitir também maior circularidade e trocas sociais.

Ivan Coelho, 22 anos, mora no bairro Feira VII e participa do Movimento Coletivo Vozes. Encontramo-nos na praça em frente à escola em que ele estuda. Ele vem de skate, do trabalho para a escola noturna. Decidimos entrar com ele no pátio, aproveitando o intervalo que ele teria antes de iniciar a terceira jornada do dia.

Após três anos afastado da escola, durante um período em que ele julga ter refletido sobre sua vida, retomou os estudos e agora cursa o 1º ano do Ensino Médio em um Colégio Estadual. Em seu bairro, Ivan realiza com o Movimento Coletivo Vozes, algumas intervenções culturais como a exibição de filmes e documentários, seguidos de discussões e outras ações de integração cultural, com o *hip hop* e o grafite. As intervenções realizadas pelo grupo pretendem atingir a comunidade onde mora, possibilitando espaços de reflexão e de lazer, que segundo ele, é uma das carências do local.

Sobre sua relação com a arte, Ivan diz “*ela me norteou, me deu uma referência*”. Em seus grafites a intenção é a de deixar uma mensagem na rua, para que as pessoas possam ser confrontadas com aquilo e reflitam.

(...) uma opinião que eu posso avaliar é que para o grafite as portas têm se aberto. A discriminação já não é tão grande. Antes, quando nos viam com uma lata de tinta na mão já ocorria um grande preconceito. Hoje as pessoas já param, perguntam, se mostram curiosas. Teve um dia que a gente estava pintando aqui, um rapaz desceu de uma viatura, aí um morador falou “não, aí não tem problema não, o rapaz tá pintando, é uma intervenção artística(...)

Acredita, assim como outros artistas da sua geração, na possibilidade de proliferação e (re)ocupação do espaço urbano via arte, assim como resgate e alternativa à criminalidade, por exemplo.

Ela [a arte] tem um papel de resgate, um papel social, um papel didático. E eu acho que a falta de ocupação é o que leva realmente à criminalidade, a falta de opção.

Por meio das artes visuais o jovem se inscreve no espaço social, assim como reconfigura o seu espaço interno. A criatividade societal, como definem Manresa e Glavenau (2017) tanto é individual como coletiva, pois envolve uma forma de comunicação que implica uma audiência interna e externa, abrindo a possibilidade de colocar em suspenso ou questionar a realidade e transformá-la.

O hip hop é a família da rua

Chegando no Conjunto Fraternidade sentimos falta de uma praça, ou de lugares que favorecessem os encontros no espaço público. As ruas sem asfalto e todas elas são denominadas por Salmos bíblicos.

Nascido e criado no Conjunto Habitacional Fraternidade, Leandro Lima ou Léo EZ, 27 anos, nos conta que tem morado provisoriamente num bairro vizinho enquanto termina de construir sua casa, na mesma vizinhança onde cresceu, o lugar pelo qual nutre um grande afeto. Elegeu a casa dos pais para a entrevista por estar no lugar onde fez amigos e no qual exerce sua militância.

Nos diz que foi na rua que fez amigos, refletindo ainda sobre a condição dos negros na sociedade e do lugar que ocupam, do outro lado da ponte que os separa dos bem nascidos.

Minha história pessoal... Não é diferente da história de muitas pessoas que são negras nesse país afrodescendente e que é parecida a história de muitas dessas pessoas. Pelo fato do brasileiro, ou melhor, do povo negro não ter tido a indenização pelo trabalho

escravo, as pessoas foram morando justamente, mais afastadas dos centros né? É onde a gente veio parar, no Fraternidade, mais longe da elite, mais longe da badalação dos mercados, dos bancos, das grandes avenidas. Então, eu me sinto assim, com um descendente dessa história né?

Léo trabalha como agente de portaria e arte-educador numa instituição para adolescentes infratores. Mas é o trabalho de cunho estético, social e político que nos interessa aqui. Ele é um reconhecido MC e presidente da Associação H2F. Assim, sua inserção afetiva, política e artística no bairro e na cidade tem um sentido de emancipação e de mudança nas condições precárias e de risco a que são submetidos crianças e jovens, e acontece tanto no esporte quanto no/pelo hip hop.

As letras dos Racionais Mc's tratando dos homicídios, assassinatos de jovens negros, a polícia, as drogas, enfim a violência que também atingia os jovens do seu bairro, foram a sua primeira fonte de inspiração. Assim Léo relata sua aproximação com o *rap*, como um dos criadores do grupo de rap Efeito Zumbi:

Eu cresci vendo muita coisa né? De errado, principalmente na criminalidade, na escola, na saúde, na educação e em muita coisa. E um dos pontos pra minha virada, pra essa ideia cultural, pra o que eu realmente sou hoje, um dos pontos principais foi justamente o *rap* (...) Então, a virada da minha vida pra uma mudança foi justamente quando eu ouvi rap a primeira vez, que eu caí na real de que eu tava sobrevivendo no inferno.

Para Léo, o Efeito Zumbi junto com o H2F “batalham para conseguir fazer alguma coisa diferente na cidade”. A ideia é “juntar e criar novos MC’s (...) criar jovens com esse pensamento [de inclusão social, contestação...] É afastar a criançada do crime”. A “família da rua é a do hip hop”, como espaço afetivo e pedagógico, ao oferecer “conhecimento e educação”. Os amigos, sua “segunda família”, estão no hip hop e o “reconhecimento tem que ser de onde

você está”. Assim é o Conjunto Fraternidade, para Léo, a raiz, a seiva de sua história e de seus diferentes ciclos de vida.

Nessa mesma perspectiva, Dayrell (2003), ao investigar grupos culturais juvenis em Belo Horizonte, aponta para os aspectos do coleguismo, da amizade e dos processos de aprendizagens que se dão dentro dos grupos de *hip hop* e na relação com o espaço em que vivem, como espaço de interações afetivas e simbólicas, reinventando-os ao se lhes atribuírem sentidos para além do geográfico.

Na visão de Léo, o espaço escolar, apesar dos problemas enfrentados pela educação pública, proporcionou-lhe experiências culturais e políticas capazes de mudar suas posturas e valores, que acabaram influenciando na sua formação musical, política e na inserção no *hip hop*:

Na escola teve o hip hop (...), porque na escola, foi onde eu tive os maiores influenciadores pra a música hoje que eu curto e que eu faço e que tá viva em mim. Foi nessa escola que eu tive o primeiro contato com música de gueto, música *rap*, música *reggae*, samba.

Concluimos a nossa conversa com a afirmação de que existe uma “cultura produtiva na periferia” e o desejo de transformação social pela arte na sua dimensão educativa e política. Mas ainda vigoram preconceitos, como afirma o jovem, já que não existe investimento público e os editais de cultura limitam a participação da arte que vem da periferia.

Por meio das suas intervenções artísticas, as lideranças juvenis criaram espaços democráticos onde puderam viabilizar o acesso e circulação de pessoas de diferentes classes, gêneros, etnias, gostos e estilos. Tais formas de apropriação e recriação da cultura são elementos contemporâneos importantes para pensarmos na mobilidade, circularidade e porosidade das fronteiras urbanas. O compartilhamento de experiências e as redes de amizade são aspectos vitais na construção dos circuitos de arte de rua, quando mesclam arte, discurso político e intervenção comunitária, potencializando um importante instrumento de reivindicações

junto às esferas públicas e uma dimensão formativa de si e do outro (LARANJEIRA, AUTORA, LUEDY, 2018). Aspectos como improvisação, imaginação e colaboração são requisitos para que grupos e coletivos juvenis agregam nas suas *performances*, promovendo o empoderamento comunitário, na forma de resistência coletiva e imaginação de outras possibilidades de vida social (MANRESA e GLAVENNEAU, 2017).

Em busca de conclusões

É possível, então, afirmarmos uma micropolítica das margens, quando culturas de resistência alcançam a sociedade por meio de linguagens performáticas (arte, música, humor) e do uso de tecnologias (internet, redes sociais), ampliando-se as formas de comunicação e de interação social e fortalecendo, assim, um capital social emergente (CANCLINI, 2012).

Vimos como a produção cultural ocupa um lugar importante na relação entre a estética e a política, pela obliquidade dos circuitos simbólicos (CANCLINI, 1997), o que desafia uma análise linear ou vertical das relações de poder e permite repensar as fronteiras entre os territórios. As novas cartografias sociais produzidas por formas híbridas de interações culturais transversais reorganizam as forças em constante tensão e contradição na dinâmica social. Embora, sem negar as diferenças nas formas de apropriação e consumo culturais, podemos analisar as relações sociopolíticas de maneira descentralizada e multideterminada. O autor observa que as culturas de fronteira dão a tônica nas formas de intercâmbio, tanto na fusão de gêneros (música, poesia, grafite, por exemplo), quebrando fronteiras geográficas antes rígidas (centro-periferia); assim como na apropriação sincrética que cada espectador, consumidor realiza a partir dos seus gostos.

Novos projetos de vida emergem quando a arte cria um espaço simbólico, que se projeta enquanto fala, poesia, música, na sua potencialidade discursiva. É neste espaço que o sujeito pode

mover-se e provocar mudanças pessoais e sociais, seja na tomada de posse do espaço urbano, na (des)alienação através da palavra, ou na ampliação da participação comunitária.

Foi como poética de resistência, na sua dimensão ético-política e estética que percebemos o papel da arte na trajetória de alguns jovens, funcionando como recurso simbólico na construção de formas alternativas de os jovens lidarem com os limites da realidade; como forma de sociabilidade que amplia a apropriação estética da cidade e a participação social e na produção de discursividades contra hegemônicas, que fortalecem o pertencimento social de grupos e indivíduos. Apesar das limitações sociais e políticas que não permitem que uma ruptura radical com a ordem seja levada a cabo, há um empoderamento cultural que parece ampliar o capital social de jovens em territórios marginalizados.

Referências

ABBEY, E.; BASTOS, A. C. Creating bridges to the future: The poetic dimension through family life. *Culture & Psychology*, v. 20, n. 2, p. 232-243, 2014.

ACCORSSI, A.; SCARPARO, H.; PIZZINATO, A. La dialogicidad como supuesto ontológico y epistemológico en Psicología Social: reflexiones a partir de la Teoría de las Representaciones Sociales y la Pedagogía de la Liberación. *Revista de Estudios Sociales*, n. 50, p. 31-42, 2014.

CANCLINI, Nestor Garcia. Culturas híbridas y estrategias comunicacionales. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, v. 3, n. 5, p. 109-128, 1997.

CANCLINI, N. G. Introducción. De la cultura postindustrial a las estrategias de los jóvenes. In CANCLINI, N.G. CRUCES, F.; POZO, M. U. C. (Orgs.) *Jóvenes, cultura urbana y redes digitales*. Prácticas emergentes en las artes, las editoriales y la música. Madrid: Fundación Telefonica; Barcelona: Editorial Ariel S.A, 2012.p. 3-23.

CHO, G. Hiplife, Cultural Agency and Youth Counter-Public in the Ghanaian Public Sphere. *Journal of Asian and African Studies*, v.45, n.4 p. 406-423. 2010.

DAYRELL, J. Cultura e identidades juveniles. *Ultima década*, Santiago, v. 11, n. 18, p. 69-91, abr. 2003. Disponível em https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362003000100004&lng=es&nrm=iso. acessado em 29 jun. 2020. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362003000100004>.

GERMANO, I.; BESSA, L. Pesquisas narrativo-dialógicas no contexto de conflito com a lei: considerações sobre uma entrevista com jovem autora de infração. *Revista Subjetividades*, v. 10, n. 3, p. 995-1033, 2016.

HALL, S. JEFFERSON, T. (Ed.). *Resistance through rituals: youth subcultures in post-war Britain*. 2.a ed. Londres/ Nova York. Routledge. 2006. p. 3-59.

JONES, G. *Youth*. Cambridge: Polity Press. 2009.

JOVCHELOVITCH, S. The creativity of the social: imagination, development and social change in Rio de Janeiro's favelas. In GLAVEANU, V. P.; GILLESPIE, A.; VALSINER, J. (Eds.). *Rethinking Creativity: contributions from social and cultural psychology*, London/New York: Routledge, 2015, p. 76-89.

KASTRUP, V., ESCOSSIA, L. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010. p. 32-51.

LARANJEIRA, D. H. P. , AUTORA; LUEDY, E. Arte como política de resistência: dispositivos cartográficos na apreensão de práticas culturais juvenis em uma cidade do Nordeste do Brasil. *Etnográfica*, v. 22, n.2, p. 427-452. 2018.

LORDELO, L. R. The poetics within performance art: developmental nature of artistic creative processes. In LEHMAN, O. CHAUDHARY, N.; BASTOS, A. C.; ABBEY, E. *Poetry and imagined worlds* (edt.) Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan. (Palgrave Studies in creativity and culture). 2017. p. 63-80.

MANRESA, G.; GLAVEANU, V. Poetry in and for society: poetic messages, creativity, and social change. In LEHMAN, O.;

- CHAUDHARY, N.; BASTOS, A. C.; ABBEY, E. *Poetry and imagined worlds*.(edt.) Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan. (Palgrave Studies in creativity and culture). 2017.p. 43-62.
- MARKOVÁ, I. Constitution of the self: intersubjectivity and dialogicality. *Culture & Psychology*, v. 9, n. 3, p. 249-259, 2003.
- MARKOVÁ, I. *et al.* *Dialogue in focus groups: Exploring socially shared knowledge*. Equinox publishing, 2007.
- MILLER, T. Cidadania cultural. *Matrizes*, v. 4, n. 2, p. 57-74, 2011.
- PAIS, J. M. Jovens e Cidadania. *Sociologia: Problemas e Práticas*. n. 49, p. 53-70, 2005.
- SETTON, M. G. J. da. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. *Tempo Social*, v. 17, n. 2. p. 335-350, nov. 2005.
- SIMMEL. G. *Questões fundamentais da Sociologia: indivíduo e sociedade*. Trad. Pedro Caldas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.
- ZITTOUN, T.; SAINT-LAURENT, C. Life-creativity: imagining one's life. In GLAVEANU, V.; GILLESPIE, P. ; VALSINER, J. *Rethinking Creativity: contributions from social and cultural psychology*. London/New York: Routledge. p. 58-74. 2017.

A escola do campo na perspectiva dos movimentos sociais populares: questões para o debate

Salomão Antônio Mufarrej Hage
Iranete Maria da Silva Lima
Dileno Dustan Lucas de Souza

Introdução

Desde os anos 1990, os movimentos sociais populares do campo vêm protagonizando um processo de mobilização nacional reconhecido como Movimento de Educação do Campo, que articula as lutas pelo direito à terra e à educação para enfrentar as desigualdades no atendimento aos direitos humanos e sociais dos povos que vivem e trabalham nos territórios rurais. Este Movimento se constitui e se fortalece com o entendimento de que não há como avançar em uma luta social complexa, como a luta pela Reforma Agrária no Brasil, sem que seus integrantes se dediquem à própria formação e se disponham a conhecer em profundidade as realidades do país que gera a exclusão dos sujeitos à terra e transforma a questão agrária em uma das responsáveis pelos índices alarmantes de desigualdade social. Este entendimento é sintetizado pelo *Coletivo Nacional de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)*, como descrito por Caldart (2003, p. 67): “estimular e dedicar-se aos estudos de todos os aspectos que dizem respeito às nossas atividades no Movimento. Quem não sabe, é como quem não vê. E quem não sabe, não pode dirigir.”.

Com a realização em 1998 da *I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo*, em Luiziziânia – Goiás, o Movimento se

mobilizou para construir uma escola que expressasse os sentimentos e as necessidades do campo brasileiro, conforme evidenciam as três ideias-força presentes no texto de referência da referida conferência:

1. O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos. 2. A Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam. 3. Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada neste movimento. Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano. Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências, e transformá-los em um movimento consciente de construção das escolas do campo como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização, e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história. (Caldart, 2003, p. 61)

Estas ideias-força colocam em evidência que o Movimento da Educação do Campo não luta por uma escola qualquer, mas por uma escola que integra a estratégia de luta pela Reforma Agrária e que se preocupa com a formação humana e a reafirmação dos povos do campo como sujeitos de direito, de saberes e de cultura. Como argumentam Benjamim e Caldart (2000), os povos do campo se mobilizaram pelo direito a uma escola que faz a diferença e que tem sentido real em suas vidas presente e futura.

A constituição e a identidade desta escola – a escola do campo – estão no centro do estudo documental que realizamos e culminou com a comunicação científica apresentada na 38ª Reunião da ANPED (Hage, Lima e Souza, 2017), que se constitui na base deste capítulo. Refletimos, inicialmente, sobre a identidade da escola do campo demandada pelo Movimento da Educação do Campo. Em

seguida, apresentamos uma discussão sobre as políticas públicas para a afirmação da escola do campo e, após, trazemos uma reflexão sobre a organização do ensino e do trabalho pedagógico nas escolas do campo. A legislação pertinente à Educação do Campo está entre os principais pilares da nossa construção porque explicitam os anseios dos povos do campo manifestados pelo Movimento da Educação do Campo.

1. Identidade da escola do campo construída com a participação dos movimentos sociais populares

Iniciamos a reflexão sobre a identidade da escola do campo a partir de concepções que lhes são estruturantes. Para tanto, retomamos os escritos de Molina e Sá (2012) quando afirmam que a escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do Movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana vivenciadas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses pela terra e pela educação. Tais concepções emergem das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do campo e são construídas coletivamente em meio às tensões e conflitos que se desencadeiam no campo brasileiro. Dessa forma, elas refletem a resistência dos sujeitos do campo face aos processos de desterritorialização que lhes têm sido impostos como consequência da expansão do agronegócio.

A escola do campo tem raiz no processo histórico das lutas da classe trabalhadora para superação do sistema do capital, assentando-se no entendimento de que a luta pela democratização da terra é requisito primordial para a construção de um modelo de desenvolvimento e de sociedade contra hegemônico, que assegure aos povos do campo o direito a uma escolarização que promova a formação humana omnilateral, no sentido marxiano, de novas gerações de intelectuais orgânicos, no sentido Gramsciano, que assumam o protagonismo da vida e do trabalho no campo. A escola do campo fundada nestas concepções se torna mais complexa à medida que seus contornos e intencionalidades vão sendo ampliados,

tanto em abrangência quanto em significado, e que seus sujeitos avançam na compreensão dos direitos sociais dos povos camponeses e lutam pela consolidação da hegemonia da classe trabalhadora.

As *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, instituídas pela Resolução nº 01/2002 de 03 de abril de 2002 (Brasil, 2002), foram construídas em meio a um intenso debate com a participação efetiva dos Movimentos Sociais Populares do Campo. Estas diretrizes demarcam com nitidez a identidade da escola do campo quando preconizam:

Artigo 2º. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002).

Esta definição denota o reconhecimento político e social de que os povos do campo têm direito ao processo de escolarização com qualidade socialmente referenciada e sintonizado com as diferenças, diversidade de modos de ser, de viver, de se organizar e de produzir que lhes caracterizam.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* instituídas por meio da Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010 (Brasil, 2010) determinam no Artigo 27 que a Educação do Campo – bem como a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial e a Educação Profissional e Tecnológica, Educação Escolar Indígena e a Educação a Distância – é uma modalidade da Educação Básica. Esta determinação implica no reconhecimento de que a Educação do Campo, cujos princípios ancoram a escola do campo, tem perfil próprio e feição específica. Desse modo, requer planejamentos e vivências de práticas e metodologias de ensino igualmente específicos, a utilização de recursos didáticos que dialoguem com as realidades camponesas, como também a organização de tempos e espaços formativos que atendam às

necessidades de cada território. Estas especificidades repercutem a identidade da escola do campo como ratificado no Artigo 36º da mesma resolução e em seu parágrafo único:

Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante

Frisamos aqui as referências à Pedagogia da Terra e à Pedagogia da Alternância como formas de organizar o ensino por meio de metodologias que são próprias das realidades do campo. A vivência destas pedagogias pode contribuir com o desenvolvimento de um trabalho pedagógico fundamentado nos princípios da sustentabilidade e da emancipação humana e que propicie a construção dos meios necessários para as futuras gerações que pretendem permanecer nos territórios rurais.

O Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010 (Brasil, 2010) da Presidência da República representa um marco importante nas conquistas dos povos camponeses quando reconhece a Educação do Campo como política pública. No Inciso II do Artigo 1º a escola do campo é definida como “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (Brasil, 2010). De fato, a territorialização destas escolas é uma característica necessária para a constituição de sua identidade.

