

JUVENTUDE E EDUCAÇÃO:

identidades e direitos

Renata Montechiare e
Gabriel Medina (Orgs.)



FLACSO
BRASIL



**INSTITUTO
UNIBANCO**

JUVENTUDE E EDUCAÇÃO: identidades e direitos **Renata Montechiare e Gabriel Medina (Orgs.)**

Os textos publicados apresentam a opinião dos autores e não necessariamente sintetizam a posição da Flacso Brasil e do Instituto Unibanco sobre os temas em debate.

Flacso Brasil

Saete Valesan Camba
Diretora

Diane Funchal
Coordenadora de Projetos

Renata Montechiare
Coordenadora do Programa Estudos e Políticas de
Cultura e Diversidade

Thiago Ansel
Assistente de Coordenação:

Lizeth Acquisti e Valéria Camargo
Assessoria Técnica

**Caio Valiengo, Hélio Menezes,
Isabel Pato e Scarlett Rodrigues.**
Tutores

Instituto Unibanco

Superintendente Executivo
Ricardo Henriques

Cesar Nunes
Gerente de Desenvolvimento de Soluções

Gabriel Medina
Analista Sênior

Camila Castanho Miranda
Analista Pleno

Graziele Ferreira e Silva
Analista Sênior

Equipe de coordenação do curso:

Camila Castanho Miranda, Gabriel Medina, Grazielle Ferreira e Silva, Renata Montechiare e Thiago Ansel.

Palestrantes:

Aniely da Silva Santos, Eryka Galindo, José Ricardo Paiva Santos, Juliana Lopes, Miriam Abramovay, Nathalia Oliveira, Pedro Gorki, Regina Novaes, Rogério José de Souza, Silas Moreira Santos, Thábata Leticia Moraes da Silva, Webert da Cruz Elias e Yasmin Thayná de Miranda Neves.

Produção Editorial

Revisão: **Margareth Doher**
Projeto Gráfico e Diagramação: **Vitor Reis Soares**
Imagens: **Bonita Produções**

Ficha catalográfica

M773j

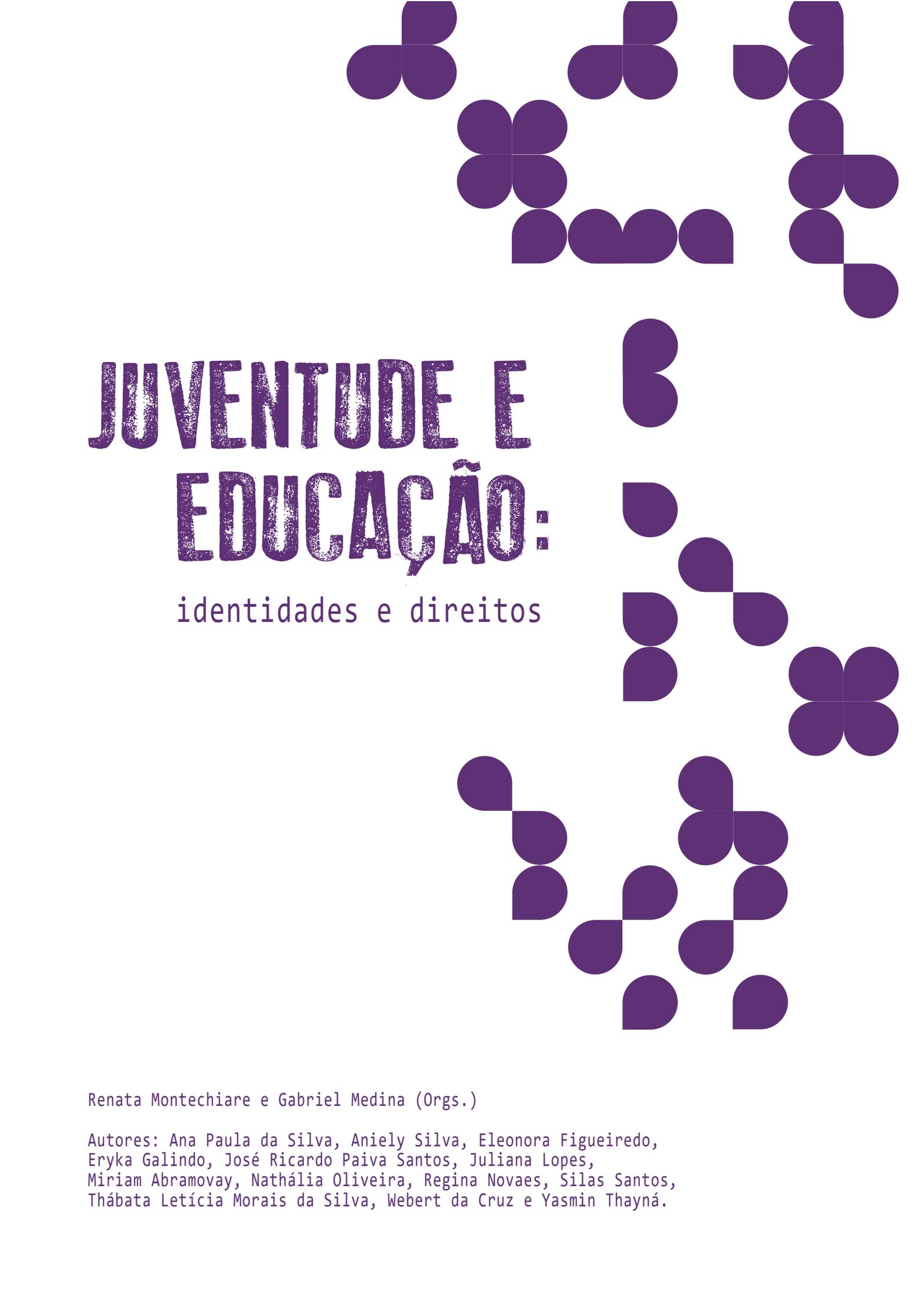
Montechiare, Renata.

Juventude e educação: identidades e direitos / Renata Montechiare;
Gabriel Medina (orgs.) – São Paulo: FLACSO, 2019.

ISBN 978-85-60379-54-5

1. Educação. 2. Jovens. 3. Direito – Políticas públicas. I. Título.

CDD: 306.43
CDU: 37-053.8

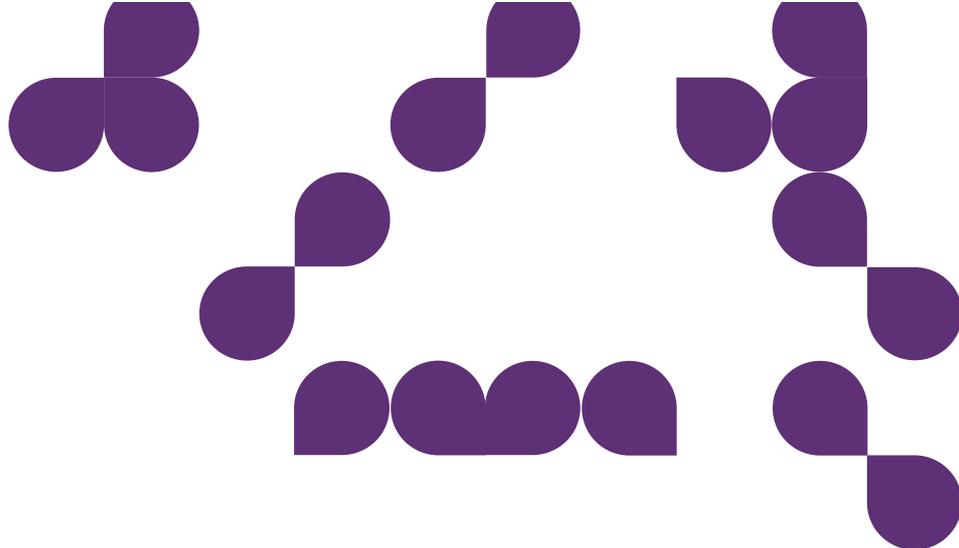


JUVENTUDE E EDUCAÇÃO:

identidades e direitos

Renata Montechiare e Gabriel Medina (Orgs.)

Autores: Ana Paula da Silva, Aniely Silva, Eleonora Figueiredo, Eryka Galindo, José Ricardo Paiva Santos, Juliana Lopes, Miriam Abramovay, Nathália Oliveira, Regina Novaes, Silas Santos, Thábata Letícia Moraes da Silva, Webert da Cruz e Yasmin Thayná.



JUVENTUDE E EDUCAÇÃO: identidades e direitos

A Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso Brasil) e o Instituto Unibanco apresentam os resultados dos debates do curso Juventude e Educação: identidades e direitos. Este livro reúne artigos, relatos de experiência, depoimentos e análises sobre o histórico da participação dos e das jovens na sociedade brasileira, especialmente a partir da redemocratização do país.

A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Estatuto da Juventude são os marcos legais que orientam o cumprimento dos direitos da juventude brasileira. Considerando que em muitos aspectos estes direitos vêm sendo continuamente violados, o enfoque na escola como principal referência de sociabilidade juvenil permite insistir nela como instituição central no acolhimento às demandas dos e das jovens.

Reconhecemos o papel social da escola como instância capaz de promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos e das estudantes. É espaço potente de oferta e difusão dos direitos sociais previstos em lei, e ainda propicia debatê-los, experimentar seus desafios e traçar caminhos individuais e coletivos sensíveis à condição juvenil. É na escola que os conceitos de equidade são cotidianamente postos à prova, e daí elaboram-se alternativas que reabastecem o repertório de toda a sociedade.

O curso foi oferecido aos colaboradores do IU ao longo do segundo semestre de 2018 na modalidade semi-presencial. A cada encerramento das leituras e atividades dos módulos, recebemos palestrantes na sede do Instituto em São Paulo, e aprofundamos temas contemporâneos como racismo, movimentos de ocupação de escolas, cultura juvenil, mobilidade urbana, equidade, entre tantos outros. Recuperamos o recente histórico das políticas públicas de juventude no Brasil, passamos pelas práticas pedagógicas e pelas disparidades hierárquicas e intergeracionais na escola. Debates sobre desigualdade e diferença, tratamos da sociabilidade, das artes, da comunicação e da interação juvenil dentro e fora das redes sociais. Por fim, nos dedicamos a refletir sobre os desafios da democracia e as formas tradicionais e contemporâneas, institucionais e autogestionadas de participação juvenil.

Assumir que os e as jovens são sujeitos de direitos implica em revisar nossas próprias práticas institucionais, qualificar nossos profissionais e investir em ações que garantam seu lugar como agente efetivo para o fortalecimento da democracia. A Flacso Brasil e o Instituto Unibanco vêm trabalhando nesta perspectiva e apresentam este registro para que redes de educação, instituições e organizações da sociedade civil possam ampliar seus repertórios sobre as juventudes contemporâneas e colaborar com a formação de redes de promoção dos direitos da juventude.

CAPÍTULOS

1 JOVENS COMO SUJEITOS DE DIREITOS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

O campo das políticas públicas de juventude: processos, conquistas e limites 07
Regina Novaes

Relato de experiência 19
Silas Santos

2 RELAÇÕES INTERGERACIONAIS NA ESCOLA: PODER, DISCIPLINA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Relações intergeracionais na escola: poder, disciplina e práticas pedagógicas 24
Miriam Abramovay, Eleonora Figueiredo e Ana Paula da Silva

Relato de experiência 41
José Ricardo Paiva Santos

3 DESIGUALDADE, DIFERENÇA E PROMOÇÃO DA EQUIDADE

Por uma escola livre, diversa e educacional 47
Webert da Cruz

Relato de experiência 51
Aniely Silva

4 CULTURAS E IDENTIDADES JUVENIS, DROGAS E SOCIABILIDADES

Uma paisagem urbana contemporânea: os coletivos de cultura jovens 56
Juliana Lopes

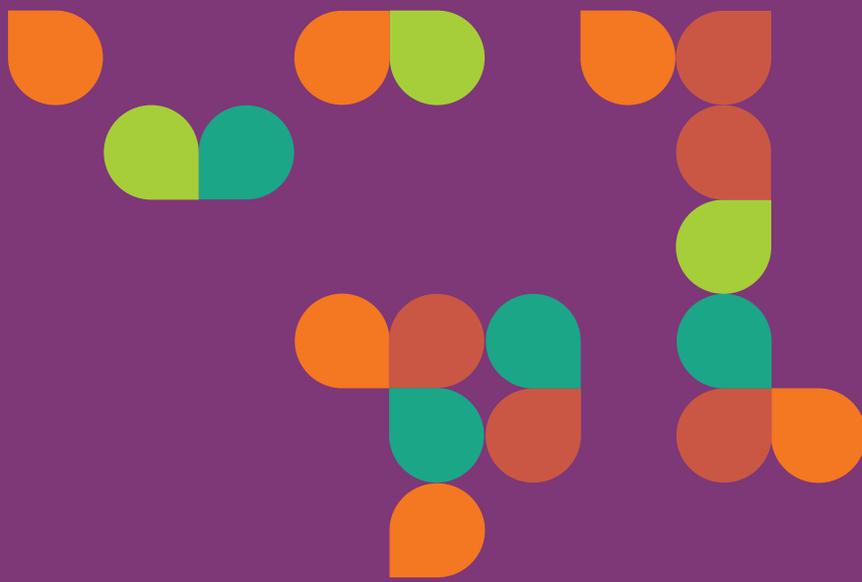
Relato de experiência 72
Yasmin Thayná

Um panorama sobre os impactos das políticas de drogas no Brasil contemporâneo 76
Nathália Oliveira

5 PARTICIPAÇÃO JUVENIL, ATIVISMO, TRABALHO E GERAÇÃO DE RENDA

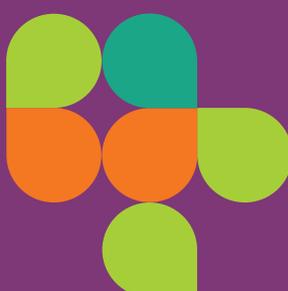
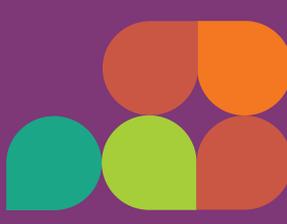
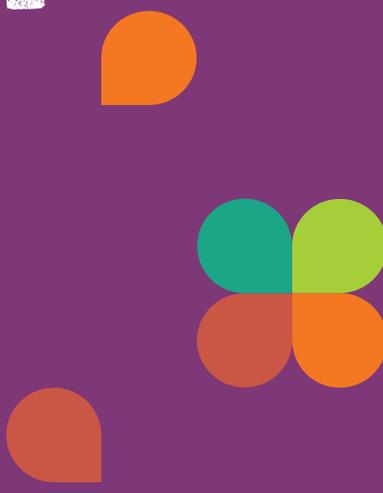
Olhares sobre as juventudes do campo 83
Eryka Galindo

Relato de experiência 91
Thábata Letícia Moraes da Silva



capítulo 1

JOVENS COMO SUJEITOS DE DIREITOS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL



O CAMPO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE: PROCESSOS, CONQUISTAS E LIMITES

REGINA NOVAES



Doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo. Foi professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, da Universidade Federal da Paraíba, e atualmente é professora visitante da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

São muitos os desafios para o reconhecimento dos direitos dos jovens no Brasil. Ao observar a atual condição juvenil, evidenciam-se características de incerteza e insegurança que caracterizam o mundo globalizado do século XXI. Ao atentar para as situações vivenciadas pelos jovens brasileiros de hoje, destacam-se características de uma sociedade eivada de históricas desigualdades sociais cotidianamente realimentadas por preconceitos e discriminações geradoras de sofrimento e exclusão.

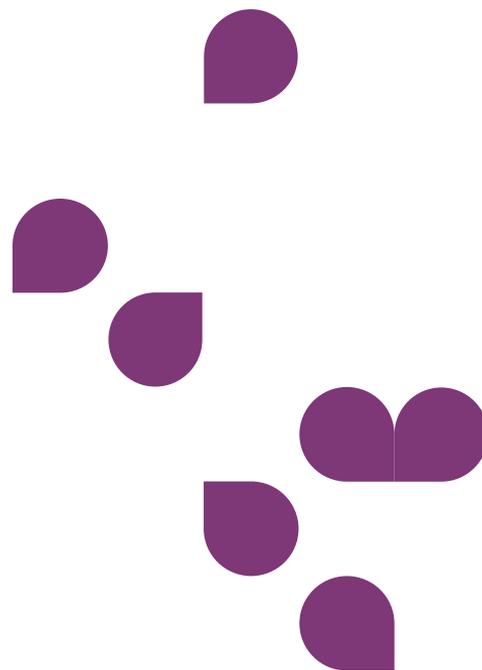
O presente artigo¹ inicia lembrando as circunstâncias históricas do surgimento da categoria “juventude” e da condição juvenil contemporânea, em seguida traz informações sobre as situações vivenciadas pelos jovens brasileiros e, também, busca refletir sobre demandas, direitos e as limitações das políticas públicas.

1. A juventude como “fase da vida”: determinantes econômicos e culturais

Nem sempre a infância, a adolescência, a juventude, a velhice foram reconhecidas como “fases da vida”. Como sugere Ariès (1981), o surgimento da infância na Europa pode ser localizado entre o final do século XVIII e o princípio do século XIX. Tal surgimento pode ser correlacionado com duas importantes tendências demográficas: o declínio da mortalidade infantil e das taxas de natalidade. A concepção de infância como fase distinta de desenvolvimento emerge entre famílias de condição social elevada, tornando-se tema de volumosos ensaios literários sobre educação infantil.

Só posteriormente, os “problemas sociais” associados à infância – desta vez focalizando as camadas mais pobres da população – determinaram a necessidade de assistência às crianças e sua defesa mediante medidas legislativas que regulamentassem o trabalho infantil. A partir daí consolida-se a ideia de infância como “fase de vida”.

¹ O presente artigo retoma temas e observações de outros escritos já publicados com o objetivo de se fazer entender por leitores que iniciam agora suas leituras sobre o tema juventude.



"Como é sabido, após a Segunda Guerra Mundial consolidou-se mundialmente um padrão de passagem da infância para a idade adulta que pressupunha uma sequência linear e previsível de acontecimentos no curso da vida."

E a adolescência? Muito embora a puberdade seja um processo biológico universal, a adolescência só começou a ser encarada como fase de vida quando, na segunda metade do século XIX, os problemas e tensões a ela associados a tornaram objeto de "consciência social". A "cultura adolescente" tornou-se fonte de preocupações, tanto de educadores como de reformistas de meados do século passado, quando "grupos de amigos" passam a ter comportamentos considerados ameaçadores para a sociedade. Nos Estados Unidos, por exemplo, descobriu-se uma "perigosa" conexão entre tais comportamentos (predominantemente em comunidades de emigrantes) com o desenvolvimento de formas de marginalidade social e delinquência.

Assim sendo, o reconhecimento dos "problemas da infância e da adolescência" passaram a provocar medidas políticas tais como o prolongamento da escolaridade, a legislação sobre trabalho infantil, a idade em que os adolescentes podiam começar a trabalhar, a proliferação de casas de correção para menores.

Também a velhice emergiu entre o final do século XIX e o princípio do século XX, como um problema social, surgindo literatura abundante sobre o tema, a criação de asilos, os cuidados à "terceira idade", etc. E a juventude? Para falar em juventude – tal como compreendemos hoje – precisamos chegar até meados do século XX.

Como é sabido, após a Segunda Guerra Mundial consolidou-se mundialmente um padrão de passagem da infância para a idade adulta que pressupunha uma sequência linear e previsível de acontecimentos no curso da vida, a saber: saída da escola, ingresso no mercado de trabalho, saída da casa dos pais, formação de um novo domicílio pelo casamento, início da vida sexual e nascimento do primeiro filho.

Tal sequência de etapas da vida supunha a noção de "moratória social"² entendida como um crédito de tempo concedido ao indivíduo para que ele proteja sua entrada na vida adulta, favorecendo suas experiências e experimentações, formação educacional e aquisição de treinamento, para tanto pressupondo a presença do Estado provedor na garantia de acesso ao sistema educacional público.

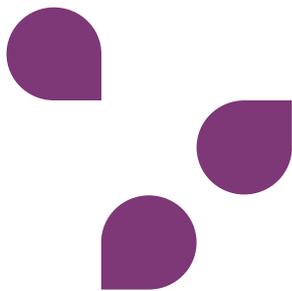
Neste contexto, o "investimento em educação" foi uma resposta que os Estados nacionais – com maior ou menor sucesso – ofereceram para incorporação de novas gerações. A preocupação com os jovens se circunscrevia à educação: tratava-se de desenvolver as aptidões exigidas pelo processo de qualificação da força de trabalho para a industrialização em curso.

Ao mesmo tempo, outros fatores históricos e culturais contribuíram para a caracterização da juventude no mundo ocidental. Eric Hobsbawn (1995), em seu livro "A era dos Extremos", destaca três novidades para caracterizar a "nova cultura juvenil" dos anos de 1970.

A primeira diz respeito às concessões silenciosas feitas em direção ao "rejuvenescimento da sociedade". A "gerontocracia" foi questionada tanto no chamado mundo capitalista, quanto em regimes socialistas onde surgiam líderes de menos de 40 anos. Além disto nesta época surgiram as "florescentes indústrias de cosméticos" prometendo rejuvenescer.

A segunda novidade provém da primeira: uma nova geração de adultos foi socializada como integrante de uma cultura juvenil e se adaptou rapidamente às "mudanças tecnológicas" que se intensificavam neste momento. O que os filhos podiam aprender com os pais tornou-se menos

2 Sobre a noção de moratória social, ver Margulis e Urresti (1996). Sobre padrões de passagem da juventude para a idade adulta, ver Camarano (2005).



"Nos dias de hoje, falar de juventude é falar de um tempo histórico específico em que uma nova divisão internacional do trabalho e a rapidez das transformações tecnológicas determinam as condições sociais em que se vive a juventude."

óbvio do que os pais não sabiam e os filhos sim. Neste aspecto começavam a se inverter os “papéis das gerações”. Por fim, diz o mesmo autor, a terceira novidade foi seu “espantoso internacionalismo” da chamada “cultura juvenil”: não por acaso o blue jeans³ e o rock tornaram-se marcas da “juventude moderna”.

E a partir daí? Pais Machado (1990) relaciona o surgimento dos “problemas da juventude” à crise de emprego, extensiva a toda a Europa ocidental e que, entre outras razões, se deveu ao baby boom posterior à Segunda Guerra Mundial, que afetou principalmente os jovens. Segundo o mesmo autor, na Europa – até meados da década de 70 – a emigração e a guerra colonial foram importantes fatores de manutenção dos empregos. Posteriormente, a expansão do desemprego a partir de fluxos provenientes da inatividade, nomeadamente entre os jovens, instalou-se como “tendência duradoura”.

Também referindo-se aos anos de 1970, Pierre Bourdieu analisou a crise do sistema meritocrático francês que produzia uma “inflação de diplomas”. Para o autor, caracterizava-se ali uma “geração enganada” pelas “vãs promessas” do sistema escolar e do sistema social. Chegados os anos de 1980, a literatura sociológica mundial tornou-se farta na caracterização da flexibilização de economia, do aumento da precariedade do trabalho e da diluição de mecanismos de ascensão social que resultam em dificuldades crescentes da emancipação dos jovens, por consequência na dessincronia dos eventos que marcam a passagem para a vida adulta.

Certamente, em ritmo e intensidade diferentes, os “problemas da juventude” chegaram à América Latina e ao Brasil, aproximando a experiência de jovens de países de economias centrais e periféricas. Assim, aos poucos, um novo lugar para a juventude foi se estabelecendo na agenda pública da cooperação internacional, das agências bilaterais e dos governos nacionais. Portanto, e não por acaso, o ano de 1985 foi decretado o Ano da Juventude pelas Nações Unidas.

2. Brasil 2005: jovens como sujeitos de direitos?

Nos dias de hoje, falar de juventude é falar de um tempo histórico específico em que uma nova divisão internacional do trabalho e a rapidez das transformações tecnológicas determinam as condições sociais em que se vive a juventude. Com efeito, entre os anos de 1980 e 1990, juventudes de todo mundo passaram a viver a tensão local-global e as incertezas de seu tempo histórico. Nunca houve tanta integração globalizada e, ao mesmo tempo, nunca foram tão agudos os processos de exclusão.

Como se sabe, na América Latina, nos anos de 1990, ao esgotamento deste modelo desenvolvimentista somaram-se tanto a crise da dívida externa quanto os desafios da transição política das ditaduras para a democracia. Nesse contexto de reestruturação das economias nacionais, os saldos objetivos e subjetivos para a maioria dos jovens latino-americanos se traduziu em mais desigualdade, inéditas inseguranças e variadas situações caracterizadas por violências físicas e simbólicas.

3 O autor lembra que o “blue jeans” – traje popular de operários ingleses – foi introduzido nas universidades americanas por jovens que intencionalmente não queriam se parecer com seus pais, mas que acabou sendo incorporado pelos adultos de “cabeça grisalha”.

Tal situação motivou a criação de organismos e Programas sociais voltados para a juventude em vários países da América Latina. No Brasil, naquele momento, não foi criado um organismo de juventude em nível federal. Mesmo assim, durante os governos do Presidente Fernando Henrique Cardoso, o Ministério do Trabalho instituiu o Plano Nacional de Qualificação Profissional (Panflor) que – embora destinado a todos os desempregados e aos trabalhadores inseridos no processo de reestruturação produtiva – teve como público-alvo prioritário “os jovens de baixa escolaridade, especialmente em conflito com a lei e os excluídos em geral” (CORROCHANO, 2011).

Segundo Spósito e Carrano (2003) em 2002, último ano do governo Fernando Henrique Cardoso, existiam 33 Programas, em diferentes Ministérios e Secretarias. Nesta época, também ocorreram Programas e ações voltadas para a juventude realizadas por igrejas, Organizações Não Governamentais (ONGs) e fundações empresariais. De maneira geral, os objetivos destes Projetos – governamentais e não governamentais – era “ressocializar”, “promover o retorno aos bancos escolares”, “capacitar para o trabalho”, “inserir em dinâmicas de integração social”, “fomentar o protagonismo e o voluntariado juvenil”. Em síntese, conter a violência e o desemprego.

Por outro lado, e não por acaso, tornam-se recorrentes as seguintes expressões: “jovens em situação de risco”; “resgate da autoestima”; “incentivar o protagonismo juvenil”, “despertar o empreendedorismo”. A disseminação destas expressões convocava para a ação social voltada para a juventude que – além de visar a “contenção” da violência e do desemprego – buscava também “prevenção” por meio do incentivo ao seu “protagonismo”. O slogan “os jovens não devem ser vistos como problemas, mas como parte da solução”, exemplifica bem uma concepção que informava ações voltadas para a juventude.