Com base nesse arcabouço legal e em consonância com Caldart (2003, p. 66), entendemos que “somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo, conseguem ter o jeito do campo, e incorporar neste jeito as formas de organização e de trabalho dos povos do campo.”. Isto porque a escola do campo se constitui a partir dos interesses, da política, da cultura e da produção dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo. Uma questão que inicialmente parecia ser central na construção desta escola era a seguinte: que “modelo pedagógico” combina com o jeito do Movimento e que poderia caracterizar a escola do campo? No entanto, as práticas vivenciadas e as discussões desencadeadas ao longo do tempo evidenciam que esta não é uma verdadeira questão. Aos poucos os integrantes do movimento foram confirmando e reafirmando que não há um modelo hegemônico a ser seguido nas escolas do campo, ou que seja revolucionário em si mesmo. As experiências vividas em cada realidade mostram que cabe a cada comunidade escolar cultivar uma disposição e uma sensibilidade pedagógica e abrir-se ao movimento da história para acolher as populações do campo nas suas diferenças e diversidades.

Como acentua Caldart (2003), a burocratização da estrutura da escola leva professores e professoras a “esquecer” que a essência do seu trabalho é a educação das pessoas. Neste contexto, cabe acrescentar que, para além desta essência, a estrutura das escolas do campo foi pensada para fortalecer os povos do campo como sujeitos de direito a uma educação de qualidade socialmente referenciada.

2. Políticas públicas para a afirmação da escola do campo

A consolidação da escola do campo como um dos direitos humanos fundamentais dos povos do campo requer a implementação de políticas públicas que atendam plenamente as suas especificidades. Porém, a formulação de tais políticas remete a uma discussão mais ampla sobre o conceito de educação, aqui

entendida como um instrumento de formação, sobre a luta por direitos sociais e pela libertação humana para a construção coletiva de um projeto de sociedade livre e emancipada.

Nos contextos da Educação do Campo, a implementação de políticas públicas é o meio pelo qual os sujeitos lutam pela completude no processo de formação humana, tendo como referência a vida e as experiências que vivem no campo. Esta formação é fundada no trabalho que os camponeses e as camponesas desenvolvem, sem perder de vista a relação dialética que há entre o todo e a parte e culmina com a humanidade. Para Vendramini (2010, p. 134),

[...] a defesa de uma Educação do Campo tem como sustentação o reconhecimento de uma realidade de trabalhadores e trabalhadoras do campo que têm resistido para continuar produzindo sua vida no espaço rural. E, especialmente, o reconhecimento de que essa realidade precisa ser alterada, tendo em vista a crescente pobreza, o desemprego, as grandes desigualdades sociais e as dificuldades de acesso às políticas públicas (saúde, educação, transporte, infraestrutura etc.). Portanto, pensar um projeto de Educação do Campo pressupõe a sua sustentabilidade em termos econômicos, sociais, culturais e ambientais.

Nessa perspectiva, pensamos a Educação do Campo como política pública, sem deixar de enxergá-la, contudo, como uma estratégia da sociedade de classes no processo de conformação social que nos remete à referência conceitual de que ela coloca, de alguma forma, o Estado no caminho de propor ações governamentais que, em geral, se materializam em projetos e/ou programas para setores específicos da sociedade. Tais ações, que podem ser classificadas como compensatórias, nos levam a questionar se elas satisfazem as necessidades ou se ensejam políticas que sejam, efetivamente, emancipatórias. De fato, a implementação e a manutenção das ações governamentais, que quase sempre se colocam por dentro da relação público versus privado, leva o Estado a não se responsabilizar ou a terceirizar as

responsabilidades aos prestadores de serviços apresentados à sociedade como parceiros. Nos territórios rurais, as parcerias construídas na lógica do mercado têm culminado, por exemplo, no fortalecimento da nucleação e, por conseguinte, no fechamento de escolas do campo. Nestes casos, o transporte escolar é apontado como solução, desconsiderando-se que ela traz na sua constituição o reforço à marginalização dos saberes tradicionais do campo e a desterritorialização dos alunos e alunas.

Entendemos, assim, que o conceito de políticas públicas para a população do campo deve contemplar os interesses e a luta dos movimentos sociais populares. Não se trata meramente de uma questão teórica, mas da necessidade de compreender que a Educação do Campo, enquanto política pública, não se traduz em pacotes educacionais, em maioria, produzidos para um aluno, um professor e uma escola genérica. As políticas públicas para as escolas do campo devem expressar um processo construído coletivamente, com a participação efetiva dos sujeitos do campo, em consonância com o campesinato que se caracteriza pelos biomas, pelas atividades produtivas desenvolvidas pelos camponeses e camponesas e pela cultura do lugar que a escola ocupa na sociedade.

Molina (2010) considera que o caráter de construção coletiva da escola e da educação precisa ser contemplado nas políticas públicas voltadas para a Educação do Campo. Os órgãos governamentais, muitas vezes, tendem a separar o campo da Educação do Campo e a distanciar os temas inerentes aos conflitos agrários da pauta das políticas públicas. Entretanto, é importante considerar o campo como uma práxis social dos camponeses e das camponesas que se manifesta na materialidade das condições de vida e na reprodução social. Desse modo, a construção e a implantação das políticas públicas não podem perder o vínculo com as lutas sociais.

As políticas públicas de Educação do Campo se ancoram nas diretrizes e princípios nos quais os movimentos sociais populares afirmam sua hegemonia e a luta pela libertação. Porém, a sociedade

de mercado busca modificar o caráter destas políticas por meio do avanço do pensamento capitalista que transforma tudo em negócio e padronizar a produção de consumo que intensifica ainda mais as desigualdades sociais. Assim, observa-se no campo brasileiro um antagonismo entre os que detêm a posse da terra e a tratam como um negócio, daqueles que nela trabalham e produzem seu sustento e existência por meio das agriculturas familiar e cooperada.

O Movimento da Educação do Campo propõe a construção e a implementação de políticas públicas para/nas escolas do campo que assegurem o direito à educação por meio da efetivação de práticas pedagógicas que estejam em consonância com as realidades, diferenças e diversidades dos territórios rurais. Essas práticas se opõem à ideia de educação bancária (Freire, 1987), segundo a qual a escola assume o papel de ser retransmissora de conteúdos e, assim, contribui para fomentar o individualismo do sujeito e satisfazer as necessidades imediatas induzidas pelo consumismo produzido pelo fetiche do mercado de trabalho como preconiza a teoria do capital humano¹. A educação libertadora, em contraponto, traz consigo a crítica e o questionamento dos fatos, a luta pela afirmação da hegemonia da classe trabalhadora para fortalecer a consciência de que somos sujeitos históricos e, assim, podemos e queremos intervir na realidade e contribuir para a transformação social. Nesse cenário, as políticas públicas de Educação do Campo se constituem em um conjunto de ações que resultam da institucionalização de demandas coletivas e da interação entre o Estado, a sociedade e os movimentos sociais populares para garantir o direito à equidade, partindo do pressuposto que a emancipação das classes trabalhadoras é uma conquista da própria classe.

Mesmo considerando a relevância da legislação que regulamenta a Educação do Campo, o que se constata atualmente é a situação educacional desigual nos territórios rurais:

¹ Frigotto, G. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1994.

intensificação da expulsão da terra, não efetivação de políticas públicas, não reconhecimento dos saberes tradicionais do campo e avanço do processo de nucleação nos territórios que promove o fechamento de muitas escolas do campo. Para analisar este quadro retomamos Freire (1987) quando afirma:

A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*. (Freire, 1987, p. 16)

Para enfrentar o cenário de desumanização vigente, os movimentos sociais populares do campo reivindicam o direito à escola, à escolarização e à educação de qualidade socialmente referenciada para que os saberes tradicionais dos sujeitos do campo sejam respeitados e valorizados seus modos de vida, costumes e tradições culturais no processo de criação e recriação das diversidades do campo brasileiro.

3. Organização do ensino e do trabalho pedagógico nas escolas do campo

Como já proferimos nesta nossa reflexão, o Movimento da Educação do Campo defende um projeto de educação que é visceralmente articulado ao projeto político de transformação social e antagoniza com o modelo hegemônico de sociedade vigente. Para que este projeto se efetive é necessário que os processos educativos dialoguem com as realidades camponesas e que a escola do campo

assuma um papel relevante neste diálogo. No entanto, a forma como as escolas foram, predominantemente, pensadas e organizadas pouco contribuem para a transformação da sociedade, somando-se a isto o fato de elas coexistirem e coabitarem com as escolas rurais que são respaldadas no ruralismo pedagógico que, como argumenta Araújo (2011), é voltado para a consolidação do desenvolvimento urbano-industrial da sociedade brasileira e ignora o homem e a mulher do campo como sujeitos de direito.

Na primeira seção deste capítulo enfatizamos que a escola do campo reivindicada pelos sujeitos do campo é uma escola territorializada, com identidade própria e que não tem a pretensão de se “enquadrar” em um modelo universalista de educação e de ensino. No parágrafo 2º do Artigo 7º da Resolução nº 01/2002 (BRASIL, 2002) consta que:

As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem.

Observa-se aqui que o sujeito educativo está no centro dos processos de ensinar e de aprender e, desse modo, a organização da escola se dá em função dele, inclusive, com relação ao direito de realizar as atividades escolares em “diferentes espaços pedagógicos”. Com base nestas diretrizes, não é mais o aluno e a aluna que devem “se adequar” à organização da escola, mas, ao contrário, é a escola que precisa se organizar em função de suas necessidades e realidades. Este é o nosso entendimento quando afirmamos que cabe à escola se territorializar para constituir sua identidade.

O Artigo 2º do Decreto nº 7.352 (Brasil, 2010) destaca a valorização da identidade da Escola do Campo como um dos princípios da Educação do Campo e vai mais além quando ressalta

o papel central que a escola exerce na organização dos conteúdos curriculares e na escolha das metodologias de ensino:

São princípios da educação do campo: [...] IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.

Os princípios da Educação do Campo são retomados no Artigo 3ª da Portaria Nº 86 de 01 de fevereiro de 2013 (Brasil, 2013), que institui o *Programa Nacional de Educação do Campo* (Pronacampo), e coloca em evidência a relevância da formulação dos projetos político-pedagógicos como meio de desenvolvimento social e de trabalho nos territórios rurais:

São princípios da educação do campo e quilombola: II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; [...] IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.

A flexibilização do calendário escolar surge como um imperativo para que a escola se transforme em um espaço de pesquisa em estreita articulação com as experiências do cotidiano dos alunos e alunas, professores e professoras. Com efeito, a escola territorializada reflete as características do campesinato em que se insere, bem como das dimensões geográfica, social, cultural e política, entre outras. Porém, a existência da legislação por si só,

embora represente um grande avanço, não é suficiente para garantir que as escolas se territorializem. Ponderando neste sentido, uma questão se impõe: como materializar a legislação e as políticas públicas nas escolas do campo de modo a favorecer a sua territorialização?

As orientações oficiais para os professores que atuam na educação básica, a exemplo daquelas contidas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN* (Brasil, 1997, 1998), que já datam de mais duas décadas, destacam a relevância de o ensino se fundamentar nas práticas sociais e cidadãs. Todavia, o processo de mudança nas práticas adotadas pela maioria dos professores é lento em demasia e, ao menos em parte, isto pode ser atribuído ao modelo de ensino universalizado e adotado nacionalmente. Quando particularizamos as escolas do campo, a fragilidade desse modelo se torna ainda mais evidente. Para Lima (2015), a morosidade do processo decorre também da necessidade de os professores conhecerem as características do campesinato, para além do domínio dos conteúdos das áreas de conhecimento que ensinam. Cabe considerar nesta análise que, em geral, os cursos de formação de professores não contemplam tais especificidades, embora venham sendo gradativamente superadas, guardadas as devidas proporções, pelo desenvolvimento de ações de formação inicial e continuada (Barros, 2018) voltadas aos professores e professoras das escolas do campo.

Quando focamos a multisseriação das escolas públicas do campo (Hage, Lima e Souza, 2018), o modelo de organização escolar vigente se mostra ainda mais ineficiente. O trabalho simultâneo com diferentes níveis de escolaridade e a polivalência das áreas de conhecimento requerem dos professores e professoras um protagonismo específico que diverge daquele que exercem na seriação e, em geral, não é pautado pelos cursos de formação. O compromisso profissional e os saberes que constroem na experiência são as principais referências para o ensino nas escolas multisseriadas. Retomamos aqui a reflexão de Moura e Santos (2012) sobre o fazer pedagógico de professores que atuam nestas escolas:

[...] os professores, que atuam em classes multisseriadas, conseguem empreender estratégias didáticas oriundas das experiências, das histórias de vida e dos saberes tácitos construídos no contexto da multissérie, revestidas de uma perspectiva contra-hegemônica na medida em que desafiam e potencializam um fazer pedagógico que “burla” as orientações das políticas oficiais e do planejamento pedagógico hegemônico definidos pelos programas oficiais e pelos técnicos das Secretárias de Educação [...] colocando assim o professor como autor e sujeito de sua prática. (Moura e Santos, 2012, p. 69).

Partimos da premissa de que o professor e a professora são sempre protagonistas do processo de ensino – quer seja em escolas seriadas ou multisseriadas, do campo ou da cidade – e que, em qualquer situação, a aprendizagem do aluno e da aluna é o foco do processo educativo. Contudo, interessa-nos refletir sobre caminhos metodológicos possíveis para que a escola do campo reivindicada pelos Movimentos Sociais populares se concretize: uma escola que supere as dicotomias que se impõem entre o ensino escolar e as realidades dos professores e professoras e comunidades camponesas.

Comungamos com as ideias de Sá (2013, p. 4) que ao discutir sobre o papel dos currículos das escolas do campo defendem que eles “[...] repercutam, valorizem e constituam-se a partir dos referenciais políticos e culturais e dos processos formativos mais amplos de que tomam parte os povos do campo em seus contextos específicos (suas lutas, trabalho, tradições culturais, etc.)”. É neste sentido que emerge a necessidade de construir e/ou de adotar metodologias de ensino que favoreçam a realização do trabalho pedagógico com base nas características do território, incluindo distintos espaços e tempos formativos.

Entre os caminhos possíveis a Pedagogia da Alternância (Gimonet, 2007) se destaca como uma possibilidade relevante, visto que se caracteriza tanto pela organização do tempo escolar, que alterna momentos de formação na escola e com a família na comunidade, quanto pelo uso de instrumentos pedagógicos que são próprios de cada realidade. Um destes instrumentos pode ser a

articulação de saberes que na sua essência pressupõe o diálogo entre os conhecimentos escolares e os saberes tradicionais que circulam nos territórios onde vivem os sujeitos do campo. Nesta metodologia, o currículo, como ressaltam Fonseca e Medeiros (2006, p. 111), se constitui em:

[...] um instrumento de luta, uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotina, à dependência e aos seus efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos administrativos, levando-se em consideração os princípios democráticos, participativos, amplos, motivadores, criativos e eficientes.

A Educação do Campo assume esta pedagogia por pressupor um ensino intrinsecamente relacionado à vida real e à práxis educativa.

Teixeira et al (2008) realizaram um levantamento das dissertações de mestrado e teses de doutorado brasileiras defendidas entre 1969 e 2006 que tratam sobre a Pedagogia da Alternância e sua adoção no Brasil. Os autores constataram a presença desta pedagogia nas experiências vivenciadas nas *Escolas Família Agrícola (EFA)*, nas *Casas Familiares Rurais (CFR)* e nos *Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)*; experiências que em 2008 datavam de cerca de quarenta anos. Os resultados da pesquisa revelaram também que as experiências identificadas se restringiam quase que a tais espaços, tendo pouca ênfase nos meios acadêmicos e nos organismos que fomentavam as políticas públicas educacionais.

Após mais de uma década da realização deste estudo, observamos que, em detrimento das conquistas presentes na legislação da Educação do Campo, que apresentamos ao longo do capítulo, a efetivação da Pedagogia da Alternância na expressiva maioria das escolas do campo ainda não é uma realidade. Isto deriva tanto de fatores internos quanto externos que extrapolam a conscientização e o empenho dos professores e professoras que ensinam nessas escolas, a exemplo das políticas de financiamento

de infraestrutura, transporte escolar, aquisição de recursos didáticos e formação de professores, para ficar apenas em alguns aspectos. O não cumprimento da legislação pelos entes federados, no que concerne às escolas do campo, dificulta e, não raras vezes, impede que elas se territorializem e, por consequência, compromete todo o processo de (re)organização do ensino e do trabalho pedagógico.

Considerações finais

A identidade da escola do campo é construída em meio às tensões, lutas e mobilizações empreendidas pelo Movimento Popular da Educação do Campo, que reivindica políticas públicas para assegurar o direito à educação dos povos do campo. As políticas se traduzem em referências que podem transformar as escolas localizadas nos territórios rurais em autênticas escolas do campo, afirmativas das diversidades sociais e culturais dos povos do campo.

A escola do campo, segundo Molina e Sá (2012), não pode se deixar enredar pelos muros da escola e, menos ainda, pelas quatro paredes da sala de aula. Para tanto, a articulação política e pedagógica entre a escola e a comunidade torna-se imprescindível para fortalecer os processos de ensino e aprendizagem nos territórios. Essa articulação se materializa por meio de estratégias vivenciadas em espaços formativos que permitem, por um lado, a expressão dos desafios enfrentados pelas comunidades do campo e, por outro, as contradições nelas existentes. Estratégias que promovam a construção de espaços coletivos de decisão sobre que atividades devem ser desenvolvidas na escola em estreita relação com as prioridades da comunidade e sobre as quais a escola pode intervir.

A possibilidade de realizar atividades pedagógicas que superem a sala de aula como espaço único de ensino e de aprendizagem revela mais uma potencialidade da escola do campo, que a diferencia das escolas hegemônicas. Contudo, Molina e Sá (2012) acentuam que esta potencialidade também se configura em um dos maiores desafios enfrentados pelas escolas que buscam articular os conteúdos das

diversas áreas de conhecimento com as realidades sociais das comunidades camponesas, a partir dos vínculos que se estabelecem entre a educação, a cultura e o trabalho. Para superá-los, entra em cena, mais uma vez, a relevância de estratégias pedagógicas diferenciadas por meio de metodologias e pedagogias igualmente diferenciadas como forma de contribuir com a relação entre as escolas do campo e a produção do conhecimento. De fato, a ressignificação dos conhecimentos, que são produtos do trabalho coletivo realizado pelos humanos ao longo dos séculos, pode colaborar com a superação da hegemonia ainda vigente nos processos de ensino e aprendizagem vivenciados nas escolas.

Ao reconhecer as especificidades e as potencialidades das escolas do campo nos diferentes tempos e espaços formativos e, sobretudo, os saberes que circulam nos territórios rurais e a necessidade de incorporá-las nos processos educativos, entendemos sua complementaridade como ferramenta de intervenção nas diferentes realidades socioculturais. Este reconhecimento é primordial, também, para propiciar o diálogo entre os saberes da tradição do trabalho e os conhecimentos científicos, e também entre os saberes culturais e os conhecimentos escolares.

Referências

ARAÚJO, F. M. L. Educação Rural e Formação de Professores no Brasil: gênese de uma experiência pioneira. *Cadernos de História da Educação*, v. 10, n. 2, p. 237-255, jul.-dez. 2011. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/14624>>.

Acesso em: 10 jan. 2021.

BARROS, V. N. *Ações de formação continuada para professoras(es) dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas do campo: um olhar para o ensino de Matemática*. 2018. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea). UFPE-CAA Caruaru. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/36821>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BENJAMIM, C.; CALDART, R. *Projeto Popular e Escolas do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2000 (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 3).

BRASIL. Portaria Nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. *Institui o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)*. Brasília – DF, 2013.

BRASIL. Decreto-Lei Nº 7.352, de 5 de novembro de 2010. *Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa de Educação na Reforma Agrária - PRONERA*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília - DF, 1-2 5 nov., 2010. Seção 1, n.º. 212.

BRASIL. Resolução n. 01 de 03 de abril de 2002. *Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo*. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática ensino de quinta a oitava séries*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática ensino de primeira à quarta séries*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CALDART, R. S. A Escola do Campo em Movimento. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan.-jun. 2003.

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

GIMONET, J. *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs*. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis -RJ: Vozes, 2007. (Coleção Aidefa - Alternativas Internacionais em Desenvolvimento, Educação, Família e Alternância).

HAGE, S. M.; LIMA, I. M. S.; SOUZA, D. D. L. A Escola do Campo na perspectiva dos Movimentos Sociais: referências para o debate. In: 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2017. *Anais...* São Luís - MA: ANPED, 2017. p. 01-16. Disponível em <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT03_734.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

HAGE, S. M.; LIMA, I. M. S.; SOUZA, D.D. Apresentação. In HAGE, Salomão.; LIMA, I. ; SOUZA, D. (Orgs.). *Escola pública do campo: perspectivas da (multi)seriação*. Curitiba: Editora CRV, 2018.

LIMA, I. M. S. Alternância pedagógica: metodologia de ensino para as escolas do campo. In SALES, J. A.; FARIAS, I.; LIMA, M. S.; CAVALCANTE, M. M. (Orgs.). *Didática e a prática de ensino na relação com a sociedade*. 1ª ed. Fortaleza - CE: EdUECE, 2015, v. 3, p. 4027-4038 (Coleção Práticas Educativas).

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. In CALDART, R.; PEREIRA, I.; ALENTEJANO, P. ; FRIGOTTO, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. 1ed. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, v. i, p. 324-330.

MOLINA, M. C. Reflexões Sobre o Significado do Protagonismo dos Movimentos Sociais na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo. In: MOLINA, M. (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão*. Brasília: MDA/ MEC, 2010. p. 137-149.

MOURA, T. V.; SANTOS, F. J. S. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. *Debate em Educação*, v. 4, n. 7, p. 65-86, jan.-jul. 2012.

SÁ, C. F. Currículo e Educação do Campo: tensões e resistências à nucleação escolar. In Seminários do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Educação no Campo - GEPEC, 2013. **Anais...** São Carlos-SP: UFSCar, 2013. Disponível em <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/>>. Acesso em: 03 jan. 2021.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. L.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*, v. 34, n. 2, p. 227-242, mai.-ago. 2008.

VENDRAMINI, C. R. A Educação do Campo na Perspectiva do Materialismo Histórico Dialético. In MOLINA, M. (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa II* Questões para reflexão. Brasília: MDA/ MEC, 2010. p. 127-135.

Políticas públicas para a juventude e elevação da escolaridade no Brasil: a experiência do PROJOVEM

Diógenes Pinheiro
Luiz Carlos Gil Esteves
Miguel Farah Neto

1. Introdução

A juventude está entre as categorias sociais que mais conquistou espaços na agenda pública brasileira nas últimas décadas. De um lado, devido a sua representatividade populacional, já que os jovens (indivíduos da faixa etária de 15 a 29 anos) representam hoje cerca de $\frac{1}{4}$ da população, e, por outro, devido ao seu peso econômico, pois são eles que irão sustentar o modelo de desenvolvimento adotado nas próximas décadas, em um momento em que a população do país começa a envelhecer. Logo, a ampliação das oportunidades educacionais para os jovens, em todos os níveis de ensino, é uma questão que vem mobilizando educadores, gestores, lideranças políticas e os próprios jovens. Essa urgência em promover deslocamentos de posições para os jovens é sentida na maioria das metas e estratégias presentes nos Planos Nacionais de Educação, como no atual PNE (2014-2024). Por isso é tão importante revisitar o período compreendido entre 2005 e 2015, lapso temporal que abrigou um ciclo virtuoso de políticas públicas de juventude no país, surgidas no bojo de um processo de emergência das lutas por direitos de cidadania, que cresceu desde os anos 1980/1990, quando os movimentos sociais protagonizados pelos jovens brasileiros conseguiram conquistar espaços junto ao poder público. Nesse processo, os jovens deixaram de ser vistos

como “beneficiários” de políticas públicas para se afirmarem como “sujeitos de direitos”, condição expressa no Estatuto da Juventude, de 2013, que consagra as conquistas deste ciclo.

O ano de 2005 é um marco no campo das juventudes brasileiras - aqui também referidas no plural, em reconhecimento e respeito às múltiplas culturas e condições juvenis que caracterizam esse estrato populacional -, pois é quando tem início a implantação de uma política nacional de juventude, consubstanciada na criação de três espaços institucionais em nível federal: a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), o Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem) -, vinculados diretamente à Secretaria Geral da Presidência da República. Tal vinculação expressava o caráter de urgência dado ao atendimento às demandas da sociedade nesse campo.

O fato de ser o ProJovem a primeira ação concreta dessa política, no sentido de focalizar aqueles que não tiveram acesso ao processo de escolarização pelas vias formais, sobretudo os pertencentes aos grupos sociais mais vulneráveis, tornou o Programa paradigmático quando se pensa em ações inclusivas para essa faixa da população. Por este caminho, se, com base nos pressupostos do cientista político francês Pierre Muller, consideramos que o Estado desvela sua essência por meio das políticas públicas que adota, podemos ampliar ainda mais a análise e afirmar que conhecer as diversas dimensões do ProJovem torna-se imperativo no sentido da melhor compreensão tanto do Estado, quanto da sociedade brasileira de então. Isto porque, na condição de principal política pública com foco nas juventudes, constituiu importante dispositivo de “autoreferencialidade e autoreflexividade” no sentido da resolução de problemas emergentes e consequente manutenção da ordem (Muller *apud* Grisa, 2020, p. 77-78).

A despeito desse crescimento expressivo das políticas públicas de educação para as juventudes, emanadas sobretudo do governo federal, a realização de balanços periódicos dessas experiências ainda não é uma prática disseminada nas instâncias gestoras, dado o caráter político atribuído às avaliações, muitas vezes utilizadas

como armas de embate entre grupos que disputam o poder a cada conjuntura. Com isso, perde-se a oportunidade de corrigir rumos, mas, principalmente, de se aproveitar e expandir boas experiências presentes em inúmeros programas inovadores ¹.

No entanto, uma novidade positiva desse ciclo foi a presença de pesquisadores de universidades, notadamente públicas, participando diretamente na formulação, implementação e avaliação dessas experiências. Talvez em nenhuma outra conjuntura política no período democrático recente – pós-1988, ano da promulgação da Constituição Cidadã – a universidade tenha sido tão requisitada a participar ativamente na construção das políticas educacionais. Essa maior participação promoveu um grande avanço no campo de estudos da avaliação educacional, uma vez que a atuação direta em alguns desses programas governamentais, que compunham as políticas de juventude, funcionou como um campo fértil para inúmeras pesquisas, que geraram monografias, dissertações, teses, artigos e livros, além de propiciar a criação de várias linhas de pesquisas em programas de Pós-Graduação, geralmente voltadas para estudos sobre os impactos de tais políticas nas trajetórias educacionais do público atingido.

A crise política institucional na qual o país mergulhou em 2016 afetou diretamente as políticas educacionais, em particular a

¹ Esta não é, contudo, uma situação nova. Em estudo emblemático no qual realiza um breve inventário das principais correntes analíticas no campo das políticas públicas, Faria (2003) afirma que, embora se observe um crescimento desse campo no Brasil nas décadas de 1980 e 1990, a produção ainda era bastante limitada, caracterizando-se tanto pela grande fragmentação organizacional e temática quanto por uma institucionalização bastante frágil. Prossegue o autor afirmando que tal “caráter incipiente é comprovado, por exemplo, pelo fato de qualquer exame da produção brasileira recente evidenciar a quase inexistência de análises mais sistemáticas acerca dos processos de implementação. A notória carência de estudos dedicados aos processos e às metodologias de avaliação de políticas, contudo, deve também ser tributada à escassa utilização da avaliação, como instrumento de gestão, pelo setor público do país nos três níveis de governo. Tais pontos sugerem, ainda, que esse campo de análise no Brasil permanece, em larga medida, magnetizado pelos processos decisórios” (p. 22).

manutenção de programas educacionais inovadores voltados para jovens em maior situação de vulnerabilidade. Tal situação levou ao abandono de inúmeras experiências, como é o caso do ProJovem, carro-chefe na primeira fase desse ciclo de políticas educacionais de juventude. Por este caminho, o presente artigo se propõe abordar o ProJovem considerando seus avanços, no sentido de propiciar a elevação de escolaridade para jovens até então pouco atingidos pelas ações do Estado, e os limites e desafios presentes no processo de sua inserção, como política pública, no âmbito do sistema educacional brasileiro. Para tanto, vale-se de um conjunto de pesquisas, realizadas entre 2005 e 2015, pelo consórcio de universidades federais brasileiras que participaram ativamente no desenho, implementação, formação de professores, aplicação de avaliações, além da realização de estudos quantitativos e qualitativos com docentes, estudantes e gestores do ProJovem de 19 estados das cinco regiões brasileiras.

O perfil desses jovens participantes do programa, recortado a partir de alguns marcadores clássicos de desigualdade – raça, gênero, trabalho e território – demonstra os imensos desafios que as políticas inclusivas têm que enfrentar, como a continuidade do processo de escolarização, para além de ações de caráter emergencial.

Do ponto de vista dos impactos nos estudos em avaliação, a participação mais próxima de pesquisadores nesses programas ressaltou a necessidade do desenvolvimento de indicadores capazes de captar os resultados importantes obtidos nessas ações – ganhos identitários, participação cidadã, por exemplo –, aspectos estes nem sempre mensuráveis por meio das tradicionais avaliações de larga escala.

2. O ProJovem e a fase inicial das políticas educacionais de juventude

Criado no bojo da Política Nacional de Juventude, pela Lei 11.129, de 30 de junho de 2005, juntamente com a SNJ e o Conjuve,

o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária, inicialmente destinado ao atendimento de jovens na faixa de 18 a 24 anos, que, apesar de alfabetizados, não concluíram o ensino fundamental, foi concebido com a finalidade de promover a reinserção na escola e no mundo do trabalho, mediante a conclusão daquele segmento da educação básica, a qualificação profissional e o desenvolvimento de experiências de participação cidadã, tendo como principais características (a) o reconhecimento do jovem como sujeito de direitos, (b) o respeito à singularidade da condição juvenil, suas necessidades e desejos, frente à sua condição socioeconômica e cultural e (c) a viabilização de sua participação ativa no processo de aprendizagem. Conforme seu Projeto Político-Pedagógico, o Projovem buscava superar os grandes hiatos existentes entre escola e vida, entre aprendizado teórico e prático, entre escola e mundo do trabalho, entre a preparação do cidadão para o futuro e a participação do jovem cidadão no presente.

Assim, o Programa propunha estratégias de recondução dos jovens para os sistemas educacionais, por meio da criação e da validação de uma multiplicidade de formas e espaços de aprendizagem, com vistas à ampliação do acesso e da permanência aos/nos sistemas de ensino. O cerne dessas estratégias repousava na articulação entre suas três dimensões curriculares: (1) Formação Básica, visando garantir as aprendizagens correspondentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e a certificação pertinente e, ao mesmo tempo, fundamentar a Qualificação Profissional e a Participação Cidadã; (2) Qualificação Profissional, etapa inicial voltada a possibilitar novas formas de inserção produtiva, com a devida certificação, correspondendo, na medida do possível, tanto às necessidades e potencialidades econômicas, locais e regionais quanto às vocações dos jovens; (3) Participação Cidadã, buscando garantir aprendizagens sobre direitos sociais, promover o desenvolvimento de uma ação comunitária e a formação de valores solidários.

A opção por tal organização curricular inovadora tinha como maior desafio o enfrentamento de duas clássicas dicotomias, recorrentes nas propostas educativas, de forma geral, e naquelas direcionadas a jovens e adultos, em particular: Educação Geral X Formação Profissional e Educação X Participação Cidadã. Como desconstruí-las e, concomitantemente, recolocar as questões da juventude no centro da ação educativa? Esse parece ter sido o eixo norteador do processo de elaboração do Programa, que partiu do entendimento de que situação de vulnerabilidade experimentada por esses sujeitos é multifatorial e de que, portanto, as ações que visam atingi-los devem ter, necessariamente, um espectro amplo, de forma a se evitar o risco de reproduzir as exclusões que já experimentaram na escola regular, que, efetivamente, “não coube” em suas vidas (Abramo, 2009).

O entendimento da necessidade de estabelecer novos paradigmas para a consecução da proposta mobilizou todos os atores envolvidos no ProJovem – coordenadores e gestores nacionais, estaduais e municipais e, principalmente, seus professores. Neles o Programa investiu intensamente, por meio de estratégias consistentes de formação inicial e continuada, tornando sua atuação um dos fatores mais importantes para o êxito das ações desenvolvidas. Para tanto, contribuiu também a estratégia operacional adotada, baseada em núcleos formados por cinco turmas, cada um deles devendo contar com cinco professores habilitados nas diferentes áreas do ensino fundamental (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais, Ciências da Natureza e Língua Estrangeira). Cada núcleo deveria dispor, igualmente, de docentes responsáveis pela qualificação para o trabalho nas áreas escolhidas para cada turma, ou contar com organizações parceiras que dispusessem de profissionais e equipamentos. Além desses profissionais, contava com assistentes sociais, incumbidos das discussões pertinentes à formação cidadã. Todos os professores poderiam atuar como professores-orientadores - um por turma - e como professores-especialistas, em horários previamente estabelecidos. Para cada turma, havia um professor-orientador

incumbido de sua regência, de modo a estabelecer os vínculos necessários para uma efetiva orientação educacional de cada aluno individualmente e do grupo.

Além do processo de formação específica, os docentes contavam com materiais didáticos estruturados de acordo com as diretrizes curriculares do Programa. No geral, atividades de formação e materiais didáticos foram pensados para favorecer o trabalho docente em equipe, assim como uma relação próxima entre professores e estudantes. Deste modo, aos professores cabia a tarefa de dar vida ao conjunto de proposições formuladas do projeto político-pedagógico do ProJovem, sendo eles os mais próximos aos jovens, ouvindo cotidianamente suas demandas, necessidades, desejos e críticas. No que tange aos processos de supervisão, monitoramento e avaliação das ações, conceberam-se procedimentos a partir da utilização do potencial existente nas instituições de ensino superior, por meio da participação de graduandos e recém-formados de nove universidades federais, atuando em campo.

Vale ressaltar que, em 2007 – rebatizado como ProJovem Urbano –, o Programa ampliou para até 29 anos sua faixa etária de atendimento. Em 2009, em parceria com o Ministério da Justiça, criou uma modalidade de atendimento a unidades prisionais – informalmente conhecida como ProJovem Prisional. A partir de 2012, suas atividades passaram à responsabilidade do Ministério da Educação, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, onde deu origem à criação de uma Diretoria de Políticas de Juventude. No MEC, o ProJovem ampliou sua abrangência, passando a integrar oferta regular na área da Educação de Jovens e Adultos. Mais do que isso, levou para o interior dos sistemas públicos de educação o olhar para os jovens tradicionalmente “invisíveis”, excluídos das políticas de escolarização convencionais. É justamente sobre eles que tratamos a seguir.

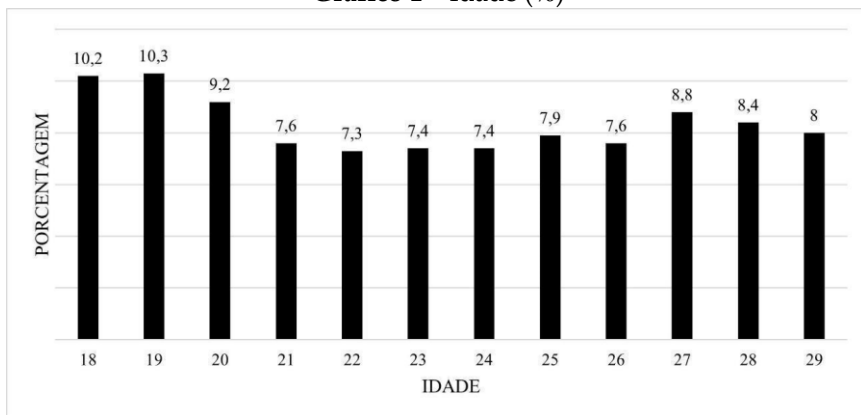
3. Os estudantes do ProJovem

Os jovens aqui retratados, como anteriormente assinalado, foram sujeitos de um *survey* realizado em 2009, quando o Programa já entrava em seu quarto ano de existência. O processamento desse levantamento esteve sob a responsabilidade do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAED, da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. O universo abarcado foi bastante representativo, envolvendo 3532 (três mil, quinhentos e trinta e dois) estudantes, distribuídos em 19 estados das cinco regiões do Brasil. Por meio da autoidentificação, foi possível conhecer seu perfil, aqui apresentado a partir de alguns marcadores selecionados.

A primeira característica desse público é a forte presença feminina. Assim, as mulheres representavam 63,8% da totalidade dos jovens, o que significa cerca de 2/3 do universo pesquisado. Apesar de uma certa superioridade numérica do sexo feminino no ensino fundamental já ser recorrente nos últimos censos escolares, uma tal superioridade pode estar relacionada a situações como a gravidez na adolescência, mais expressiva nas camadas de nível socioeconômico precário e fator de abandono escolar precoce, contribuindo para a trajetória truncada que marca a vida escolar de grande parte das mulheres (Filardo, 2010).

No que tange à estrutura etária, é possível verificar, conforme o Gráfico 1, que a idade modal, isto é, a mais recorrente, era de 19 anos, seguida de 18 anos, com respectivamente 10,3% e 10,2% das respostas obtidas. Observa-se ainda que cerca de 41% dos participantes tinham entre 25 e 29 anos. Tais números corroboram estudos que salientam o processo de juvenilização da Educação de Jovens e Adultos (Carrano, 2007; Ribeiro, 2004, entre uma série de outros) e ratificam a pertinência de uma ação educacional específica para esse segmento da população.

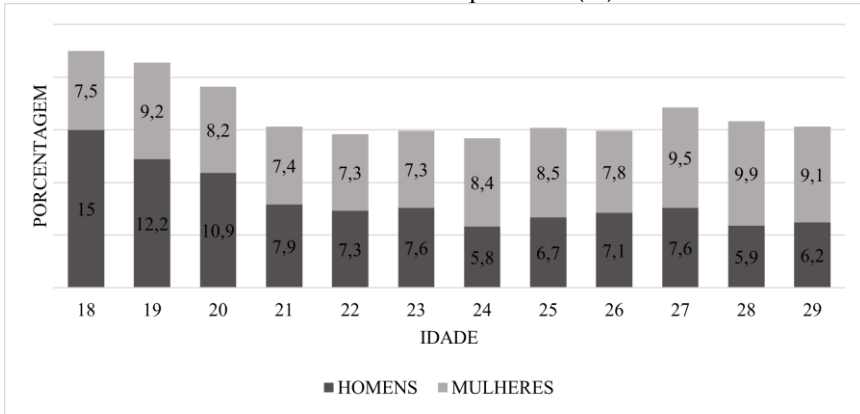
Gráfico 1 – Idade (%)



Fonte: CAED/ProJovem Urbano, 2009.

Já o Gráfico 2, que mostra o corte por gênero, possibilita observar a idade dos jovens em separado. Havia uma certa homogeneidade na idade das mulheres, existindo, entretanto, uma maior concentração de alunas com idade mais avançada, ou seja, entre 27 e 29 anos (28,5%). Tal fato não se repete quando observamos os dados relacionados aos homens, onde a maior concentração ocorria na faixa etária inicial, isto é, entre 18 e 20 anos (38,1%). Esta mesma situação se repete quando verificamos a participação por faixa etária de homens e mulheres na Educação de Jovens e Adultos, em nível nacional. Segundo os dados consolidados do Censo escolar de 2019 (Inep, 2020), os alunos com menos de 30 anos representam 62,2% das matrículas da EJA. Nesta faixa etária, 57,1% dos estudantes são do sexo masculino. Ao serem considerados os estudantes com mais de 30 anos, as mulheres invertem a situação e assumem a liderança, correspondendo a 58,6% das matrículas, particularidade que aponta um campo de pesquisa profícuo, no sentido de aprofundar o conhecimento acerca dos múltiplos fatores capazes de explicar tal inversão.

Gráfico 2 – Idade por sexo (%)



Fonte: CAED/ProJovem Urbano, 2009.

Com referência a cor/raça, quando perguntados, cerca de 64% dos jovens declararam-se pardos e negros, seguidos de 23,5% que se consideraram brancos. O fato de pardos e negros corresponderem a cerca de 3/4 dos pesquisados vem ao encontro do que apontam diversos indicadores sociais, segundo os quais esses são os grupos mais vitimados pela exclusão social no Brasil. Chama a atenção o fato de 7% dos jovens declararem não saber qual era a sua cor/raça.