Mas isto não é tudo. Ao mesmo tempo, ainda na segunda metade da década de 1990, criaram-se alguns espaços municipais de juventude (secretarias, coordenadorias e assessorias) e Centros de Referência de Juventude. Nesse caso, não se tratava de atender apenas “jovens em situação de risco”, mas de considerar as demandas de todas as “juventudes” de sua base territorial. Na mesma ocasião, realizaram-se as primeiras Conferências Municipais e os Festivais nos quais ganham destaque expressões da chamada cultura de periferia (saraus de poesias, hip hop, break, grafite).

Cabe salientar ainda que, também naqueles anos, demandas de jovens também foram levadas ao espaço público por diferentes coletivos, grupos e movimentos juvenis que participaram de Encontros de pastorais de Juventude e de juventudes partidárias, Conferências, Fóruns, Acampamentos, etc.

Em resumo, ainda que por diferentes caminhos e concepções – na confluência entre movimentos juvenis, experiências municipais, iniciativas de organismos internacionais, programas e ações governamentais, de fundações empresariais, de ONGs e Igrejas – os problemas e demandas dos jovens foram ganhando visibilidade no Brasil.

Com a chegada dos anos 2000, sobretudo devido ao agravamento das dificuldades de inserção produtiva e social de jovens, os “problemas da juventude” tornaram-se parte da questão social, a expressão “jovem como sujeito de direitos” começou a circular na sociedade e o tema das “políticas públicas de juventude” se inscreveu na pauta do debate público.

Neste cenário, a partir desse perverso encontro entre as incertezas da atual condição juvenil no século XXI e as situações de exclusão vividas pelos jovens no Brasil, os problemas e as demandas da juventude foram tecendo entre nós um específico campo de políticas públicas.

Finalmente, no dia 1 de fevereiro em 2005, reunindo subsídios locais e, também, levando em conta experiências internacionais, uma medida provisória – que anunciava uma “Política Nacional de Juventude” – foi mandada ao Congresso Nacional. Para ser aprovada, esta medida contou com o apoio de parlamentares de diferentes partidos. Posteriormente, sancionada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, a lei (Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005) que considera todos os jovens brasileiros, de 15 a 29 anos, como potencialmente beneficiários, criou:

a) a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), vinculada à Secretaria Geral da Presidência da República, cuja tarefa principal é articular e supervisionar os Programas e Ações voltadas para jovens;

b) o Conselho Nacional da Juventude (Conjuve) com caráter consultivo, cuja tarefa é fomentar estudos e propor diretrizes de políticas públicas de Juventude. Este Conselho é composto por 20 representantes do poder público (17 ministérios e três órgãos de gestores e legisladores) e 40 representantes da sociedade civil;

c) o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) um programa de caráter emergencial, inicialmente voltado para jovens de 18 a 24 anos, excluídos da escola e do mercado de trabalho.⁴

No âmbito deste artigo, infelizmente não poderemos nos aprofundar na experiência rica e diversificada do ProJovem. Sobre a ação da SNJ e do Conjuve, vale aqui destacar o papel importante que ambas as instâncias tiveram nas batalhas pela promulgação do Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013), logo após as manifestações de 2013.

O Estatuto da Juventude deve ser visto como um resultado de pressões sociais e de várias disputas entre concepções de juventude e de finalidade das “políticas públicas”. Depois de muitos anos e de várias formulações, no Estatuto da Juventude prevaleceu a concepção de “jovens como sujeito de direitos” e detalhou-se as responsabilidades do poder público de atuar para assegurar direitos em diferentes dimensões da vida social.

No capítulo II do Estatuto, intitulado “Dos direitos dos jovens seções”, são anunciados 11 direitos, a saber:

- I - do Direito à cidadania, à participação social e política e à representação juvenil;
- II - do Direito à educação;
- III - do Direito à profissionalização, ao trabalho e à renda;
- IV - do Direito à diversidade e à igualdade;
- V - do Direito à saúde;
- VI - do Direito à cultura;
- VII - do Direito à comunicação e à liberdade de expressão;
- VIII - do Direito ao desporto e ao lazer;
- IX - do Direito ao território e à mobilidade;
- X - do Direito à sustentabilidade e ao meio ambiente;
- XI - do Direito à segurança pública e ao acesso à justiça.

Formulados na intercessão entre direitos de cidadania e direitos humanos, os direitos da juventude mesclam “demandas de reconhecimento, de distribuição e de participação”. Ao mesmo tempo, combinam várias gerações de direitos (políticos, sociais e difusos) enfatizando fortemente a necessidade de articulação entre igualdade e diversidade.

Em sua Seção IV, no artigo 17, intitulado “Do Direito à diversidade e à Igualdade”, pode-se ler: “O jovem tem direito à diversidade de direitos e de oportunidades e não será discriminado por motivo de: I - etnia, raça, cor da pele, cultura, origem, idade e sexo; II - orientação sexual, idioma ou religião; III - opinião, deficiência e condição social”.

Em seguida, no artigo 18, do mesmo Estatuto, são especificadas diferentes ações do poder público para efetivação do direito à diversidade e à igualdade, tais como:

assegurar a diversidade juvenil nos programas governamentais de diferentes ministérios; capacitação de profissionais do ensino fundamental e médio para enfrentar todas as formas de discriminação e inclusão dos temas da diversidade na formação de profissionais e em diretrizes curriculares.

Na relação entre esses dois artigos do Estatuto, as palavras “direitos” e “políticas públicas” aparecem como duas faces da mesma moeda: a primeira remete ao que constitui a Sociedade e a segunda ao Estado. Nessa perspectiva, os “sujeitos” – por meio de lutas sociais – encaminham demandas, promovem o reconhecimento de “direitos” e para efetivá-los o poder o público respeita a Constituição Federal e os viabiliza por meio de políticas públicas específicas voltadas para jovens de 15 a 29 anos.

⁴ O ProJovem envolveu a gestão compartilhada de diferentes ministérios, e a cooperação entre municípios e governo federal. O Programa passou por várias reformulações, expandiu a idade até 29 anos e hoje é executado pelo Ministério da Educação.

Assim sendo, frente ao crescente desemprego juvenil e às mortes violentas de jovens negros em nosso país, a referência aos “direitos dos jovens” reforça o papel do Estado na urgente implantação de políticas públicas que levem em conta tanto a condição juvenil quanto as situações específicas de vulnerabilidade vividas pelos jovens. Porém, na prática, não se trata de um processo linear e de conquistas acumulativas. Heranças históricas e obstáculos recentes se apresentam continuamente para dificultar um encontro eficaz entre garantia de direitos e implantação de políticas públicas de juventude.

3. Brasil de 2018: hiatos entre os “direitos” e a situação de jovens brasileiros

Segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 eram 51,3 milhões os jovens brasileiros. Destes 20% estavam na faixa de 15 a 17 anos, 47% entre 18 e 24 anos e 33% de 25 a 29 anos. As jovens mulheres somavam 50,4% e os jovens homens representavam 49,6% – 61% viviam com os pais e 66% se declararam solteiros. Depois do censo de 2010, pesquisas amostrais revelam que nos últimos anos já houve uma diminuição do número de jovens no Brasil, somando agora aos 48 milhões representam 24% da população.

Como a sociedade olha para esse significativo contingente populacional? Sem dúvida, ao falar de juventude, fazemos projeções que revelam nossos otimismo e pessimismos em relação à vida pessoal e em relação à sociedade. Porém, quando nos lembramos que a “juventude” (no singular) não é um todo homogêneo e sim um segmento etário composto por “juventudes” (no plural) evidenciam-se as contradições, desigualdades e diferenças presentes na sociedade em que vivem os jovens.

Na juventude, como se sabe, vamos encontrar as mesmas persistentes desigualdades sociais que caracterizam a sociedade brasileira. Tais desigualdades – reveladas por escolaridade insuficiente, desemprego e péssimas condições de habitação – geram situações de violência sempre retroalimentadas por discriminações de raça, etnia, orientação sexual, identidade de gênero, deficiências físicas, emocionais e cognitivas. Vejamos alguns exemplos.

3.1 Sobre (re)produção de desigualdades educacionais

Segundo a pesquisa Agenda Juventude Brasil (FREITAS, 2016), os jovens que estudam são 85% na faixa de 15 a 17 anos; 33% na de 18 a 24 e 15% na de 25 a 29 anos. Ou seja, na faixa dos 15 aos 29 anos as taxas de frequência à escola diminuem conforme avançam as idades. Certamente, a necessidade de trabalhar faz com que muitos jovens sejam obrigados a deixar a escola. Não por acaso cerca de 50% dos jovens brasileiros não conseguem concluir o ensino médio.

Tais índices evidenciam que, apesar de todos os avanços verificados no acesso à educação escolar nas últimas décadas, entre os jovens de 15 a 17 anos – idades em que os jovens presumivelmente estariam concluindo a educação básica e nas quais a educação escolar é obrigatória – 15% já se encontram fora da escola, sendo que, segundo suas próprias declarações, apenas 3% “já terminaram os estudos”; ou seja, uma expressiva parcela de 12% está fora da escola sem ter terminado os estudos.

Para pensar esta realidade, também é importante considerar o fator racial. Com efeito, o número de jovens negros analfabetos, na faixa etária de 15 a 29 anos, é quase duas vezes maior que o de jovens brancos. Entre os estudantes que frequentam o nível de ensino adequado à sua idade, o número de jovens negros é expressivamente menor que a dos jovens brancos, tanto no ensino médio como no superior.

O local de moradia também pode ser considerado um fator que agrava a situação educacional. Em certas áreas das cidades e entre jovens no campo, a descontinuidade dos estudos – no ensino fundamental e médio – não está relacionada apenas à falta de vagas. A permanência na escola está também relacionada à falta de transporte e a contextos de violência nas áreas onde moram ou estudam os jovens.



"De certa forma, ser jovem é ser suspeito. Sendo assim, a juventude está sempre "sob suspeição", o que resulta tanto em sua criminalização quanto em sua vitimização."

Enfim, são muitos os obstáculos para que os jovens tenham assegurado seu direito à educação. Não por acaso, as resoluções das Conferências Nacionais de Juventude e os documentos divulgados por coletivos e movimentos juvenis reivindicam "educação de qualidade". Esta consigna envolve questões relativas ao salário e à formação de professores, questões relativas à infraestrutura escolar e à necessidade de novas tecnologias de informação e comunicação no ambiente escolar.

Mas, "educação de qualidade" também evoca a necessidade de maior flexibilidade no sistema educacional em termos de tempos e espaços escolares, estruturação dos currículos e conteúdo das disciplinas. Para se aproximar da realidade dos jovens de hoje do século XXI, trata-se – nos termos do documento da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2009) – encontrar caminhos para que os jovens possam combinar escola, trabalho e vida familiar

3.2 Sobre incertezas no mundo do trabalho

A relação entre "juventude e trabalho" expressa tanto as oscilações econômicas quanto as apostas políticas da sociedade. No decorrer dos anos 2000, houve diminuição dos índices de desemprego. Mas, as crises da sociedade chegam mais rapidamente aos jovens. E, assim sendo, os dias de hoje trazem de volta a questão da falta do trabalho para os jovens.

A taxa de desemprego na faixa de 18 a 24 anos chegou a 25,9% no fim de 2016 (PNAD Contínua). Vale lembrar ainda que ser jovem homem ou mulher, gay ou trans, indígena, negro ou branco também resultam em menos acessos e mais limitações no mundo do trabalho.

Vivendo em um tempo marcado por profunda globalização, reestruturação produtiva e precarização da mão de obra, mesmo estando empregados, mesmo em situações em que há contratação formal (carteira assinada), os jovens temem o desemprego. Sujeitos à constante intensificação de controles, às metas e exigências de engajamento subjetivo no trabalho (CARROCHANO; FREITAS, 2016), os jovens de hoje vivem múltiplas situações de insegurança.

3.3 Sobre medos e vida insegura

De certa forma, ser jovem é ser suspeito. Sendo assim, a juventude está sempre "sob suspeição", o que resulta tanto em sua criminalização quanto em sua vitimização.

Segundo o Atlas da Violência (IPEA⁵; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2018) foram assassinados no Brasil 33.590 jovens em 2016. Isto quer dizer 65,5% por 100 mil jovens, o que significa mais de 7,4% em relação a 2015. Os jovens do sexo masculino, com idade de 18 a 25 anos são os que mais vivem situações de vulnerabilidade. Quando raça/etnia são informadas, os pretos e pardos correspondem a 2/3 das vítimas.

Tais taxas de mortalidade ocorrem nessa faixa etária por várias "causas externas". Os "acidentes de trânsito" matam jovens ricos em seus velozes carros importados, mas matam também jovens pobres que se locomovem em ônibus e bicicletas e os motoboys que costuram as ruas das cidades. Nos últimos anos a questão do suicídio juvenil também voltou ao debate público.

Mas, ainda são as "armas de fogo" que fazem vítimas entre jovens do sexo masculino, pobres e não brancos, com poucos anos de escolaridade, que vivem nas áreas mais carentes das grandes cidades brasileiras, muitas vezes dominadas pela presença de traficantes de drogas.

5 Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

"Para os jovens das camadas populares ainda coloca-se a necessidade de sair precocemente da escola para trabalhar."

Sem dúvida, a geografia da violência revela as desigualdades sociais, preconceitos, discriminações, segregações urbanas. A explicação para a violência entre jovens pode ser buscada na inédita conjugação histórica de três fatores: a) a proliferação de armas de fogo que obedece aos interesses da indústria bélica, nacional e internacional; b) a existência de territórios pobres dominados pelo comércio de drogas ilícitas parte de uma rede bem mais ampla e complexa que cobre o mundo e gera lucros; c) a corrupção e a violência das polícias que, despreparadas para lidar com a juventude, exigem dinheiro dos mais ricos e sujeitam os mais pobres a vários tipos de humilhações.

Por tudo isto, as resoluções das Conferências e os documentos de coletivos e movimentos juvenis afirmam que o direito à segurança está diretamente ligado à restrição de armas de fogo, à (re)distribuição de equipamentos, infraestrutura e aparato policial constante e preparado, mas, também, a efetivação de outros direitos que transformem territórios e ampliem oportunidades para a inserção social dos jovens.

Além disto, o desenho e a implantação de políticas de combate à violência – que levem em conta a valorização da diversidade e a vigência dos direitos humanos – deveriam contar com a participação de jovens. Aliás, como vimos, a “participação social e política” aparece em primeiro lugar entre os direitos previstos no Estatuto da Juventude.

4. Trajetórias juvenis: permanências e mudanças em um campo de possibilidades

Na perspectiva de Pierre Bourdieu (1986), podemos pensar que a trajetória de um jovem é a objetivação das relações entre os agentes (família, escola, polícia, etc.) e as forças presentes na vida de outros jovens que vivem as mesmas condições históricas e culturais.

Olhando para o passado, lembramos que, no decorrer da história brasileira, a moratória social só foi concedida aos filhos das elites e das classes médias que se preparavam para a vida adulta por meio da educação. A grande maioria dos jovens brasileiros passava diretamente – e definitivamente – da infância para as responsabilidades do trabalho formal ou informal. Apenas uma pequena parte dos filhos das classes trabalhadoras que, conciliando trabalho e estudo, tinha alguma chance de ascender socialmente via aumento de escolaridade.

Já nos anos de 1990, como já foi mencionado, estas trajetórias se tornaram menos óbvias. Mesmo com mais estudo do que seus pais, os jovens já experimentaram mais dificuldades de entrar e de permanecer no mundo do trabalho. Hoje, já não há garantia de lograr ocupações condizentes com o nível de escolaridade atingida. Os diplomas continuam importantes, mas são como passaportes: necessários, mas não garantem a “viagem”. E, chegar também não significa permanecer para um mundo do trabalho cada vez mais restritivo e mutante.

Para os jovens melhor situados na hierarquia social, coloca-se a possibilidade de alargamento da fase de transição para a vida adulta por meio de diferentes expedientes: dilatamento do tempo de formação (segunda faculdade, cursos de pós-graduação, cursos de línguas, etc.), aumento de tempo de espera para o ingresso no mercado de trabalho e experiências intermitentes que combinam trabalho e educação continuada.

Para os jovens das camadas populares ainda coloca-se a necessidade de sair precocemente da escola para trabalhar; mas também aumentaram as possibilidades de combinar trabalho e estudo (frequentando cursos noturnos, supletivos ou projetos sociais), bem como muitos voltam a estudar como estratégia de (re)inserção no mercado de trabalho que lhes impõe grande rotatividade.

Hoje, as trajetórias não obedecem a um padrão único e, muitas vezes, não são constituídas por etapas lineares e sucessivas (CAMARANO, 2006). Sair da casa dos pais, casar, ter filhos são eventos que podem acontecer em sequências variadas e com arranjos múltiplos. Abrem-se possibilidades para que os jovens vivenciem diferentes percursos, invertendo a ordem dos eventos demarcadores da transição da juventude para a idade adulta. Ter filhos e não casar. Ter filhos, casar e voltar a estudar. Sair e voltar para a casa dos pais. Trajetórias juvenis incluem múltiplas combinações, entradas e saídas da escola e do trabalho. Certamente são com menos escolaridade que tem maior possibilidade de frequentar as estatísticas daqueles que “nem estudam e nem trabalham”.

Mas, mesmo assim, é preciso cuidado com a caracterização daqueles que a literatura e a mídia chamam de “nem-nem”. Em primeiro lugar, para compreender os significados das situações e das questões vividas pelos jovens, é fundamental olhar para a especificidade dos diferentes momentos dessa trajetória, diferenciando a situação dos jovens adolescentes (15 a 17 anos) da dos jovens de 18 a 24 anos e daqueles jovens adultos que têm entre 25 e 29 anos. Informações sobre cada um destes momentos podem ser úteis para compreender diferentes trajetórias juvenis.

Em segundo lugar, via de regra, também engordam o número dos “nem-nem” os jovens que não frequentam o ensino regular, mas estão engajados em supletivos ou programas específicos voltados para aumento de escolaridade.

E, em terceiro lugar, porque as estatísticas sobre os “nem-nem” não levam em conta a relação da juventude com o mercado de trabalho. Abramo (2015), Freitas e Carrochano (2016) mostram que é preciso considerar que na maior parte dos diagnósticos se misturam distintos tipos de situação de “inatividade”: não diferenciam os que estão desempregados, os que estão no desalento, os que se retiraram da População Economicamente Ativa (PEA), ou que nela nem entraram, e os que estão ocupados com “afazeres domésticos”.

A caracterização dos “nem-nem” apresenta apenas um fato (sem contexto e sem movimento) que apaga experiências anteriores e inéditos arranjos dessa experiência geracional. Isto quer dizer que é preciso atentar para a diversidade das trajetórias.

Porém, isto não quer dizer que os jovens são sempre criativos e dão conta de tudo. Ao contrário, em entrevistas, os jovens contam que se sentem muito solitários no enfrentamento de questões no mundo do trabalho e na construção de seus trajetos educacionais e profissionais.

De fato, as dificuldades dos jovens de hoje não se resumem às persistentes dificuldades de – por não ter experiência – não conseguir “primeiro emprego”. Questões relativas à continuidade, qualidade e intensidade do trabalho se agravam a cada dia. Entrevistas que realizei revelam situações em que jovens têm a saúde prejudicada por longas jornadas de trabalho e tem sua saúde mental abalada pela insegurança advinda da alta rotatividade e baixa remuneração. Neste contexto de incertezas, surgem também muitas notícias sobre suicídios de jovens no ensino médio e na universidade.

Certamente ainda será preciso ouvir e refletir bastante para compreender os sentimentos e as escolhas dos jovens de hoje. Mas – de qualquer forma – qualquer busca de melhor compreensão das trajetórias dos jovens de hoje exige que se leve em conta a imbricação do presencial e do virtual como componentes inseparáveis da realidade dos jovens de hoje. Ou seja, impossível falar de trajetórias juvenis sem mencionar a presença das novas Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs).

Certamente, a trajetória social de cada jovem representa suas possibilidades e movimentos dentro de um quadro relacional dos postos, posições e disposições reservados aos jovens de sua classe, etnia/raça, gênero e geração. Mas os processos de exclusão juvenil não produzem os mesmos efeitos na vida de todos os jovens que vivem em condições semelhantes.

Trajetórias individuais são condicionadas por vários fatores intermediários e relacionais, entre os quais hoje se destaca o acesso e as maneiras de usar as TICs. Espaços de construção de identidades e instrumentos de demarcação de fronteiras sociais, as TICs vêm modificando o processo de socialização e criando novos padrões de “sociabilidade juvenil” cujos efeitos podem ser observados não só na vida cotidiana, mas também na conformação e na dinâmica de aprendizado escolar e na inserção produtiva.

Com efeito, as práticas digitais estão inseridas na atual configuração histórica e expressam diferentes modos de pensar e agir existentes na sociedade em que vivem os jovens. Ao mesmo

tempo, também são espaços de expressão das contradições da sociedade e de confrontos na reprodução/modificação de valores e representações.

Assim sendo, conseqüentemente, seus efeitos também não são unívocos. A internet serve para exacerbar o consumo e o individualismo; para criar novas práticas de bullying, de pedofilia, bem como serve para potencializar preconceitos preexistentes (de gênero, de orientação sexual, de raça e etnia, de local de moradia). Mas, as TICs também podem quebrar isolamentos, produzir novos afetos, ampliar as possibilidades de identificação entre atores e grupos subalternos, disseminar causas sociais e criar novos coletivos juvenis.

Portanto, ao mesmo tempo em que ataques racistas e homofóbicos ganharam espaço na web, novas utopias também estão sendo gestadas por jovens conectados nacional e internacionalmente. Via internet, como nunca aconteceu antes, diferentes correntes de pensamento, tomadas de posição política e alternativas religiosas se expõem umas às outras. Sendo assim, é impossível falar em trajetórias juvenis sem pensar que as narrativas juvenis (muitas vezes entremeadas de poéticas e demais expressões artísticas) que pontuam trajetórias de jovens ampliando seu campo de possibilidades.

Porém, nesse processo, o entorno, o território, o “cara a cara”, não têm importância diminuída. Por isto mesmo para os adultos que trabalham com jovens, fica o desafio de sempre levar em conta que toda a trajetória juvenil deve ser compreendida como uma maneira singular de percorrer o espaço social (em um determinado campo de forças) no qual a história pessoal daquele jovem se situa.

Muitas vezes são mediadores e mediações de adultos que contribuem para tornar diferentes as histórias de vida de jovens forjadas em um mesmo contexto social. Da escuta intergeracional, do diálogo com uma professora, de uma liderança religiosa, de um coordenador de Projeto social pode surgir uma oportunidade para que jovens transformem medos e sofrimentos em formas de participação, em demandas por direitos e políticas públicas.

Nota final

Para concluir, é importante voltar a alguns aspectos destacados nesse artigo. Em primeiro lugar é importante pensar sobre as ambiguidades e ambivalências que habitam hoje a noção de juventude.

Ao falar “a juventude de hoje”, estamos sempre – direta ou indiretamente – fazendo comparações entre passado e presente que não levam em conta as transformações econômicas e políticas que caracterizam as sociedades em que vivem as diferentes gerações. E, no âmbito de tais comparações, surgem também generalizações indevidas.

Generaliza-se ao dizer que os jovens de hoje são os que “sabem das coisas”; “são mais livres, éticos, estéticos e criativos”; “são mais verdadeiros corajosos e generosos”. Generaliza-se, também, quando se considera que a juventude hoje é “individualista, consumista e hedonista” ou mais “egoísta e alienada”.

De fato, em todas as épocas e lugares, convivem parcelas da juventude que reproduzem valores e normas estabelecidas com outras parcelas que questionam o estabelecido. Mas, se há alguma especificidade no momento atual ela está ligada à idealização da juventude promovida sobretudo pela crescente e sofisticada indústria de cosméticos, cirurgias e tratamento que buscam reverter processos de envelhecimento.

Sobretudo nos aspectos da vivência pessoal, todos querem ser e continuar sendo jovens. Ser jovem é um desejável estado, uma dádiva, um dom passageiro que não deveria passar. Ser jovem é poder expressar força, ter ânimo, se aventurar, ser espontâneo, ter uma boa apresentação física e, acima de tudo, se divertir. É “viver intensamente” sem as responsabilidades da vida adulta.

Por outro lado, e simultaneamente, justamente por estar em um estágio transitório da vida, o jovem é aquele que ainda não é. Ser jovem é residir em um incômodo estado de devir, de vir a ser. Nas escolas, no âmbito profissional, em espaços de participação social a juventude também é vista como sinônimo de imaturidade, impulsividade e rebeldia exacerbada.

Como lados de uma mesma moeda, esses contraditórios estereótipos constroem um imaginário social que ora valoriza e ora desvaloriza a juventude. Embora a sociedade estimule um

certo culto à juventude, os jovens são constantemente afastados dos processos de tomada de decisão nos espaços escolares, nos programas e ações públicas, nas agremiações onde convivem com adultos.

Tais ambiguidades e, particularmente, a dificuldade de encontrar canais apropriados que assegurem a participação dos jovens no campo das políticas públicas de juventude são de fato fortes obstáculos para a efetividade do Estatuto da Juventude.

O “Direito à cidadania, à participação social e política e à representação juvenil” se destaca em primeiro lugar no Estatuto. Mas, se os jovens são vistos apenas como “seres incompletos”, em formação, a ideia de participação tem sido substituída por metodologias de incentivo ao “protagonismo juvenil” que – com um caráter pedagógico restrito – não incluem os jovens em processos de formulação, implantação, acompanhamento e avaliação de programas e ações voltadas para a juventude.

Esta dificuldade de encontrar caminhos para viabilizar a participação juvenil nos processos educativos e nas decisões no campo das políticas públicas de juventude tem sido acompanhada por outra grande dificuldade: na prática ainda não se considera a diversidade de trajetórias juvenis.

Nas escolas, no mundo do trabalho, na área de segurança, as iniciativas voltadas para a juventude de hoje deveriam ser pensadas de maneira a apresentar opções, incentivar escolhas, incorporar tecnologias e aprimorar combinações que já fazem parte das trajetórias diferenciadas dos jovens de hoje.

Enquanto isto não acontece o que temos hoje no Brasil é um distanciamento da escola da realidade dos jovens e ainda modos de inserção de jovens no mundo do trabalho que – além de não incorporar as determinações do Estatuto da Juventude – também passam ao largo dos direitos de cidadania previstos na Constituição Federal de 1988.

Resta saber agora o que dizer sobre experiência ocorrida entre 2005 e até 2016⁶ no âmbito da Política Nacional de Juventude. Um primeiro obstáculo a ser mencionado é a disputa por recursos no interior do aparelho do Estado onde o recorte “juventude” ainda não tem o reconhecimento já alcançado pelas questões da infância e nem tem a mesma legitimidade das políticas setoriais que operam com lógicas universalistas (educação, trabalho, saúde, cultura, por exemplo).