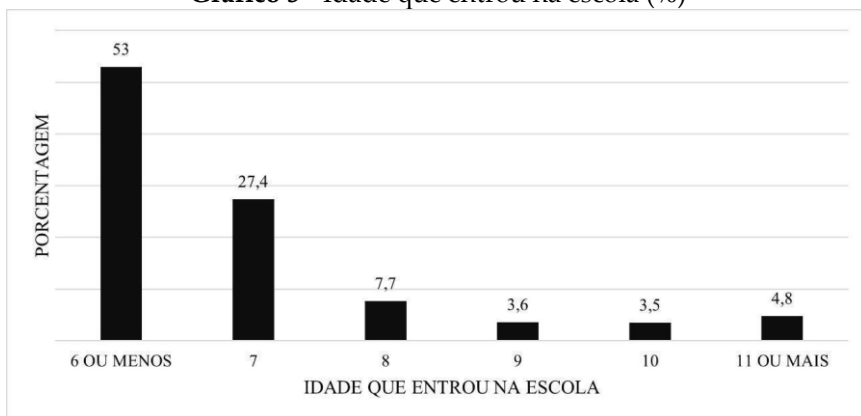
No que remete à composição/estrutura familiar, observa-se que cerca de 30% dos jovens inseridos no Programa viviam em famílias de até três pessoas, seguidos de 22,8% em núcleos familiares de até 4 sujeitos. Destaque-se que outros 30% viviam em famílias numerosas, compostas por 6 ou mais pessoas. A quase totalidade dos jovens (98,5%) declarou possuir irmão(s); destes, cerca de 30% possuíam até 4 irmãos.

Um dado que pode evidenciar a formação de núcleo familiar é a presença de jovens que afirmaram residir com companheiro/cônjuge, correspondendo a 47,5% das respostas. Além disso, mais de 1/3 dos estudantes possuía filhos (36,2%), sendo que, deste contingente, cerca de 3/4 (75,4%) possuíam 1 ou 2 filhos. Este é um aspecto importante para a singularização desses

jovens, para os quais a paternidade/maternidade precoce – sobretudo no caso das mulheres – representa um obstáculo a mais no caminho da escolarização tardia.

Aspecto importante do perfil dos estudantes do ProJovem é sua trajetória escolar, observada em vários dos dados obtidos no levantamento realizado. De acordo com o Gráfico 3, eram 53% os que começaram os estudos com seis anos ou menos, sendo que cerca de 20% entraram na escola após a idade prevista, ou seja, aos 8 anos ou mais.

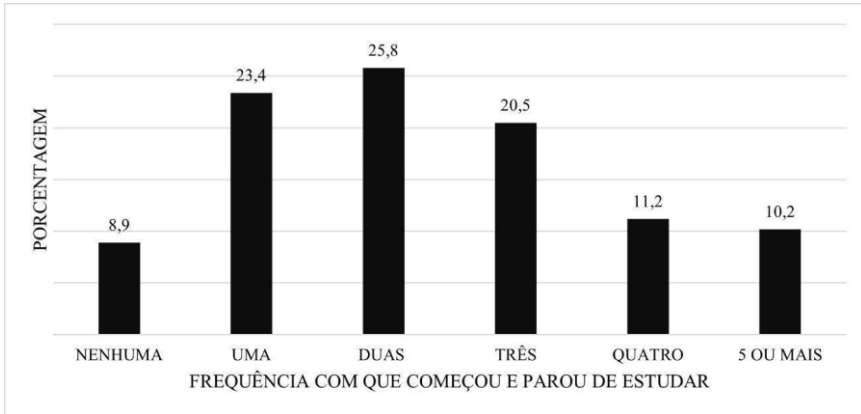
Gráfico 3 - Idade que entrou na escola (%)



Fonte: CAED/ProJovem Urbano, 2009.

A frequência com que o estudante começou e parou de estudar antes do término do período letivo também foi ponto abordado. Assim, observa-se que quase metade dos respondentes declarou ter interrompido os estudos de 1 a 2 vezes antes que o ano escolar findasse; um significativo percentual (21,4%) também relata tal situação com uma grande frequência, ou seja, 4 vezes ou mais.

Gráfico 4



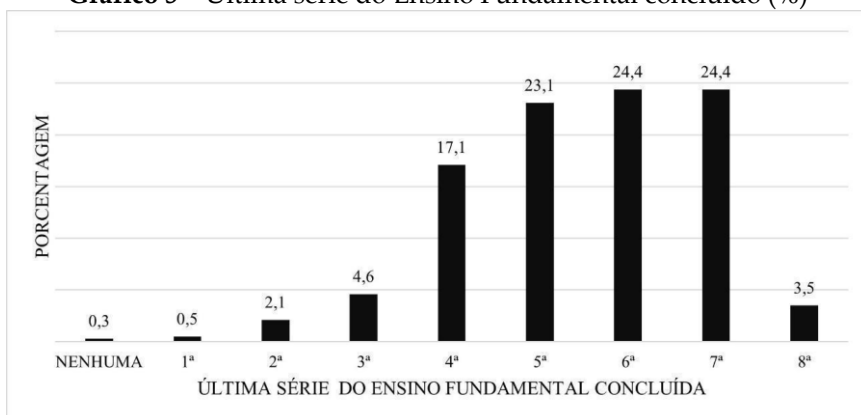
Fonte: CAED/ProJovem Urbano, 2009.

O índice de reprovação durante o período de estudos também foi pesquisado. Mais de 1/4 dos alunos nunca haviam sido reprovados; 46,6% tinham entre 1 e 2 reprovações e cerca de 13% passaram por essa situação por 4 vezes ou mais, o que, segundo diversos estudos acerca do fenômeno do fracasso escolar, terá acarretado, certamente, consequências negativas em suas vidas.

A pesquisa também indica que as três primeiras séries do segundo segmento do ensino fundamental concentravam os maiores índices de conclusão (quase $\frac{1}{4}$ dos respondentes), caindo drasticamente na 8ª série, o que, por sua vez, remete à questão sobre que motivos impediram esses jovens de não concluir essa etapa na sua integralidade².

² Algumas pistas levam a uma melhor compreensão desse fenômeno. Segundo dados de pesquisa realizada em 2012, pela Fundação Victor Civita (FVC), intitulada “Anos finais do ensino fundamental: Aproximando-se da configuração atual”, e comentada no site do Tribunal de Contas do Estado da Bahia (TCE/BA, 2017), a escola é incapaz de atender condignamente os estudantes que estão em transição da infância para a adolescência. O trabalho destaca que “a geração de quem tem entre 11 e 15 anos nasceu na era digital. Eles estão, portanto, habituados ao raciocínio difuso, a fazer muitas coisas ao mesmo tempo e transitar bem entre elas. A escola, que se mantém presa ao modelo mais tradicional de ensino, valoriza a sequência linear do pensamento. Ela pode parecer óbvia para a instituição, mas não é atrativa para o adolescente. Nesse sentido, há um duplo fracasso da

Gráfico 5 – Última série do Ensino Fundamental concluído (%)



Fonte: CAED/ProJovem Urbano, 2009.

A trajetória escolar truncada aparece, pois, como uma característica desses jovens. Entretanto, ela não aparece isolada. Também no que tange ao trabalho os dados igualmente apontam para uma realidade difícil e precarizada. Assim, quando perguntados se possuíam algum trabalho remunerado, pouco mais da metade – 51, 5% dos respondentes – declarou estar inserida nesse mercado, recebendo algum tipo de remuneração. Conforme o Gráfico 6, destes, 36,6% estavam no mercado informal de trabalho, isto é, trabalhavam sem carteira assinada. Somados aos 28,9% que trabalhavam por conta própria, totalizavam mais de 40% do total de estudantes do ProJovem.

instituição escolar: ela não consegue sintonizar-se ao ritmo do aluno, e também não é bem-sucedida em aumentar capacidades como tempo de concentração e autodisciplina. Sem contar que a obediência e a disciplina, exigências típicas de um modelo escolar mais conservador, batem de frente com um período turbulento, de hormônios à flor da pele e excesso de energia. Nesse momento da vida, os adolescentes também valorizam muito as amizades e os contatos com seus pares, associações nem sempre estimuladas pelos mais velhos”.

Gráfico 6 – Tipo de vínculo empregatício (%)



Fonte: CAED/ProJovem Urbano, 2009.

Ao se observar esse breve perfil, pode-se inferir que os estudantes do ProJovem são representativos das camadas mais excluídas da população brasileira, cuja dificuldade de acesso à escolaridade é um dos traços de maior expressão.

4. Os desafios do ProJovem como uma política de inclusão

Marcados pelo conjunto de desigualdades que compõe a vida de uma parcela ainda significativa de brasileiros situados nos estratos mais pobres da sociedade, os jovens aqui abordados têm características diretamente associadas a indicadores de vulnerabilidade social e demonstram, por um lado, a boa focalização do Programa, que foi capaz de atingir esse público cujas chances de concluir o Ensino Fundamental eram, efetivamente, muito pequenas. Por outro, porém, representam um grande desafio para a efetivação de processos de inclusão exitosos, frente à multiplicidade de fatores associados à exclusão educacional. Assim, em relação à sua trajetória escolar, a combinação de fatores de desigualdade – como trabalho e renda – e de fatores de discriminação – presentes nos recortes étnico-raciais ou territórios de moradia – são historicamente associados a situações de entrada

e saída nas redes de ensino, distorção idade/série e ingresso subalterno e precário no mercado de trabalho.

Dubet (2001), que já chamou a atenção para os desafios inerentes às políticas inclusivas nas sociedades contemporâneas, nas quais as “antigas” desigualdades não foram superadas (alerta este que cabe especialmente a países como o Brasil), ressalta, ainda, que estas já se somam àquelas “novas” formas de desigualdade, tornando o espectro dessas políticas muito mais complexo. Assim, à pobreza manifesta na baixa escolaridade, por exemplo, se soma, hoje, a exclusão digital, impactando negativamente a possibilidade de maior acesso à informação e ao conhecimento. Segundo o autor

Por um lado, as desigualdades “pré-modernas” continuam a se reduzir e a aspiração à igualdade de oportunidades e direitos se fortalece. Por outro lado, as desigualdades “funcionais” não se reduzem e, frequentemente, se consolidam, sobretudo nas duas extremidades da escala social. (Dubet, 2001, p. 11)

Do ponto de vista de uma política inclusiva, cujo objetivo é a elevação da escolaridade, a questão fundamental que tais dados colocam relaciona-se, diretamente, com a possibilidade de esses estudantes prosseguirem suas caminhadas educacionais. Uma das perguntas que mobilizavam tanto docentes quanto gestores e avaliadores do ProJovem era: conseguirão esses estudantes cursar o Ensino Médio em condições regulares? Em outras palavras, importava saber se essa política inclusiva possuía um “teto”, cujo limite era dado pela conclusão do Ensino Fundamental ou se haveria, sim, a possibilidade de eles prosseguirem seus estudos. A resposta precisa a tal indagação carece de indicadores mais precisos para o acompanhamento da trajetória educacional dos estudantes brasileiros, problema que impacta sobremaneira a área de estudos voltada para a avaliação educacional. Por exemplo, o questionário socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) não possui qualquer questão que permita vincular estudantes oriundos de programas como o ProJovem. Portanto, jamais se saberá se um

egresso desse programa chegou à universidade, o que, sem dúvida, seria um indicador de sucesso de um processo de inclusão associado à elevação progressiva de escolaridade.

Quando indagados, em diferentes ocasiões, sobre a possibilidade de prosseguimento dos estudos desses estudantes, professores do Programa, em suas respostas, apontaram duas dimensões importantes que, na opinião deles, atuam no sentido de promover a evasão do Programa e, conseqüentemente, limitar a possibilidade de continuidade das jornadas educacionais. A primeira delas diz respeito à conciliação do estudo com as demandas familiares, pois, conforme vimos, boa parte desses estudantes possuem filhos, situação que os afeta negativamente, sobretudo as jovens mulheres. A necessidade de se dividir entre os estudos e as demandas familiares traduz o maior ou menor apoio da família a tal etapa da escolarização desses jovens, sendo que, na avaliação dos docentes, as demandas familiares têm peso indiscutível em sua permanência, já que a quase totalidade considera este um fator de grande importância. Tal problema tem sido analisado como fator que afeta, especialmente, jovens que estão na faixa etária contemplada pelo ProJovem:

Os jovens mais velhos (de 18 a 29 anos) são os que mais dedicam tempo nos afazeres domésticos. Ainda assim, os dados da PNAD apontaram que os jovens de todas as faixas etárias da juventude têm despendido menos tempo, entre 2006 e 2013, nos afazeres domésticos. Contudo, estes dados também apontaram que as jovens mulheres, apesar da redução, ainda despendem mais que o dobro de tempo que os jovens homens nas atividades domésticas. (Andrade Da Silva; Borges De Macedo; Alves De Figueiredo, 2015, p. 17)

A segunda dimensão que afeta a continuidade da escolaridade desses jovens seria a necessidade de conciliar estudo e trabalho. Sob esse aspecto, há menos consenso sob o impacto negativo do trabalho na permanência desse estudante na escola, pois, de um lado, pode-se pensar que quanto mais o jovem trabalhe, menor será seu tempo e disposição para frequentar um curso noturno. De outro lado, porém, a sua maior inserção no mercado de trabalho

coloca naturalmente uma pressão por sua qualificação. Se isso explicaria a sua permanência no Programa, pode-se pensar que o trabalho seja também um forte estímulo ao prosseguimento de sua escolaridade.

5. Considerações finais

O interesse pelos processos socioeducacionais da juventude aumenta consideravelmente, preocupação que ganha relevo e se torna objeto das políticas públicas quando se considera que são os jovens os que têm sido os sujeitos mais afetados por mudanças econômicas, tecnológicas e culturais no século XXI, como a globalização dos mercados, a precariedade das relações de trabalho, os riscos ambientais e a violência, que incidem diretamente nos processos de emancipação. No caso brasileiro, a esses dilemas contemporâneos somaram-se o inchaço das metrópoles, a pobreza das periferias e o crescimento do mercado internacional de drogas e de armas, colocando os jovens do país em um cenário de grande vulnerabilidade social.

A despeito do consenso existente sobre esses processos sócio-históricos, as políticas de inclusão, dentre as quais as de expansão da escolaridade, vivem os mesmos dilemas de qualquer política pública, ou seja, são um campo de disputa no qual diferentes concepções se confrontam, fazendo com que seu perfil varie segundo a correlação de forças existente a cada momento. O Projovem foi o carro-chefe da fase inicial do ciclo de políticas públicas de juventude iniciado em 2005. A sua passagem de política emergencial para oferta regular no sistema nacional da EJA no país ocorreu em um momento no qual o ciclo de políticas públicas chegava ao auge e, ao mesmo tempo, começava a demonstrar certo esgotamento dos índices educacionais (IBGE, 2015).

Considerar que as políticas de inclusão se desenvolvem em um campo de disputa implica admitir que são afetadas por questões que não estão diretamente relacionadas aos seus próprios resultados. Assim, mudanças nas prioridades políticas dentro do

próprio Ministério da Educação deslocaram a ênfase dada ao ProJovem e levaram a maiores investimentos em programas de formação para o trabalho, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC. Tal mudança nos rumos das políticas de inclusão é parte da dinâmica do campo das políticas públicas e deve ser levada em conta nas avaliações mais abrangentes a respeito do Programa. Entretanto, quando se busca uma avaliação mais precisa de seus resultados, há que se considerar um aspecto que tem sido cada vez mais relevante quando se trata de políticas inclusivas, que é a necessidade de se problematizar os indicadores usados como parâmetros para se medir o maior ou menor sucesso dessas iniciativas como essa.

Como aponta Januzzi (2001), os indicadores tradicionalmente utilizados na avaliação de políticas públicas não dão conta da mensuração de dimensões subjetivas e não materiais das ações desenvolvidas, o que significa uma incapacidade de demonstrar ganhos que não se ajustem a parâmetros estatísticos formais. No caso do ProJovem, a possível mudança de status socioeducativo dos seus jovens estudantes não se consegue aferir por meio de exames de larga escala e outros instrumentos de avaliação pensados para a população em geral, sem foco no sujeito. Assim, pode-se dizer que tais ganhos, fundamentalmente, foram ganhos imateriais – maior percepção de sua condição racial, de gênero, de territorialidade, por exemplo. Nesse sentido, para além da ampliação da escolarização *stricto sensu*, o ProJovem possibilitou um avanço inegável das possibilidades de exercício da cidadania aos seus sujeitos.

Referências

ABRAMO, H. W. Identidades juvenis: estudo, trabalho e conjugalidade em trajetórias reversíveis. In NOVAES, R.; VENTURI, G.; RIBEIRO, E.; PINHEIRO, D. (Org.). *Agenda Juventude*

Brasil. Leituras sobre uma década de mudanças. Rio de Janeiro. UNIRIO, 2016.

_____; SOUTO, A. L. S. (Coord.). *Pesquisa sobre juventudes no Brasil.* Relatório Nacional Brasil – Projeto Juventudes Sul-americanas: diálogos para a construção da democracia regional, 2009. Disponível em: <http://polis.org.br/publicacoes/relatorio-nacional-pesquisa-sobre-juventudes-no-brasil/>. Acesso em 26/05/2017.

BRASIL. IBGE, PNAD. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2014.* Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94935.pdf>. Acesso em 26/05/2017.

BRASIL. Presidência da República. *Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano.* Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem Urbano, 2008.

CARRANO, P. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 55-67, ago. 2007. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf. Acesso em: 26/05/2017.

CORROCHANO, M. C.; FREITAS, M. V. Trabalho e condição juvenil: permanências, mudanças, desafios. In PINHEIRO, D; RIBEIRO, L.; NOVAES, R.; VENTURI, G. (Org.). *Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças.* 1ed. Rio de Janeiro : Unirio, 2016. v. 1, p. 155-174.

FARIA, C. A. P. Ideias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 18, n. 51, p. 21-19, fev. 2003. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n51/15984.pdf>. Acesso em 12/01/2021

FILARDO, V. Transiciones a la adultez y educación. *Cuadernos del UNFPA*, Año 4. n. 5. Diciembre, 2010.

GRISA, C. As políticas públicas como dispositivos de autoreferencialidade e autoreflexividade das sociedades modernas: contribuições da abordagem de Pierre Muller. In LIMA, L. L.;

SCHABBACH, L. (Orgs.) *Políticas públicas: questões teórico-metodológicas emergentes*. Porto Alegre: Editora da UFRGS/CEGOV, 2020.

INEP. Matrículas na educação de jovens e adultos caem; 3,3 milhões de estudantes na EJA em 2019, 2020. Disponível em http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-cai-3-3-milhoes-de-estudantes-na-eja-em-2019/21206. Acesso em 10/01/2021.

JANNUZZI, P. M. *Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fonte de dados e aplicações*. Campinas: Alínea, 2001.

NOVAES, R. C. R. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In ALMEIDA, M. I. M.; EUGÊNIO, F. *Culturas Jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006, p. 105-120.

_____. Prefácio. In CASTRO, J. A.; AQUINO, L. M. C.; ANDRADE, C. C. (Orgs.). *Juventudes e Políticas Sociais no Brasil*. Brasília: Ipea, 2009a.

_____. Prefácio. In ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. *Quebrando mitos: Juventude, participação e Políticas*. Perfil, percepções e recomendações dos participantes da 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude; Resumo Executivo. Brasília: RITLA, 2009b

RIBEIRO, E. *A educação de jovens e adultos e os jovens do “último turno”*: produzindo outsiders. Niterói, 2004. Tese (Doutoramento em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense - UFF.

TCE/BA. *Anos finais do ensino fundamental continuam marcados por altos índices de abandono, reprovacão e baixo aprendizado*. 2017. Disponível em <https://www.tce.ba.gov.br/fiscalizacao-da-educacao/noticias/anos-finais-do-ensino-fundamental-continuam-marcados-por-altos-indices-de-abandono-reprovacao-e-baixo-aprendizado>. Acesso em 10/01/2021.

**Entre entidades, identidades e nomeações:
relações de pertencimento na Quimbanda de Rio Grande/RS**

Rodrigo Lemos Soares
Mauro Dillmann
Gustavo Henrique Pereira

Abrindo giras: identificações deste fazer...

O presente artigo é parte de uma dissertação que foi produzida no Programa de Pós-Graduação de História da Universidade Federal do Rio Grande, e teve como objetivo investigar de que maneira as relações entre pedagogias e ensino dos movimentos/danças de entidades espirituais do universo religioso são desenvolvidas em terreiros de Quimbanda da cidade do Rio Grande/RS. Para tanto, analisei narrativas de seis sujeitos, quatro homens e duas mulheres, todos(as) residentes do Município de Rio Grande/RS. O material foi produzido a partir da metodologia de Investigação Narrativa (Connelly; Clandinin, 1995) com o uso de questionários individuais (Flick, 2009) como ferramenta para produção dos dados, a partir de um roteiro pré-estabelecido. Para esse estudo, estabeleci conexões com os Estudos Culturais (Costa, 2000), na sua vertente pós-estruturalista e as análises ficaram centradas em uma Análise Cultural (Wortmann, 2007) das narrativas.

As análises foram produzidas, a partir de cinco fases: Realização das entrevistas; Transcrição; Agrupamento por aproximação de significado; Categorização. Este recorte tem por objetivo investigar sobre a nomeação dos sujeitos participantes da dissertação e as relações por eles(as) estabelecidas com a proposta da pesquisa. O trabalho, assim, abarca discussões contingentes

acerca dos significados narrados às questões, que formaram as categorias de análises realizadas posteriormente ao trato dos dados produzidos nas entrevistas. Desse modo, destaco que este texto refere-se aos escapes.

Assim, discutir o ato de nomear-se vincula-se aos(as) personagens da Quimbanda, exus e pombagiras, apresentadas por cada um(a) dos sujeitos desse estudo, fator que em uma pesquisa parte de algo entendido por mim, como a inexistência da neutralidade e além disso, do quanto nossas pesquisas ao serem anunciadas produzem os sujeitos de que falam. Situando as nomeações, os sujeitos¹ são: *Daiane da Maria Quitéria (23 de mai. de 2018)*; *Roberto do Pantera Negra (24 de mai. de 2018)*; *Daniel da Padilhinha (27 de mai. de 2018)*; *Marcelo do Tranca Ruas das Almas (14 de jun. de 2018)*; *Dione da Maria Padilha das Almas (16 de jun. de 2018)* e *José Carlos do Maioral (16 de jun. de 2018)*.

O Axé de fala²... operando linguagens para nomear-se

O ato de produção de identidades e nomeação, especificamente, em pesquisas, me remete a teoria da performatividade linguística, estudada em Butler (2008) quando a autora descreve que este saber é recorrente para argumentar que somos produtos performativos, que nos tornamos algo através de atos reiterativos que nos formam. A partir destas leituras, entendo que são os discursos que formatam e nomeiam nossas práticas, nossos corpos. A nomeação consolida características. Além disso, nos usos das linguagens ela permite a elaboração de artefatos que produzem os corpos, a partir de determinado gênero, objeto, sexo,

¹ A disposição da ordem de nomeação está organizada, a partir da data de contato (que está colocada após o nome), realizado com cada participante. As narrativas estão dispostas no corpo do texto em itálico.

² O Axé de fala é um dos rituais das religiões de matriz africana, a partir dele, especificamente, na Quimbanda, que é o lócus deste estudo, as entidades passam a ter fala dentro do terreiro, quando incorporadas nos(as) médiuns, e, por consequência, passam a atender os(as) consulentes.

desejo, entre outros meios, desse modo, os sujeitos passam a ser concebidos como performativos. Abaixo, aponto indícios do exercício de performatividade, a partir das narrativas dos(as) participantes da pesquisa, pressupostos da nomeação de cada um(a), por meio das relações, diretas ou indiretas, com as características das suas entidades.

"[...] A Maria Quitéria é uma mulher linda, forte, lutadora, que sofreu muito, mas tem uma força sem igual" (DAIANE da MARIA QUITÉRIA). "[...] O Senhor Pantera Negra é uma mistura entre homem e pantera, muito forte, com a capa preta ele representa a pele do animal, por isso ela é brilhosa, porque nele reflete o espelho da alma das pessoas" (ROBERTO do PANTERA NEGRA). "[...] Minha menina Padilhinha é um misto de sapequice com força, ela corre por tudo, muito veloz, ativa, atinada, observadora, ela te corrige, enquanto ri de ti e para ti" (DANIEL da PADILHINHA). "[...] O Senhor Tranca Ruas das Almas é um homem bonito, sedutor, afetivo, ele te envolve para te proteger, sabe tirar de ti exatamente o que tu precisas dizer" (MARCELO do TRANCA RUAS DAS ALMAS). "[...] A Padilha? Para mim ela é uma mãe, valente, guerreira, fiel, firme, forte. É seguranças total" (DIONE da MARIA PADILHA). "[...] O Rei Maioral é um homem muito forte, justo, é um rei, um pai, conselheiro" (JOSÉ CARLOS do MAIORAL).

Os(As) participantes ao serem questionados sobre quem é a entidade que os(as) eles(as) incorporam e que, além disso, conferem-lhe nome, respondem recorrendo a diferentes características de personalidade e, portanto, de humanização. Alguns caracteres repetem, outras referendam locais específicos, tipos individualizados, tendo em vista a origem da entidade, como no caso do Roberto do Pantera Negra, ao explicar o hibridismo entre duas corporificações de sujeito. Existe na descrição narradas por eles(as) reiteração de marcadores identitários. São tipos específicos de sujeitos que se forjam reiteradamente, em adjetivações. Contudo, destaco que, neste momento, os sujeitos estão falando de suas entidades e não de si. Por exemplo: o Roberto está falando do "Pantera Negra" e não do "Roberto do Pantera

Negra”, muito embora essa relação permaneça, um tanto quanto imbricada, como poderá ser visto em outros excertos.

Consequentemente, “[...] a performatividade não é, assim, um ato singular, pois ela é sempre uma reiteração de uma norma ou conjunto de normas” (Butler, 2003, p. 167). Para que ela ocorra, as narrativas de um sujeito desempenham um papel de instrumento formativo, e, além disso, performativo. Ao nomear-se, produz-se uma carga simbólica e, por consequência, performativa em torno do si. Nomear entendido como fruto da performatividade é algo ritualístico, discursivo, que concebe pessoas e coisas, parte de ações linguísticas que nos produz, ao mesmo tempo em que institui posições de sujeito. Contudo, é preciso grifar que “[...] identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística” (Silva, 2007, p. 76). Um nome nos vincula à identidade e aponta para diferenças entre os sujeitos. Identidade e diferença ocorrem de forma simultânea e são partes de uma mesma tecnologia, a da identificação.

Os usos da linguagem, nesse sentido, podem ser entendidos como atos performativos. A língua, deste modo, produz e faz circular identidades, ou seja, nomear/narrar algo significa fazê-lo, o local de onde se diz algo é um ponto importante que permite entendermos as condições de possibilidade de determinada nomeação. O ato de nomear então é um processo performativo, pois faz funcionar a linguagem e “[...] pode ser uma das formas pelas quais o discurso operacionaliza o poder” (Butler, Meijer & Prins, 1999, p. 161).

Um exemplo seria a nomeação de alguém como religioso. A referência não é somente a um tipo de pessoa, de ato executado, mas a toda uma rede de significados que neste momento estão associadas a um local, ritos e crenças, que faz uso de diferentes dinâmicas para colocar-se no mundo. A linguagem constitui o sujeito, produz no momento uma identidade, não apenas nomeando-o, mas criando-o, corporificando-o. Ela, então, não é indiferente aos processos históricos e aos indivíduos que fazem parte dele, pelo contrário, é ela quem os constitui dentro de

determinados contextos, a partir de múltiplos sentidos e conexões. Segundo o pós-estruturalismo³, os sujeitos não podem existir sem que a linguagem os produza, pois eles são constituídos por ela. No entanto, com a advertência de que a apreensão de múltiplas linguagens requer algumas compreensões que derivam das leituras que fazemos de determinado material ou objeto indico que “[...] a experiência da leitura não consiste somente em entender o significado do texto, mas em vivê-lo” (Larrosa, 2002a, p. 17).

Ao assumir essa leitura larrosiana, que pode nos conduzir a outros espaços possíveis para entendermos o mundo, salientando que ela mesmo assim, nos permite encontrar brechas, que nos possibilitam, ainda pensar na constituição de sujeitos que compreendam o múltiplo e que permitam emergir diferentes significados. Coloco então a necessidade de o(a) leitor(a) se sentir sujeito, protagonista, que tece relações com suas experiências, com os sentimentos que lhe atravessam e com as obras e objetos. É pertinente entender como se assentam as condições de possibilidade para que uma leitura seja realizada, em detrimento de outra. Assim, “[...] seria interessante tentar ver como se produz, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade chega à história, mas que se constitui no próprio interior da história” (Foucault, 2014, p. 132).

A linguagem, deste modo necessita ser discutida, para que não passe despercebido, seu uso e potencial, uma vez que ela nos configura, produz e deteriora, podendo também, de certa forma nos estigmatizar⁴ marcando-nos, em seu caráter múltiplo, instituindo relações de poder. Nesse sentido, “[...] se o poder atinge

³ Para Peters (2000) pós-estruturalismo é, ele próprio, questionável. Alguns de seus pressupostos têm a ver com o papel da linguagem na produção do que se fala, pois se orienta para a exploração de novas bases de investigação, articulando-o a linhagens alternativas que nascem da própria tradição.

⁴ Em Bauman (1999, p. 78) “[...] o estigma traça o limite da capacidade transformadora da cultura [...] a instituição do estigma serve eminentemente à tarefa de imobilizar o estranho na sua identidade de outro excluído”.

o corpo, não é porque ele foi inicialmente interiorizado na consciência das pessoas. Há uma rede de biopoder, de somatopoder na qual ao mesmo tempo, nós nos reconhecemos e nos perdemos” (Foucault, 2014a, p. 38). As religiões de matriz africana, propõem-nos um pensamento de que as relações de poder são exercidas por meio de noções de resistência, que estão assentadas, principalmente, em um viés corpóreo.

Para que possamos reconhecer o múltiplo parece-me necessário observar as imagens e contextos, de suas produções de sujeito, das técnicas de si⁵ até as inscrições nas superfícies construídas em meio a relações de saber - poder. O saber de si permite-me analisar que o poder é inerente a vida, no entanto, as operações com ele assumem diferentes formatos e entendimentos e desse modo, considero importante tecermos diferentes olhares para um mesmo acontecimento, para além dos esquadrinhamentos pelos quais somos supostamente iguais. Usar as linguagens implica em um falar que ocorre mais por imagens produzidas, simulacros, do que talvez pelo arranjo dos corpos, do exagero remetido às sensualidades da ficção, especificamente a pedagogias que forjam sujeitos e estes, por sua vez, nominam-se em meio a diferentes práticas. E, desse modo, produzir-se como sujeito religioso – quimbandeiro(a), implica em acionar, no mínimo, um conjunto de saberes, neste caso mitologias que falam de personagens outros, de entidades, de exus e pombagiras.

Pensar e discutir as identidades e suas produções é algo complexo (Britzman, 1996). É preciso recorrer às produções histórico-teóricas sobre estes conceitos e observarmos suas operações, principalmente na concepção de sujeito pensada, a partir de processos educativos contingentes e territorializados. Sinaliza, então, estudarmos, considerando “[...] uma noção que veja

⁵ Em Foucault (1997b) as técnicas de si são “[...] os procedimentos, que, sem dúvida, existem em toda civilização, pressupostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isso graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimentos de si por si [...]” (Foucault, 1997b, p. 109).

a identidade como fluida, parcial, contraditória, não-unitária” (*Ibid.* p. 13). Deste modo, “[...] a identidade é capaz de surpreender a si mesma: de criar formas de sociabilidade, de política e de identificação que desvinculem o eu dos discursos dominantes da biologia, da natureza e da normalidade [...]” (Britzman, 1996, p. 18).

As identidades recebem múltiplos significados, variantes de cultura para cultura definidos temporalmente e os processos de produção são atos performativos. Dependem de atravessamentos ocorridos em meio a processos culturais “[...] que estão intimamente vinculados com as relações sociais”, expondo que cultura envolve poder e ela “[...] não é um campo autônomo nem externamente determinado, mas um local de diferenças e lutas de classes” (Johnson, 2004, p. 13).

Afirmo para tanto, que elas não possuem significados únicos, fixos e intocáveis. Elas estão atreladas à dependência do que podem implicar em determinado tempo e contexto, cabendo aos sujeitos suspenderem os conceitos produzidos a partir de condições de possibilidade para que ocorram leituras questionadoras, das ordens e genealogias, sobre as emergências de um significado e não outro. Esta lógica tem a ver com singularidades e não com padrões.

Veja bem, se a identidade é apenas um jogo, apenas um procedimento para favorecer relações, relações sociais e as relações de prazer sexual que criem novas amizades, então ela é útil. Mas se a identidade se torna o problema mais importante da existência sexual, se as pessoas pensam que elas devem “desvendar” sua “identidade própria” e que esta identidade deva tornar-se a lei, o princípio, o código de sua existência, se a questão que se coloca continuamente é: “Isso está de acordo com minha identidade?”, então eu penso que fizeram um retorno a uma forma de ética muito próxima à da heterossexualidade tradicional. Se devemos nos posicionar em relação à questão da identidade, temos que partir do fato de que somos seres únicos. Mas as relações que devemos estabelecer conosco mesmos não são relações de identidade, elas devem ser antes relações de diferenciação, de criação, de inovação. É muito chato ser sempre o mesmo. Nós não devemos excluir a

identidade se é pelo viés da identidade que as pessoas encontram seu prazer, mas não devemos considerar essa identidade como uma regra ética universal (Foucault, 2004b, p. 265 – 266).

Problematizar e questionar são verbos caros e que merecem atenção nos meios em que as pedagogizações de comportamentos são produzidas, dentre eles, as que podem ser inferidas a partir de observações do funcionamento da nomeação, como por exemplo, recorrer aos nomes das entidades para firmarem um local de pertencimento, que faz funcionar seu local de fala e posiciona como uma característica, entre outras, nesse caso, ser quimbandeiro(a). Pensar essas relações implica em problematizar as ações dos sujeitos, no sentido que elas atuam diretamente nos corpos (Foucault, 2007) interpelando as culturas dos mesmos. Para tanto, aponto que a operação com o conceito de cultura foi possível entendendo que, “[...] ela não é uma prática, nem é simplesmente a descrição da soma dos hábitos e costumes de uma sociedade. Ela atravessa todas as práticas sociais e constitui a soma de suas inter-relações” (Hall, 1980, p. 60). Neste contexto, é a soma de hábitos e costumes de práticas sociais ao se intercomplementarem, constituem aquilo que entendemos e chamamos por cultura. Sendo assim, compreendo que existem caminhos para nos nomearmos, pois, assumimos múltiplas funções ao longo das nossas vidas e por assim dizer, identidades diversas.

Por este caminho proponho pensar que as identidades, enquanto Artefatos Culturais, são vistas como ferramentas para nomeação, no caso desta pesquisa, os sujeitos quimbandeiros. No sentido em que Jodelet (2001) apresenta o conceito de ferramenta, é algo que produz identidades através de sentidos que circulam através de sentimentos, pensamentos e relacionamentos como um todo, situados em uma interface de interação que ocorre entre sujeitos, suas posições e seus locais de fala. Ler dessa forma implica em perceber possibilidades de produção de distintos significados, tanto para produções identitárias, quanto para nomeação de sujeitos.

Também olhar os processos de produção e intercâmbio de identidades, a partir dos artefatos faz parecer que há intencionalidades na produção das mesmas, no entanto, cabe destacar que isso é apenas um efeito das multiplicidades de ações possíveis. As produções se configuram, a todo momento, em arenas culturais, nas quais os significados serão negociados, no interior de redes de poder e definições hierárquicas, sem que exista um sujeito transcendental, unificado ao redor de um "eu" coerente e com uma essência perene.

Pode-se advir que as produções de suas identidades e nomeação dependem geralmente dos perfis que mais lhe atraem, ou seja, são produzidas para corresponder a um momento, e as mesmas podem ser entendidas como sua "identidade alterdirigida", que trata-se de identidades produzidas em relação à presença do outro, "[...], pois sob o império das subjetividades alterdirigidas, o que se é deve ser visto – e cada um é aquilo que mostra de si [...]" (Sibilia, 2008, p. 235). No entanto, é importante ressaltar que esses processos de produção estão expostos aos escapes, vazamentos, subversões e resistências, uma vez que se tratam de produções culturais.

O processo de nomear pode indicar, no entanto, um processo denominado de conferimento que é, "[...] ao mesmo tempo, o estabelecimento de uma fronteira e também a inculcação repetida de uma norma" (Butler, 2003, p. 161). Neste contexto, é possível questionar o que conhecemos e o que desconhecemos, além disso, sob quais condições nos permitimos partilhar nossos desejos e identidades ao saber que estes processos produtivos envolvem "[...] rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções [...] processos culturais e plurais" (Louro, 2003, p. 11).

Elas – as identidades - estão nas tramas dos processos de construções culturais, envolvidas em redes de poder-saber, que hierarquizam uma em detrimento da outra, embora ambas tenham suas congruências e desenrolar específicos, isto é, não se anulam. Reitero que as identidades são culturais "[...] algo formado, ao longo do tempo, e não algo inato. [...] assim em vez de falar da identidade

como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como processo em andamento” (Hall, 2006, pp. 39).

As identidades substanciam a necessidade de usar, uma ou mais imagens que não impliquem em um papel único. Os investimentos sobre os corpos possuem formas de controle-repressão, e de controle-estimulação (Foucault, 2004a) parece haver uma incitação à produção dos corpos, que resultam em diferentes identidades. É no corpo e sobre ele que as relações de poder e saber operam de modo imediato: “[...] elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, submetem-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais” (Foucault, 1987, p. 25).

O que afirmo com isso é que o sujeito utiliza-se de uma conexão com a imagem do seu corpo, para inscrever uma história que lhe permita corresponder a um modelo de corpo tido como “desejável”, a partir do qual ele se apresenta, se aparenta, fator que o insere em um jogo no qual o poder é visto “[...] como uma multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem; um jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte” (Foucault, 1988, p. 102). Assim, penso que,

[...] essa é uma forma de poder que transforma os indivíduos em sujeitos. Entende-se que há dois sentidos para a palavra sujeito: sujeito submetido ao outro pelo controle e dependência e sujeito fixado à sua própria identidade pela consciência ou conhecimento de si. Nos dois casos, a palavra sugere uma forma de poder que subjuga e sujeita (FOUCAULT, 1994, p. 227).

Percebo os dois pensamentos acerca dos sujeitos e suas constituições, como modo de ser - estar e produzir-se para viver suas identificações, personagens, posições de sujeito, seus locais de pertencimento, como os terreiros, desejos e prazeres. Assim, ao mesmo tempo em que se acionam identidades também se incitam as produções de outros personagens. A criação de um personagem, segundo Foucault (1988) refere-se a:

[...] um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida; também é morfologia, com uma anatomia indiscreta e, talvez uma fisiologia misteriosa. Nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela está presente nele todo: subjacente a todas as suas condutas, já que ela é o princípio insidioso e infinitamente ativo das mesmas; inscrita sem pudor na sua face e no seu corpo já que é um segredo que se trai sempre (FOUCAULT, 1988, p. 43).

Percebo, então, que as formas de produção de identidades e interação social implicam em investimentos sobre si, mas que de algum modo produzem efeitos no outro. Ser Quimbandeiro(a) é uma identidade que indica caminhos, porém não estagna os sujeitos. Dizer-se da Quimbanda ao mesmo tempo em que aponta possibilidades de entendimento, não é entendida como algo global, por isso, recorri aos porquês dessa nomeação e posições de sujeitos sugeridas por ela. Amarro a estes apontamentos a afirmação exposta por Couto e Rocha (2010) ao situarem que:

Na atualidade, somos, de muitos modos, resultados dos diversos discursos e contradições intrínsecas a cada experiência ou modo de ser. Nesse contexto, as identidades estão em constante construção, desconstrução e reconstrução. Isto nos permite concluir que vivemos a era das hibrididades, das identidades híbridas, onde não faz mais sentido classificá-las como “verdadeira” ou “falsa” (Couto; Rocha, 2010. p. 29).

Outras justificativas ficam no campo das possibilidades de macular a própria imagem, ou seja, expressar seus desejos sem precisar arcar de forma direta com consequências de outras ordens. “[...] O que faz com que o poder se mantenha é o fato de que ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (Foucault, 1988, p. 8). Produzir nomes ou identidades, a partir das leituras sobre Artefatos Culturais podem nos permitir entender inúmeras práticas e espaços com múltiplas identidades circulantes.