Além disto, apesar do esforço de instâncias governamentais de considerar os jovens como “sujeitos de direitos”, na prática, em diferentes ministérios (e até mesmo no interior de um mesmo programa ou ação governamental) essa formulação tem convivido com clássicas visões de “juventude como problema”; de “juventude como período preparatório para a vida adulta” ou, em uma visão mais atual em “juventude como ator estratégico do desenvolvimento”. Nestes casos, não se fala em “direitos”.

Um programa desenhado na perspectiva de reconhecer os jovens como “sujeitos de direitos”, na prática, pode tomar os jovens como meros beneficiários reproduzindo a ótica assistencialista que não considera a diversidade juvenil e nem a possibilidade de proporcionar a participação dos jovens.

Contudo, mesmo sem ter o poder de excluir outras concepções de políticas públicas de juventude, mesmo correndo o risco de não ter toda eficácia prática almejada, creio que o balanço desses anos é positivo por – pelo menos – três motivos.

Em primeiro lugar, porque existem hoje exemplos de projetos, programas e ações que resultaram em efeitos positivos na vida dos jovens, justamente porque se estruturaram a partir da ótica dos direitos e incluíram em suas metas dar concretude ao “direito à participação”.

Em segundo lugar, porque durante esses anos as duas expressões “jovens como sujeito de direitos” e “políticas públicas de juventude” têm tido um papel ativo nas disputas de valores presentes no debate público. Ao falar em “direitos” e “políticas públicas” evoca-se a responsabilidade e o dever do Estado e questiona-se concepções que minimizam o papel do poder público, concentrando suas expectativas apenas nas organizações da sociedade civil.

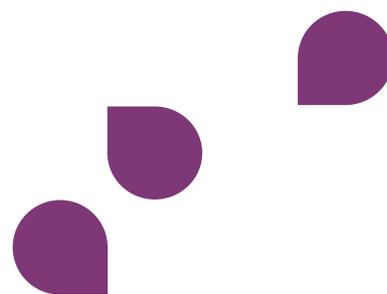
⁶ A data de 2016 se justifica pois houve uma descontinuidade em concepções e práticas a partir do impedimento da presidente Dilma Rousseff.

Em terceiro lugar, porque a SNJ e o Conjuve promoveram três Conferências Nacionais de Juventude que tiveram um importante papel de provocar o diálogo e despertar a solidariedade entre diferentes segmentos da juventude brasileira. Ainda que as “resoluções” das Conferências, na maioria das vezes, não tenham se traduzido em conquistas, elas se tornaram um ponto de referência importante para a compreensão das demandas da juventude e para a ação de movimentos e coletivos juvenis.

É nesse cenário que o Estatuto da Juventude poderá se tornar um importante instrumento para legitimar novas iniciativas que resultem em diminuição de cruéis desigualdades e em aumento da valorização da diversidade juvenil brasileira.

Referências bibliográficas

- ABRAMO, H.** Geração de História. In: *Empreenda-se*, Caderno 8, Globo Universidade, 2015.
- ALVES, G.** As dimensões da precarização do trabalho. Londrina: Praxis, 2015.
- ARIÈS, P.** História social da criança e da família. São Paulo: Zahar, 1981.
- BOURDIEU, P.** A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. E.; AMADO, J. Usos e Abusos da História Oral, Editora FGV, 1986.
- CAMARANO, A. A. (Org.).** Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição? Rio de Janeiro: Ipea, 2006.
- CORROCHANO, M.C.** Trabalho e Educação no tempo da juventude: entre dados e ações públicas no Brasil. In: FREITAS, Maria Virgínia; PAPA, Fernanda de Carvalho (Orgs.). *Juventude em pauta: políticas públicas no Brasil*. 1ed., Peirópolis, 2011. p. 45-73.
- _____; **FREITAS, M. V.** Trabalho e condição juvenil: permanências, mudanças, desafios, In: NOVAES, R. et al. (Orgs.). *Agenda Juventude Brasil. Uma década de mudanças*. Rio de Janeiro: UniRio, 2016.
- FREITAS, M. V.** Jovens e Escola: aproximações e distanciamentos. In: NOVAES, R. et al. (Orgs.). *Agenda Juventude Brasil. Uma década de mudanças*. Rio de Janeiro: UniRio, 2016.
- HOBBSAWN, E.** Era dos Extremos. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2003. p. 314-335.
- IPEA.** Atlas da Violência. Rio de Janeiro: Ipea, 2018.
- MACHADO PAIS, J.** A construção sociológica da juventude: alguns atributos. In: *Análise Social*, v. XXV (105-106), 1990. p. 139-165.
- MARGULIS, M.; URRESTI, M.** La Juventud es más que una palabra. In: *Ensayos sobre cultura y juventude*, Editorial Biblos, 1996.
- NOVAES, R.** Juventude e Sociedade: jogos de espelhos. Sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. In: *Revista Sociologia Especial, Ciência e Vida*, São Paulo, 2007.
- _____. Mal-estar, medo e mortes entre jovens das favelas e periferias. Notas sobre (in) ações do poder público e da sociedade. In: *Interesse Nacional*, ano 7, n. 27, out./dez. 2014.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO.** Trabalho decente e Juventude no Brasil. Brasília: OIT, 2009.
- SPOSITO, M.; CARRANO, P. C.** Juventude e políticas públicas no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 24, set./dez. 2003.



RELATO DE EXPERIÊNCIA

SILAS SANTOS, 20 ANOS

Desde criança sempre fui muito questionador. Fazer uma pergunta e receber “porque sim” ou “porque não” como resposta nunca foi suficiente e foi desta forma que cresci. Sempre questionador!

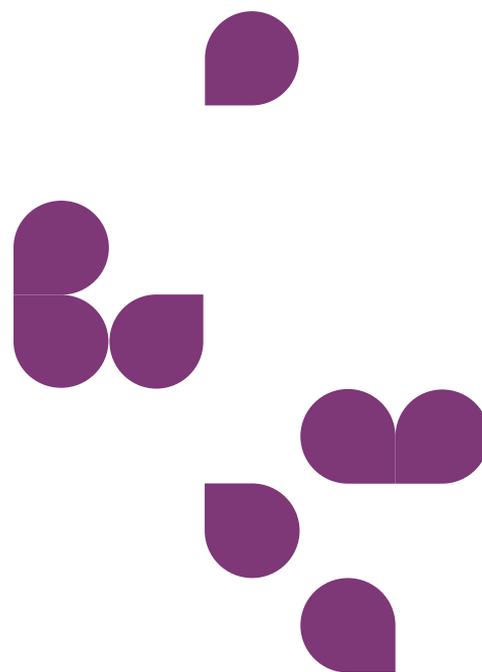
Minha atuação na área dos direitos da criança e do adolescente começou aos 14 anos. Digamos que caí de paraquedas na militância. Sempre quis ser ator, e em 2014 fui ao Espaço Cultural Alagados, localizado no bairro do Uruguai em Salvador/BA, à procura de curso teatral que, por sorte, iniciaria em 4 dias. Fui recepcionado por Jamira Muniz, coordenadora do espaço e da Rede de Protagonistas em Ação de Itapagipe (REPROTAI). Além de me convencer a realizar o curso, ela me convidou para visitar as reuniões da REPROTAI. Jamira sempre diz que, desde o primeiro encontro ela identificou meu potencial e foi a partir desse encontro que minha militância se iniciou.

A REPROTAI é uma rede formada por grupos culturais e organizações de juventudes que discutem os direitos de crianças, adolescentes e jovens através da cultura e formações sociopolíticas. Algumas semanas depois de ter chegado à REPROTAI enfrentei o primeiro desafio que foi representá-la em uma mesa da IX Conferência Municipal de Direitos Humanos das Crianças e dos Adolescentes da cidade de Salvador, para falar sobre as nossas necessidades e desafios. Substituí outros dois adolescentes e quando Jamira me convidou, ela estava com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em mãos e pediu que eu lesse para me preparar. Recebi todo apoio e orientação necessária dentro de dois dias antes do encontro. Foi um começo bem desafiador!

Depois da primeira participação surgiram várias outras oportunidades. A REPROTAI recebeu o convite do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (CECA) para indicação de um adolescente para compor a comissão organizadora da IX Conferência Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente do Estado da Bahia e eu fui indicado. Chegando ao CECA, dentre os oito adolescentes que faziam parte desta comissão, novamente fui escolhido, dessa vez para compor o G38. O G38 era um grupo do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) formado por 27 representantes dos Estados e Distrito Federal e 11 de movimentos sociais. O objetivo deste grupo era organizar a conferência nacional junto ao Conselho. Nele eu representava o Estado da Bahia.



Educador social, ativista do movimento de crianças e adolescentes, estudante de comunicação e marketing. Foi representante das crianças e dos adolescentes pelo Estado da Bahia no G38 e representante Nordeste II no G08 da 10ª Conferência Nacional da Criança e do Adolescente, da qual foi também membro da Comissão Organizadora.



"Possuir fala não é suficiente, mas ter os direitos atendidos sim."

Dentro do G38 se formou o G08, composto por seis representantes das regiões (Nordeste foi dividido em I e II) e dois dos movimentos sociais. Seu objetivo era acompanhar mais de perto as reuniões do CONANDA e nos encontros do G38 repassar o que havia sido decidido e discutido no Conselho, além de também levar as demandas do G38 para as reuniões. Fui escolhido para representar a região Nordeste II.

Quando percebi já estava totalmente imerso na área da criança e do adolescente. Tudo aconteceu de maneira bem rápida, eu era apenas um adolescente de 15 anos cheio de desejos e garra para lutar pela garantia dos nossos direitos. Eram papéis muito importantes que eu ocupava, entendia que representava um grupo muito maior e que uma grande parcela tinha muitos mais direitos negligenciados do que eu.

Tanto o ECA no seu artigo 4 como a Constituição Federal (CF) de 1988 no seu artigo 227 diz que criança e adolescente é prioridade absoluta, mas na prática não é assim que acontece. Criança e adolescente no nosso país estão em segundo plano, é o público mais vulnerável e que sofre violações de direitos constantemente por órgãos públicos e privados, e até mesmo pela própria família. Lutar para efetivação dos direitos garantidos no ECA e CF era (e continua sendo) um foco.

Com a representação dentro do G08 viajei várias vezes para Brasília para as reuniões da comissão organizadora e do CONANDA representando o G38 junto com os meus amigos. Mesmo sendo adolescentes percebíamos que ali não estava apenas em discussão a política pública para crianças e adolescentes, mas também os interesses políticos de cada representação presente. Além disso, percebíamos por parte de alguns conselheiros, tanto da sociedade civil como do governo, a subestimação da nossa capacidade. Nesses espaços de discussão política sobre criança e adolescente ainda existe o "adultocentrismo": as crianças e os adolescentes continuam sendo vistos como pessoas que não sabem o que é melhor para si, mas não é isso que acontece. Bater de frente com esses adultos "todo-poderosos", detentos do saber (isso é o que eles achavam), era o que eu mais gostava e também era o que fortalecia ainda mais a certeza de que sabemos sim do que precisamos. Queremos estar dentro desses espaços para discutir nossos direitos.

Já deu para perceber que sou bastante ousado e gosto de desafios. Cada viagem, cada reunião, cada encontro se tornava mais um desafio e vitória. Tudo isso constituiu em quem eu sou hoje.

Possuir fala não é suficiente, mas ter os direitos atendidos sim. Até então o CONANDA e os conselhos estaduais (com exceções) só reuniam as crianças e adolescentes para organização das conferências. Logo depois, acabava o processo de participação dentro dos conselhos. Hoje não é mais assim graças à luta que travamos dentro do CONANDA no nosso período. Atualmente existe um grupo permanente dentro dos conselhos, não como queríamos, mas já é um grande passo. O G08 enquanto representação do G38 sempre pautou nas Assembleias Ordinárias do CONANDA a participação permanente de crianças e adolescentes naquele espaço, e iniciou a construção de uma resolução para que fossem garantidas.

Nós nos debruçamos nesta construção junto com alguns conselheiros para garantir nossa participação também após a avaliação da X Conferência Nacional da Criança e do Adolescente. Passamos por embates durante este processo, tendo sido modificado o texto da resolução que havíamos proposto e garantida a participação de apenas um representante.

Hoje já existe o Comitê de Participação de Adolescentes (CPA) que enfrenta problemas como a falta de participação nas reuniões do Conselho e a não realização de encontro presencial do grupo. Mas acredito que os adolescentes que compõem o CPA continuarão a luta por participação dentro desses espaços. Luta do G08/G38, mas iniciada, antes de nós, por outras crianças e adolescentes. Nos vejo como continuadores de uma história já existente, afinal de contas, a luta pela participação das crianças e dos adolescentes é antiga.

"É necessário mudar as estatísticas de que a cada 23 minutos um jovem negro é morto."

Meus/minhas amigos/as do G08/G38 e eu sempre nos perguntávamos “e quando ficarmos jovens? Para onde vamos? Vamos para o conselho de juventudes. Atuar na área da infância e da juventude”. Isso não era apenas brincadeira, é o que nos tornamos. Se tem algo que jamais deixarei é minha atuação na área da infância, continuar nessa luta me torna mais forte, me faz acreditar que tudo que iniciei não foi em vão, que cada embate na mesa de uma reunião para garantir nossa presença e nossa vontade valeu pena. Antes militava enquanto sujeito de direito e agora milito com os sujeitos de direito.

Entre muitos retrocessos a que estamos expostos, uma das grandes ameaças é a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) para redução da maioria penal – PEC 33/2012, proposta que ainda tramita no Senado e que a qualquer momento pode voltar à pauta. Mas além dessa PEC, encontramos vários outros desafios. O Estatuto da Juventude (EJ) considera jovem entre 15 a 29 anos, significa que um adolescente é protegido (ou deveria ser) por dois estatutos, o ECA e o EJ. Os problemas enfrentados por nós jovens também não são poucos, a luta é maior ainda.

Precisamos cada vez mais de políticas públicas que garantam nossos direitos para efetivar/ fortalecer as que já existem. É necessário mudar as estatísticas de que a cada 23 minutos um jovem negro é morto¹ (Mapa de Violência produzido pela Flacso²); dos casos de abuso sexual contra criança e adolescente que somente em 2016 foram registrados mais de 13 mil atendimentos na faixa etária entre 0 a 14 anos no sistema de saúde (BBC Brasil³), do trabalho infantil que segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) cerca de 2 milhões de crianças e adolescentes trabalham no Brasil, e a maior parte delas são negras⁴. Além desses dados precisamos reverter muitos outros. É necessária uma força-tarefa entre órgãos públicos, privados e a sociedade civil para garantir de fato os direitos constituídos pelos estatutos.

Dados como esses me encorajam a continuar na luta para reverter estas situações. Já participei de diversos eventos na área da infância e da juventude, estar nesses espaços me deixa cada vez mais empoderado. Estar presente no 13º Fórum Social Mundial realizado em março de 2018 em Salvador foi mais uma experiência que agregou a minha militância. Nossas angústias e necessidades não são muito diferentes das outras pessoas em outros países, a necessidade da garantia de direitos se faz presente em todo e qualquer lugar. Precisamos nos unir cada vez mais em prol de um bem comum, cada um se faz importante nesta luta desde que tenha o desejo de mudança.

Quando atrelamos a cultura e a educação podemos perceber como é mais fácil alcançar crianças, adolescentes e jovens. Nos espaços de discussão política é necessário romper com o adultocentrismo, com a massividade e deixar que o protagonismo dos sujeitos de direito apareça, sem indução de adulto, que sua fala seja escutada, compreendida e atendida, e não só aplaudida. Nesses mesmos locais é comum ver uma criança ou um adolescente na mesa de debate, mas muitas vezes é apenas fazendo capa para foto ou com um tempo e fala menor que os adultos, como se eles não fossem capazes ou não tivessem o que falar. Crianças e adolescentes têm muito a dizer. O adultocentrismo é tão sutil que às vezes praticamos sem nem perceber, mas ele existe e é real.

1 MARQUES, Maria. A cada 23 minutos, um jovem negro morre no Brasil', diz ONU ao lançar campanha contra violência. Disponível em: <<https://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/a-cada-23-minutos-um-jovem-negro-morre-no-brasil-diz-onu-ao-lancar-campanha-contra-violencia.ghtml>>. Acesso em: 7 jul. 2018.

2 Mapa da Violência é uma série de estudos produzidos pela Flacso Brasil e coordenados por Julio Jacobo Waiselfisz, com foco na problemática da juventude e violência. Disponível em: <<http://www.mapadaviolencia.org.br/>>. Acesso 19 dez. 2018.

3 MORI, Leticia. Levantamento revela caos no controle de denúncias de violência sexual contra crianças. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43010109>>. Acesso em: 7 jul. 2018.

4 Encontro Digital. IBGE aponta que quase dois milhões de crianças e adolescentes trabalham no Brasil. Disponível em: <<https://www.revistaencontro.com.br/canal/atualidades/2017/11/ibge-aponta-que-quase-2-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-trabalham.html>>. Acesso em: 7 jul. 2018.

Os debates políticos, os estatutos e as políticas públicas precisam chegar onde se encontram os/as beneficiários/as, é preciso mudar os velhos hábitos de uma construção unilateral para uma construção coletiva. E para que isso aconteça é preciso disponibilizar mecanismos que capacitem os participantes para que alcancem o empoderamento. E não é diferente com os adultos: é preciso trabalhar com os mesmos para que deixem de lado a visão de que as crianças, adolescentes e jovens são apenas os sujeitos de direito e passem a enxergá-los também como construtores e colaboradores desse processo.

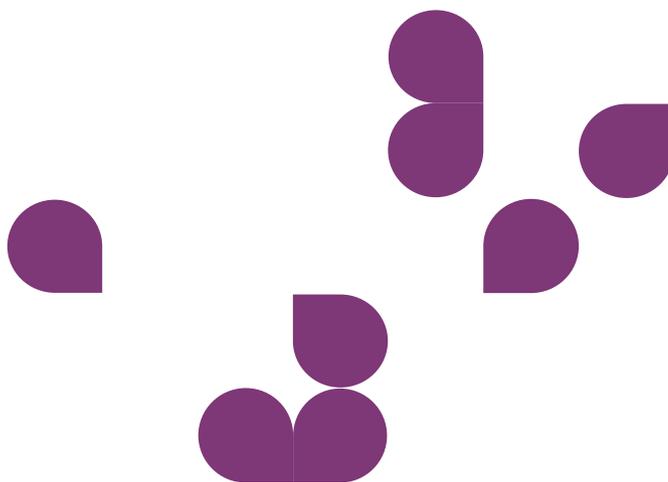
Mesmo com todas as dificuldades de participação infanto-juvenil na política, ela continuava acontecendo. Entretanto, em 2016, a situação piorou. Aconteceram – e continuam acontecendo – vários desmontes nas políticas públicas, que afetaram tanto o CONANDA como o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE). Neste período eu ainda fazia parte do G38 e acompanhava o Conselho de perto: nas reuniões ficava claro a falta de interesse dos conselheiros do governo interino e golpista em aprovar algumas das pautas debatidas. Do mesmo modo, o CONJUVE que teve seu decreto alterado por parte desse governo vigente que retirou a autonomia da sociedade civil, alterou o processo de convocação para eleição do conselho, tirando do pleito do conselho e colocando na Secretaria Nacional de Juventude, com uma comissão já prevista pelo próprio governo em decreto. Tudo isso além dos prejuízos causados pela PEC 55 que trata do congelamento de investimentos públicos por 20 anos, da aprovação da reforma do ensino médio sem apoio dos movimentos estudantis e outros.

Nosso país passa por um dos momentos mais difíceis da história política depois do Golpe de 64. Vemos tudo aquilo que os movimentos sociais, estudantis e sindicais construíram junto ao Governo Lula e Dilma sendo destruído. Programas como “Ciência Sem Fronteira” e “Farmácia Popular” acabados. A reforma trabalhista e a previdenciária, o direito do povo sendo apagados e o público mais afetado são as crianças, os adolescentes e os jovens.

Em tempos como esses que estamos enfrentando é preciso seguir o conselho que Milton Nascimento fala em sua música “Maria, Maria”: ter força, raça, gana, manha, graça, sonho e fé de que tudo isso irá mudar. Mas para isso acontecer depende de nós!

Nunca perca a fé na humanidade, pois ela é como um oceano. Só porque existem algumas gotas de água suja nele, não quer dizer que ele esteja sujo por completo.

Mahatma Gandhi.





capítulo 2

RELAÇÕES INTERGERACIONAIS NA ESCOLA: PODER, DISCIPLINA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



RELAÇÕES INTERGERACIONAIS NA ESCOLA: PODER, DISCIPLINA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

MIRIAM ABRAMOVAY, ELEONORA FIGUEIREDO E
ANA PAULA DA SILVA



Resumo

A invisibilidade de participação juvenil no espaço da escola demonstra a importância de discutir o que entende que deveria ser a sua presença nesta instituição, em especial na tomada de decisões que envolve a vida deles e delas. A cultura escolar não é receptiva à linguagem e às várias formas de expressão juvenil, estigmatizando-as “transgressoras”, o que induz a um clima escolar negativo. É importante o desenvolvimento de programas que trabalhem promovendo as interações sociais e a participação dos jovens no contexto escolar e socio-comunitário, através de iniciativas voltadas à melhoria do clima escolar que pode vir a contribuir para um processo de ensino/aprendizagem mais efetivo e criativo.

Palavras-chave: clima escolar; cultura juvenil; cultura escolar; participação juvenil.

Breve incursão sobre a concepção de juventude

Vários pesquisadores no Brasil (ABRAMO, NOVAES, CARRANO, CASTRO; ABRAMOVAY, 2009 e DAYRELL, 2003, entre outros) ressaltam que os jovens se encontram em uma etapa de construção de identidades, buscam autonomia, são gregários, procuram “galeras”, turmas, gangues e mesmo o ajuntamento no tráfico de drogas para estar com “os seus”. Os jovens vivem em constante movimento, são ávidos para conhecer, provar o novo, consumir, aprender. Mas sugerem muitos desencantos com a política convencional, com a sociedade, vivenciando hostilidades, ambientes ríspidos, falta de compreensão (CASTRO; ABRAMOVAY, 2009).

O Estado, a família e a escola permanecem pensando a juventude como um grupo de trânsito, uma etapa de incubação para o futuro, estimando o que eles serão (REGUILLO, 2000). Mas, para os jovens, o mundo é o presente, o aqui e o agora, o que não necessariamente se refere em desconsiderar, angustiar-se e almejar trajetórias futuras.

Miriam Abramovay (Foto)
Socióloga, Doutora em Ciências da Educação, Pós-doc em Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Pesquisadora da Flacso Brasil e Coordenadora do Programa Estudos e Políticas sobre a Juventude.

Eleonora Figueiredo
Pedagoga, Especialista em Responsabilidade Social Corporativa, Mestrado em Educação. Pesquisadora da Flacso Brasil, Programa Estudos e Políticas sobre a Juventude.

Ana Paula da Silva
Jornalista, Educomunicadora, Mestrado em Educação, Comunicação e Cultura em Periferias Urbanas. Pesquisadora da Flacso Brasil, Programa Estudos e Políticas sobre a Juventude.





"Na escola, o jovem é desnudo da condição social de ser jovem e se transforma em "aluno", sendo visto por uma perspectiva exterior a ele, em uma imposição normativa do sistema de ensino."



Nos últimos anos, a condição juvenil foi prolongada, tanto pela maior permanência no sistema educacional, como pela dificuldade de ingressar no mercado laboral e, com isso, de adquirir autonomia e independência econômica, inclusive para a constituição de nova família. Concordamos com a tese de que a juventude é um "rito de passagem" entre ser criança e adulto, mas existem, no entanto, algumas características que são singulares, marcas de uma geração, como a procura do novo, buscar dar respostas às situações, apostar com o sonho e com a esperança, ousar enfrentar o que os adultos consideram como risco, prezar a sensação de adrenalina em tal enfrentamento.

Os estudos contemporâneos sobre juventude no Brasil, em especial os que se orientam para o campo de políticas de juventude, vêm contribuindo para questionar estereótipos sobre as juventudes e sedimentar a perspectiva de que os jovens, mesmo que estejam em um ciclo que transita entre ciclos, têm necessidades e reivindicações próprias, imediatas, não necessariamente ligadas à formação de um ser futuro.

Para Vommaro (2015) há uma tendência nos estudos sobre juventude que planeia os/as jovens como rebeldes, desordenados ao mesmo tempo com potencialidade transformadora, mas também como apáticos, desinteressados e pouco participativos.

Tal orientação, por combinar referências unitárias e considerar diversidades, assim como necessidades em perspectiva dialética entre o hoje e o amanhã, vem levando pesquisadores a utilizar o conceito de condição juvenil.

Cultura Juvenil X Cultura Escolar

Não é uma tarefa fácil ser jovem hoje no Brasil, seja pela crescente violência existente, como se evidencia dados de homicídios, onde distintas juventudes são as mais vitimizadas, mas também porque existe uma visão negativa e culpabilizante sobre eles, criminalizando a sua figura, o seu comportamento. Também se condena sua forma de ser, vestir, falar, sua determinação por um "eterno presente", busca de riscos ou, como eles mesmos destacam, adrenalina, como exemplificamos com os estudos sobre os jovens pertencentes às gangues (ABRAMOVAY, 1999).

No caso da relação entre juventude e escola, há o descompasso entre a cultura escolar e a cultura juvenil, estranhamentos pelas formas de ser dos jovens e como estes privilegiam as tecnologias da comunicação/informação e a internet, os saberes que decolam do corpo e das artes, seriam também fontes de conflitos que podem potencializar problemas nas instituições.

O jovem tem muitas expectativas em relação à escola, busca "ser alguém no futuro" e/ou "um emprego que lhe pague bem", mas para isso, espera sentir-se parte dela. Quer que ela lhe ofereça canais de participação, além da oportunidade de se envolver em questões que digam respeito a ele mesmo e a sua comunidade.

Na escola, o jovem é desnudo da condição social de ser jovem e se transforma em "aluno", sendo visto por uma perspectiva exterior a ele, em uma imposição normativa do sistema de ensino, perdendo-se de vista a diversidade, as buscas e os parâmetros de comportamento que fazem parte das modelagens de juventudes. A escola desconsidera, portanto, a cultura juvenil, a qual se caracteriza por ser dinâmica, diversa, flexível e móvel.

Segundo Dussel e Quevedo (2011), a escola, como instituição fundamentada no conhecimento disciplinar estruturado, com tempos e espaços determinados, e mais lenta, não comporta o uso das novas tecnologias e a relação híbrida de produção dos alunos com as redes sociais online, que funcionam na base da personalização e da sedução, que são velozes, contribuem na formatação de culturas juvenis e permitem interação imediata – e que são tão importantes na linguagem juvenil para sua inserção e de onde constroem significados.

Carrano (2000) traz como discussão os pontos de tensão entre o mundo escolar e o mundo juvenil. A ênfase é colocada no papel do professor no que diz respeito ao processo de integração desses dois mundos, pois é ele quem faz a mediação mais próxima entre a instituição e o aluno. Carrano reforça que o educador precisa tentar compreender subjetividades, os sentimentos e as potencialidades dos alunos, que, antes de serem estudantes, são jovens que têm gostos e desejos que não devem ser indistintamente sobrepujados pela escola.