Desse modo, seja Daiane da Maria Quitéria, Roberto do Pantera Negra, Daniel da Padilhinha, Marcelo do Tranca Ruas das Almas, Dione da Maria Padilha das almas ou José Carlos do

Maioral, definem-se reiteradamente, a partir de características de suas entidades. Suas nomeações não são alheias a desejos de parecimento com seus guias espirituais. Ademais a isso, em todas as respostas ao questionamento como gostaria de ser identificado(a)? As manifestações foram as mesmas, alegando, ele(a) – a entidade, me representa e as pessoas me conhecem assim. Complementando, Daiane, Roberto, Daniel e Marcelo, afirmaram, nada mais justo do que dar a ele(a) essa visibilidade, que a tua pesquisa preconiza, também. E, Dione, destacou que: “[...] *ela é minha mãe e tu sabes a força que ela tem!*”, trazendo-me para dentro de sua narrativa ao preconizar uma rememoração dos momentos de visita ao seu terreiro e que fui recebido pela Maria Padilha das Almas. Com relação a José Carlos, ser nomeado como o exu Maioral implica em ser respeitado, por todo trabalho desenvolvido pela entidade ao longo de sua vida religiosa. É possível, então, perceber relações de diferentes ordens, para nomear-se, porém, todas elas performativas, alicerçadas na filosofia da linguagem, sob a qual estes sujeitos foram e são reiteradamente produzidos(as) em seus espaços de circulação e, além disso, são reconhecidos(as) pelas suas atitudes, enquanto pais ou mães de santo, dirigentes de terreiros.

Dispondo a cena... Posições de sujeito para propor nomeações...

Estudar a nomeação observado pelos campos culturais que ensinam e medeiam relações entre sujeitos é uma experiência - no sentido larrosiano⁶ - que requer outras e insistentes leituras, pois deixa em aberto questionamentos importantes para se pensar comportamentos contemporâneos. As exposições nomeadas, identificadas, circulam/oscilam entre posições de sujeito e espaços, entre-lugares⁷, que demarcam ações generificadas e determinam

⁶ Para Larrosa (2002), a experiência remete a algo que nos passa e que nos acontece.

⁷ Segundo Bhabha (2013) os entre-lugares são um, “[...] terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade” (Bhabha, 2013, p. 20).

práticas hierarquizadas. Estas argumentações se inscrevem pela existência de fronteiras que demarcariam os limites das identidades. No entanto, interessa-me evidenciar as experiências de nomeação e as práticas culturais exercidas pela linguagem.

Mais do que demarcar uma posição de sujeito, um lugar social determinado, definir um nome, uma identidade indica um movimento, uma afeição a algo de um tempo específico, mas que pode permitir observar condutas e relações que motivam, a partir de “[...] objetivos e ambições pessoais e objetivos ou atividades institucionalmente ou socialmente valorizados” (Rose, 1998, p. 43). Articulo então a posição de sujeito, a partir de Foucault (2009), ao descrever que ela aponta para um lugar determinado por “[...] condições de individualização do sujeito [...] um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos” (p. 107). Para operar o conceito é preciso entender que a posição de sujeito implica em uma modalidade particular de identificação, vinculada à noção de sujeito de poder, atentando aos efeitos que ela produz. Neste caso, a nomeação dos sujeitos.

[...] é uma moça portuguesa, que não era quista por seus pais, pois eles queriam um menino. A Maria viu seus pais serem mortos e queimados, daí ela foi levada para viver com ciganos e chegou ao Brasil. [...] ela sempre é apresentada como defensora das mulheres, por ter sido maltratada e muitas vezes perseguida por homens. Uma das histórias ela enfrenta setes homens que tentaram estuprar uma moça que era prostituta (dizem né), mas ela foi lá e salvou a moça que viria a ser a Maria Navalha, a quem Quitéria ensinou a se defender e que hoje vem junto na falange dela” (DAIANE da MARIA QUITÉRIA).

[...] primeiro é sempre confuso, se ele é caboclo ou exu, porque ele responde junto ao Caboclo Pantera, sempre existe essa dúvida, porque ele responde nos dois, porque ele é enviado também pelos orixás de matas. Realiza trabalhos de magia, com poder de curar doenças para muitos incuráveis, carrega o poder para enriquecer, mas sua especificidade são a cura e desobstrução, é um guerreiro, a

maioria delas pertencem a antiga tribo Sherokee dos E.U.A. Mas, tem outra história na qual ele era um médico na Europa e veio para vencer seu carma e, por isso, o contato com as matas, para usar ervas e curar a todos” (ROBERTO do PANTERA NEGRA).

[...] A menina vem na falange da Padilha ela é mais brincalhona nos terreiros, gosta muito de dançar, diverte a todos, sem deixar de cumprir sua missão. Ela é uma jovem que foi abandonada e, por isso, adotada e protegida por Maria Padilha, aprendeu tudo que sabe com ela, inclusive a se defender dos perigos da vida. Ela desencarnou sem poder ter contato com o seu grande amor e, por isso, ela é boa casamenteira, mas não pode deixa furo com ela, senão ela fala que fez tudo e azucrina” (DANIEL da PADILHINHA).

[...] O Senhor Tranca Ruas das Almas quando encarnado, neste plano, era médico, em meados do século XIX. Ele foi ludibriado pelo seu orgulho e daí perdeu tudo, ficou sozinho, ainda que tivesse a sua amada, que alguns vão dizer que é a Maria Padilha e outros que é a Ciganinha. Em vida, ele viu que precisava mudar, fazer diferente, pois, as pessoas estavam usando ele, até que ele foi morto, em uma guerra, a Padilha tentou salvar ele, mas morreu junto. Ele sofreu de uma “Síndrome de Deus”, que atinge muitos médicos até hoje. Ele era arrogante, soberbo, ostentava a luxúria e demais pecados da carne. Daí a missão dele, vir hoje na terra, para ajudar todos os filhos a vencerem seus problemas pessoais, principalmente os que envolvem o ego” (MARCELO do TRANCA RUAS DAS ALMAS).

[...] a cada passagem na terra é uma história diferente. Sei que ela é guerreira, se vestiu de homem e foi para guerra, para avisar, durante uma batalha, a Tranca Ruas que ele seria traído e no momento que foi avisar ele não deu tempo para ela dizer que ele seria atraído pelas costas e ambos foram atravessados por uma espada, morrendo juntos. Tem outra, que ela também morreu em uma fogueira, por fazer curas e remédios naturais, daí foi dada como bruxa, pela inquisição. Mas, cada médium conta a sua mensagem, pois, depende da luz e fé de quem recebe ela na matéria” (DIONE da MARIA PADILHA).

A partir das histórias de cada entidade é possível perceber posições de sujeito que forjam tanto seus nomes, como locais de pertencimento. Algumas questões pertinentes ao gênero saltam nas narrativas, mas como essa não é a proposta, deixarei para outro momento. Ademais a isso, ao narrar essas histórias, os(as) participantes da pesquisa deixam escapar suspiros, pausas, alguns pediram tempo, para depois retornar. Essas características também denotam, o quanto essas entidades afetam suas identificações, em meio as relações sociais, para além dos terreiros, das posições de sujeitos que ocupam nos terreiros.

Courtine (1982) descreve que a especificidade da posição-sujeito ocorre “[...] no funcionamento polêmico do discurso em que o sujeito universal é interpelado e se constitui em sujeito ideológico e, ao se identificar com o sujeito enunciador, assume uma posição” (p. 252). Foucault afirma que “[...] as posições de sujeito se definem igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos” (1997c, p. 59). Alocar os sujeitos em posições no interior de uma cultura implica dizer que elas estão vinculadas às aparências, especificamente dos corpos, isto porque, no curso dos tempos somos analisados, distribuídos, esquadrihados, nomeados entre outros posicionamentos, pelos nossos corpos, pelos caracteres atribuídos a eles.

Desse modo, entendo a posição de sujeito como a definição de lugar social, ponto de fixação para a emergência de uma prática discursiva. Porém, isso não implica uma unidade de sujeito, fixado em um único lugar social. Para tanto, reitero que os sujeitos e os discursos são dispersos. A dispersão, nesse sentido, decorre dos “[...] diversos status, nos diversos lugares, nas diversas posições que o sujeito pode ocupar ou receber quando exerce um discurso, na descontinuidade dos planos de onde fala” (Foucault, 1997b, p. 61). As posições, então, são produzidas no cerne de uma formação social específica e originam, assim como são originadas, por práticas discursivas.

Encaminho a gira ao seu encerramento, mas não o seu final...

Os processos linguísticos produzem identidades, no interior das relações de poder. As identidades são, então, entendidas como produtos de constructos sociais, de atos performatizados, estão imersas em redes discursivas. Assim, ao nos nomearmos, acionamos discursos performativos de uma determinada identidade para indicar o que somos e não para definir algo que nos tornamos. Destaco que a contemporaneidade é marcada por um imaginário que enlaça as relações sociais e as atomiza em tribos pós-modernas. Esse discurso se consolida a partir de uma ideia de identificação dos corpos pela aparência, ser sujeito dela é algo constitutivo das nossas identidades e subjetividades. E assim, percebo os exercícios de nomeação dos(as) participantes da pesquisa, afinal, eles(as) estão imersos(as) em redes discursivas que caracterizam um tipo de vivência da Quimbanda, a de Rio Grande, no interior do Rio Grande do Sul e isso, a torna contingencial.

A produção de identidades é entendida como um conjunto de estratégias, assim, que acreditamos ser adequadas e atraentes. Dessa forma, a liberdade de arranjos estará emaranhada em redes de saber-poder que nos autorizam a inventar determinadas narrativas e fazem com que rejeitemos outras. Ao produzirmos uma identidade podemos fazer com que sejam percebidas nitidamente as relações que as diferem na confecção das demais formas. Estas relações, não estão restritas às aparências, porém, dependem do compartilhamento de signos culturais, que irão moldar, marcar uma identidade.

Deste modo, as posições de sujeito e a nomeação são objeto de uma produção permanente pelo uso apropriado de signos e, a partir das narrativas e diálogos por nós problematizados como “[...] um vasto campo de experimentação” (Le Breton, 1999, p. 28) o qual é criado de acordo com as linguagens de determinado tempo e local. Então, afirmo que estes três elementos – identidade, nome e posição de sujeito, são produzidos cultural e historicamente, que

são dependentes, de marcas oriundas de grupos e sujeitos, com caracteres específicos de tempo e lugar.

A potência que os nomes conferem às nossas pesquisas, ao dizerem sobre nossos(as) participantes, as transitoriedades dos corpos, desejos e identidades são, no meu entendimento, produzidas em uma rede de acontecimentos, resultantes de práticas culturais performativas. Assim, compreendo que “[...] o sujeito, sua história e sua constituição como objeto para si mesmo, seriam, então, inseparáveis das tecnologias do eu [...]” (Larrosa, 2000, p. 56). Somos então, frutos da linguagem, ao mesmo tempo em que normativamente fazemos usos dela.

Falange que me denomina...

BAUMAN, Z. *A vida fragmentada* – ensaios sobre a moral Pós-Moderna. Lisboa: Relógio D’Água Editores, 1999.

BHABHA, H. *O Local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.

BRITZMAN, D. O que é essa coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.

BUTLER, J.; MEIJER, I. C.; PRINS, B. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. *Estudos Feministas*, v. 7, n. 1-2, p. 155-167, 1999.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In LOURO, G. L. [Org.]. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 151 – 172.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de Experiência e Investigação Narrativa. In LARROSA, J. B. *Déjame que te Cuente*. Barcelona: Ed. Laertes, 1995.

COURTINE, J-J. Définition d’orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours. *Philosophiques*, v. IX, n. 2, octobre 1982.

COUTO E. S.; ROCHA, T. B. Identidades contemporâneas: a experimentação de “eus” no Orkut. In COUTO, E. S.; ROCHA, T. B. (Orgs.) *A vida no Orkut: narrativas e aprendizagens nas redes sociais*. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 13-32.

COSTA, M. V. Estudos culturais – para além das fronteiras disciplinares. In COSTA, M. V. (Org.) *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura e cinema*. Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 2000, p. 13-36.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. História da violência nas prisões. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. O sujeito e poder. In *Col. Ditos e escritos IV*. Paris: Gallimard, 1994.

_____. *A arqueologia do saber*. 5ª ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997a.

_____. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997b.

_____. Os recursos para o bom adestramento. In FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 29ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004a, p. 153-172.

_____. Uma entrevista: sexo, poder e a política de identidade. *Verve*, 5, p. 260-277, 2004b.

_____. *Microfísica do Poder*. 23ª ed. São Paulo: Graal, 2007.

_____. *Ditos e Escritos III. Estética Literatura e Pintura*. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. A verdade e as formas jurídicas. In FOUCAULT, M. *Ditos e Escritos X: Filosofia, Diagnóstico do Presente e verdade*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2014.

_____. As Relações de poder assam para o interior dos corpos. In FOUCAULT, M. *Ditos & Escritos IX: Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a, p. 35-43.

- HALL, S. Estudos Culturais: dois paradigmas. In HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte, Editora da UFMG. 1980. p. 131-159.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- JODELET, D. *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.
- JOHNSON, R. O que é, afinal, Estudos Culturais?. In SILVA, T. T. [Org. e Trad.] *O que é, afinal, estudos culturais?* 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 07-131.
- LARROSA, J. B. Notas sobre experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr. 2002.
- _____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. [Org.] *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis Vozes, 2000. p. 35-86.
- _____. *Nietzsche & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- LE BRETON, D. *L'Adieu au corps*. Paris: Éditions Métailié, 1999.
- LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In LOURO, G. L. [Org.]. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 07-34.
- PETERS, M. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica. 96 p. 2000. – (Coleção Estudos Culturais, 6).
- ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. In SILVA, T. T. [Org.]. *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-45.
- SIBILIA, P. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2008.
- SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. [Org.]. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 73-102.
- WORTMANN, M. L. C. *Ensaio em Estudos Culturais, Educação e Ciência*. A produção cultural do corpo, da natureza, da ciência e da tecnologia - instâncias e práticas contemporâneas. 1. ed. Porto Alegre: EDUFRGS, 2007, 352p.

O uso das ferramentas digitais pelo *artivismo drag* e suas possibilidades didático-pedagógicas

Marcos Roberto Pavani

Introdução

As importantes conquistas tecnológicas das últimas décadas contribuem diretamente para a dinamização e instrumentalização das relações sociais, nos mais diversos campos da atuação humana. Com isso, as possibilidades pedagógicas são redimensionadas constantemente por essas novas ferramentas. Como argumentam Oliveira; Moura; Sousa (2015, p. 76):

A nossa sociedade passa por momentos de transformações. Estas mudanças ocorrem devido às novas tecnologias de informação e comunicação, que aos poucos, vão se interligando a atividade educativa. A revolução da informática trouxe consigo inúmeros impactos que, por sua vez, atingiram diversas áreas sociais. A educação não escapa dessa mudança. Cada vez mais a tecnologia se faz presente na escola e no aprendizado do aluno, seja pelo uso de equipamentos tecnológicos seja por meio de projetos envolvendo educação e tecnologia.

Historicamente, as pessoas se apropriam dessas novas ferramentas desenvolvidas e as empregam nas suas relações cotidianas, no constante processo de reelaboração das condições materiais existentes. Neste sentido, Mello (2020) afirma:

[...] o emprego dos signos e ferramentas como meios auxiliares para o domínio da conduta humana possibilita a atividade produtiva dos

seres humanos que os diferencia radicalmente dos animais e amplia, ilimitadamente, sua atividade e sua conduta em sociedade (MELLO, 2020, p. 77).

As diversas ferramentas existentes compõem o aparato tecnológico que possibilita a reelaboração das práticas educativas, uma vez que cria novas formas de interações e mediações. A utilização de canais de internet, nas mais diversas plataformas virtuais, insere-se no conjunto dessas novas possibilidades de criação e compartilhamento de conteúdos, incluindo os didáticos. Muitos são os recursos tecnológicos virtuais que há tempos têm sido utilizados pela prática educativa, como mapas virtuais, sites de pesquisa, e-books, entre tantos outros recursos já difundidos.

Pierre Lévy, ao discutir sobre a importância que esses novos recursos virtuais adquirem nas práticas educacionais atuais e futuras, reitera:

Com esse novo suporte de informação e de comunicação emergem gêneros de conhecimento inusitados, critérios de avaliação inéditos para orientar o saber, novos atores na produção e tratamento dos conhecimentos. Qualquer política de educação terá que levar isso em conta (LÉVY, 1999, p. 168).

Diversos recursos virtuais passaram a desempenhar importante papel na vida das pessoas, especialmente das mais jovens. Carrano (2011) destaca que as redes sociais e os aplicativos para smartphones permeiam e ressignificam as relações juvenis, impactando diretamente nas suas relações escolares. Sobre este aspecto, o autor afirma:

As escolas esperam alunos e o que lhes chegam são sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de mundo. Muitas delas oriundas de redes de relacionamentos produzidas nos novos espaços-tempos da internet, dos mercados de consumo, de grupos culturais juvenis ou intergeracionais, de grupos religiosos e de culturas criativas e periféricas (CARRANO, 2011, p. 18).

Grosso *et al* (2020), nos vários estudos realizados sobre os recentes movimentos da luta estudantil no país, reforçam a importância das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para as variadas formas de articulação e mobilização dos coletivos de jovens, nas muitas lutas travadas nos últimos anos. Destacam, sobretudo, o emprego das redes sociais para estas finalidades.

Ao identificarem o amplo uso das tecnologias de comunicação e das redes sociais para a articulação e realização das ações promovidas por grupos e coletivos, entre outras finalidades, estes estudos corroboram com a relevância que esses recursos passaram a ter na vida e ações dessas pessoas. Essa nova realidade tem sido possibilitada há décadas a partir dos recursos virtuais desenvolvidos, mas nos últimos tempos tem sido enormemente explorada pelas diversas práticas sociais.

Além disso, o isolamento social causado pela pandemia da covid-19 e a consequente suspensão das práticas educativas presenciais, como aulas, simpósios, congressos, entre outras formas, deram maior visibilidade a esses novos recursos e aos seus possíveis usos. Várias plataformas passaram a ser utilizadas para as aulas remotas, para as reuniões de trabalho ou até mesmo para a realização dos encontros e comemorações familiares. Expressões como *home office*, *home schooling* e *live* passaram a ocupar o cotidiano das pessoas, tanto no Brasil como no restante do mundo. Essas práticas remotas, tanto para a realização das tarefas profissionais quanto para as apresentações artísticas, reforçaram a tendência que já se manifestava anteriormente a essas utilizações e, sobretudo, neste momento, se tornaram imprescindíveis diante da inviabilidade das aglomerações.

Contudo, não podemos ignorar que o acesso às TICs não é uma realidade imediata para todas as pessoas, principalmente se considerarmos o abismo socioeconômico brasileiro, explicitado pela dificuldade enfrentada pelas populações mais pobres em pagar por esses recursos. Sobre essa discrepância presente na realidade brasileira, Santos & Silveira (2004) destacam:

A prática do neoliberalismo acarreta mudanças importantes na utilização do território, tornando esse uso mais seletivo do que antes e punindo, assim, as populações mais pobres, mais isoladas, mais dispersas e mais distantes dos grandes centros e dos centros produtivos (SANTOS; SILVEIRA, 2004, p. 302).

Um exemplo desta desigualdade socioespacial pode ser representado pela dificuldade na qual vivem as populações mais pobres e periféricas. Além de todas as carências que marcam a vida dessas pessoas, com a crise gerada pelo isolamento social e a consequente substituição das aulas presenciais por aulas remotas, muitas e muitos jovens tiveram diversos problemas para acessar essas aulas como, por exemplo, a falta de conexão com a rede de internet, ou mesmo a inexistência de computadores habilitados para essas conexões.

Diante da deficitária infraestrutura de comunicação nestes locais periféricos e também pela escassez de recursos próprios, estudantes pré-vestibulares da periferia de São Paulo criaram um grupo de *WhatsApp* para não interromperem seus estudos. A iniciativa da juventude periférica, apoiada nas ferramentas digitais disponíveis, permitiu que pudessem minimizar, de certa forma, os impactos sofridos pela dificuldade em acessar remotamente os conteúdos escolares. Deste modo, ao trocarem informações e conteúdos didáticos pelo aplicativo, reduziram o comprometimento de sua preparação para os vestibulares. Conforme descreveu Bermúdez (2020): “Todos os dias, estudantes de bairros como Brasilândia, Grajaú, Capão Redondo e Jardim Eliane se reúnem no grupo ‘Favela Se Vira’, para ajudar uns aos outros com os conteúdos e tirar dúvidas”.