De fato, a cultura escolar não tem se mostrado receptiva à linguagem e às várias formas de expressão juvenil e não colabora para aumentar o respeito às diferenças e o sentido de alteridade. A cultura escolar hierárquica é pouco sensível ao que chega das ruas, das famílias, das formas de ser e querer dos jovens em suas múltiplas vivências, abstém-se também de promover e elaborar reflexões críticas sobre o autoritarismo da cultura dominante e de investimentos na compreensão crítica das culturas que chegam da rua, da família e das fratrias juvenis. Ao contrário, reproduz a cultura dominante, nega as “transgressoras”, sem análise crítica, o que induz a um clima escolar negativo.

Tanto para a cultura juvenil como para a educação, a informação e a comunicação se constituem como eixos básicos. No primeiro caso, isso se dá por meio da busca pela autonomia, pela própria identidade e por ser ouvida; no caso da cultura escolar, ressalta-se que ela implica em comunicar e criticar saberes, o que a coloca além do plano meramente informativo.

Apesar dos problemas, a escola ainda se mostra como um espaço atraente para adolescentes e jovens pela possibilidade do encontro com outros jovens. Os corredores, pátios e outras dependências transformam-se em espaços privilegiados de convivência. No entanto, há uma tendência a certo mal-estar, sugerindo que outra escola é possível ou que deveria haver um modelo diverso. Valorizam a escola não necessariamente pelos mesmos vetores que os professores, mas buscam, inclusive, apoio na relação não somente de fratria, entre os pares, mas entre gerações. O mesmo acontece com os professores que se queixam dos alunos e das várias violências sentidas e vividas (ABRAMOVAY et al., 2015).

Uma das nossas questões é de que há uma incomunicação entre culturas, como as que são modeladas por jovens, a que se gesta nas ruas e aquela idealizada pelos adultos da escola. Existe em muitos casos uma rejeição simbólica da escola por parte de muitos jovens, que a abandonam fisicamente, faltam constantemente ou estão presentes formalmente.

Esse descompasso entre a cultura escolar e a cultura juvenil são fontes de conflitos que também potencializam as violências nas escolas. Muitas vezes, se baseia em uma violência de cunho institucional, a qual se fundamenta na inadequação de diversos aspectos que constituem o cotidiano da escola – como o sistema de normas e regras que pode ser autoritário; as formas de convivência; o Projeto Político-Pedagógico (PPP)¹; os recursos didáticos disponíveis e a qualidade da educação – em relação às características, expectativas e demandas dos alunos, o que gera uma tensão no relacionamento entre os atores sociais que convivem na escola (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003) e a negação do acervo cultural, de rua, que os jovens trazem para dentro das escolas.

É trivial, na esfera escolar, a situação expressa na qual a agressividade imputada ao estudante advém do vínculo que eles têm no bairro, na rua. Conforme o ponto de vista, a relação entre escola e rua torna-se pernicioso. Interessante notar como tais posicionamentos apontam o não reconhecimento do necessário respeito à escola, por parte dos alunos, devido à manutenção de uma lógica externa e oposta, a da rua. Esse descompasso entre juventude e escola dificulta a consolidação do sentimento de pertença dos estudantes ao espaço escolar.

1 O Projeto Político-Pedagógico (PPP) define a identidade da escola e indica caminhos para ensinar com qualidade, se configura numa ferramenta de planejamento e avaliação para todos os membros das equipes na escola.

A roupa, por exemplo, a forma de vestir é uma marca juvenil que os diferencia dos adultos. Assim como o boné, que é tido como um símbolo de gangues pelos adultos das escolas, é associado a códigos que não são verídicos. O uso do boné, no entanto, é uma questão estética e um dos principais traços identitários de muitos jovens e adolescentes. Esses usos na escola são tidos como provocativos e os adultos têm dificuldade de “suportar” tais marcas. A escola não apenas questiona a conduta, como quer padronizar as aparências.

Pela dificuldade de entender a razão dessas normas e a recorrente impossibilidade de concordar com elas, tais diretrizes podem soar como afronta a traços de uma cultura juvenil, ao estilo e liberdade dos adolescentes e jovens.

Além das culturas juvenis, a escola tem que saber lidar com uma série de diferenças que os marcam pela etnia, pelo sexo, classe social, além de outras diversidades, que assumem múltiplas formas de ser, reclamando atenção e despertando estranhamentos. A manifestação da cultura juvenil no espaço escolar é um ponto de tensão na relação entre alunos e docentes. Muitos adultos ainda veem os jovens como atores sociais sem identidade própria, não consideram a sua diversidade e pensam a juventude por um dualismo “adultocrata” e maniqueísta (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006). Portanto, a escola tende a uma cultura “adultocrata”.

O adultocentrismo, segundo Krauskopf (2002), é uma relação assimétrica e de tensionamentos entre adultos e jovens. Os adultos aparecem, nessa percepção, como um modelo final baseado em um universo figurado e de valores constitutivos da sociedade patriarcal.

Para Fanfani (2000), as novas gerações são portadoras de culturas diversificadas – agregado a este aspecto a interação com as redes sociais online e as novas tecnologias da informação e comunicação – mais fragmentadas, abertas ao novo, flexíveis e instáveis, onde o quadro negro e o giz (ou a lousa) passam a não ter sentido e se contrapõem à agilidade dos estímulos juvenis.

A escola tende a considerar a juventude como um grupo homogêneo, socialmente vulnerável, desprotegido, desinteressado e apático. Desconsidera-se o que é “ser jovem”, inviabilizando a noção do sujeito, perdendo a dimensão do que é a identidade juvenil, a sua diversidade e as diversas desigualdades sociais.

A visão negativa sobre as juventudes é encontrada na sociedade e também na escola, o que se documenta em vários estudos sobre o Brasil contemporâneo. No estudo “Ensino Médio: múltiplas vozes” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003), 77% dos professores afirmam que o principal problema da escola são os “alunos desinteressados” e 33% dos mesmos, “alunos indisciplinados”. Os professores, além de responsabilizarem os alunos, referem-se também às suas famílias.

Segundo Barrère et Martuccelli (2000, p. 256), o novo público que frequenta a escola, a partir da democratização da educação, passa a ser autônomo das referências institucionais, trazendo uma perspectiva não escolar para dentro da escola, criando oposição à ação do universo normativo da escola.

Neste sentido, os adolescentes e jovens entram na escola com um modo de vida já consolidado e é nesta perspectiva que as relações intergeracionais são fundamentais.

Função social da escola

A educação é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária ao funcionamento das sociedades, as quais são responsáveis pelas capacidades físicas, intelectuais e espirituais, preparando os jovens para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social. Por intermédio da ação educativa, o meio social exerce influências sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essas influências tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação àquele (ENGUITA, 1989).

Para Delors et al. (1996), o acesso à escola significa a possibilidade de um desenvolvimento humano mais harmonioso, de fazer recuar determinados níveis de pobreza, de combater certas exclusões, de entender os processos e mecanismos de incompreensão, racismo, homofobia e opressão. Além disso, a escola é crucial tanto para a construção de identidades quanto para o desenvolvimento da autonomia, da capacidade crítica e da busca da emancipação.



"A escola, exercendo sua função social e de proteção, precisa configurar-se cada vez mais como uma instância de educação atualizada, contemporânea, capaz de promover aprendizagens fundamentais."

A escola, exercendo sua função social e de proteção, precisa configurar-se cada vez mais como uma instância de educação atualizada, contemporânea, capaz de promover aprendizagens fundamentais para assegurar aos educandos as oportunidades de se enriquecerem cultural e cientificamente de forma que crianças, adolescentes e jovens tenham na instituição escolar um ponto de referência para projetarem um itinerário futuro.

Assim, para Morin (2000), a escola além de ser percebida como um espaço de socialização, de transmissão do patrimônio cultural e científico da humanidade é um ambiente que cria oportunidades para uma eventual mobilidade social dos alunos. Algumas vezes, ela é o único meio de acesso à mudança de status social.

Entretanto, uma escola de qualidade depende, entre outros fatores, da infraestrutura, do espaço, das instalações, das possibilidades e dos recursos oferecidos aos seus alunos e professores. Assim, um ambiente organizado, limpo, com professores considerados bons pelos alunos e que ofereça uma merenda de boa qualidade pode fazer com que todos se sintam mais motivados e tenham pela escola apreço e respeito.

Delors et al. (1996), por sua vez, afirmam que a qualidade do ensino não se mostrou prioridade na conformação moderna das instituições escolares e percebe escolas com superlotação e métodos de ensino ultrapassados à base de aprendizagens memorizadas. E ainda, professores que não se adaptam a novos métodos, como, por exemplo, a participação ativa dos alunos em sala de aula, a aprendizagem cooperativa e a resolução conjunta de problemas.

Para Charlot (2001, p. 21) "o que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele ecos: se fizer sentido para ele". A necessidade da apropriação de novas ideias, gestos, interações e formas de ver o mundo está sobremaneira associada à capacidade de persuasão e atratividade do que é ensinado: alunos se desanimam em estudar porque não tem nada que lhes chame a atenção. O desejo de ir à escola mistura-se com a vontade de obtenção de conhecimento, o que é crucial para a aquisição de capital cultural. Portanto, a relação dos alunos com o saber e com a escola tem afinidade com seu cotidiano, suas experiências, sua forma de ver a vida e com as maneiras pelas quais a escola responde ou não às suas expectativas como local de aprendizagem, de construção de saberes, de socialização e de convivência.

Observa-se, ao mesmo tempo, a resistência da escola em admitir novos tipos de relações sociais decorrentes de várias mudanças (na família, nas relações de gênero/sexualidade, nas relações etárias, etc.) que não foram acompanhadas e incorporadas levando, não raro, a dificuldades de comunicação e conflitos.

É importante destacar que as interações não são vistas unicamente como conflituosas ou harmoniosas. Ao contrário, elas são plurais e multifacetadas: uma mesma relação pode ter aspectos de conflito e amizade, ser negativa e positiva. A escola pode ser excludente ou funcionar como um local de pertencimento, contenção, respaldo, proteção e escuta. Do ponto de vista dos professores, sua interação com os estudantes é atravessada por reconhecimento e estímulo, mas também por muitos conflitos. Para os jovens, os docentes, em geral, são referências de vida e amizade embora haja reclamações sobre o tratamento por vezes rude e autoritário que lhes é dispensado por alguns professores. No que diz respeito ao relacionamento entre os estudantes, alianças e rivalidades se alternam.

"As relações sociais que permeiam as instituições de ensino contribuem para medir e qualificar o clima escolar."

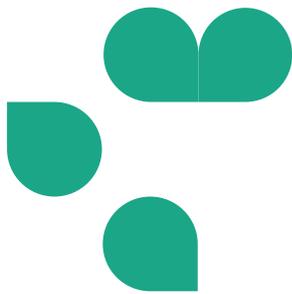
As relações sociais que permeiam as instituições de ensino contribuem para medir e qualificar o clima escolar, definido como "a qualidade do meio interno que se vive numa organização" (FONTES, 2003). Para Carra (2009), o clima escolar tem relação com normas, valores e atitudes e constitui um dos principais indicadores do funcionamento da escola. Tem também relação com a compreensão das regras e com a percepção de justiça e proteção existentes – ou não – no espaço escolar. Assim, se constrói na interface da qualidade das relações entre os diversos sujeitos da instituição – estudante, professor, gestor e funcionário de apoio – e as famílias. Não se pode deixar de considerar o fato de ser a escola um lugar privilegiado de aprendizagem e socialização, que, como afirma Charlot (2002) possibilita a construção de sujeitos na sua singularidade. É também o ambiente escolar fator fundamental para a consolidação da prática e da consciência sobre os direitos humanos, o desenvolvimento da autonomia, da capacidade crítica, da busca pela emancipação e da formação de identidade. Assim, são as interações e os vínculos entre os vários atores que permitem uma aproximação das vivências e dos conflitos que possibilitam, dificultam ou impedem a efetivação das garantias desses direitos e vale dizer que, segundo uma perspectiva cidadã e democrática, as relações que se estabelecem entre os sujeitos têm papel determinante.

Existe uma forte relação entre clima escolar, condições de aprendizagem, aprovação e repetência, ou seja, trabalhar clima escolar é trabalhar com questões relacionadas com a aprendizagem e transmissão de conhecimentos. Astor e Bebbenshty (apud COHEN; PICKERAL, 2009) afirmam que um bom clima escolar pode atenuar o efeito do impacto negativo do contexto socioeconômico dos jovens.

A Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem (Talis - Teaching and Learning International de 2013), realizada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2014) concluiu que estimular a participação dos diferentes atores escolares (estudantes, professores, pais/responsáveis) e criar uma cultura de responsabilidade compartilhada e apoio mútuo, contribui para o desenvolvimento de um ambiente propício à aprendizagem. Para tanto, um clima escolar saudável demanda o exercício de uma gestão democrática na qual as decisões são tomadas coletivamente, havendo sentimento de pertencimento, sensação de segurança, uma participação efetiva na escola e uma percepção coletiva dos objetivos comuns a serem atingidos, além de infraestrutura e recursos adequados para aprendizagem. Como resultado, são estabelecidas relações de confiança entre direção, alunos, professores, pais/responsáveis e comunidade, com regras claras compartilhadas com todos. O nível de comprometimento dos professores com o saber dos alunos se faz presente, mantendo uma maior disciplina e reduzindo situações de violência.

Se pensarmos a questão do autoritarismo na escola, analisaremos que não ocorre somente nas relações alunos-professores, mas também na função da própria instituição que cria uma série de regras e valores que conduzem a vida cotidiana, dos diferentes grupos.

As representações que os estudantes possuem dos professores e vice-versa, são marcadas por referências às relações sociais, de interesse, de poder, de respeito, de crítica. Vale ressaltar que o professor possui um lugar especial no mundo escolar, o que dá margens às expectativas sobre ele – como devem ser e como devem agir (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003). Segundo Pain (2012) é na sala de aula que o professor faz a autoridade, ele é "o mestre da sala". A instituição, segundo Casanova e Pesce (2015, p. 13) cria um conjunto de valores, de princípios, de espetáculos que a movimenta e faz com que se possa compreender as relações autoritárias.



"Professores e alunos têm expectativas diferenciadas sobre as relações e os conteúdos transmitidos, destacando que os alunos são mais explícitos e mais críticos quando questionados sobre."

Estudantes e professores se avaliam a partir de um referencial completo sobre o outro: falam sobre as personalidades, caráter, capacidade de motivação, além dos conflitos emergentes da diferente posicionalidade dos dois segmentos na relação hierárquica estabelecida entre eles (KESSLER, 2002).

O desempenho pedagógico dos docentes influencia a avaliação feita pelos alunos sobre a relação com o professor. Dayrell (2002) observa que professores e alunos têm expectativas diferenciadas sobre as relações e os conteúdos transmitidos, destacando que os alunos são mais explícitos e mais críticos quando questionados sobre esses. Em pesquisa realizada por Abramovay e Castro (2003) sobre o Ensino Médio, os alunos afirmam que alguns dos principais atributos de um "bom professor" é expressar-se com clareza, ter interesse em ensinar e saber ensinar. Ou seja, há uma melhor integração com aqueles professores que demonstram um desempenho profissional de acordo com a expectativa do aluno.

A comparação entre o professor que explica bem a matéria e aquele que não consegue destacar-se pedagogicamente é recorrente entre os alunos. Os professores que trabalham com temas atuais e pertinentes à realidade dos alunos geram admiração podendo contribuir para o estreitamento de laços de afetividade entre eles. Nesse sentido, alguns alunos afirmam que a relação com o professor é boa porque têm com eles uma proximidade pela forma de ser do professor, por ele mostrar-se compreensivo.

O não envolvimento, a falta de preocupação de professores com os alunos assim como o absentismo dos mesmos são constantes nos depoimentos desta pesquisa e refletem percepções sobre comportamentos que minam o respeito e a relação professor-aluno.

Um artifício facilitador das relações sociais no ambiente escolar é o diálogo. Conhecer o outro requer o uso da palavra, da conversa, o que proporciona o estabelecimento de vínculos entre esses atores escolares. No caso de alunos e professores, muitas vezes, os docentes são as únicas pessoas com quem os alunos se sentem à vontade para conversar, tirar dúvidas e buscar apoio para a resolução de problemas cotidianos.

De acordo com Abramovay e Castro (2003), a interação entre alunos e professores é capaz de fortalecer essa relação e tem um impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem. A afetividade entre eles é fundamental para que os alunos consigam obter um melhor desempenho escolar, bem como para que os docentes tenham um estímulo a mais para estarem em sala de aula. Tentar ouvir e compreender as singularidades que fazem parte do mundo juvenil, seus desejos, incertezas e descobertas é a forma que alguns professores encontram para estabelecer uma relação de proximidade com os estudantes.

De acordo com Carrano (2000, apud ABRAMOVAY; CASTRO, 2003), o desinteresse e a indisciplina dos alunos seriam estratégias encontradas por eles para atrair para si a atenção do professor, apontando para deficiências inerentes à escola. Alguns adultos observam que a bagunça em sala de aula funciona como um alerta, denotando que a indisciplina não só pode colaborar para a deterioração das relações entre os atores escolares como também pode constituir-se em um conflito positivo que adverte para a importância de rever rumos e rotas escolares, atentando aos pedidos de atenção e de crítica implícita à escola que fazem os alunos. Assumir uma postura positiva depende da sensibilidade dos professores, de suas respostas e da abertura da escola para ouvir e aprender os tipos de comunicação e sinais que emitem os alunos.

As relações entre alunos são, por sua vez, de tipos diversos, na medida em que crianças, adolescentes e jovens passam parte do seu dia convivendo com seus pares, reunidos em um local e formando, assim, seus grupos de referência (ORTEGA, 1998, p. 16). É, também, a partir dessas interações, sejam elas baseadas em respeito e companheirismo ou incivildades, que eles constroem identidades, fazem amigos e inimigos, passam por bons e maus momentos. As identidades são muitas – de gênero, condições socioculturais, étnicas, religiosas, de atitudes, valores, entre outras. É a partir dessas diferenças que tanto alunos como professores constroem imagens de si mesmos e dos outros atores.

Tais relações no universo escolar são complexas e, algumas vezes, mostram aspectos contraditórios. Conforme aponta Ortega (1998), a escola se configura como espaço onde a experiência cotidiana cria, informalmente, o que se denomina “microssistema dos iguais”, no qual se definem regras de comportamento, atitudes e valores que balizam a convivência dos jovens naquele grupo de referência. Dependendo das características que tal microssistema assume, podem, eventualmente, acentuar diferenças e conflitos: a fronteira entre companheirismo e animosidade é tênue e a distinção entre amizade e coleguismo é bem marcada. A percepção de um jovem sobre as atitudes do outro é importante para a compreensão sobre os modos como se constroem as identidades escolares. Quando os estudantes falam de seus colegas, as condutas negativas e positivas se alternam, demonstrando a diversidade dos relacionamentos. E muitos sinalizam que o convívio na escola não produz, necessariamente, relações de amizade levando-os a distinguir “amigos” e “colegas”. Contudo, os sentimentos de afeição produzem satisfação, alimentam a autoestima e ampliam o capital social e o capital cultural, podendo interferir na relação que se constrói com o outro e com a escola exercitando respeito, compreensão, solidariedade e amizade na escola.

Considerar os colegas como indisciplinados e desinteressados mostra uma atitude crítica e rígida com seus pares, que muitas vezes encobre a possibilidade que os alunos possuem de criticar a própria escola fazendo com que sejam mais críticos com seus próprios colegas do que com o sistema escolar. Em alguns casos isso proporciona um afastamento da escola e uma desresponsabilização do que acontece nesse espaço. Essa crítica negativa acaba por reproduzir um imaginário de aluno baseado nos mesmos estereótipos existentes em nossa sociedade, culpabilizando-os por todos os problemas da escola contemporânea (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p. 380).

A agressão ao patrimônio da escola seja por furto ou por vandalismo, e o conseqüente desrespeito pelo trabalho coletivo são denunciados como algo negativo nas relações entre os pares.

Mas, a escola não é apenas local de interações onde todos estão contra todos. É, fundamentalmente, um dos principais espaços de construção de amizades, companheirismo e aprendizado acadêmico e não acadêmico. Dentre essas relações de confiança estão as amizades, responsáveis por transformar o ambiente escolar em um local de interações agradáveis e divertidas. É principalmente na fase da vida de adolescência e juventude que a sociabilidade entre pares adquire um valor fundamental.

A construção de amizades interfere na afinidade que se tem com a escola. Um ambiente agradável é responsável por maior interesse no que se está fazendo, inclusive nas questões relacionadas ao estudo e à aprendizagem. As relações positivas são, inclusive, responsáveis pela redução de comportamentos violentos e perturbadores (HERNÁNDEZ; SEEM, 2004).

As percepções são tão distintas como são diferentes as escolas, os professores e os alunos, com suas histórias de vida e sua subjetividade. Neste sentido, existem escolas e não “a Escola” como um único modelo, ou seja, não há uma maneira geral de ensinar, nem uma arquitetura para todos ou uma única forma de ser diretor, professor e aluno. É nesse contexto que as visões e percepções variam enormemente tanto para os adultos como para os adolescentes e jovens. A imagem de uma determinada escola pode depender de vários fatores, desde os professores e sua relação com os alunos – e vice-versa –, passando pela qualidade da educação oferecida e pela interação que os alunos vão estabelecendo com o saber, até chegar a questões como a infraestrutura e a sensação de segurança no espaço escolar.



"O acesso à educação de qualidade é direito fundamental para o desenvolvimento da cidadania e ampliação da democracia."

Abandono escolar, evasão, defasagem idade-série, repetência no ensino médio

O acesso à educação de qualidade é direito fundamental para o desenvolvimento da cidadania e ampliação da democracia. Neste sentido, os investimentos públicos em educação são de extrema importância para a redução da pobreza, criminalidade e ampliação do crescimento econômico, bem-estar e acesso aos direitos fundamentais pela população.

Entretanto, para Charlot (1997) estar matriculado em uma escola não implica obrigatoriamente em uma atitude positiva para com o conhecimento, pois a relação com o saber é uma relação de sentidos. Trata-se de procurar o que faz sentido para os indivíduos, ou seja, a relação do aluno com sua escola, com aquilo que se aprende e que varia de acordo com seus interesses, projetos de futuro, sua condição econômica ou mesmo seu capital social e cultural. Corroborando com este pensamento, os jovens que participaram da pesquisa realizada pelo Movimento Mapa Educação, da Fundação Lemann (2015) apontam como um dos principais fatores de desinteresse, o baixo apelo do conteúdo e o formato das aulas voltados para uma formação exclusivamente técnica, conteudista, insuficiente e desatualizada, sem contextualização de assuntos com a sua realidade.

O dito acima parece justificar o indicador educacional distorção idade-série que desafia governos, educadores, gestores, organismos internacionais, organizações da sociedade civil, estudantes e suas famílias. É um problema que resulta no baixo índice de jovens brasileiros que concluem o Ensino Fundamental (EF) e o Ensino Médio (EM).

A defasagem entre a idade do aluno e a idade recomendada para a série que ele está cursando é chamada "distorção idade-série" cujo valor é calculado em anos, ou seja, o aluno é considerado em situação de distorção ou defasagem idade-série quando a diferença entre a sua idade e a idade prevista para a série escolar é de dois anos ou mais. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB)² preconiza que a criança deve ingressar aos 6 anos no 1º ano do EF e concluir esta etapa aos 14 anos de idade, e, na faixa etária dos 15 aos 17 anos, o jovem deve estar matriculado no EM.

Nos anos 90, um fator que contribuiu para a distorção foi a "retenção" de alunos nas chamadas Classes de Alfabetização – um subnível de ensino entre o pré-escolar (ensino infantil) e o ensino fundamental. Em 1998, o então ministro da Educação, Paulo Renato Souza³ mostrou que as classes de alfabetização retinham os alunos com mais de 7 anos de idade, impedindo-os de ingressar na primeira série do EF com a idade correta, conforme determina a Constituição. Poucos anos depois as classes de alfabetização foram extintas⁴.

Outro dado relevante é que até o 5º ano, o aluno tem apenas uma professora como referência e o currículo escolar privilegia o lúdico, o que atrai a criança para ir à escola. No 6º ano, quando o aluno deixa de ter uma única professora e passa a ter outros professores com estilos diferentes lecionando disciplinas específicas, muitos alunos não conseguem acompanhar e o índice de repetência e abandono é bastante significativo. Se o aluno reprovado seguir na escola, e se o aluno desistente retornar à sala de aula chegará ao EM com pelo menos um ano de atraso.

2 Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 19 ago. 2018.

3 Disponível em: <www.race.nuca.ie.ufrj.br/ceae/censoescolar/10.htm>. Acesso em: 19 dez. 2018.

4 Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/rss_censo-escolar/-/asset_publisher/oV0H/content/id/20009>. Acesso em: 10 jun. 2017.

"Ter que cuidar da casa, dos filhos ou outras obrigações pesam mais entre as mulheres do que entre os homens."

A pesquisa anual (2014 e 2017) realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), revela que embora a universalização estivesse praticamente alcançada em 2016 (99,2% de pessoas na escola), a proporção de estudantes com idade prevista para uma determinada etapa de ensino, mostra que o atraso escolar se inicia no EF. Em 2017, 95,5% das crianças de 6 a 10 anos estavam nos anos iniciais do EF, enquanto 85,6% entre 11 e 14 anos de idade frequentavam os anos finais.

A taxa de distorção idade-série é um retrato do atraso escolar onde um aluno de 17 anos está matriculado no 1º ano do EM quando a idade ideal é 15 anos ou de um adolescente de 16 anos que frequenta o 9º ano do EF, quando a idade ideal é 14 anos.

A queda de matrículas no período entre 2013 e 2017 se dá essencialmente por dois motivos: 1) redução do número de concluintes do EF que se matricularam no EM; 2) elevado percentual tanto de reprovação quanto de abandono.

Considera-se estudo e trabalho, duas importantes atividades na vida dos jovens, que passam da condição de "dependentes" para "adultos" autônomos. Essas atividades são operacionalizadas em quatro grandes categorias: jovens que só estudam, que conciliam estudo e trabalho, que só trabalham e que não trabalham nem estudam.

Sobre os jovens que não estudam e não trabalham ("nem-nem"), há que se considerar que tal situação pode ser conjuntural, ou seja, um jovem pode deixar de estudar hoje, estar esperando sua entrada na universidade, estar trabalhando e deixar o trabalho e voltar a estudar. Esta categoria pode acarretar culpabilizações e estereótipos para esses jovens.

Os dados do IBGE 2017 apontam que dos 48,5 milhões de jovens de 15 a 29 anos de idade, 23,0% (11,2 milhões) não estavam em ocupação laboral nem estudando ou se qualificando. Em 2016, o percentual dos que não estudavam nem trabalhavam era de 21,8% (10,5 milhões). Essa trajetória pode estar relacionada ao momento econômico vivido pelo país⁵.

Observa-se que:

- não existem grandes diferenças entre os jovens segundo sexo, dos que só estudam (levemente superior entre as mulheres) e dos que estudam e trabalham (levemente superior no sexo masculino em todas as idades);
- a situação de só trabalhar é significativamente maior entre os homens, diferença que se acentua com a idade. Na faixa dos 29 anos de idade, 71,6% dos jovens só trabalham. Entre as mulheres, essa proporção é de 30,8%. No conjunto, 46,9% dos homens e 30,8% das mulheres só trabalham;
- existem significativas diferenças na situação de não trabalhar nem estudar, bem mais frequente em todas as idades entre as mulheres ou porque se tornaram mães ou porque os maridos/companheiros não as deixam a estudar;
- a proporção de mulheres de cor branca que não estavam ocupadas, nem estudando ou se qualificando foi 18,7% e entre as de cor preta ou parda foi 25,9%.

De acordo com Abramovay et al. (2015, p. 77), a questão de gênero imprime marcas significativas quando se perscruta dificuldades que uma pessoa enfrenta para estudar. Ter que cuidar da casa, dos filhos ou outras obrigações pesam mais entre as mulheres do que entre os homens.

5 Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), 2017, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O Brasil assistiu, nas últimas décadas, a uma intensa ampliação das matrículas no ensino médio. No entanto, esse aumento do número de vagas não contou com os investimentos necessários e se processou em condições insuficientes, tanto materiais como humanas para a garantia da qualidade desejada e para a superação de desigualdades presentes, seja no acesso ou na conclusão dos diferentes níveis de ensino.

Uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) para 2024 é que pelo menos 95% da população conclua o EF na idade adequada (6 a 14 anos). De acordo com dados oferecidos pelo Todos pela Educação (2014), 24% das crianças de até 16 anos (quase 1/4) não concluíram o EF e metade dos jovens brasileiros (41,5%)⁶ não concluíram o EM até 19 anos.

A distorção idade-série, o baixo desempenho e alto índice de reprovação podem ser exemplos para explicar as causas mais importantes do abandono escolar no EM.

Os dados do INEP revelam que 12,9% e 12,7% dos alunos matriculados na 1ª e 2ª série do EM, respectivamente, evadiram da escola de acordo com o Censo Escolar entre os anos de 2014 e 2015. O 9º ano do EF tem a terceira maior taxa de evasão (7,7%) seguida pela 3ª série do EM, com 6,8%. Considerando todas as séries do EM, a evasão chega a 11,2% do total de alunos nessa etapa de ensino. Alunos do 1º ano do EM com baixo rendimento escolar e precária condição socioeconômica têm grande probabilidade de abandono.

Muitos autores explicam o que gera a interrupção na trajetória escolar do aluno: dificuldade de acesso à escola; necessidade de trabalho e renda; falta de interesse pela escola; falta de vagas próximas ao domicílio; fecundidade; criminalidade (NERI, 2009), assim como outras condicionantes: riscos sociais (falta de estrutura familiar, nível educativo dos pais, dentre outros) e riscos acadêmicos (baixas qualificações, expectativas educativas baixas, dentre outros).

No Brasil, o que chama mais atenção nas disparidades regionais é que as chances de saída da escola aumentam na medida em que o jovem encontra oportunidade de trabalho (necessidade de geração de renda) (NERI, 2009).

O fracasso escolar é uma realidade de décadas a qual não se tem conseguido reverter. O problema da repetência nos remete à questão da seletividade social dentro da escola e a democratização do acesso não implica obrigatoriamente na democratização do ensino.

Entre 2014 e 2015, a repetência na 1ª série do EM chega a 15,3%. O índice também é alto na 5ª série, atual 6º ano do EF, onde apresenta o maior número de retenção de alunos com taxas de 14,4% de repetência. A consequência se dá por alguns fatores, como por exemplo: má preparação recebida nas séries anteriores; o processo de transição entre a infância e a adolescência; a brusca mudança na vida escolar do aluno, que passa de um educador para diversos outros educadores por matéria; entre outros (LACERDA, s.n.t., p. 3).

Em 2014⁷, a taxa de reprovação de alunos nos anos finais do EF, no Brasil, estava em 11,7% enquanto no EM, o índice atingiu 12,1%. Tanto nos anos finais do EF quanto no EM, as taxas registradas em 2014 superaram as de 2013, indicando um agravamento do problema.

Segundo Patto (1990), a escola não consegue se livrar de pressupostos preconceituosos em relação à criança de condição socioeconômica “inferior”. Mesmo que, o despreparo de educadores e a precariedade das condições funcionais e estruturais, entre outros, sejam apontados como causa do fracasso escolar, a culpa é, em grande parte, atribuída aos problemas individuais dos alunos, e, por conseguinte punido com reprovação. “A concepção semântica do termo reprovação está aliada à rejeição, condenação, incapacidade, em uma abordagem complexa e muito delicada, que nega um ideal de sucesso, angustiando todos os envolvidos no processo” (MOURA; SILVA, 2007, p. 1).

A baixa qualidade do ensino básico brasileiro, traduzida pelos altos índices de repetência, reflete os defeitos históricos da própria sociedade brasileira, que é excludente. A escola converte a cultura dos grupos dominantes em saber escolar, legítima e impõe esse saber, reforçando a hegemonia destes grupos dominantes, perpetuando assim, a marginalização. Perpetua dentro da escola uma prática pedagógica seletiva e excludente e ajuda a manter as desigualdades (LACERDA, s.n.t, p. 3).

6 Dados referentes a 21 de julho de 2017.

7 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio-06062014/file>. Acesso em: 6 abr. 2016.



"Dentre as instituições que apresentam potencial de compor a rede de proteção dos jovens, a escola, particularmente, merece atenção."

Para Weiner (1985 apud MARTINI; DEL PRETTE, 2002, p. 149) as experiências de sucesso e fracasso em atividades acadêmicas são geralmente atribuídas a fatores como inteligência, esforço, dificuldade da tarefa, sorte, temperamento, cansaço, influência do professor e influência de outras pessoas. Entretanto, o autor reconhece a possibilidade de uma lista infinita de causas concebíveis para sucesso e fracasso escolar.

O papel do professor e suas características têm sido amplamente reconhecidos como um dos principais fatores que influem sobre a qualidade das relações professor-aluno e da aprendizagem dos alunos na escola. O conhecimento acadêmico e metodológico dos professores é tradicionalmente defendido como relevante para uma prática pedagógica bem-sucedida. Entretanto, pesquisas mais recentes sobre o ensino aprendizagem passaram a considerar as crenças, as expectativas, os sentimentos e as habilidades de professores de forma mais orgânica e integrada com a prática pedagógica e seus produtos (WEINER, 1985, apud MARTINI; DEL PRETTE, 2002, p. 149).

Ferrão et al. (2001), Soares e Collares (2006 apud FARIA, 2012)⁸ apontam que a condição econômica e a escolaridade dos pais influenciam o aprendizado na medida em que crianças de nível socioeconômico mais baixo tendem a ter menos estímulos em casa, incluindo menor acesso a materiais propícios ao estudo e exposição a um vocabulário menos abrangente.

A pesquisa acima citada reforça que as dificuldades de atingir a excelência com equidade para todas as redes de ensino e escolas públicas do Brasil são muitas: grande parte dos alunos chega no EF com o capital cultural pouco estimulado, a formação de professores é deficiente e com pouco foco em didática, em muitos casos os recursos financeiros são bastante aquém do ideal, a legislação dá pouca autonomia aos gestores e falta priorização da educação por parte dos governantes. A superação destes desafios está, segundo Ernesto Faria, coordenador da pesquisa, em trabalhar a defasagem de aprendizado que o aluno traz dos anos iniciais. Agrega-se a isso o fato de reiterar que até o 5º ano, o aluno ter tido um único professor com mais tempo para conhecer o estudante e, dessa forma, saber trabalhar de forma mais efetiva com a criança, ajudando-a com suas fragilidades. No 6º ano, é a primeira vez que o aluno passa a ter diversos professores especialistas. Essa mudança de formato e a quebra do vínculo com um único professor é um complicador já conhecido. Pesquisas ao redor do mundo mostram queda de desempenho nessa fase creditada a essa mudança.

Para a Fundação Lemann, os alunos pobres, se garantidas as condições para o aprendizado, têm todo o potencial e a capacidade para superar as desvantagens e apresentar resultados que indiquem um aprendizado de qualidade. Quando isso acontece, a educação cumpre plenamente seu papel transformador, interferindo no futuro dessas crianças e criando condições para que adquiram competências importantes, sejam capazes de desenvolver seu potencial e de ascender socialmente.

Programa - Uma experiência de participação juvenil nas escolas

Dentre as instituições que apresentam potencial de compor a rede de proteção dos jovens, a escola, particularmente, merece atenção. Através da educação, os sujeitos podem aprender e desenvolver inúmeras experiências significativas capazes de subverter as situações de risco e vulnerabilidades sociais que vivenciam criando o que atualmente nas ciências humanas, nas políticas dos programas sociais, denomina-se resiliência.

8 Pesquisa Excelência com Equidade - Estudo Qualitativo e Quantitativo. Fundação Lemann e Itaú BBA, 2012. Disponível em: <http://www.fundacaolemann.org.br/wp-content/uploads/2015/08/excelencia_com_equidade_parte_qualitativa.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2016.



"A escola vem sendo acometida por uma série de violências que têm relação com a sensação de insegurança dentro e ao redor do espaço escolar."

A escola poderia ser um refúgio onde os/as jovens encontrariam cooperação, vivenciaríamos resistências e assertividades, desenvolveriam habilidades de comunicação, competências para a resolução de conflitos/problemas e assumiriam responsabilidades. No entanto, muitas vezes as escolas perpetuam as desigualdades sociais em um ambiente que os problemas de aprendizagem, o fracasso escolar, a evasão e repetência as reforçam.

Esta instituição apresenta fatores de risco como os problemas de aprendizagem e fracasso escolar; a exposição às situações de violências, e baixos níveis de participação comunitária. Outra questão importante é a reincidência, nas escolas, de preconceitos quanto à raça/cor, religião, sexualidade, racismo, destacando-se a homofobia e discriminação social, temas esses, pouco ou nada discutidos e reconhecidos nas escolas.

Existem também problemas de relação entre alunos e professores que se sentem desvalorizados, insatisfeitos com sobrecarga de trabalho, baixo salário, pouco incentivo na carreira, acúmulo de turmas, trabalho em várias escolas, falta de tempo para planejar e sofrem agressões dos alunos.

Os alunos criticam os professores que não sabem ensinar, faltam, são mal-educados e não há diálogo entre eles e chamam a atenção para uma escola atrativa, de boa qualidade e que comporte a participação social. Entretanto, os alunos expressam que há professores que conversam, os apoiam e admiram os que sabem ensinar (ABRAMOVAY, 2015).

As relações entre os estudantes no universo escolar são complexas e contraditórias. Embora os homens apresentem o maior nível de violência nos dados estatísticos ⁹, nas escolas, a participação feminina ganha expressão, sinalizando talvez vontades de transformações sociais nos papéis tradicionais de gênero. Ao mesmo tempo, a escola é um local privilegiado, de sociabilidade, onde os alunos sentem-se apoiados pelos amigos, conversam entre si e se ajudam nas tarefas.

Em muitas comunidades, onde estão inseridas as escolas, há carência de equipamentos, projetos e lazer para as juventudes. É conhecida a violência policial (que bate, xinga e intimida) e a morte de seus pares. O tráfico e o uso de drogas surgem como questão não somente nas comunidades, mas também nas escolas.

A escola vem sendo acometida por uma série de violências que têm relação com a sensação de insegurança dentro e ao redor do espaço escolar. As violências nos arredores da escola podem influenciar o seu cotidiano, embora não se possa responsabilizar tais fatores externos pelo que acontece nos intramuros destas instituições de ensino.

Compreende-se que conhecer os fatores de risco e vulnerabilidade sociais enfrentados pelos jovens nas escolas e nas comunidades em que estão inseridos, bem como os fatores de apoio e proteção que conseguem acessar em tais contextos, contribui para o desenvolvimento de subsídios para elaboração de políticas públicas e práticas de intervenção social.

Existe uma articulação dialética e, por vezes, ambivalente entre os fatores de risco e proteção vivenciados pelos estudantes num contexto em que a escola assume um papel central, catalisador na problematização e desenvolvimento de intervenções que fortaleçam a participação dos sujeitos que a compõem, na promoção dos processos de formação e desenvolvimento humano e social.

Vale ressaltar que um bom clima escolar demanda relações interpessoais de qualidade, o fluxo interno e externo de informação, a imagem da gestão, as regras de convivência e disciplina, os métodos de ensino, atividades extracurriculares de qualidade, uma boa infraestrutura, serviços e processos que impactam diretamente o modus operandi da escola tornando-a inclusiva e de qualidade para todos.

9 Mapa da Violência. Disponível em: <<https://www.mapadaviolencia.org.br/>>. Acesso em: 19 dez. 2018. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: <www.forumseguranca.org.br/publicacoes/atlas-da-violencia-2017/>. Acesso em: 19 dez. 2018.

A importância de uma escola melhor, participativa e mais democrática, por ser um lugar de encontro da diversidade cultural, aumenta sua capacidade de amalgamar conflitos que vêm de fora e também aqueles que a escola produz.

A escola é a principal instituição que adolescentes e jovens frequentam, em sua maioria, sendo percebida principalmente pelas famílias como a única forma de mobilidade social. Existe um cenário onde os jovens, principalmente aqueles de família com baixa renda socioeconômica, apresentam um difícil caminho na sua escolaridade, seja pela repetência, evasão ou porque são “expulsos”, em um contexto no qual a escola não sabe recebê-los, apoiá-los e se relacionar com eles, aumentando assim o risco de serem cada vez mais relegados em um país onde há profundas desigualdades socioeconômicas e distintas oportunidades que diferem segundo classe, gênero, cor/raça.

Assim, torna-se importante o desenvolvimento de programas e projetos que trabalhem promovendo as interações sociais e a participação dos jovens no contexto escolar e sociocomunitário em que estão inseridos, através de iniciativas voltadas à melhoria do clima escolar e que possam contribuir para a aprendizagem.

Nesta perspectiva, ressalta-se a importância da elaboração de diagnósticos sobre a realidade, conjugando técnicas qualitativas e quantitativas a fim de melhor conhecer a complexa realidade das escolas e implementar estratégias que possam atender suas principais problemáticas, com a intenção de contribuir para redução da violência e melhoria do clima escolar que impactam a qualidade do ensino.

As escolas carecem desenvolver programas relevantes em contextos de adversidade, capazes de coadjuvar para a superação dos riscos que os jovens das escolas enfrentam cotidianamente. Nesse contexto, a Flacso Brasil vem adotando metodologias a fim de melhor conhecer a complexa realidade das escolas, para assim implementar estratégias que possam atender suas principais problemáticas.

Nesse sentido, foi realizado um diagnóstico a partir da análise qualitativa recorrendo a grupos focais com estudantes e entrevistas (incluindo diretores, coordenadores, professores e pais/responsáveis) com o objetivo de conhecer a percepção dos atores da escola sobre pontos que determinam a importância do clima escolar. Assim, foi possível identificar os principais riscos sofridos na escola, as violências, como afetam os diferentes atores, como estes se sentem diante de tais riscos e quais os fatores de proteção existentes. Indagou-se ainda sobre os riscos na comunidade e quais apoios são oferecidos a partir do discurso dos sujeitos no universo experimental pesquisado.

A análise qualitativa forneceu subsídios para a elaboração de survey que abordou temas como: dados socioeconômicos; a sociabilidade dos jovens; a família dos jovens; a trajetória escolar; clima escolar; os arredores das escolas e o futuro dos jovens.

Compreende-se que conhecer os fatores de risco e vulnerabilidade sociais enfrentados pelos jovens nas escolas e nas comunidades em que estão inseridos, bem como os fatores de apoio e proteção que conseguem acessar em tais contextos, contribui para o desenvolvimento de subsídios para elaboração de políticas públicas e práticas de intervenção social. Tais informações são estratégicas e podem responder aos desafios e potenciais dos contextos locais, sociopolítico-pedagógicos, intersubjetivos e comunitários em que são cotidianamente formados.

Os dados apresentados apontaram para uma articulação dialética e por vezes ambivalente entre os fatores de risco e proteção vivenciados pelos estudantes num contexto em que a escola assume um papel central, catalisador na problematização e no desenvolvimento de intervenções que fortaleçam a participação dos sujeitos que a compõem, na promoção dos processos de formação e desenvolvimento humano e social.

Destaca-se a importância de produção de conhecimentos sobre as temáticas em debate, construídas a partir da perspectiva dos próprios sujeitos que compõem a comunidade escolar (jovens, professores, coordenadores, diretores e pais/responsáveis) vivenciando-as cotidianamente, bem como se envolvendo com a análise crítica e a transformação das realidades. Por fim, ressalta-se o potencial da articulação dos elementos intersubjetivos, políticos pedagógicos e socioafetivos que compõem os enredamentos das relações escolares, familiares e comunitárias em que os jovens são formados evidenciando a interconexão, ao mesmo tempo, singular e social das mesmas.



"A escola contemporânea precisa, portanto, ser acolhedora, ter boas instalações e estrutura, professores que saibam ensinar e que estimulem os alunos a se manifestar."

Os principais resultados encontrados possibilitaram pensar possíveis mudanças nas escolas capazes de colaborar para a melhoria do clima escolar envolvendo neste exercício, estudantes, professores e demais sujeitos do processo educacional.

Após coleta e análise de resultados dessas pesquisas foi possível elaborar um Plano de Ação Geral contendo as principais demandas as quais foram discutidas com os estudantes e adultos participantes do Programa, a fim de serem elaborados por estes sujeitos, identificando questões específicas e iniciativas a serem desenvolvidas para melhorar o clima escolar e minimizar os riscos existentes. Destacam-se aqui duas atividades que deram suporte ao desenvolvimento do Plano de Ação: o Diagnóstico Participativo¹⁰ realizado pelos estudantes e pela Educomunicação. O Diagnóstico Participativo é um dos métodos de investigação da realidade, ou seja, o jovem obtém informações, interpreta, faz uma avaliação da sua realidade, baseada em dados e informações por ele coletadas (via observações e entrevistas).

A Educomunicação ou Educom, por sua vez, é um campo teórico-prático que propõe uma intervenção a partir de algumas linhas básicas como: educação para a mídia; uso das mídias na educação; produção de conteúdos educativos; produção colaborativa de conteúdos utilizando diversas linguagens e instrumentos de expressão; arte e comunicação. Como o próprio nome sugere, é o encontro da educação com a comunicação, multimídia, colaborativa e interdisciplinar.

A efetiva inclusão da participação juvenil na escola se deu através da iniciação científica – os jovens estudantes tornaram-se pesquisadores da sua própria realidade – da elaboração de um plano de ação e da produção de conteúdos críticos de informação e comunicação.

Essa metodologia emancipatória de planejamento e participação fez com que os jovens tivessem a oportunidade de trocar experiências e afeições, sistematizar informações e criar estratégia tendo como foco central a redução das violências e promoção da melhoria do clima escolar.

Neste sentido, a importância desse e de outros trabalhos nessa perspectiva se dá em um cenário onde os jovens, principalmente aqueles de família com baixa renda socioeconômica, apresentam um difícil caminho na sua escolaridade, seja pela repetência, evasão ou porque são "expulsos", em um contexto no qual a escola não sabe recebê-los, apoiá-los e se relacionar com eles, criando um gap entre cultura juvenil e cultura escolar, aumentando assim o risco de serem cada vez mais relegados em um país onde há profundas desigualdades socioeconômicas e oportunidades que diferem segundo classe, gênero, cor/raça.

A escola contemporânea precisa, portanto, ser acolhedora, ter boas instalações e estrutura, professores que saibam ensinar e que estimulem os alunos a se manifestar. A escola deve organizar atividade extraclasse, favorecendo a ação autônoma e a participação em instâncias da gestão escolar. Proporcionar e incentivar a comunicação, visando o diálogo com os estudantes, demonstrando respeito às culturas juvenis.

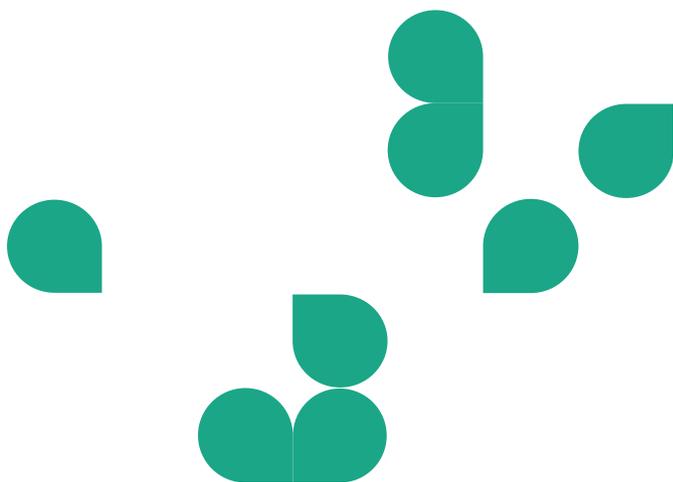
O desejo de uma escola melhor resume as expectativas dos muitos sujeitos ouvidos ao longo de nossas pesquisas por ser um lugar de encontro da diversidade cultural, o que aumenta sua capacidade de amalgamar conflitos que vêm de fora e também os que a escola produz.

10 Guia do Diagnóstico Participativo. Disponível em: <flacso.org.br/files/2015/08/Guia-do-Diagnostico-Participativo.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2018.

Referências bibliográficas

- ABRAMOVAY, M. (Coord.).** Juventudes na escola, sentidos e buscas: por que frequentam? Brasília: MEC, Flacso, OEI, 2015.
- _____; **CASTRO, M. G.** Ensino Médio: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.
- _____; **Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília.** Edições UNESCO. Brasília: Editora Garamond, 1999.
- BARRÈRE, A.; MARTUCCELLI, D.** La fabrication des individus à l'école. In: A. VAN ZANTEN (ed.) *L'école, L'état des saviors*. Paris: Éditions la découverte, 2000.
- CARRA, C.** Violences à l'école élémentaire. L'expérience des élèves et des enseignants. Paris: Presses Universitaires de France, 2009.
- CARRANO, P. C. R.** Identidades Juvenis e Escola. Jovens, Escola e Cultura. In: Revista de Educação de Jovens e Adultos da Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil, n. 10, nov. 2000.
- CASANOVA, R.; PESCE, S. (Dir.).** La Violence en Institution. Situations critiques et significations. Presses universitaires de Rennes, 2015. Disponível em: <www.pur-editions.fr>. Acesso em: 19 dez. 2018.
- CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.** Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.
- _____; **ABRAMOVAY, M.** Quebrando Mitos: juventude, participação e políticas. Perfil, percepção e recomendações dos participantes da 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude. Brasília: RITLA, 2009.
- CHARLOT, B.** A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. In: Sociologias, Porto Alegre, ano 4, n. 8, jul./dez. 2002, p. 432-443. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2011.
- _____; **ÉMIN, J.** Violence a l'école: état de savoirs. Paris: Armand Colin, 1997.
- _____. **(Org.).** Os jovens e o saber: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- DAYRELL, J.** O Jovem como sujeito social. In: Revista Brasileira de Educação, n. 24, set./out./nov./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2018.
- _____. Juventude e escola. In: SPOSITO, Marília Pontes (Org.). Juventude e escolarização (1980-1998). Brasília: INEP/MEC, 2002.
- DELORS, J. et al. (Org.).** Educação: um tesouro a descobrir. Porto: Edições ASA., 1996.
- DUSSEL, I.; QUEVEDO, L. A.** Aprender y enseñar en la cultura digital. In: VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Buenos Aires: Santanilla, 2011.
- ENGUITA, M. F.** A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FANFANI, E. T.** Culturas jovens e cultura escolar. In: Seminário Escola Jovem: Um novo olhar sobre o ensino médio. Brasília: MEC, 2000.
- FONTES, C.** Insucesso escolar. 2003 Disponível em: <<http://educar.no.sapo.pt/Insucesso.htm>>. Acesso em: 30 out. 2011.
- HERNÁNDEZ, T.; SEEM, S. A.** Safe school climate: a systemic approach and the school counselor. In: ASCA: Professional School Counseling, v. 7, n. 4, New York, 2004.
- KESSLER, G.** La experiencia escolar fragmentada: Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires: Iipe, Unesco, 2002.
- KRAUSKOPF D.** Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. In: BALARDINI, S. (Compilador). La participación Social e Política de los Jóvenes en el Horizonte del nuevo siglo. Buenos Aires, Argentina: Colección grupos de trabajo CLACSO, 2002.
- LACERDA, C. K. F. R.** Repetência e fracasso escolar. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_chislaine_keile_fernandes_ruiz_lacerda.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2016.

- MARTINI, M.L.; DEL PRETTE, Z. A. P.** Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professoras do ensino fundamental. In: *Interação em Psicologia*, jul./dez. 2002, p. 149-156.
- MORIN, Edgar.** Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.
- MOURA, E. M.; SILVA, J. C. da.** Reprovação escolar: discutindo mitos e realidades. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2007/Simp%C3%B3sio%20Academico%202007/Trabalhos%20Completos/Trabalhos/PDF/76%20Joao.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2016.
- NERI, M. C.** Tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.
- OECD.** Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, OECD Publishing, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>>. Acesso em: 21 jun. 2016.
- ORTEGA, R.** La convivencia escolar: que és y como abordarla. Andalucía: Concejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía, 1998. Disponível em: <<http://www.educa.madrid.org/binary/337/convivencia.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2011.
- PAIN, J.** Pratiques de classes et autorité: Recherche et formation [En ligne], 71, 2012. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/rechercheformation/1989>>. Acesso em: 18 out. 2018.
- PATTO, M. H. S.** A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia. 1 ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- REGUILLO C. R.** Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Buenos Aires: Norma, 2000.
- VOMMARO, P.** Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina: tendencias, conflictos y desafíos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario, 2015.