Embora não seja uma realidade que atenda de forma equânime a todas as pessoas no Brasil, essas ferramentas ocupam valioso espaço na comunicação e, em certa medida, na superação das barreiras geográficas impostas. As plataformas virtuais abriram novos lugares de diálogo, possibilitando compartilhamentos e interações. Nesse novo contexto ganham

destaque as e os influenciadores digitais, que cada vez mais ampliam seus locais de atuação e diversificam os temas abordados.

Porém, cabe destacar que, como produtos do modelo econômico vigente, essas ferramentas não estão, necessariamente, destinadas ou comprometidas com a educação formal e com os seus fins didáticos, uma vez que são canais de veiculação e comercialização de serviços e produtos. Entretanto, sua utilização pode resultar em práticas “não formais” de ensino. Ao analisarem os estudos de Garcia (2015, 2007), Groppo *et al* (2020, p. 39) concluem que “[...] não é preciso pensar o não formal em oposição ao formal. Trata-se de distintos campos de formação humana, com diferentes formas, objetivos e preocupações, que não precisam se polarizar. Mas também, não se reduzem um ao outro”.

Desta maneira, essas formas de ensino se somam às práticas curriculares formais e oferecem importante contribuição ao processo de ensino e aprendizagem, uma vez que elas estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas, atingindo bilhões delas em todo o mundo. O envolvimento dessas pessoas pode ser observado pelo número de inscrições nos diversos canais, conferindo a elas a designação de seguidoras. Esta situação nos sugere a substituição da tradicional definição de consumidoras e consumidores por seguidoras e seguidores, conferindo a essas pessoas nova condição nas relações de consumo estabelecidas.

O papel desempenhado por estas ferramentas na atualidade se assemelha ao que representou a televisão no contexto do seu surgimento no Brasil, na década de 50. Inicialmente, esse meio de comunicação foi bastante questionado em razão de sua eventual capacidade de controle e manipulação, por meio do conteúdo exibido em sua programação. Porém, ela se mantém até hoje como importante veículo de comunicação do país e, além de anunciar e vender produtos, também possui espaços dedicados ao compartilhamento de conteúdos didático-culturais, mesmo que isso represente apenas uma ínfima parcela de sua programação. Quanto ao caráter ideológico de sua programação, certamente merece atenção e estudos cuidadosos, mas não é este o objetivo desta análise.

Em outro sentido, temos a abrangência desses canais e a capacidade de infiltração na vida das pessoas, levando-nos a reconhecer o seu sucesso enquanto produto comercial das empresas de novas tecnologias digitais de comunicação e informação. São muitos os usos que são dados a estas ferramentas e não podemos ignorá-los, ainda que tragam intenções questionáveis.

Sendo assim, este texto busca discutir as possibilidades criadas em razão da ampliação do uso das ferramentas e plataformas digitais, principalmente no contexto do isolamento social causado pela pandemia da covid-19. Também procura demonstrar a contribuição dos canais abertos de vídeo na internet, bem como de seus e suas influenciadoras, para os processos de educação “não formal”, tendo como foco da análise, especificamente, o canal *Tempero Drag*.

A influência digital exercida por meio dos canais virtuais na educação “não formal”: o exemplo do “ativismo” drag de Rita Von Hunty.

Um bom exemplo de sucesso de audiência da internet atualmente são os canais de veiculação de vídeos e programação ao vivo, nas mais diversas plataformas de streaming¹. Com uma gama muito ampla de temas e dirigindo-se aos mais diversos segmentos etários e sociais, esses comunicadores e comunicadoras atingem uma parcela muito significativa da população em todo o mundo. De canais esportivos a culinários, de conteúdos religiosos às temáticas de cunho político-educacionais, a diversidade é uma das principais marcas desta ampla comunicação. O fato de muitos desses canais e plataformas admitirem a postagem e o uso de modo

¹ O streaming é a tecnologia de transmissão de dados pela internet, principalmente áudio e vídeo, sem a necessidade de baixar o conteúdo. O arquivo, que pode ser um vídeo ou uma música, é acessado pelo usuário online. O detentor do conteúdo transmite a música ou filme pela internet e esse material não ocupa espaço no computador ou no celular. Algumas plataformas oferecem o download de faixas, apenas para assinantes. Disponível em: <https://tecnoblog.net/290028/o-que-e-streaming/>. Acesso em 11 fev 2021.

gratuito propicia certa democratização dos espaços de fala dos mais diversos segmentos sociais.

Dentre esses novos espaços de comunicação e ativismo digital surgem os ocupados pelo denominado “ativismo” que difere das formas tradicionais de mobilização, sobretudo por promoverem, individualmente ou coletivamente, suas pautas reivindicatórias por meio de performances, nas mais variadas linguagens artísticas.

Artivismo é o nome dado a ações sociais e políticas, produzidas por pessoas ou coletivos, que se valem de estratégias artísticas, estéticas ou simbólicas para amplificar, sensibilizar e problematizar, para a sociedade, causas e reivindicações sociais. O ativista encontra na arte um convite à participação, expressando através de inúmeras linguagens, como a arte de rua, o vídeo, a música, a performance e a intervenção, os seus pontos de vista e leituras sobre a vida e o mundo, problematizando sua realidade.²

Nos estudos desenvolvidos pelo professor e pesquisador Leandro Colling (2019) conjuntamente com as demais pessoas participantes do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Culturas, Gêneros e Sexualidades (NuCuS), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), ele nos apresenta, com base nas autoras/autores e obras pesquisadas as diversas formas e empregos que vêm sendo dados ao termo no Brasil, desde a sua primeira utilização em uma matéria jornalística publicada pelo jornal *Folha de São Paulo* (MESQUITA, 2008; VILAS BOAS, 2015 citados por COLLING, 2019).

Com a identificação de variações nas definições entre as diversas abordagens, tais como “arte artivismo” definindo-o como “um compromisso de engajamento direto com as forças de uma produção não mediada pelos mecanismos oficiais de representação”, (MESQUITA 2008), assim como “a(r)tivismo”, estabelecendo uma “relação com o queer para pensar as produções que dialogam com as dissidências sexuais e de gênero” (TRÓI, 2018), Colling (2019) nos apresenta a complexidade que envolve

² Disponível em: <https://outraspalavras.net/blogdaredacao/>. Acesso em 20 maio 2020.

este movimento, o que dificulta o seu entendimento por noções restritivas ou reducionistas. Ainda neste mosaico que representa a caracterização do artivismo, ele destaca o entendimento apresentado por Mourão (2015) que, segundo este autor, trata-se de um “neologismo híbrido”, indicando a existência de uma “relação orgânica entre arte e ativismo”.

De todo modo, ainda que apresentem distinções, as diversas formas de entendimento apresentadas convergem para o seguinte ponto: o da relevância do artivismo para a luta e defesa das complexas pautas reivindicatórias atuais.

Neste campo de lutas e embates que tem se configurado o artivismo, temos a criação de possibilidades educacionais não formais a partir da produção e compartilhamento de conteúdos pedagógicos selecionados com criterioso cuidado, como é o caso do canal *Tempo Drag – You Tube*³.

Este canal, criado e apresentado pela *Drag Queen* Rita Von Hunty⁴ inicialmente destinava-se ao compartilhamento de receitas da culinária vegana. Contudo, as demandas políticas nacionais exigiram mudanças nos seus paradigmas, como é destacado pela própria apresentadora em entrevista realizada em 2020: “[...] ao me deparar com o projeto da direita de despolitização, em processo no Brasil, sobretudo no contexto das eleições presidenciais de 2014, senti que havia ali uma oportunidade de educar, tomei frente e tive a atitude de fazer essa mudança [...]”. Desta maneira, ela motivou-se a ampliar e diversificar sua proposta que, inicialmente pautada nas discussões sobre alimentação saudável e consumo sustentável, migrou para outras dimensões sociopolíticas e culturais, abordando temáticas filosóficas, políticas, sociológicas, entre tantas outras. Segundo ela, diante de tantas urgências políticas apresentadas pelo Brasil, especialmente após o golpe deflagrado

³ Para maiores informações sobre este canal. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCZdJE8KpuFm6NRafHTEIC-g>. Acesso em 11 fev 2021.

⁴ Esta personagem *drag* foi criada e é “performada” pelo professor de Língua Portuguesa e ator professor Guilherme Terreri.

contra o Governo de Dilma Rousseff, em 2016, e a eleição de Jair Bolsonaro em 2018, percebeu-se na necessidade de assumir um discurso mais pontual, pautado na ofensiva pelo entendimento e respeito aos direitos humanos, civis e à democracia.

Com mais de 500.000 pessoas inscritas em seu canal, Rita apresenta, discute, provoca, tenciona, enfim, fomenta reflexões acerca de temas complexos como homofobia, luta de classes, religião, sexualidade, aspectos da política nacional, entre muitos outros assuntos que perpassam nossas vidas atualmente. Por meio da ironia e de sua enorme capacidade argumentativa ela desnuda temas importantes que, em espaços mais convencionais são apresentados, muitas vezes, revestidos de eufemismos e excessiva erudição.

Apoiada em importantes obras literárias, com destaque para as filosóficas, sociológicas, psicológicas e históricas, Rita Von Hunty faz suas análises dialético-marxistas parecerem simples, dando-nos a ideia de que elas apresentam temas pouco elaborados, mas são exatamente o contrário disso. Suas exposições e provocações nos possibilitam o salutar exercício de questionamento dos nossos valores e práticas, permitindo a reelaboração de ambos. Como ela mesma argumenta a seguir:

Ainda que eu ache que, de certa forma, toda essa situação pela qual a gente está passando, ela traz à tona uma corrente subterrânea, conservadora e fascista da sociedade brasileira que é uma herança com a qual a gente vai precisar lidar, se é que em algum momento houve uma crença social de que a gente “passaria batido” por essas viúvas da ditadura, por esses torturadores, assassinos que foram anistiados, etc., a gente se enganou. Esse projeto se provou infrutífero e agora, de certa forma, quando a gente dá a voz e o poder democraticamente pra pessoas que não têm nenhum apreço pela democracia, a gente vê, e também é um momento do brasileiro se deparar com a importância do Estado, de que quando este Estado está gerido por um plano de desmonte, não existe nada dali que gere bons frutos pra pessoas. E eu acho que a população brasileira está tendo chances de ver isto (Entrevista, 2020).

Deste modo, parece residir neste modelo parte de seu sucesso e de sua capacidade de comunicação, especialmente com o público mais jovem. Ao analisar as obras escolhidas para o vídeo da semana (tem sido esta a frequência das postagens), ela elabora as suas videoaulas de modo a envolver o seu público numa atmosfera lúdica, leve, capitaneada pela figura intrigante da *drag* bem articulada e altamente “montada”, termo este por ela empregado.

Como Rita Von Hunty descreve, não há nenhuma fórmula nova ou fantástica de desenvolver seu trabalho, mas sim a elaboração e execução cuidadosas de suas aulas. Nas suas palavras: “A leitura faz parte da minha vida, do meu dia, as informações e tal. Existe uma parte grande do conteúdo do canal que é produzido pelo meu lado afetivo, social, dos meus encontros, das minhas conversas, das minhas amizades”. Essas colocações só reforçam a importância dos círculos de contatos, profissional e afetivo, tanto os presenciais quanto os remotos. Essa importância dada às relações sociais é amplamente analisada e corroborada pelos estudos desenvolvidos no escopo da Teoria Histórico-Cultural, em especial nos trabalhos de Vigotsky (1988, 2007).

Ao realizar esse “ativismo”⁵, Rita opera, a partir das “margens”, posicionando-se em outro lugar, diferente daqueles que costumam receber análises desta natureza, pois como ela mesma enfatiza:

O lugar do qual eu falo, é um lugar do estigma social e, de certa forma, da exclusão, do silenciamento, da opressão. Eu escolhi fazer meu trabalho, meu ativismo, minha arte educação por meio da figura de uma *drag queen*. Eu não faço isso como um homem branco, cisgênero, aluno de algum lugar, estudante de alguma coisa, profissional em alguma área. Então, a imagem inicial que chega às pessoas, em especial para as que me desconhecem, é a imagem de uma *drag queen* e isso é uma forma que está se propondo a carregar um conteúdo (Rita em entrevista, 2020).

⁵ Rita Von Hunty considera “ativismo” a sua arte ativista.

Neste contraste entre o lugar, a forma (figura da *drag queen*) e o conteúdo (temas de extrema relevância) a partir das margens é que se localiza a originalidade potente desta comunicação. Segundo ela, muito além dos estereótipos e preconceitos que a figura da *drag* frequentemente enfrenta, inicialmente, provoca nas pessoas o estranhamento em razão da aparente divergência entre a fala desta figura ainda incomum e o conteúdo abrangente que ela apresenta. No seu entendimento, por ser tão destoante e provocar este impacto, “[...] as pessoas tendem a revisitar os padrões de preconceitos que elas tinham [...]”.

No caso específico do público jovem, Rita também acredita estar contribuindo para a aproximação entre a juventude que a segue e as obras e conteúdos que ela debate. Para isso, além de apostar no uso de uma linguagem menos formal, ela procura democratizar o acesso aos conteúdos. Neste intuito, tem veiculado seus vídeos em canal gratuito e não tem condicionado sua veiculação a produtos e anunciantes. A grande quantidade de jovens que a segue no canal, números comprovados pelos perfis das pessoas inscritas, reforça a sua crença de que esteja contribuindo diretamente na formação dessa juventude, pois, segundo Rita, são frequentes os relatos que recebe de jovens que se valeram de suas vídeoaulas para suas tarefas e estudos escolares, assim como de professoras e professores que dizem fazer uso frequente para suas práticas. Esses dados indicam que seus vídeos são assistidos e discutidos por diversos e diferentes grupos, não apenas por determinados segmentos juvenis. Como professor e pesquisador, me incluo nesta lista de seguidores, recorrendo frequentemente às análises que Rita apresenta para o desenvolvimento do meu trabalho.

Sobre o papel que influenciadores e influenciadoras digitais podem desempenhar no desenvolvimento do conhecimento humano, à medida que compartilham conteúdo didático de relevância, Rita destaca:

[...] de certa forma ele fomenta um tipo de imaginação e um tipo de discussão do mundo, mas se ele ficar apenas no campo da discussão, então ele não tem influência real, um impacto real. Nenhum conteúdo substitui a organização, a militância do movimento estudantil, mas são ferramentas que através das quais essas esferas se potencializam, elas chegam mais às pessoas, se tornam acessíveis, mais práticas, etc.

Com essa atividade, a influenciadora digital Rita Von Hunty cria um importante espaço de compartilhamento das ideias de grandes filósofos, pensadores, feministas, cientistas, entre tantos outros grupos que, além do ambiente e publicações acadêmicas, teriam apenas lugar no espaço circunscrito da escola. Mais do que influenciar, ela amplia os espaços de debate e promove a reflexão de temas caros e vitais à democracia.

Entretanto, sua prática não tem a pretensão de se colocar como substituta da prática educativa convencional, efetivada no âmbito escolar, por meio de planejamento didático-pedagógico cuidadosamente elaborado, mas como uma forma de permitir novas possibilidades de ampliação do debate, para além do espaço e turno escolares.

Rita reitera sua prática como artista *drag*, bem como seu *artivismo*, por acreditar no “potencial sensível que a arte apresenta e no papel pedagógico que é capaz de desempenhar, uma vez que enfrenta menos barreiras do que, de certa forma, a intelectualidade enfrenta”. Para ela, a arte é capaz de fazer as pessoas sentirem e isso as leva, invariavelmente, a pensar sobre o que elas estão sentindo. Discorrendo sobre as ideias de Walter Benjamin (1987) expostas no ensaio: “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, ela destaca que este autor, diferentemente de outros, aponta os efeitos dialéticos da indústria da cultura. Sobre esses efeitos e a referida obra, ela afirma:

Se por um lado é verdade que existe a estetização da política, e aqui a gente pode entender como fascismo: O Hitler se apropriando do

rádio pra fazer propaganda nazista; O Goebbels ⁶ se apropriando do cinema pra fazer propaganda nazista. Por outro lado existe também, e o Benjamin vai nos alertar, uma politização da estética [...]. Politizar a arte seria algo que o Chaplin estava fazendo com “Tempos Modernos” e o “O Grande Ditador”⁷.

A entrevistada acredita que resultados destes novos espaços de fala e atuação, mediados pelas novas ferramentas disponíveis e pelas possibilidades por elas criadas, já podem ser percebidos. Conclui que há no Brasil um engajamento político germinado, que pode ser reconhecido nas mobilizações recentes da classe estudantil, como as ocupações das instituições de ensino público entre 2015 e 2016 e a ocupação da Assembleia Legislativa de São Paulo (ALESP), em 2016. Para além das pautas reivindicatórias que naquele momento apresentavam, estas ações são por ela vistas como bons exemplos de como as articulações, que são possibilitadas pelos diversos meios digitais, contribuem diretamente para os posicionamentos políticos da juventude, corroborando com os princípios de sua formação cidadã.

A estratégia de utilizar os amplos recursos tecnológicos existentes como ferramentas potentes no exercício do seu *ativismo* ou mesmo na elaboração e apresentação de suas videoaulas, tem conferido à Rita Von Hunty não apenas um elevado e crescente número de seguidoras e seguidores, mas importante destaque no contexto político-artístico-educacional. Com trânsito frequente pelos mais diversos segmentos e espaços de debates do país, ela tem oferecido uma nova imagem e voz às discussões de temas fundamentais para a elaboração das diversas subjetividades juvenis, desconstruindo preconceitos e subvertendo as velhas e estereotipadas ordens sociais.

⁶ Ela fala de Adolf Hitler, o ditador e Paul Joseph Goebbels, o Ministro da Propaganda, ambos na Alemanha nazista do Século XX.

⁷ Charles Chaplin, o grande artista britânico do cinema mudo do Século XX e dois dos seus principais filmes.

Considerações finais

Este texto procurou evidenciar a modernização e ampliação das ferramentas tecnológicas virtuais e de seus usos. Ainda que essas ferramentas não constituam uma realidade que atinja a todas as pessoas de forma democrática, elas têm ressignificado de modo quantitativo e qualitativo as práticas sociais, com destaque para as suas múltiplas funcionalidades educacionais.

Neste sentido, muitas formas de apropriação dos seus recursos já se fazem notar: sites e *blogs* de pesquisa, *chats* e fóruns para debates, mapas virtuais, *e-books*, entre tantos outros disponíveis. São frequentes as experiências exitosas de professoras e professores que inovam suas práticas a partir do uso dessas ferramentas, criando novos horizontes para suas práticas pedagógicas.

Mais recentemente ainda, a demanda criada pelo isolamento social decorrente da pandemia ampliou a utilização das diversas plataformas virtuais, uma vez que têm sido esses os recursos usados para a realização de aulas remotas, videoconferências, *lives* e um elevado número de outras atividades. A presença destas formas de estudo, trabalho e lazer nunca foi tão constante e parece ter ocupado um espaço definitivo nas nossas relações sociais. Independentemente de como será a organização social pós-pandemia, o que alguns chamam do “novo normal”, não há nenhum indício de que esses recursos percam o espaço e o significado adquiridos.

No contexto dessa nova realidade tecnológica surgem novos segmentos profissionais e, dentre eles, as pessoas que exercem a influência digital. Essas e esses influenciadores, identificados pela linguagem das redes sociais como “*influencers*”, produzem e veiculam nos amplos espaços virtuais uma gama extremamente variada de conteúdos. Neste conjunto gigantesco de opções há desde os que propagam banalidades cotidianas e temas de questionável finalidade até os que realizam importantes debates, ampliando os campos de exercício das múltiplas opiniões. Temos

uma oferta cada vez maior de possibilidades de escolha e não parece ser possível supor um limite para isso.

Dentre os canais de vídeo hoje disponíveis, alguns exercem funções merecedoras de destaque e reconhecimento, seja por promoverem importantes debates com a comunidade ou por oferecerem conteúdos confiáveis e relevantes. Neste sentido, o canal “Tempero Drag”, desenvolvido e apresentado pela *drag queen* Rita Von Hunty se encaixa nessa categoria, uma vez que se vale da figura instigante da citada *drag* para apresentar e provocar a partir de temas bastante complexos, como luta de classes, mais-valia, racismo estrutural, entre muitos outros, oriundos do contexto social e analisados à luz de grandes obras literárias e do pensamento de seus autores.

Com ênfase na dialética marxista e nos pensadores críticos, Rita faz ecoar nos locais menos comuns provocações e reflexões importantíssimas para o entendimento da nossa condição humana no Século XXI e para o desenvolvimento do nosso conhecimento.