RELATO DE EXPERIÊNCIA

JOSÉ RICARDO PAIVA SANTOS, 18 ANOS

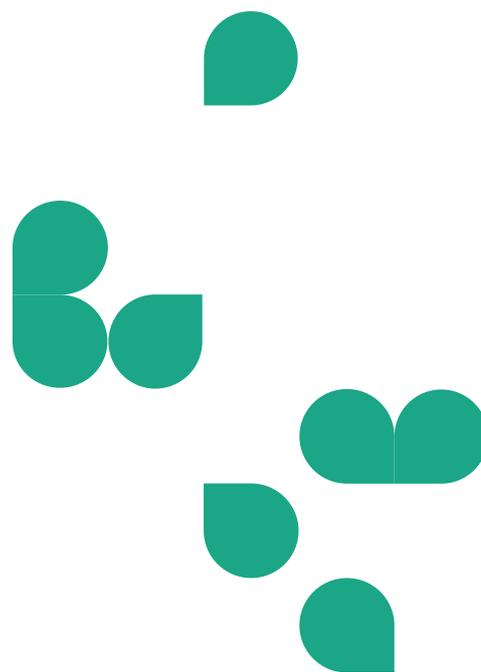
Meu nome é José, tenho dezoito anos, moro com meu pai e minha mãe, uma irmã, dois irmãos, um cachorro e dois coelhos. Vim de Piripiri no Estado do Piauí onde a caatinga predomina e o povo tem sangue quente. Hoje moro no bairro Vila do Sol, aqui no extremo sul de São Paulo. É bem distante das coisas. Os distritos daqui já foram até considerados os mais perigosos do mundo, mas como somos bons (modéstia à parte) fazemos a diferença e lutamos para fazer daqui um lugar agradável e digno para nosso pessoal, com cultura, arte, política e o protagonismo, porque é assim do nosso bairro para o extremo sul, do extremo sul para a cidade, da cidade para o Estado, do Estado para o sudeste, do sudeste para o país inteiro, do país inteiro para América Latina, da América Latina para o mundo e do mundo para onde “nois” [sic] quiser! Minha trajetória parece um livro, na verdade é um livro aberto para qualquer jovem ter acesso, pois a literatura salva.

Sempre que falavam de educação meu pensamento nunca foi atribuído a escola. Me encontrei saturado dela durante muito tempo e vi que ela não tinha sentido para mim em alguns aspectos. Ela só estava ali cumprindo a obrigação dela e eu o meu dever de ir, um dever que hoje boa parte dos jovens detestam, é obrigação. Para despertar desse senso levou tempo, levou nove anos, nove anos de puro sentimento de insignificância, de insuficiência dentro do ambiente educacional. Por conta de muitos fatores: são professores desgastados, gestores sem esperança, alunos sem vínculo. A escola se encontra desta forma, isto é transparente para nós e ainda existem muitos estudantes que pensam como eu naquela época, simplesmente porque a educação do nosso país não sofreu grandes transformações, em um grande âmbito que seja perceptível a nós estudantes de escola pública. Para eu me desvencilhar de tal sentimento, foi necessário também a ajuda de grandes professores para não desistir da escola fragilizada que eu tinha, o caminho mais fácil era pegar em uma peça, um cano, um revólver, seja lá qual nome as pessoas dão hoje em dia para armas de fogo.

O crime nunca teve importância para mim e o engraçado é que a escola também não, por isso não duvido de quem não tem nada a perder. Sempre tive grandes inspirações como Sabotage, Criolo que são aqui do extremo sul e que em suas músicas já me falavam do poder que a educação tem para a molecada. As coisas começam a se encaixar e fazer sentido para mim.



Educador e mediador de grêmios estudantis. Tem 18 anos e trabalha com política, educação e arte com o objetivo de promover o protagonismo juvenil. Integra o Núcleo de Jovens Políticos no extremo sul da cidade de São Paulo.



"Democracia foi uma palavra que só veio existir para mim no Ensino Médio."

E foi quando uma professora no ano de 2015 acolheu a mim e mais uns 40 jovens para debater sobre assuntos que eu nunca debati, para refletir sobre causas que eu nunca nem pensei em refletir. De fato, a atitude e ação desta professora desencadeou um jovem que hoje tem suas ideias totalmente transformadas e a perspectiva bem ampla no quesito comunidade, escola e diversidade. Foi meu primeiro contato com a política, além daquelas coisas que a gente já vê na TV, nos jornais e internet. Um coletivo da minha "quebrada" que faz política, e no caso política para mim se limitava a um senso partidário, a políticos, à corrupção e a algo que eu nunca nem teria acesso caso não me candidatasse a um destes cargos municipais, estaduais e federais. Foi desse projeto que surgiu a ideia de grêmio, aí que eu tive contato com a gestão democrática da escola. Começamos antes da cultura de grêmio ser cobrada pela diretoria de ensino.

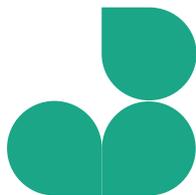
Demos início como um grupo de alunos que estava disposto a ser grêmio, disposto não, porque a professora apontou a dedo para cada pessoa que estava naquela sala, por autonomia dela e assim seguimos sem votação nem nada, um "grêmio experimental", desempenhando alguns trabalhos com a gestão, mas nenhum projeto. Éramos mais os "paus para toda obra".

Conseguir credibilidade na escola é difícil, ainda mais dos alunos, porque desmotivado do jeito que estávamos, com um grupo de alunos que é "baba ovo" da gestão, se posicionando com os demais estudantes era algo totalmente revoltante, sem necessidade. Foi aí que eu senti a primeira mudança no meu papel, a gente cobra muito da gestão, dos governantes e estamos certos de cobrar, porém vemos como o acesso as coisas é difícil: acesso a recurso, informação. Democracia foi uma palavra que só veio existir para mim no Ensino Médio. Nós, como estudantes, nunca fomos ensinados a ter autonomia, dentro da sala de aula menos, a sala de aula hoje é muito engessada e eu como ex-aluno, por ter saído da escola recentemente vejo isso. E é por isso também que quando aparece qualquer coisa nova dentro da escola a gente já acha estranho.

Um grêmio no Amélia Kerr. Minha escola nunca teve um grêmio atuante, para alguns professores isso era "coisa de aluno audacioso". Seguimos como "cegos em tiroteio", muitas vezes tínhamos a professora para nos auxiliar, mas quando ela precisou ir, entramos em colapso e não conseguimos desenvolver nosso papel. Ela precisou voltar algumas vezes e dar um puxão de orelha em nós. Foi exatamente nessa época que eu aprendi o valor da autonomia, como gremista, como aluno, como membro desta comunidade e cidadão desse país. Cobrados de todos os lados, até por nós mesmos. Tentando conquistar uma diretora que para nós era fantasma. Fazendo coisa em cima de coisa para conseguir reconhecimento, mas sem nenhum fundamento. O estudante se encontra desesperado, se eu não tivesse uma professora, um grupo de amigos e outros jovens que compartilham dos mesmos interesses que eu, com certeza as evoluções da escola e da comunidade não seriam nem visíveis para mim. Eu nem sabia que era possível fazer parte das decisões comunitárias.

Eu consegui aprender que sonhos são coletivos e que a gente precisa sonhar. Rashid disse uma frase na música tema do Movimento Prosseguir: "Para uma mente fértil, qualquer chance é semente". Tivemos chances e chances, de informação e informação, marcando presença e dialogando, aquele fantasma de diretora se tornou nossa principal parceira. Quando a gente demonstra que se importa e quando mostramos na prática nosso valor como lutadores, estudantes que necessitam de uma educação de qualidade, conseguimos conquistar até o mais desacreditado dos seres.

O Movimento Prosseguir no ano de 2017 foi uma chave para o grêmio da escola, com a ideia inicial que o projeto tinha de prevenção ao abandono escolar e propagando a formação de grêmios, levando a tão preciosa informação a quem precisa. Saber qual é a nossa competência como jovem e se tornar de uma vez por todas protagonistas do nosso próprio papel. Consegui fomentar



"Nós, dos extremos, que olhamos o mundo por uma vitrine, por uma televisão, não sabemos nosso potencial."

projetos, essa ideia de inovação trouxe uma luz na minha criatividade e foi aí que criei projetos com cunho ambiental para as crianças do ciclo dois lá da escola. Foi fantástico, eu só queria fazer mais e mais pela escola, mas na altura do campeonato eu já estava com o pé fora da escola, perdi muito tempo da minha vida. Será que eu comecei tarde demais? Bom, saí do Ensino Médio com uma crise sinistra, de insuficiência, ainda mais pela minha colega de trabalho na escola ter falecido um dia depois da minha formatura.

Eu não tinha mesmo completado minha missão com a educação. Foi aí que no final do ano o mediador responsável por levar o Movimento Prosseguir para minha escola me ligou e falou que eu faria parte do Movimento. E que agora eu tinha outra missão, com outras escolas, outros jovens, outras comunidades e outros sonhos. Foi mais uma luz na minha vida, exercendo o papel de mediador e formador de outros grêmios e outros protagonismos jovens, minha missão não acaba por aqui.

Eu hoje faço parte do Núcleo de Jovens Políticos, faço parte do Movimento Prosseguir e faço parte de uma luta que não pode descansar. Eu só pretendo descansar quando o universo der um fim na minha história aqui na terra ou quando meu mandato de presidente do Brasil acabar. Além de ter participado de outros movimentos que agregaram para eu me tornar este futuro presidente, este poeta observador, este ator que grita suas amarguras de forma amadora.

Foi no Teatro que eu aprendi que uma andorinha só não faz verão, mas pode assanhar o bando todo. Hoje sei a importância de cada ser humano. Cada chance que a vida me der de transformar e realizar o sonho de alguém, eu preciso agarrar, com toda certeza, convicto. E não é papo de pseudo-proativo, é que para mim qualquer chance é a última. Eu sempre me inspirei também nos meus pais por tudo que passaram, pelo império que construíram, porque para mim é um império, é comum, mas é meu império, é minha raiz e hoje com meu conhecimento posso transformar até minha família, trabalhar o vínculo que com meu pai não é muito e o diálogo que é a coisa mais importante dentro de casa, na verdade importante em qualquer lugar que tenha mais de uma pessoa, porque se tiver só uma, aí precisa ser trabalhado a análise, observação, reflexão e autorresponsabilidade, com uma pitada de autoconhecimento.

Nós, dos extremos, que olhamos o mundo por uma vitrine, por uma televisão, não sabemos nosso potencial. Creio que até eu não discerni muito bem meu potencial ainda. Só sei que vou me empenhar para quebrar estas vitrines, as conquistas que eu tiver, vão ser conquistas para meu povo. Estamos muito distantes das coisas, do agradável, não nos deslocamos porque não nos compete tais lugares como estes, mas viemos para quebrar essa regra e vamos ocupar qualquer espaço que seja, a minha luta também é isto.

Como eu, que de despercebido dentro da escola virei influência para outros jovens da minha comunidade: fico comovido e entusiasmado (dá até vontade de criar um canal no YouTube). Acabo conhecendo gente muito bacana e fico muito mais que agradecido por ter o privilégio de conhecer, como quando eu fui naquele encontro presencial no Instituto Unibanco, quando ouvi falar e tomei conhecimento sobre a Flacso, foi incrível! Falar para pessoas que eu nunca vi na minha vida, sobre minha perspectiva como jovem, minha experiência dentro do ambiente escolar, levar minha comunidade e as pessoas que eu tenho carinho nos braços para dentro daquele auditório e mostrar porque eles são tão importantes para mim. Aquele momento foi um êxtase, ver no rosto de cada um daqueles participantes o mesmo sonho que o meu, a educação transformadora, por levar do extremo sul para o centro da cidade um sonho que estas pessoas agora tem ciência e que para mim também fazem parte dele. Como eu disse, as pessoas são importantes.



Nosso país precisa de gente atuante, gente que inspira, de gente que não pare em meio a conflitos, ignorância, intolerância e muitas outras chagas que só contribuem para a nossa desordem e retrocesso. Pode ser que eu continue minha luta com o rap, com a produção independente na minha produtora, com a poesia, com a atuação, com a educação nas escolas, como político nas câmaras.

Eu tenho um sonho: idealizar e potencializar as ações coletivas. Porque o que se perdeu lá atrás foi isto, o senso coletivo. Idealizar projetos que abracem e acolham diferentes pessoas. Eu sei muito bem que é importante porque foi isto que garantiu o brilho nos meus olhos, foi ter alguém comigo, ter alguém com quem eu contar. Quero atingir cada criança, cada jovem e cada adulto que se sente só e dizer que eu estou com eles e sim, que eu me importo. O Brasil precisa suprir fomes, fomes de vínculo, fomes de competência, fomes de autonomia. Não sei se as pessoas que morreram sustentando seus ideais como eu, morreram por serem “bocudos”, mesmo mortas elas me inspiram e nenhuma destas mortes vai ser em vão. Cada genocídio, cada feminicídio vai ser vingado, mas não com a mesma moeda. A gente faz melhor, afinal somos a geração que inova, conosco nem morto é calado. Eu sou gigante porque não estou sozinho. Não sou o único que quer o protagonismo jovem, estudantes atuantes, ver as práticas de cidadania funcionando, com uma educação básica de qualidade, com uma saúde digna, com o respeito a todo tipo de diversidade. Eu não estou sozinho e venho afirmar que a luz da nossa luta, nenhuma bala vai apagar.

Na minha concepção cada pessoa é um universo e o nosso único dever é se tornar astronauta para poder viajar por estas pessoas, conhecendo-as. A escola dá muita brecha para isto, porém não é muito bem aproveitada. Em todo recinto as diferenças são nítidas, mas precisamos entender que as pessoas vão além disso: não devemos descartar os alunos que sentam no fundo da sala, não devemos esquecer aquele aluno que está faltando, não devemos esquecer a família que mora no beco atrás da nossa escola e passa por necessidades. Além de conhecer as pessoas que dividem espaço conosco, mais que tudo devemos nos conhecer. Você que está lendo, já se perguntou quem é você?

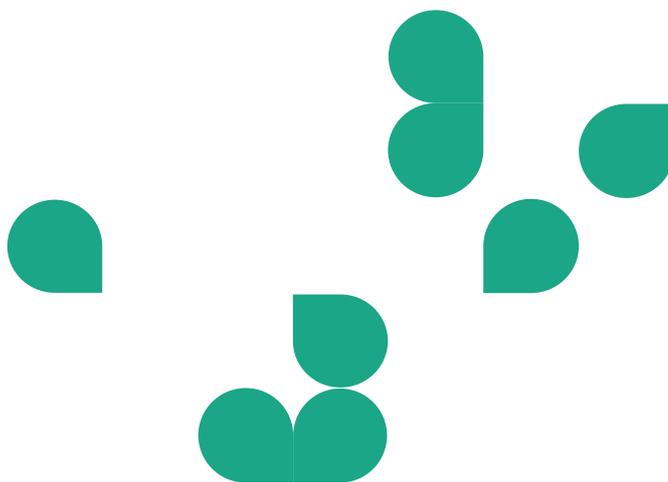
Encontrar pessoas que consigam responder esta pergunta é mais difícil do que encontrar um dinossauro andando por aí. Dentro da escola os estudantes não conhecem eles mesmos, normalmente acham que tem um norte. Dentro da escola, os alunos precisam ter esse autoconhecimento, eles precisam saber das suas necessidades e dos seus sonhos, dos seus medos. A escola precisa saber que ela está lidando com pessoas, não devemos formar pessoas vazias, sem sonhos, sem potência. A escola é a chave para que exista cidadãos fortes, já que hoje somos “a geração mais fraca emocionalmente que já existiu” segundo a mídia, qual o nosso papel em mais esta mazela. A escola precisa fazer sentido. Os alunos não querem se sentir sozinhos, em atrito com a família, em atrito com professor. Questões externas refletem muito dentro da escola. A fome que mais precisa ser saciada aí é a de vínculo, porque um lugar em que você não tem afetos e que você sente que não é importante, não tem cor, se torna cinza.

E é assim “né” [sic], hoje sou grato imensamente à escola, à professora, ao Grêmio Estudantil Karina Gomes, à diretora, aos meus amigos e colegas que me mostraram que eu não estou sozinho, que eu não sonho sozinho, às pessoas que me trouxeram a informação e me levaram a informação, ao curso de audiovisual por me mostrar que a autoestima é a lenha pra fogueira, ao meu potencial, ao Instituto Cardeal Rossi por me formar falador, ao teatro por me proporcionar a expressão que todo ser humano tem como direito e ao Núcleo de Jovens Políticos por me inspirar e hoje eu fazer parte disso, inspirando muitos outros jovens e trazendo a transformação de forma coletiva, com minha comunidade. Na minha história tem muita gente que eu preciso agradecer.

"O singular é chato, precisamos de plurais e não podemos deixar as vírgulas virarem pontos finais."

Eu agora sou o responsável por espalhar tudo isso que foi plantando em mim, todos os frutos. Conseguir transformar a escola, conquistar a escola que faça sentido para os jovens, a escola inovadora, que tem diversidade. O singular é chato, precisamos de plurais e não podemos deixar as vírgulas virarem pontos finais. Encontrar a resistência com as comunidades, quem vem do extremo, como eu, e ir dominando pelas bordas até garantirmos o nosso lugar, que é todo lugar. Eu tenho um sonho, eu sei que me sonham. A arte, a política e a educação são a minha base, imagino que elas também podem ser a base de muita gente, muitos outros "Josés Ricardos" que acreditam no seu potencial vão nascer por aí e eu acredito: estão nascendo agora.

Por uma educação, política e arte transformadora, meu voto é sim!





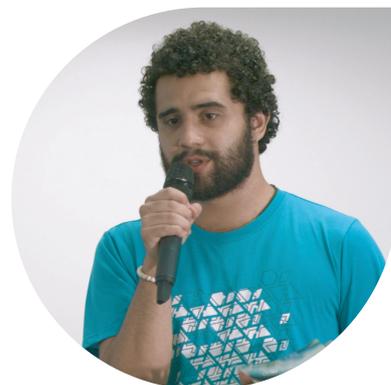
capítulo 3

DESIGUALDADE, DIFERENÇA E PROMOÇÃO DA EQUIDADE



POR UMA ESCOLA LIVRE, DIVERSA E EDUCOMUNICATIVA

WEBERT DA CRUZ, 24 ANOS



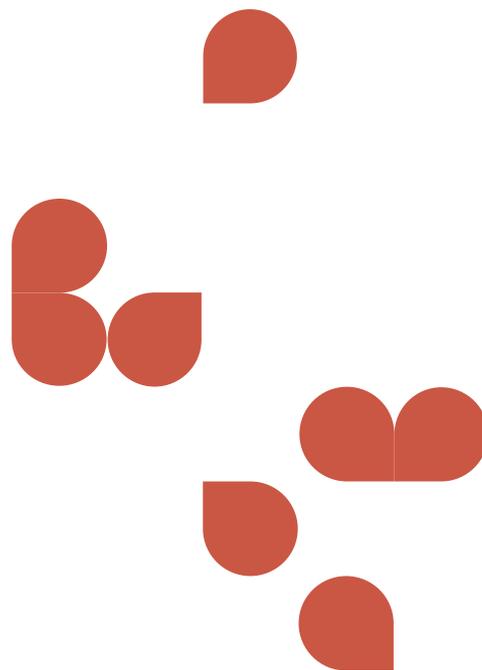
Militante LGBT, nascido e criado em Ceilândia, Distrito Federal. Estudante de Jornalismo pelo Programa Universidade para Todos (ProUni) na Universidade Católica de Brasília. Educomunicador, fotógrafo, designer e comunicador popular. Integra o Coletivo Estúdio Gunga e é colaborador da Revista Viração.

A escola é a experiência mais presente na vida de 48,6 milhões de alunos no Brasil. Claro que uma boa parcela, principalmente a menos privilegiada, precisa também sustentar o dilema de conciliar estudos e trabalho, mas ainda assim as instituições educativas trilham espaços importantes. Diante do desafio de edificar uma educação de qualidade, faz-se fundamental consultar, discutir e construir processos com educadores e, primordialmente, com participação dos educandos.

A escola é um trajeto coletivo. Sem aproximar esse espaço da realidade cotidiana das pessoas envolvidas, da comunidade onde ela está localizada, pouco a troca de saberes e a transformação de mentes e corações para busca de um mundo mais justo e solidário será possível. A perspectiva escolar precisa aproveitar a inteligência e criatividade de seus participantes. Não dá para encarar seu público apenas como usuários passivos ao que for (im)posto. É preciso caminhar na compreensão que precisamos de uma educação que nos ensine a pensar, não a obedecer. E também, estruturalmente de firmá-la enquanto direito humano.

O que entendem e desejam os estudantes? Essa pergunta chega a causar calafrios em muitos gestores ao desacomodar a poeira do atraso de muitos modelos educacionais. O sistema de fileiras, por exemplo, no qual Paulo Freire chama de educação bancária, se preocupa apenas em depositar nos alunos uma série de informações sem diálogos, debates ou discussões sobre os conteúdos, no qual o objetivo é apenas aprovar os melhores de cada sala e reprovar os demais. Não temos que temer a pluralidade de ideias, é preciso coragem, pois todo mundo ganha quando a escola se preenche e se faz de sentidos para todos.

A escola também precisa ser e estar na comunidade. O diálogo da escola com o território no qual ela se encontra propõe um intercâmbio de saberes muito importante. A educação formal, encontrada nas instituições de ensino, e a dita educação informal – trabalhada em âmbito popular, nas tradições, na oralidade – não se excluem. Cada uma estabelece um campo a ser explorado no âmbito da formação educativa dos educandos. Conhecer a história, a cultura, hábitos e vida da



"Uma cultura de ódio gratuito cresce no ambiente virtual e fortalece a violência física pelas ruas."

comunidade por vezes acontece de maneira natural, mas o esforço em realizar constantes reflexões e ações nessa perspectiva se apresenta necessário cada vez mais, visto as tentativas de formatar a educação para modelos distantes à realidade local com suas possibilidades e desafios.

Assim como precisamos compreender as vidas e a história do chão onde se encontra a escola, precisamos compreender em que pé estamos de contexto sociopolítico do país para a educação. Talvez esse seja um dos desafios mais pungentes atualmente. Uma disputa ideológica sobre o que é a escola, o seu papel, suas ideias e qual será o caminhar dela nos próximos anos está mais acirrada do que nunca. Uma mira do atraso está apontada para o caminhar de uma educação livre, colorida e crítica.

A dita "Escola sem Partido", que combate qualquer perspectiva "ideológica", se apresenta como um movimento de falsa isenção, disfarçada de neutra, enquanto é profundamente ideológica também. Verdadeiros retrocessos pairam sobre o enfrentamento de diversas opressões frutos das desigualdades sociais. A "Escola sem Partido" propõe uma educação não pensante, um museu de antiguidades das mazelas sociais de estruturas como o racismo, machismo, LGBTfobia. Esse projeto chama de doutrinação o conjunto de ideias fundamentais a serem transmitidas e ensinadas sobre essas questões e o enfrentamento das opressões. Um jogo sujo que se alia a um país que ainda não superou desafios básicos como 1,8 milhões de analfabetos, pouco hábito de leitura, falta de leitura crítica e interpretação dos meios de comunicação, por exemplo.

Algumas ideias são desconstruídas, outras reconstruídas, porém ainda existem algumas que precisam ser destruídas. O não enfrentamento de pautas como o racismo e o machismo, por exemplo, se apresenta como relutância, erro de não assumir estruturas de opressão, logo o não enfrentamento a elas. Infelizmente essa "caça as bruxas" da liberdade e da democracia na escola parte de um movimento muito maior, além dos muros, por muros. Um projeto de país não democrático encampado. Um culto de ódios ancestrais e colonização do pensamento, corpos e territórios. A criminalização dos estudos de gênero, muito importante para o enfrentamento do machismo e LGBTfobia nas escolas é um exemplo muito concreto.

Além disso, outros desafios grandes já estão institucionalizados. A Emenda Constitucional 55, que congela investimentos por 20 anos, se apresenta como um limitador de qualquer crescimento nos investimentos na educação e outras áreas fundamentais para a garantia da dignidade de 207 milhões de brasileiros e brasileiras. Algo muito grave também são índices cada vez maiores de violência contra a juventude negra e periférica. Na faixa etária de 15 a 29 anos, são cinco vidas perdidas para a violência a cada duas horas de acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), um extermínio da juventude. Ápices da violência racial e de classes no Brasil.

Nessa mesma linha da violência, uma cultura de ódio gratuito cresce no ambiente virtual e fortalece a violência física pelas ruas em nosso país. O escancaramento da intolerância e opressão de gênero, orientação sexual, raça e etnia, classe e até mesmo ideológica e partidária nas redes apresenta uma face de país com frieza no olhar sobre a diversidade. Um profundo problema de educação: a intolerância. Temos pessoas cada vez mais integradas a dispositivos móveis, mídias sociais e internet com dificuldade de saber lidar com o enorme conjunto de informações que chegam todos os dias.

Esse cenário tecnológico também nos aponta o desafio de uma escola que esteja atenta a trabalhar com sabedoria com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). A Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) precisa empoderar os usuários das diversas mídias com as habilidades necessárias para navegar na internet, além de interpretar, rejeitar ou reagir a mensagens provocadoras ou de ódio. Fortalecer a AMI é um desafio educativo também posto à construção de uma nova escola. A liberdade de expressão e a liberdade de informação são precondições para a democracia e pluralidade. A escola deve preservar essas liberdades e saber lidar com o mundo das modernas tecnologias de comunicação.

Tocar corações e despertar mentes críticas, gerar vínculos de confiança, reciprocidade, amizade, coletividade e respeito às diversidades nos devolve comunidades prósperas e saudáveis, das escolares à sociedade em geral. O estímulo à construção de autonomia de pensamento, bem como a educação para as mídias são desafios postos a uma relação profunda de comunicação com as instituições educativas.

Construir conexões de saberes junto a educandos, educadores e gestores educacionais, formando uma rede de trabalho para a ampliação da qualidade e equidade em nossa educação é essencial para encarar os desafios da participação e edificação de uma escola mais democrática. Perceber, discutir e combater as opressões na escola, por exemplo, demanda espaços para o debate e criação de estratégias para esse enfrentamento. E uma possibilidade está na intrínseca concepção de que educar é comunicar: educomunicação.

Educomunicação enquanto ponte da reinvenção

A prática e teorização da educomunicação têm crescido no Brasil. A interface entre a comunicação e a educação preocupada com o “eixo das relações comunicacionais entre pessoas e grupos humanos” se evidencia cada vez mais enquanto campo a ser explorado para uma verdadeira revolução na educação formal e informal. Comunicar e educar verbos intrínsecos, Freire (1980, p. 66)¹ já afirmava que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida que não é transferência de saber, mas encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

A educomunicação contribui para que ao analisar as mídias os educandos e as educandas construam um olhar crítico e também sensível para a sociedade. A constatação de que a grande mídia não os contempla, ou que os aborda de forma discriminatória, os impulsiona a produzir novas alternativas que mostrem suas perspectivas e seus potenciais.

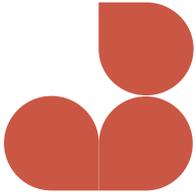
Uma possível definição de educomunicação pode ser “um conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos”, definido como um “ideal de relações, construído coletivamente em dado espaço, em decorrência de uma decisão estratégica de favorecer o diálogo social levando em conta, inclusive, as potencialidades dos meios de comunicação e suas tecnologias” (SOARES, 2011, p. 44)².

Essa prática e teoria, baseadas na leitura crítica da comunicação, na apropriação dos meios, bem como na reflexão e construção do ecossistema comunicativo, é o que entendemos como educomunicação. Dedicar-se, então, à realização dessa educação e comunicação libertadora, democrática, popular, para a concretização de novos modos de vida, sociedade e sociabilidades mais justas, igualitárias, cooperativas, amorosas.

Onde quer que seja aplicada, na escola, na família, no trabalho ou em alguma organização social, a educomunicação atua problematizando, com todos os envolvidos, os processos comunicativos estabelecidos nos convívios e relações sociais existentes. Perceber, avaliar e transformar essas relações sociais é uma das tarefas do grupo mediado pela educomunicação, fazendo uma opção “pela construção de modalidades abertas e criativas de relacionamento, contribuindo, dessa maneira, para que as normas que regem o convívio passem a reconhecer a legitimidade do diálogo como metodologia de ensino, aprendizagem e convivência”, seguindo o exemplo da pedagogia freiriana.

1 FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

2 SOARES, Ismar. Educomunicação, o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.



"Há carência de espaço de fala e de acolhimento às potências criativas na escola."

Promover relações dialógicas significa entender que o convívio, a apreensão, a produção do conhecimento e a gestão das decisões são processos que precisam ser participativos e horizontais, na medida que se dão na construção e realização da autonomia de cada um. Há carência de espaço de fala e de acolhimento às potências criativas na escola. É preciso prever protagonismo dos estudantes em encontros de trocas de experiências e construção de alternativas para a transformação da escola, a educomunicação pode ser um caminho a se explorar. Freire (1980, p. 66) destacou que “o Sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outro Sujeito no ato de pensar sobre o objeto. Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’. É o ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’ e não o contrário”.

A possibilidade de apropriar-se dos meios de comunicação e expressão faz saltar aos olhos infinitas outras percepções do mundo e ressalta inúmeras experiências alternativas ao sistema político-econômico vigente, iniciativas que buscam a emancipação e transformação social. Educomunicação também desmonta a desigualdade histórica na educação de que em superior, no altar, está o professor: detentor dos conhecimentos, e abaixo o aluno, receptor das informações. O convite é a construção de uma grande roda de troca de aprendizados.

“Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”, afirmou Paulo Freire (1996, p. 23)³. É fundamental refletirmos educação e o compartilhar de saberes a partir dessa afirmação, visto que esse processo só acontece aprendendo. Diante das várias experiências, formas e métodos desenvolvidos de partilha dos aprendizados pela humanidade e o passar do tempo, com o surgimento das instituições que realizam a gestão e difundem o conhecimento “regular” – escolas, universidades, os ensinamentos – têm cada vez mais sido separados da sociedade em grande parte desses espaços. Percebemos nitidamente o retorno dos vínculos da escola com outras fontes de saberes.

A educação, ou processos de compartilhamento e desenvolvimento do conhecimento humano, teve e tem diversos modelos, práticas e perspectivas ao longo da história humana. Desde exemplos em que o saber é partilhado por todos os membros de uma comunidade (indígenas, quilombolas, camponesas), ou de um grupo de cultura popular e tradições que partilham seus saberes com os aprendizes e mestres. À medida que o ser humano passou a desenvolver saberes para além dos instintos, tornou-se necessário que estes fossem repassados ao longo das gerações, a permissão e a exigência da nossa capacidade de ensinar.

Para aprimorar a qualidade e a equidade da nossa educação é necessário reaprendermos a aprender, a ouvir, a abrir caminhos. Nossas potências educativas e transformadoras estão em nós mesmos. Somos fonte da mudança, das respostas a uma escola que pede reinvenção. As nossas relações, com respeito e garantia de espaço, são portais para o (des)envolvimento educativo de educandos, educadores e gestores. Não podemos perder de vista que educação deve ser saborosa, deve ampliar nosso mundo, melhorar o mundo, crescer nosso cardápio de referências e despertar nossas potências criativas e logo autoestimas de nossas escolas das vidas que a habitam.

"Nossas potências educativas e transformadoras estão em nós mesmos. Somos fonte da mudança."

3 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

ANIELY SILVA, 20 ANOS



Nasci na Paraíba, segunda filha de dois paraibanos, quando os dois tinham apenas 18 anos. A situação não era fácil, meus pais não tinham o ensino médio completo e não havia trabalho, conseqüentemente, vieram para São Paulo tentar uma vida melhor.

Meu pai veio, trabalhou, juntou dinheiro e depois buscou minha mãe, meu irmão e eu, com dois anos de idade. Meu pai sempre foi o provedor e minha mãe, dona de casa. Desde pequena, ela me incentivou a estudar e valorizar esses estudos. Tive ciência muito nova do que era passar dificuldades e qual era a saída para melhorar: através dos estudos. Estudei durante toda a vida em escola pública na cidade de São Paulo. Fiz a pré-escola e foi lá que aprendi a ler e escrever, por volta de cinco anos. Dedicava-me muito porque sabia que precisava mudar essa história.

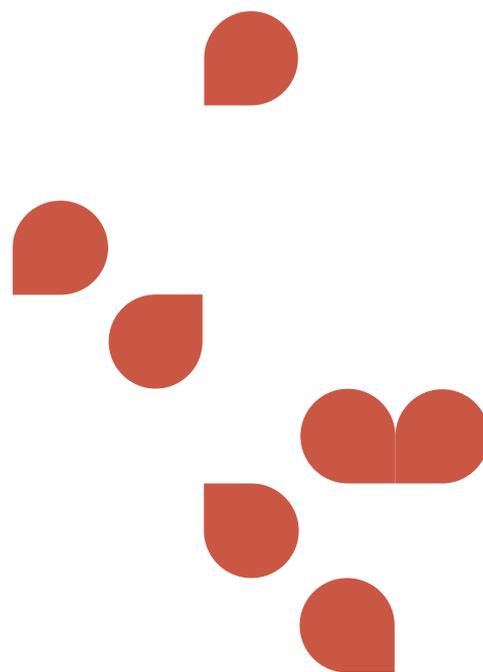
No ensino fundamental, comecei a perceber que eu tinha algo diferente das outras garotas. Naquele momento não procurei entender o que era e, mais tarde, tive uma descoberta difícil, mas que me ajudou a chegar até aqui.

Desde sempre senti na pele a precariedade do ensino público e só me toquei do tamanho da defasagem do meu aprendizado quando fiz a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Uma prova muito difícil que eu não entendia metade do que estava escrito. Prestei ENEM três vezes até conseguir uma bolsa integral para estudar.

Fiz um curso chamado Jovens Agentes pelo Direito à Educação (JADE), na Organização não governamental (Ong) Ação Educativa, onde tive o prazer de estudar sobre a educação e entender um pouquinho mais. Finalizando o curso, fiz uma extensão do JADE, chamado Jovens Agentes pelo Direito à Igualdade de Gênero na Escola (JADIG), e a partir dessa extensão, ao final do curso desenvolvemos uma cartilha¹ que traz a discussão de gênero para o âmbito escolar, chamada “Por que discutir gênero na escola?”. Traz problemáticas de violência contra a mulher, homossexualidade, transexualidade, padrão de beleza, LGBTfobia, como o machismo também afeta os homens, gravidez na adolescência, etc. Participei do Movimento de Ocupações das escolas em São Paulo, ocupando a escola em que eu estudava em 2015.

A ocupação durou um mês e reuniu muitos estudantes e a comunidade em volta da Escola Estadual Professor Arthur Chagas Júnior, localizada na zona leste

É estudante do curso de licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Nove de Julho, em São Paulo. Paraibana, tem 20 anos e sempre estudou em escola pública. É ativista dos direitos LGBT e das mulheres. Trabalha como orientadora socioeducativa no Centro de Referência e Defesa da Diversidade.



¹ Disponível em: <bit.ly/CartilhaGenero>. Acesso em: 19 dez. 2018.

de São Paulo, em Sapopemba. Os primeiros dias foram os mais difíceis, muita resistência dos estudantes e dos pais para entenderem e aceitarem a ocupação. Estávamos no fim do ano letivo, fechamento de semestre e últimos dias para alguns estudantes recuperarem as notas que não conseguiram atingir antes. Para lembrar esse início, segue um pequeno texto que discorreremos na página “Ocupação Arthur Chagas”, que era mantida pelos estudantes que estavam lá:

A Escola Estadual Professor Arthur Chagas Júnior está ocupada desde segunda a noite, porém estamos tendo alguns problemas com o pessoal da secretaria que quer entrar pra pegar materiais, mas dialogamos e não deixamos e nem vamos deixar entrar, já que além de não apoiarem, sabotam a ocupação.

- Eles rasgaram TODOS os nossos cartazes.
- CORTARAM A ÁGUA.
- Ficam na porta da escola pedindo aos alunos que não entrem falando que vai ficar sem nota.
- MENTIRAM sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp)! Ao saberem que íamos ocupar, a Diretora passou em cada sala falando que o Saresp influencia na nota do Enem e no boletim da escola.
- Espalharam MENTIRAS para a comunidade dizendo que estamos depredando a escola.

MAS A OCUPAÇÃO, PARA A TRISTEZA DA DIREÇÃO E DO GOVERNADOR GERALDO ALCKMIN, PERMANECE E PERMANECE UNIDA!

Venham participar das atividades culturais e políticas que estamos realizando!

Endereço: Rua Francesco Usper, 951, Conjunto Teotonio Vilela.

MEXEU COM OS ESTUDANTES, VOCÊS VÃO SAIR PERDENDO!” (grifos da autora, publicado em 25 de novembro de 2015 na página do Facebook da ocupação)².

Foram dias difíceis, mas estávamos dispostos a ficar ali para barrar a reorganização escolar, proposta pelo governo Alckmin, que tiraria da nossa escola – que tinha todos os períodos e séries (fundamental I e II, ensino médio e EJA) – o ensino médio e o EJA, e remanejaria os estudantes para escolas em outros bairros.

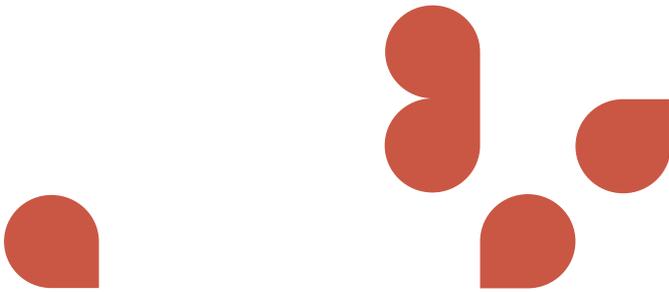
Com o passar dos dias, o aumento do movimento estudantil e a visibilidade que ganhamos nas mídias alternativas, os estudantes que não estavam participando da ocupação e a comunidade escolar começaram a entender o nosso movimento e até apoiar. Tivemos professores que nos ajudaram escondidos, pois foram ameaçados pela diretora de perder seus empregos: ajuda financeira, doação de alimentos e materiais de limpeza para manutenção da limpeza escolar.

Em poucos dias conseguimos, junto ao movimento estudantil de outras escolas, atingir todo o Estado de São Paulo e derrubar o Secretário de Educação Herman Voorwald, junto ao adiamento da reorganização escolar naquele momento.

Durante a ocupação, descobrimos que o problema era maior do que imaginávamos. Merenda desviada, computadores roubados, instrumentos musicais escondidos, livros didáticos que nunca chegaram até nós. A honestidade da diretora foi colocada cada vez mais em jogo e deu espaço para a negligência, o que nos fez decidir continuar a ocupação mesmo com o Comando das Escolas Ocupadas pedindo para desocupar geral.

Aproximamos as pessoas que não conheciam o espaço físico da escola, pessoas que nunca haviam estudado antes, estudantes dados como “desinteressados.”

2 Disponível em: <<https://www.facebook.com/ocupaarthurchagas/>>. Acesso em: 19 dez. 2018.



Fizemos assembleias, saraus, jogos abertos, campeonatos, reuniões, rodas de conversas e atividades para o pessoal ao longo de toda a ocupação. Aproximamos as pessoas que não conheciam o espaço físico da escola, pessoas que nunca haviam estudado antes, estudantes dados como “desinteressados”. Conseguimos fazer todos entenderem a importância desse movimento e da mobilização para atingir o que queremos. Perdi 4kg em um mês de ocupação. Mas foi uma experiência incrível e decisiva em minha vida.

Ao fim da experiência, escrevemos juntos um dossiê com reivindicações para desocupação do espaço, que tinha três pautas principais:

1. reforma do espaço físico escolar;
2. investigação da Diretora negligente;
3. garantia de não retaliação e não perseguição a estudantes ocupantes.

E para finalizar, o último manifesto sobre a desocupação e o que colhemos com isso:

É COM TODO PRAZER QUE DIVULGAMOS OS RESULTADOS DE NOSSA LUTA!

Nossa tão esperada REFORMA!!!!!!!!!!

Sim, as telhas quebradas foram trocadas, logo os tetos das salas que estavam cedidas foram FINALMENTE arrumadas. As salas também receberam pinturas novas, um lindo e especial AZUL em TODAS as salas. Ventiladores novos e FUNCIONANDO, dessa vez. Algumas salas receberam carteiras novas, caaaaaalma! Logo chegam carteiras novas para todas as salas.

Os corredores e o pátio também tiveram suas telhas quebradas, trocadas por novas. Os canos de fiação que estavam soltos foram arrumados. Os vidros quebrados serão logo trocados. A sala que recebia lama sempre que chovia foi arrumada também.

Nosso pátio recebeu aquele bebedouro que estava guardado sem utilidade, agora está em uso com água geladinha para todos! Agora no nosso pátio há cabines de lixo reciclável, vamos aprender a usar pessoal. Separar o lixo é super importante para o meio ambiente! Agora os alunos vão saber o que vão comer, logo aquela lousa que estava parada foi pendurada no pátio ao lado da cozinha para informar o cardápio do dia!

Os banheiros estão todos com privada (eeeeeh, finalmente!!), ê meninos, agora vocês podem usar o banheiro descentemente, as portas foram colocadas e as privadas entupidas também foram arrumadas. ATENÇÃO PESSOAL, tem papel higiênico nos DOIS banheiros. Pedimos a colaboração de todos para utilizar apenas quando precisarem (nada de desperdício), e atenção também para checarem se sempre haverá papel higiênico disponível.

**SIM, ESSE É O PODER ESTUDANTIL!!!!
AGORA SÓ CONSERVAR E ESTUDAR!**

- Estaremos sempre acompanhando tudo o que acontece na escola e trazendo sempre em primeira mão pra vocês.

Dúvidas, reclamações, denúncias, sugestões? Mandem mensagem pra nós aqui mesmo na página.

A NOSSA LUTA NÃO ACABOU (grifos a autora, publicado em 21 de fevereiro de 2016 na página do Facebook da ocupação)³.

3 Disponível em: <<https://www.facebook.com/ocupaarthurchagas/>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

"Me senti cada dia mais livre. Lutei contra o preconceito em todos os âmbitos e instituições que frequentei."

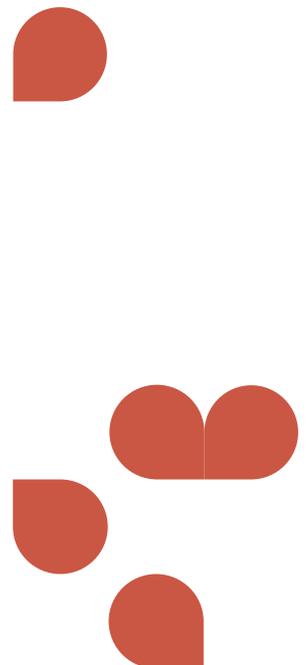
Descobri minha sexualidade no ensino médio. Descobri que essa era a diferença que eu sentia no ensino fundamental. Uma descoberta difícil para minha família, que me repreendeu e agrediu muito, física e psicologicamente. Momentos de muito sofrimento que não desejo a ninguém.

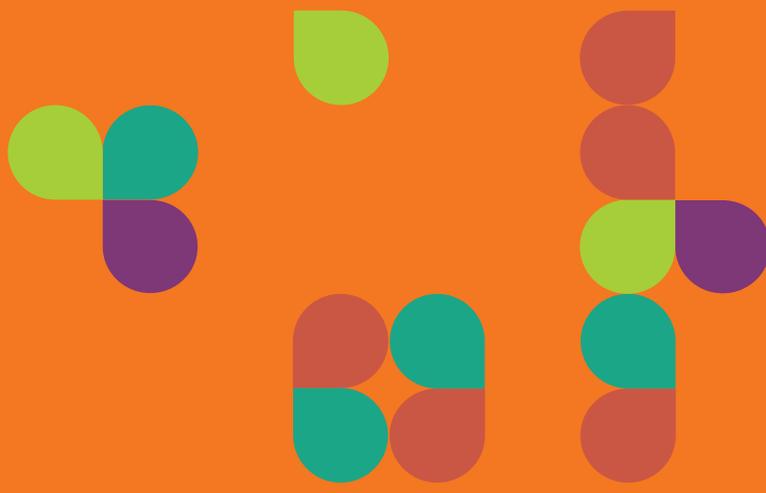
Após isso, trabalhei como Jovem Aprendiz na Ação Educativa.

Me empoderei, descobri e aprendi a ser eu mesma, a gostar de mim. Frequentei espaços e fui reconhecida. Tive acesso à informação sobre pessoas como eu. Me senti cada dia mais livre. Lutei contra o preconceito em todos os âmbitos e instituições que frequentei. Ganhei a possibilidade de ser eu e não desperdicei. Tenho orgulho de tudo o que me tornei.

Atualmente faço licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Nove de Julho, sou ativista dos direitos LGBT e das mulheres. Trabalho como Orientadora Socioeducativa no Centro de Referência e Defesa da Diversidade.

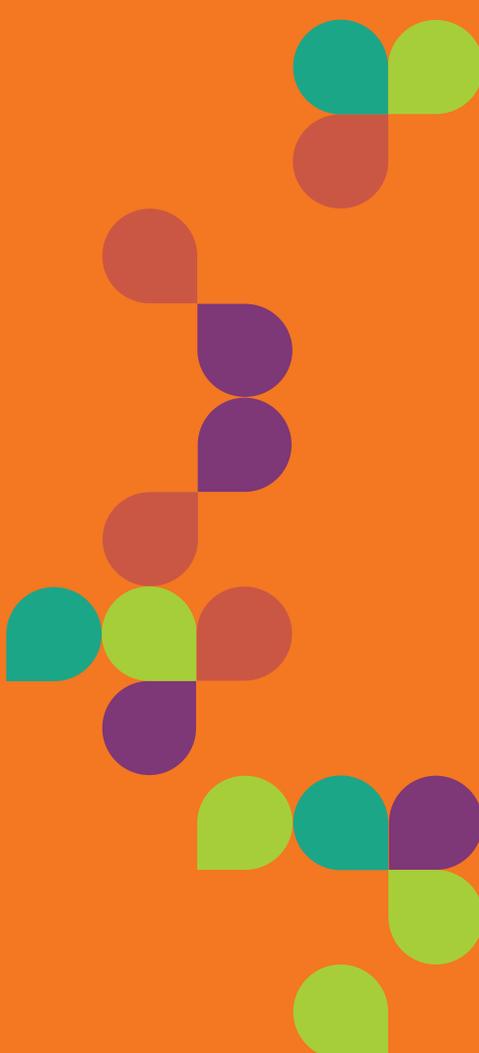
Sou sensacional demais.





capítulo 4

CULTURAS E IDENTIDADES JUVENIS, DROGAS E SOCIABILIDADES



UMA PAISAGEM URBANA CONTEMPORÂNEA: OS COLETIVOS DE CULTURA JOVENS

JULIANA LOPES



Introdução

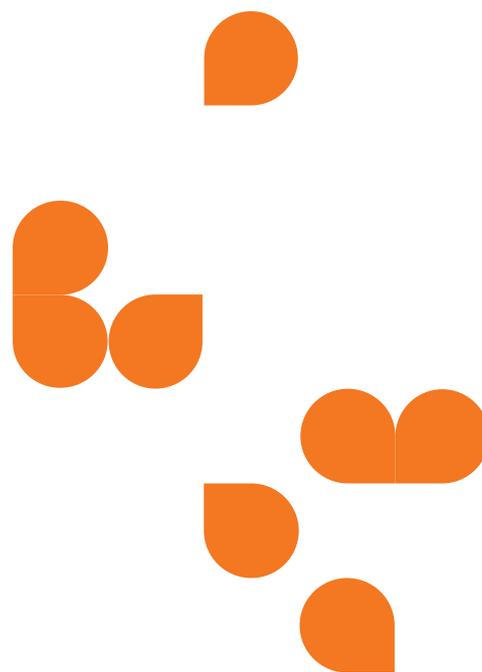
Na primeira década dos anos 2000, a cultura ganhou centralidade nos discursos e nas práticas do governo brasileiro como componente de inclusão social e relevância em contexto de desigualdades. Nas políticas públicas de cultura, implementadas no mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva durante a gestão de Gilberto Gil e Juca Ferreira no Ministério da Cultura (2003-2010), incorporou-se o conceito ampliado de cultura, de viés antropológico e não restrito às belas artes. Também afirmou-se a cultura como um direito social básico de todos os cidadãos como garantido na constituição de 1988¹. As políticas públicas de cultura deste período foram formuladas e implementadas com base no princípio da cidadania e da diversidade cultural e possibilitaram o reconhecimento social de segmentos da sociedade brasileira que até então se encontravam ausentes das políticas culturais anteriores.

O Programa Cultura Viva, lançado em 2004 pelo Ministério da Cultura², foi a ação pública que melhor expressou as transformações conceituais das políticas públicas de cultura deste período. Em especial com os Pontos de Cultura atuou junto a grupos da sociedade civil com histórico de atuação comunitária e vínculo com seu território de origem. O Cultura Viva operou de forma emancipatória e difundiu conceitos e noções de protagonismo social, empoderamento e autonomia, assim como incentivou processos participativos que fortaleceram a atuação de organizações e grupos culturais territoriais na esfera pública. Também atuou de forma afirmativa ao

Doutora em Comunicação e Cultura pelo Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Bens Culturais e Projetos Sociais pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas. Bacharel em Produção Cultural pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Tem interesse e desenvolve trabalhos nos seguintes temas: política e gestão cultural, educação, juventude, sociedade civil e direitos humanos.

1 Artigos 215 e 216 da Constituição Federal do Brasil.

2 O Programa Nacional de Arte, Educação e Cidadania (Cultura Viva) foi lançado por meio da Portaria nº 156, de 6 de julho de 2004, e teve como objetivo “promover o acesso aos meios de fruição, produção e difusão cultural, assim como de potencializar energias sociais e culturais, visando a construção de novos valores de cooperação e solidariedade” (MINC, 2005, p. 47). O Programa Cultura Viva estruturava-se em cinco ações principais: 1. Ação Cultura Digital; 2. Agente Cultura Viva; 3. Ponto de Cultura; 4. Escola Viva e 5. Ação Grêlo.



descentralizar recursos públicos da cultura de forma continuada³ para segmentos das minorias da sociedade brasileira. Dentre estes pode-se destacar os povos indígenas, os grupos das culturas populares, povos e comunidades tradicionais (ciganos, quilombolas, ribeirinhos), segmentos etários (idosos, crianças e jovens), população LGBT e também organizações e agentes culturais das periferias urbanas. O programa buscou garantir e efetivar os direitos culturais, sobretudo o direito a produzir cultura, alcançando grande visibilidade e capilaridade⁴ no país.

No Rio de Janeiro, o Cultura Viva encontrou um campo fértil de experiências em cultura e cidadania promovidas por organizações não governamentais (ONGs) nas favelas cariocas⁵. O histórico de atuação destas organizações remete ao período da redemocratização do país e do aprofundamento da violência urbana e da pobreza nos anos 1990 quando do recuo das políticas sociais do Estado e da implementação de uma agenda econômica de viés neoliberal. Estas organizações se configuraram como afirma Coutinho (2012, p. 74) em “uma complexa rede de organizações comunitárias com iniciativas oriundas de dentro das comunidades e por outras, implementadas por organismos externos a elas, porém dentro delas”. Nos anos 1990, as iniciativas culturais desenvolvidas por estas organizações eram identificadas na agenda social como antídoto à violência urbana e ao contexto de fragmentação social da cidade, assim como, uma solução para os “problemas” que afetavam a juventude pobre e negra das favelas e periferias. Todavia, quando estas organizações e seus projetos culturais foram reconhecidos como Pontos de Cultura passaram a ser reconhecidas pelo Estado como pertencentes ao campo da cultura⁶.

Ao longo de mais de uma década⁷, no Rio de Janeiro, os Pontos de Cultura incidiram diretamente nos projetos formativos de arte e cultura promovidos pelas ONGs e que têm a participação majoritária de adolescentes e jovens moradores de territórios populares. Desde então, o que pode-se observar no Rio de Janeiro foi o fortalecimento e o florescimento de diversas iniciativas culturais nas favelas e periferias. Dentre estas iniciativas, além de um conjunto de projetos de formação artística e cultural promovidos por ONGs para jovens das classes populares, há também a criação de grupos artísticos, cursos de produção cultural para agentes culturais populares, produção de conhecimento sobre as práticas culturais nestes territórios, produção e difusão audiovisual, museus comunitários, festivais, inauguração de espaços culturais, dentre outros.

Em meio a este contexto também observou-se a emergência de um discurso proferido por realizadores culturais e ativistas sociais que passaram a afirmar a potência criativa dos territórios populares e de seus moradores se afastando portanto da imagem e do discurso hegemônico que os associa a violência, carência e ausência. A enunciação deste discurso ocorreu mediante uma conjuntura política e social favorável em meio e no pós políticas públicas do governo Lula e de condições que alavancaram novas forças sociais no país: a estabilidade da economia brasileira, o controle das contas públicas, uma melhoria na distribuição da renda, o aumento do poder aquisitivo da população de baixa renda, a expansão e interiorização do acesso ao ensino técnico

3 A organização da sociedade civil reconhecida como Ponto de Cultura pelo Ministério da Cultura através de editais de seleção pública recebia recursos financeiros do Fundo Nacional de Cultura (FNC) no valor total de R\$ 180.000,00 por um período de três anos para fortalecimento e apoio a ações culturais já existentes.

4 De acordo com o site institucional do Ministério da Cultura de 2004 a 2015 foram implementados 4.500 Pontos de Cultura em todo o país. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/cultura-viva1>. Acesso em: 12 mai. 2018.

5 Dentre as primeiras organizações reconhecidas como Pontos de Cultura no Rio de Janeiro pode-se mencionar a Associação Comitê Ação da Cidadania com o Ponto de Cultura “Espaço de Construção da Cultura”, a Associação Cultural Nós do Morro com o Ponto de Cultura “Núcleo de Produção Audiovisual”, o Grupo Cultural AfroReggae com o Ponto de Cultura “Levantando a Lona”, o Viva Rio com o Ponto de Cultura “Papo Cabeça” e o Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM), com o Ponto de Cultura “Museu da Maré” (MINC, 2005, p. 68-83).