Com uma linguagem voltada ao público jovem, veiculando seus vídeos em um canal seguido, majoritariamente, por jovens, ela consegue seu êxito junto a esse público, não por reduzir a dimensão dos temas, mas por analisá-los a partir desta sua figura destoante de *drag queen*. Destoante por ela (uma *drag*!) ser responsável por explicações profundamente didáticas, de assuntos tão complexos, fazendo uso de excelente oratória e eloquência e, deste modo, diferindo daquele lugar social que lhe é atribuído frequentemente, lugar este estigmatizado e desprezado por segmentos sociais mais conservadores.

Desta forma, é possível concluir a partir desta análise que o trabalho que Rita Von Hunty desenvolve no espaço virtual não se coloca em substituição a nenhum outro, mas se junta aos demais. Ao debater e analisar assuntos presentes no cotidiano brasileiro, ela oferece nova visibilidade a esses temas, uma vez que explora novos canais de veiculação, atingindo novos alcances. Com isso, possibilita a tão desejada continuidade das aulas regulares para os outros espaços e realidades, além dos delimitados pelos muros escolares.

Esta análise não nos permite identificar precisamente a extensão ou abrangência dos resultados educacionais não formais desta prática por ela desenvolvida, afinal sua atividade não se apresenta com esses objetivos específicos e nem foram aqui analisados indicadores que possam atestar esses resultados.

Contudo, ainda que sejam necessárias análises mais cuidadosas para dimensionar a influência digital que esses canais exercem sobre as pessoas, em especial o público jovem, bem como os resultados educativos desta prática, já é uma realidade concreta a ressignificação das formas de ensino “não formais” que ela propõe. Em razão de serem aulas remotas, com densos conteúdos e, além disso, essas aulas serem apresentadas na internet por uma professora *drag*, mais do que ser algo, divertido, inusitado e original, é um importante deslocamento da análise dos conteúdos para outros locais de expressão, além de permitir novos entendimentos das subjetividades humanas e, numa outra dimensão, o exercício de superação de estigmas e preconceitos.

Referências

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas, v. 1. 3ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BERMÚDEZ, A. C. "Governo não olha para nós", diz jovem que fez grupo de WhatsApp para Enem. **Uol**. São Paulo. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/enem/ultimas>. Acesso em: 27 jun 2020.

BLOG DA REDAÇÃO. Artivismo: criações estéticas para ações políticas. jan/2014. Disponível em: <https://outraspalavras.net/blog/daredacao/> Acesso em 20 maio 2020.

CARRANO, P. Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à convivência. *Revista Teias*, v. 12, n. 26, set/dez. 2011.

COLLING, L. A emergência e algumas características da cena artista das dissidências sexuais e de gênero no Brasil da

atualidade. In COLLING, L. (Org.) *Artivismos das dissidências sexuais e de gênero*. Salvador: EDUFBA, 2019.

GARCIA, V. A. *A educação não formal como acontecimento*. Holambra: Setembro, 2015.

GARCIA, V. A. Educação não-formal: um mosaico. In PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (orgs.). *Palavras-chave em educação não formal*. Holambra: Setembro, Campinas; CMU, 2007, p. 31-52.

GROPPO, L. G. et al. *Coletivos juvenis na universidade e práticas formativas: política, educação, cultura e religião*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

MELLO, M. A. O conceito de mediação na teoria histórico-cultural e as práticas pedagógicas. *Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação*, ano XIV, n. 23, p. 72-80, 2020,

MESQUITA, A. L. *Insurgências poéticas: arte ativista e ação coletiva (1990-2000)*. São Paulo, 2008. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

MOURÃO, R. Performances artivistas: incorporação duma estética de dissensão ética de resistência. *Cadernos de Arte e Antropologia*, v. 4, n. 2, p. 53-69, 2015.

OLIVEIRA, C.; MOURA, S. P. ; SOUSA, E. R. TIC'S na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. *Pedagogia em Ação*, v. 7. n. 1, p. 75-94, 2015.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. 6ª ed., Rio de Janeiro: Record, 2004.

LÉVY, P. *Cibercultura*. 1ª reimpressão. São Paulo: Ed 34, 1999.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue, 2007.

_____. *A formação social da mente*. Trad. J. Cipolla Neto, L. S. Menna e S. C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VILAS BOAS, A. G. A(r)tivismo: arte + política + ativismo - sistemas híbridos em ação. São Paulo, 2015. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Posfácio

Juarez Tarcísio Dayrell

Ler este livro significou para mim uma experiência, no sentido profundo dado por Larossa (2002). Na medida em que fui lendo, fui me permitindo ser tocado, ser afetado pelas lembranças da Anped e do GT 03, principalmente aquelas afetivas. Como não lembrar das reuniões anuais em Caxambú, dos reencontros com os amigos na beira da piscina do Hotel Glória, da ampliação dos contatos e construção de novas amizades, da curiosidade e respeito ao cruzar com a nossa “bibliografia”, com aqueles intelectuais que eram nossa referência, ali, ao vivo. As festas, os bate papos no final da tarde, os almoços coletivos, as trocas, as longas discussões teóricas, tudo isso fazia parte dos encontros anuais. Pelo que Marília Pontes Sposito nos fala em sua entrevista, era presente para a diretoria da Anped daquela época, ao decidir pela transferência das reuniões para uma pequena cidade, “a vontade de transformar os encontros em momentos de interações contínuas e informais entre os pesquisadores jovens e os experientes”. E conseguiram de fato. Como não lembrar dos debates, muitos deles instigantes, que contribuíram e muito na minha formação acadêmica. Ao longo destes anos a Anped, e especificamente o GT 03, significou um importante espaço de formação. Ali me sentia à vontade para explicitar minhas dúvidas e incertezas, ali me sentia parte de um coletivo que buscava e busca construir uma compreensão em torno dos movimentos sociais no Brasil, me sentia parte de um grupo, de fato. Enfim, a leitura deste livro me afetou e acredito que irá afetar a muitos colegas que, como eu, viveram e vivem a Anped e o GT 03 há mais tempo!

Além da dimensão afetiva, o livro traz contribuições significativas. Uma delas é recuperar parte da trajetória do GT 03, principalmente quando passa a se denominar “Movimentos Sociais

e Educação” em 1992. As entrevistas com Miguel González Arroyo e Marília Pontes Sposito são muito ricas e nos esclarecem o processo e as tensões vivenciadas em cada momento. Arroyo deixa claro, por exemplo, que a Anped, desde a sua criação, é inseparável dos movimentos sociais. Pontua a criação dos grupos de trabalho com temáticas “não escolares”, sendo o GT Educação e Trabalho o primeiro, como expressão dos debates que apontavam os processos formativos existentes para além da instituição escolar, afirmando o trabalho na sua dimensão educativa. Neste processo evidencia as disputas existentes na afirmação da dimensão educativa dos movimentos sociais.

Neste contexto, o GT Movimentos Sociais e Educação surge como expressão do próprio crescimento e complexificação dos movimentos sociais no Brasil, visibilizada na crescente e variada produção acadêmica. É interessante pontuar que o GT surge da dinâmica dos movimentos sociais, expressão da própria realidade nacional, e não tanto dos temas das pesquisas. Neste sentido, Sposito reforça que, desde o seu início, o GT 03 tinha um caráter “guarda chuva”, abrigando temas emergentes que ainda não estavam consolidados na academia, como foi a temática de gênero, da juventude e mesmo da raça. Olhando de forma retrospectiva, é possível afirmar que a interseccionalidade como eixo analítico, tão afirmada atualmente, já estava presente de forma latente no GT desde os seus primórdios. Não é sem razão que um debate sempre presente era o desafio da organização da Anped por GTs temáticos, fechados em si mesmos, diante de uma realidade cada vez mais interseccional, complexa.

Outra contribuição significativa é o resgate de alguns dos trabalhos encomendados a partir de 2010 trazendo à tona preocupações teórico-metodológicas que estiveram presentes naqueles anos e que ainda se constituem como questões pertinentes até hoje. Tais trabalhos contribuem na composição do mosaico da trajetória do GT e, ao mesmo tempo, evidenciam a evolução histórica dos temas ali abordados. É o caso do debate em torno da juventude rural apresentado por Elisa Guaraná, revisitando o texto

apresentado em 2013. Nele fica evidente a importância ainda presente da reflexão sobre a demanda de reconhecimento da juventude do/no campo como estratégia para um projeto de continuidade da agricultura familiar camponesa. Ao mesmo tempo reforça a importância da presença da juventude nos processos de transformação e resistência na história recente do Brasil, consolidando-a como um ator político significativo nos movimentos sociais. Um outro tema bastante atual é o de gênero. Claudia Viana explora com maestria em seu trabalho a relação entre Estado e movimentos sociais na produção de políticas públicas de educação voltadas às relações de gênero, analisando as políticas introduzidas no governo Lula. Constatamos ali que, apesar de certa porosidade do governo Lula aos movimentos de mulheres e LGBTQIA+, “as relações de poder que determinam os parâmetros tradicionais que sustentam as relações de gênero em nossa sociedade ainda limitam as possibilidades de consolidar conceitos como gênero e diversidade sexual enquanto definidores de políticas públicas para a educação e, assim, desestabilizar a heteronormatividade e, sobretudo, a homofobia”. Trazendo para os dias atuais, aponta a tensão entre a manutenção das várias conquistas tais como a introdução das questões de gênero e da produção das sexualidades nas políticas de educação e o avanço conservador antigênero .

Finalmente, o trabalho apresentado pelos(as) colegas Ana Karina Brenner, Elmir de Almeida, Ludmila Cavalcante e Mônica Peregrino nos dá uma visão geral da produção acadêmica apresentada no GT no período de 2011 a 2015, contribuindo para uma análise dos rumos que este vem tomando. Chama a atenção os temas emergentes detectados neste período, marcados pelas clivagens de sujeitos e territórios de produção de identidades ou modos de vida, como por exemplo, juventude indígena, juventude rural ou mesmo condição de estudante no sistema prisional. Ou de processos sociais que fabricam sujeitos, tais como a socialização juvenil, a educação infantil, a educação especial, movimentos agroecológicos, etc. Ao mesmo tempo, apontam que os estudos que

tomam por base os sujeitos e não as instituições ou os movimentos nos quais os sujeitos estudados estão inseridos, pareciam estar crescendo naquele momento. Seria interessante perceber em que medida tal perspectiva continuou crescendo ou não a partir de 2015.

Os artigos, apresentados na última sessão, são a expressão da diversidade abrangida pelo GT. É muito significativa a forma como foi organizada a apresentação dos artigos, compondo o próprio título do GT, reforçando assim sua identidade. Os artigos, no seu conjunto, contribuem para dar visibilidade às questões mais atuais concernentes aos movimentos e ações coletivas, aos sujeitos e aos processos educativos.

Além das contribuições acima elencadas, o livro tem o mérito de fornecer parâmetros históricos e teóricos da identidade do GT, principalmente para os pesquisadores mais jovens que nele se inserem. Não uma identidade fixa, rígida, imutável. Mas, coerente com o próprio objeto empírico que lhe dá sentido, os movimentos sociais, uma identidade dinâmica, mutável, que se constrói nos conflitos e tensões inerentes à realidade. Neste momento, em que vivemos uma crise na democracia brasileira, reforçada pelo desmonte cotidiano do Estado de Direito e pela criminalização dos movimentos sociais e suas lutas por direitos, faz-se necessário reforçar esta história e esta identidade do GT como uma das formas de fortalecer nossa esperança e crença na luta social como instrumento de transformação da realidade. Por tudo isso, agradeço aos organizadores e autores pela experiência que me proporcionaram e que podem proporcionar aos seus leitores.

Outono de 2021.

Autoras e autores

Aldimar Jacinto Duarte

Mestre em educação brasileira e doutor em educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor adjunto da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), atuando na Escola de Formação de Professores e Humanidades, no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Curso de Pedagogia. Coordenador do Programa referido e Vice- Coordenador do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED) Centro-Oeste.

Ana Karina Brenner

Professora associada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Foi coordenadora do Grupo de Trabalho 03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Ana Paula Soares da Silva

Professora de Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Ambiental, coordenadora do Laboratório de Psicologia Socioambiental e Práticas Educativas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (LAPSAPE/FFCLRP-USP).

Cláudia Vianna

Professora e pesquisadora sênior do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

Daniela do Nascimento Rodrigues

Mestre e doutoranda em Educação: História, Política, Sociedade (PUC/SP). Graduanda em História pela Universidade Federal de

Pelotas (UFPEL). Pedagoga. Especialista em Juventude no Mundo Contemporâneo (FAJE/MG). Membro do Grupo de Trabalho Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos (GT03), da ANPED. Participa do projeto de pesquisa Formação no Ensino Médio: escola e juventude (EHPS/PUCSP).

Dileno Dustan Lucas de Souza

Doutor em Educação. Professor associado da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Diógenes Pinheiro

Bacharel em economia (UFRJ, 1987), mestre (UFRRJ, 1993) e doutor (UNICAMP, 1999) em ciências sociais. Professor, pesquisador e extensionista da Faculdade de Ciências Sociais, da Escola de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Douglas Franco Bortone

Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG); Pós-Graduando em Ensino de Sociologia no Ensino Médio pela Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) e em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Bacharel em Teologia pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).

Elisa Guaraná de Castro

Doutora em Antropologia Social pelo Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É professora associada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Atuou, entre 2011 e 2015, na Secretaria Nacional de Juventude (SNJ/Secretaria Geral/Presidência da República) e, entre 2015 e 2016, na coordenação do Observatório Participativo da Juventude e como Coordenadora-Geral de Apoio a Órgãos

Colegiados (Secretaria de Desenvolvimento Territorial/Ministério de Desenvolvimento Agrário).

Elmir de Almeida

Professor-doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo-Ribeirão Preto (USP Ribeirão Preto).

Felipe Tarábola

Doutor em Educação. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba (UFSCar Sorocaba) e da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EAFEUSP).

Geraldo Magela Pereira Leão

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Integra a equipe de coordenação do Observatório da Juventude da UFMG. Foi vice-coordenador (2010-2012) e coordenador (2013-2014) do Grupo de Trabalho 03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos (ANPEd).

Gustavo Henrique Pereira

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor efetivo de História, na rede estadual de educação de Mato Grosso.

Iranete Maria da Silva Lima

Doutora em matemática e informática pela Université Joseph Fourier. Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), atuando no mestrado e doutorado em Educação Matemática e Tecnológica. Coordena o Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (NUPEFEC) da UFPE. Integra o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) e o Comitê Pernambucano da Educação do Campo (CPEC).

Juarez Tarcísio Dayrell

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor aposentado da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Fundador e integrante do Observatório da Juventude da UFMG. Foi coordenador do Grupo de Trabalho 03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos (ANPEd).

Junior Roberto Faria Trevisan

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Professor da rede pública estadual de educação de Minas Gerais.

Krícia de Sousa Silva

Pedagoga, mestra e doutoranda em educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Sociopoeta. Integrante do Núcleo de estudos e pesquisas em “Educação, Gênero e Cidadania” (NEPEGECEI) e do Observatório das Juventudes e Violências na Escola - OBJUVE.

Leandro R. Pinheiro

Professor associado na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Sociólogo e doutor em educação, integra o Grupo de Pesquisa em Socialização, Estratificação e Trajetórias Juvenis e Educacionais (GESET/CNPq) e o Grupo Trabalho, Movimentos Sociais e Educação (TRAMSE/CNPq).

Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante

Professora Plena do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Luís Antonio Groppo

Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Pesquisador do Conselho Nacional de

Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Coordenador do Grupo de Trabalho 03 – Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) em 2020-2021.

Luiz Carlos Gil Esteves

Doutor em Educação e professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Mara Aline Oliveira

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Pós-Graduada em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) e bacharel em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Atualmente é advogada regional do Sul de Minas do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-Ute).

Marcos Roberto Pavani

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE – UFSCar). Pesquisador membro do Núcleo de Estudos da Escola de Vigotsky (NEEVY – UFSCar).

Maria Antônia de Souza

Licenciada e bacharel em Geografia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) - Presidente Prudente. Mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Professora associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). É bolsista produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Maria Carla Corrochano

Professora associada do Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Sorocaba. Bolsista produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Foi coordenadora do GT03 – Movimentos Sociais, sujeitos e processos educativos (ANPEd) no biênio 2018-2019. Foi assessora do Programa Juventude da Ação Educativa e consultora da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Marília Pontes Spósito

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora emérita da Faculdade de Educação (FE) da USP, docente Sênior do Programa de Pós-Graduação em Educação da FE-USP.

Maurício Perondi

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professor da Faculdade de Educação da UFRGS e membro do Centro Interdisciplinar de Educação Social e Socioeducação-CIESS. Faz parte da coordenação do Observatório da Socioeducação, do Ateliê de Jogos Pedagógicos e do Programa de Prestação de Serviços à Comunidade-PPSC, da UFRGS. É membro da Frente de Enfrentamento à Mortalidade Juvenil em Porto Alegre/RS.

Mauro Dillmann

Doutor em História. Professor adjunto no Departamento de História e no Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

Miguel Farah Neto

Mestre em Educação e pesquisador da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Miguel González Arroyo

Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestrado em Ciência Política pela UFMG e doutorado (PhD em Educação) - Stanford University. É Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da UFMG. Foi Secretário Adjunto de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

Mirela Figueiredo Santos Iriart

Professora plena do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Doutora em Saúde Coletiva pelo Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Realização de Estágio pós-doutoral no Departamento de Psicologia Social e Cultural da London School of Economics and Political Science (LSE).

Mônica Dias Peregrino Ferreira

Professora associada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Paulina dos Santos Gonçalves

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). Assistente social e educadora social.

Paulo César Rodrigues Carrano

Professor associado da Universidade Federal Fluminense (UFF). Foi bolsista Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (2019-2022). Foi bolsista Cientista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj). Integrou a diretoria da ANPEd. Doutor em Educação pela UFF; diretor e produtor de videodocumentários.

Regiane Sbroion de Carvalho

Psicóloga, mestre e doutora em Ciências pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de

São Paulo (FFCLRP/USP). Docente da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), membro do Laboratório de Psicologia Socioambiental e Práticas Educativas (LAPSAPE/FFCLRP-USP).

Rodrigo Lemos Soares

Mestre em Educação em Ciências e em História e doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa: Narrativas, Arte, Linguagem e Subjetividade (GIPNALS) e Grupo Paisagens Híbridas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Salomão Antônio Mufarrej Hage

Doutor em Educação pela PUC de São Paulo, com doutorado sanduíche na Universidade de Wisconsin-Madison. Professor da Universidade Federal do Pará, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Linguagens e Saberes da Amazônia. Bolsista produtividade do CNPq, coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia, e coordena o Fórum Paraense de Educação do Campo.

Shara Jane Holanda Costa Adad

Cientista Social. Sociopoeta. Doutora em Educação. Professora associada da Universidade Federal do Piauí. Integra o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPI) e o Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGpsi/UFDPA). Coordenadora do Núcleo de estudos e pesquisas “Educação, Gênero e Cidadania” - NEPEGEIE do Observatório das Juventudes e Violências na Escola – OBJUVE.

Sonia Aparecida Branco Beltrame

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisadora dos temas educação e movimentos

sociais, educação de jovens e adultos, formação de professores e educação do campo.

Valentina Carranza Weihmüller

Mestre e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde, Instituto NUTES, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Vera Helena Ferraz de Siqueira

Doutora em Educação pela Columbia University. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde, Instituto NUTES, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Vinicius Oliveira Seabra Guimarães

Mestre e doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Atualmente, participa dos seguintes grupos de pesquisa: Juventude e Educação (PUC Goiás) e Observatório Juventudes na Contemporaneidade da Universidade Federal de Goiás (UFG).

O livro desperta a curiosidade e o envolvimento com os movimentos sociais. Neles há vida, conhecimento, luta, construção de existências e resistências. Muitos pesquisadores descobrem-se sujeitos de luta, de direitos, históricos, quando participam de movimentos sociais.

O bom livro é aquele que gera interrogações e inquietações nos leitores. Este nos instiga a fortalecer processos de resistência e demarcar um lugar coletivo de diálogo com os movimentos sociais, com os pesquisadores dos movimentos e com os que se comprometem com eles, com os processos de transformação da sociedade.

Expressa, em seus capítulos, o comprometimento do GT com os problemas sociais e com vertentes críticas de análises. Além disso, os trabalhos são marcados pelas vozes dos sujeitos, pelo contexto das lutas e pelos enfrentamentos entre movimentos sociais e governos.

Maria Antônia de Souza

anped


UFRGS
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL



ISBN 978-65-5869-407-6