6 O campo da cultura é compreendido na perspectiva de Barbalho (2008, p. 124) como aquele que inclui valores, capital e poderes específicos e onde atuam diferentes instituições e indivíduos, que possuem forças com níveis diferenciados de poder, que entram em conflitos, mas também em combinações e alianças.

7 No governo de Dilma Rousseff (2011-2016), o Programa Cultura Viva e os Pontos de Cultura perderam a centralidade discursiva e programática que tinham na gestão anterior. Todavia o programa foi continuado através de parcerias firmadas entre o Ministério da Cultura com Estados e municípios. Em 2014 foi instituída a Política Nacional de Cultura Viva (Lei nº 13.018, de 22 de julho de 2014), que buscou garantir a ampliação do acesso da população aos meios de produção, circulação e fruição cultural e também simplificou e desburocratizou os processos de prestação de contas e repasse de recursos do Estado para organizações da sociedade civil. De acordo com o “Suplemento de Cultura do Perfil dos Estados e Municípios Brasileiros” havia no município do Rio de Janeiro em 2014, 165 Pontos de Cultura e 272 em todo o Estado (IBGE, 2015).

e superior, a implementação de ações afirmativas para ingresso de jovens negros e estudantes da rede pública no ensino superior, a democratização e descentralização das políticas públicas de cultura, os programas de habitação popular, a popularização da internet e a consolidação das novas tecnologias de informação e comunicação.

Também vale ressaltar como afirma Enne e Gomes (2013, p. 46) que na última década houve uma maior abertura para a “emergência das vozes da periferia”, através da “redescoberta” da favela e da periferia pela grande mídia, “em concordância” com as estratégias de posituação do poder público⁸, onde um “enorme aparato discursivo veio sendo montado, com matérias jornalísticas e programas televisivos, dentre outros produtos, que teriam as periferias por destaque, dando-lhes voz e retratando suas formas de vida” (ENNE; GOMES, 2013, p. 46).

Por fim também pode-se observar uma mudança no campo da cultura do Rio de Janeiro com o que Hall (2013, p. 376) chamou de “aparecimento de novos sujeitos no cenário político e cultural”. Na segunda década dos anos 2000, os coletivos de cultura de jovens, com autonomia e novas formas de organização, passaram a atuar no espaço urbano da cidade e a disputar espaços na esfera pública em meio ao protagonismo e a mediação das ONGs.

1. Os coletivos de cultura jovens contemporâneos

A partir de 2010 observa-se uma expansão da cena cultural do Rio de Janeiro com o surgimento dos coletivos de cultura jovens. Os coletivos são autônomos e informais e podem ser compreendidos na perspectiva de Migliorin (2012, p. 2) como “formação não de certo número de pessoas com ideais comuns, mas de um bloco de interesses, afetos, diálogos, experiências aos quais certo número de pessoas adere, reafirmando e transformando esse mesmo bloco”. Como aponta o autor, a delimitação de um coletivo pode ser frágil, seja pela identificação de seus membros ou pelas suas áreas de atuação, influência e movimentos, à medida que estes não se fazem sem que haja uma transformação do próprio coletivo e este entre em contato com outros centros de intensidade (MIGLIORIN, 2012, p. 2).

O uso da expressão coletivo no campo das artes e da cultura era até então mais comum para identificar a criação e a produção nas artes visuais. Porém, os coletivos de cultura jovens contemporâneos atuam com linguagens variadas e híbridas e como registra Saavedra (2018, p. 38) transitam por questões como arte, produção cultural, territórios, comunidades e afetam e transformam as práticas culturais urbanas.

“Vale destacar que o período no qual estes jovens participaram destes projetos culturais foi aquele no qual ocorreu uma mudança nos paradigmas das políticas culturais brasileiras.”

8 Dentre as estratégias de posituação do poder público neste período pode-se mencionar os programas de infraestrutura e urbanização como o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC-Favelas) com obras e intervenções midiáticas como o teleférico do Alemão e da Providência e o Programa de Pacificação com a implementação das Unidades de Polícia Pacificadora (UPP) nas favelas cariocas no corredor dos grandes eventos. Ao ter como mote a “pacificação”, imagens e textos inundaram a TV e os jornais, predominando em alguns casos o que a pesquisadora Adriana Facina ao realizar uma pesquisa de campo no Complexo do Alemão denominou de “glamourização da pacificação” e um “marco zero da cultura” (FACINA, 2017, p. 1).

Os coletivos de cultura abordados neste artigo são aqueles que têm dentre seus integrantes jovens que participaram dos projetos de formação artística e cultural promovidos pelas ONGs nas favelas e periferias do Rio de Janeiro. A participação destes jovens nos projetos culturais aconteceu de diferentes maneiras: como público-alvo, através do engajamento na realização de um evento cultural, como lugar de trabalho e prática profissional ou como uma estratégia para se inserir no cenário artístico e cultural da cidade. Como afirma Novaes (2006, p. 113-114), os jovens ao participarem dos projetos se (re)apropriam de ideias, palavras e expedientes, incluindo-os em suas estratégias de sobrevivência pessoal, inventam novas maneiras de sociabilidade e ampliam seu campo de negociação com a realidade. Vale destacar que o período no qual estes jovens participaram destes projetos culturais foi aquele no qual ocorreu uma mudança nos paradigmas das políticas culturais brasileiras formuladas e implementadas sob a concepção da cidadania e da diversidade cultural e que se expressaram principalmente através do Cultura Viva e dos Pontos de Cultura que incidiram especialmente sobre as ONGs.

Os coletivos de cultura jovens com origem nas periferias dos grandes centros urbanos têm sido objeto de diferentes estudos e pesquisas acadêmicas. Maia (2014, p. 77) afirma que nos anos 2000, na zona leste de São Paulo, a aproximação dos jovens, produzindo ou tendo acesso, as artes e a cultura, teve influência de movimentos musicais como o rap, o rock e o pagode, o grafite e a pichação, e também de programas públicos municipais de formação e criação artística voltadas às periferias, como a implementação dos Centros Educacionais Unificados⁹ (2002), o Programa Vocacional¹⁰ (2005), o Programa VAI¹¹ (2004) e também as ações desenvolvidas pelas ONGs.

Todavia se na cidade de São Paulo a multiplicação dos coletivos de cultura jovens já era uma realidade desde a primeira década dos anos 2000, no Rio de Janeiro, o protagonismo neste mesmo período foi das ONGs e dos projetos culturais promovidos por elas voltados para jovens de origem popular, potencializados pelos Pontos de Cultura e também pelo patrocínio de empresas públicas e privadas como da Petrobras¹². Este protagonismo pode ter algumas explicações: o histórico de atuação das ONGs nas favelas e periferias do Rio de Janeiro, desde meados da década de 1990; a ausência de outros espaços de formação e iniciação artística e cultural nas favelas e periferias da cidade; a ausência de políticas públicas de cultura locais de incentivo à criação e a produção cultural juvenil; a fragilidade da escola pública como lugar de experimentação artística e cultural e a concentração dos 57 equipamentos culturais públicos municipais nos bairros do centro e da zona sul da cidade, região de circulação de maior capital econômico da cidade, em detrimento de regiões com maior densidade populacional como a zona norte e oeste.

Neste sentido, considera-se que os Pontos de Cultura ao incidirem nas ONGs e nos projetos culturais desenvolvidos por elas, foram os principais espaços de formação política e cultural de jovens de origem popular do Rio de Janeiro entre a primeira e a segunda década dos anos 2000. Portanto a formação dos coletivos de cultura jovens está diretamente relacionado aos ambientes de cultura e educação abertos a eles e também a outros processos sociais mais amplos que alargaram as oportunidades da juventude de origem popular da cidade. Porém, isto não quer dizer que outras formas de aproximação e engajamento destes jovens com a arte e a cultura deixaram de acontecer, seja através do hip hop, grafite, skate, poesia, funk, como demonstram as pesquisas realizadas por Rôssi Alves (2013) e Adriana Facina (2014).

9 Os Centros Unificados de Educação (CEUS) foram criados na gestão de Marta Suplicy na Prefeitura de São Paulo (2001-2004) e se configuram como equipamentos públicos de educação e cultura localizados em bairros de periferia da Grande São Paulo.

10 O Programa Vocacional é promovido desde 2001 pela Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo e consiste no desenvolvimento de práticas artístico-pedagógicas nas áreas de Teatro, Música, Dança, Artes Visuais e Literatura para jovens e adultos maiores de 14 anos em equipamentos culturais e educacionais públicos municipais.

11 O Programa para Valorização das Iniciativas Culturais (VAI) foi criado em 2003, por iniciativa do vereador Nabil Bonduki e é realizado ininterruptamente como política pública do município de São Paulo há 15 anos. O programa apoia financeiramente grupos e coletivos de cultura integrados por jovens de baixa renda da cidade de São Paulo.

12 Entre 2003 e 2012 ocorreu um alinhamento da política de patrocínio cultural da Petrobras com as diretrizes políticas e conceituais do Ministério da Cultura. Neste período foram incorporadas ao “Programa Petrobras Cultural” duas novas linhas de ação: “Cultura Digital” e “Formação: educação para as artes”. Estas linhas tinham como objetivo a abertura de oportunidades para experiências de produção e formação no campo das artes e da cultura em regiões de periferia do país e também o apoio a emergente produção audiovisual periférica.

As experiências dos coletivos de cultura jovens com origem nas favelas e periferias do Rio de Janeiro não são um fenômeno novo. Pelo menos há quase trinta anos, grupos de jovens com origem nos territórios populares ligados à arte e à cultura, especialmente a música – funk e hip hop (HERSCHMANN, 2000), e a iniciativas culturais locais comunitárias que posteriormente deram origem às ONGs, foram considerados por Ramos (2010), ainda nos anos 1990, um “acontecimento marcante no campo da sociedade civil brasileira”.

Todavia, a partir de 2010, o que chama atenção é a expansão e multiplicação das ações culturais promovidas por coletivos de cultura jovens, que passaram a ocupar ruas, parques e praças em uma explosão de cineclubes, rodas culturais, batalhas de rima, rodas de samba, saraus, ocupações, festas e bailes, teatro, música, grafites, fotografia. Ou seja, são ações culturais que não se destinam aos equipamentos culturais clássicos da cidade como os teatros, museus e centros culturais. São ações e iniciativas territorializadas realizadas sobretudo nas áreas consideradas periféricas como as favelas, os subúrbios e as periferias e que não dispõem de grandes financiamentos públicos ou privados.

Uma outra questão é que os coletivos de cultura trazem a dimensão da criação e da produção cultural juvenil, portanto do direito a produzir cultura na cidade. Eles invertem a lógica que muitas vezes se restringe somente ao acesso à cultura. Como afirma Abramo (2001, p. 3), a criação cultural tem se mostrado altamente motivadora e mobilizadora para os jovens e “tem aparecido como uma das instâncias mais importantes de formação de identidade e de atuação coletiva, e também como polo de referência para os jovens que não participam diretamente deles”.

Acompanhando esta perspectiva, a pesquisa “Juventude e Integração Sul-Americana” (2010) demonstra que a cultura está na lista de prioridades das demandas juvenis. De acordo com o Informe dos Grupos Focais do Brasil da referida pesquisa, a principal formulação dos grupos juvenis é aquela que vai na direção da demanda por reconhecimento de suas ações culturais e pela valorização e apoio para a sua realização. Especificamente os grupos culturais de periferia afirmam que este apoio significa uma ampliação das oportunidades para o fazer cultural (espaços físicos, logísticos e financeiros), assim como um maior acesso à informação e à educação, especificamente à formação artístico-cultural compreendida como um direito fundamental. De acordo com a pesquisa:

Desse modo, pode-se dizer que a principal demanda desses coletivos [...] é o acesso à produção e à fruição cultural, vinculadas à educação de qualidade, tendo a sua própria ação como produtores de experiências culturais e educativas como referência. Esta demanda está relacionada à identificação de uma precariedade de oferta de equipamentos para fruição e acesso cultural e educativo nos bairros dos quais têm origem; mas também ao reconhecimento de que nesses territórios há uma cultura pulsante – oriunda da presença de moradores nordestinos e negros ou fruto de movimentações juvenis, como o hip hop – e pouco reconhecida e legitimada. Assim, a demanda dos jovens não é apenas por condições de uma produção cultural qualquer, mas pelo reconhecimento e incentivo de uma produção cultural autêntica, periférica, alternativa ou marginal (POLIS, 2008, p. 34-35).

Por outro lado, as pesquisas existentes sobre a relação cultura e juventude no Brasil (INSTITUTO CIDADANIA, 2003; BRASIL, 2013) não apresentam dados sobre a criação e a produção cultural juvenil sendo uma lacuna nas pesquisas sobre as sociabilidades da juventude brasileira. Entretanto as pesquisas existentes trazem informações relevantes sobre a relação entre os jovens, o lazer e a fruição cultural. Como registra Tommasi (2017, p. 93), as pesquisas apontam a profunda desigualdade das possibilidades de acesso ao lazer e a fruição cultural pelos jovens, assim como, a falta de opções de equipamentos culturais que atinja a maioria dos jovens brasileiros.

De acordo com a pesquisa Agenda Juventude Brasil (2013), 84% dos jovens brasileiros nunca foram a um show de música clássica, 72% nunca foram a uma exposição de fotografia, 65% nunca foram ao teatro, 63% nunca foram a um show de música, 59% nunca foram a uma biblioteca sem ser a da escola, 45% nunca foram ao circo, 36% nunca foram a um show de música brasileira, 29% nunca foram ao cinema (BRASIL, 2013 apud TOMMASI, 2017, p. 92). Acompanhando a autora na análise dos resultados da pesquisa quando se considera a condição econômica, de gênero, raça e faixa etária: os mais ricos têm mais acesso do que os mais pobres, os homens mais

"A violência policial na repressão aos manifestantes levou a população a ir para as ruas do centro da cidade e a classe média a sentir o tamanho da violência cometida pelo Estado nas operações policiais e militares recorrentes que afetam de diferentes formas e dentre elas letalmente a vida dos moradores das favelas do Rio de Janeiro."

do que as mulheres, os brancos mais do que os negros e os mais jovens mais do que os mais velhos (BRASIL, 2013 apud TOMMASI, 2013, p. 92).

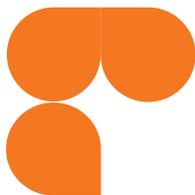
Cabe ressaltar que ainda que estes dados sejam relevantes e demonstrem o tamanho da desigualdade no acesso aos bens e serviços culturais pelos jovens, refletem uma concepção clássica de cultura, daquela identificada com as belas artes e/ou com o espetáculo, e não a outras possibilidades de lazer e fruição cultural mais territorializadas que podem ocorrer em espaços associativos, nas igrejas, escolas de samba, praças, ruas, quadras, clubes esportivos, escolas, associação de moradores. Como apontou a pesquisa realizada pelo Observatório de Favelas no âmbito do Projeto Solos Culturais¹³ (2013), estes são os principais espaços de lazer e fruição cultural de 2.000 jovens moradores de cinco favelas do Rio de Janeiro e onde o chamado "faça você mesmo" é uma necessidade e não uma opção, sobretudo para os jovens moradores das favelas e periferias do país (TOMMASI, 2017, p. 93).

2. As jornadas de junho de 2013 e a expansão das ações dos 'coletivos de culturas jovens

O processo de expansão dos coletivos de cultura jovens no Rio de Janeiro ganhou impulso em meio e após as chamadas Jornadas de Junho de 2013. As manifestações recentes por transformação social tiveram como estopim o aumento das tarifas do transporte público. No Rio de Janeiro, as manifestações se somaram ao ambiente de tensão vivido com as obras e ações promovidas pelo poder público para realização da Copa do Mundo de 2014 e dos Jogos Olímpicos de 2016. Dentre a pluralidade de pautas que tomaram as ruas do Rio de Janeiro no mote do direito à cidade (HARVEY, 2014), questionava-se o preço das passagens de ônibus e indícios de corrupção de empresas de transporte público, as remoções, o uso do espaço público por meio de parcerias público-privadas, a privatização do estádio do Maracanã, o encarecimento da vida na cidade e o boom imobiliário, os gastos e a ausência de transparência com megaeventos em detrimento de investimentos em saúde e educação, indícios de corrupção por parte do governador Sérgio Cabral, crimes ambientais para construção da infraestrutura para os jogos, dentre outros.

A violência policial na repressão aos manifestantes levou a população a ir para as ruas do centro da cidade e a classe média a sentir o tamanho da violência cometida pelo Estado nas operações policiais e militares recorrentes que afetam de diferentes formas e dentre elas letalmente a vida dos moradores das favelas do Rio de Janeiro. Portanto ganharam as ruas da cidade as pautas dos movimentos sociais das favelas: "desmilitarização da PM", "Fora UPP", "Cadê o Amarildo", "Remoções", "Não ao Teleférico" e "Fim do genocídio da Juventude Negra". Especificamente o caso

13 Para tanto, ver: BARBOSA, Jorge Luiz; DIAS, Caio Gonçalves. Solos Culturais. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2013. A pesquisa sobre hábitos e práticas culturais foi realizada pelo Observatório de Favelas no âmbito do projeto com 2.000 jovens moradores de Manguinhos, Rocinha, Penha, Complexo do Alemão e Cidade de Deus no Rio de Janeiro.



"Os jovens que integram estes coletivos cresceram e se formaram em meio a um contexto político e social favorável e de um conjunto de políticas públicas que possibilitaram a eles uma mobilidade simbólica e social."

do desaparecimento e assassinato do pedreiro Amarildo por policiais da UPP da Rocinha ganhou grande repercussão e colocou em xeque o "projeto da pacificação" com a implementação das Unidades de Polícia Pacificadora (UPP).

Os movimentos sociais das favelas dialogaram também com outros que eclodiram neste momento como o "mediativismo" da Mídia Ninja, do Rio na Rua, do Coletivo Mariachi, do Coletivo Vinhetando, que impulsionaram posteriormente a formação de mídias comunitárias nas favelas cariocas como o Maré Vive, o Coletivo Papo Reto e o Coletivo Fala Akari¹⁴. Também com as ações estético-políticas¹⁵ criadas por grupos de artistas e ativistas como o Coletivo Projetação, o Batman Pobre, o Casamento da Dona Baratinha e o Carnavandalização.

No Rio de Janeiro, as Jornadas de Junho de 2013 se seguiram em intensidade nos meses posteriores com a greve dos professores da rede pública municipal em outubro de 2013 e a greve dos garis, em fevereiro de 2014, na véspera do carnaval, que contou com apoio da população. A partir da pressão popular e da resistência de manifestantes e ativistas algumas conquistas foram efetivadas como a revogação do aumento da passagem de ônibus, a suspensão de alguns dos processos em curso de remoção e o cancelamento da demolição do Museu do Índio e da Escola Municipal Friedenreich, no entorno do Maracanã, para onde se previa a construção de um estacionamento e um shopping para atender aos megaeventos.

Os sentidos e significados destas manifestações contemporâneas seguem em disputa. Bringel e Pleyers (2015, p. 1) argumentam que as manifestações de 2013 produziram uma "abertura societária" no Brasil "emergindo novos espaços e atores que levaram a um aumento da conflitualidade no espaço público e a um questionamento dos códigos, sujeitos e ações tradicionais que primaram no país durante as últimas duas décadas". Dentre os impactos sociais das manifestações, na perspectiva dos autores, estas serviram para "chacoalhar as posições, visões e correlações de forças entre partidos, sindicatos, movimentos sociais, ONGs e outras coletividades". Os autores também ressaltam o impacto dos protestos em caráter mais individual e subjetivo na trajetória de jovens e ativistas e afirmam ser recorrente, dentre entrevistas que realizaram, estes definirem as Jornadas de Junho de 2013, como um "antes e um depois", "uma inflexão", "um começo" ou "um novo começo".

Os autores também afirmam que mesmo que a participação destes jovens e ativistas nas manifestações tenham sido efêmeras, as experiências vividas nos protestos produziram "marcas", "reforçando a propensão a que possam se engajar politicamente no futuro e podendo, ademais, transformar, no médio e longo prazo, suas identidades sociais e seus valores políticos" (BRINGEL; PLEYERS, 2015, p. 11). Para Moraes e Tible (2015, p. 16), estes jovens se inserem em uma "nova geração política", não definida por um corte geracional etário, mas pelas experiências políticas comuns que afetam e produzem subjetividades em um determinado período.

Portanto foi a partir de 2013 que observou-se no Rio de Janeiro o fortalecimento dos coletivos de cultura jovens e a intensificação de suas ações sobretudo na ocupação dos espaços públicos da cidade. Os jovens que integram estes coletivos cresceram e se formaram em meio a

14 Estes coletivos de comunicação independentes têm dentre seus integrantes jovens ativistas e são atualmente os principais meios de comunicação e informação das favelas da Maré, Alemão/Penha e Acari, respectivamente. Atuam na defesa dos direitos humanos e segurança dos moradores em meio a violência das forças militares do Estado.

15 Sobre as ações estético-políticas, ver: BERY, Revetal Larissa Teixeira. Comum em disputa: da gentrificação do Rio de Janeiro à reinvenção da cidadania pela estética da multidão. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

um contexto político e social favorável e de um conjunto de políticas públicas que possibilitaram a eles uma mobilidade simbólica e social através da circulação na cidade, do acesso ao ensino superior por meio de ações afirmativas e bolsas, a participação em projetos de formação artística e cultura promovidos pelas ONGs e potencializados pelos Pontos de Cultura e o acesso às novas tecnologias da comunicação e da informação.

Esta mudança no cenário cultural contemporâneo do Rio de Janeiro se expressou nos anos que se seguiram na realização pelos coletivos de cultura de diferentes eventos e iniciativas que em meio a nova gramática política da ocupação privilegiou os espaços públicos e trouxe novas demandas às políticas culturais locais¹⁶.

3. Das trajetórias juvenis ao Coletivo Peneira e ao Sarau do Escritório

Luiz Fernando Pinto tem 28 anos¹⁷, nasceu em Senador Camará na Zona Oeste do Rio de Janeiro. É bacharel em teatro pela Universidade Cândido Mendes onde ganhou uma bolsa de estudos¹⁸. Sua aproximação com a cultura, mais especificamente com o teatro, foi no CIEP¹⁹ onde estudou no ensino fundamental e que também era o único espaço de cultura da região onde acontecia o baile funk. Quando concluiu seus estudos participou de diferentes projetos culturais, como no Centro Cultural A História Que Eu Conto (CCHC)²⁰ e no A Palavra da Periferia (APALPE)²¹:

Quando eu saio da escola, eu encontro uma ONG, que é o Centro Cultural A História Que Eu Conto, lá do Binho Cultura, que ficava bem próxima da minha casa. Eu falei que trabalhava com teatro na escola e eles me convidaram para começar um movimento de teatro naquele espaço e abrir uma oficina. Nisso eu percebi que eu tinha que adquirir conhecimento. Comecei a ler Augusto Boal e também ia para a lan house, porque não tinha nem computador, nessa época, no centro cultural. Comecei a estudar e o Binho falava assim para mim: “cara, tem que circular a cidade. Tem que conhecer gente. Porque, pô, para dar oficina tem que conhecer gente”. Esse lugar, de estar no centro cultural, fez com que eu circulasse e conhecesse pessoas. Tudo quanto é evento eu ia, vernissage de exposição do Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), abertura de curso de produção cultural na Baixada Fluminense. Isso fez com que eu tivesse um olhar, para além do que eu tinha anteriormente, porque eu não saía de Senador Camará. Abriu uma oficina do Faustini, o Apalpe, eram três meses de encontro de crianças a partir da palavra, todo sábado, lá no Humaitá. Cidade, corpo e palavra, era o que ele falava. Lá eu conheço gente, que trabalhava com cultura, de tudo quanto é canto da metrópole. Tinha gente

16 Em 2014, a Secretaria Municipal de Cultura do Rio de Janeiro lançou o Prêmio Ações Locais – Rio450. O prêmio considerado pela gestão municipal um desdobramento político e conceitual do Ponto de Cultura premiou 85 iniciativas culturais realizadas por agentes, grupos e coletivos culturais autônomos nas favelas, subúrbios e periferias da cidade pela primeira vez.

17 A idade do entrevistado corresponde a afirmada quando da realização da entrevista pela autora no âmbito de pesquisa de doutorado que resultou na tese “Um ciclo de políticas culturais e a centralidade da produção cultural das favelas e periferias do Rio de Janeiro (2003-2016)” apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação da UFRJ, 2018.

18 Em entrevista para a autora, Luiz Fernando Pinto afirmou que por ser professor de teatro no Centro Cultural A História Que Eu Conto ganhou uma bolsa de estudos para cursar o curso de Bacharelado de Teatro em faculdade particular.

19 Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foram criados por Darcy Ribeiro na década de 1980 quando foi Secretário de Educação no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola. A proposta principal dos CIEPs era a educação integral dos estudantes onde além do currículo eram promovidas atividades culturais, estudos complementares, educação física, atendimento médico e odontológico e refeições diárias na escola.

20 O Centro Cultural A História Que Eu Conto (CCHC) foi fundado, em 2008, por Binho Cultura, Gê e Samuca, um grupo de jovens moradores do Complexo da Vila Aliança/Senador Camará, na zona oeste do Rio de Janeiro e oferece oficinas culturais para crianças e jovens da localidade. O centro cultural tem sede em uma escola municipal ocupada pelo grupo após ter sido alvejada em uma operação policial e fechada. O centro cultural foi reconhecido como Ponto de Cultura pelo edital da Secretaria de Estado de Cultura do Rio de Janeiro, sendo um dos poucos contemplados na zona oeste da cidade. Sobre o Centro Cultural A História Que eu Conto ver: CULTURA, Binho. A história que eu conto. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

21 O Apalpe – A Palavra da Periferia – foi idealizado por Marcus Vinicius Faustini (diretor de teatro, escritor, cineasta, gestor cultural e idealizador da Agência de Redes para a Juventude) em parceria com a professora Heloísa Buarque de Hollanda. O Apalpe consistiu em uma série de oficinas artísticas que por meio de conceitos como território, palavra e pertencimento estimulava os jovens participantes a partir do uso da palavra, criar experimentações artísticas através de linguagens diversas como o vídeo, as artes plásticas e a fotografia. A ação se desdobrou na criação da Escola Livre da Palavra, que funcionou como um espaço de experimentação artística abrigando oficinas e exposições no bairro da Lapa no centro da cidade.

"Há uma concepção sobre a 'cultura na periferia' que difere daquela que predominou nas ONGs e nos seus patrocinadores nos anos 1990 e início dos anos 2000."

da Zona Sul, do Centro, de São Gonçalo, da Baixada Fluminense, da Zona Oeste. Aquilo ali abriu um leque para mim, de poder combinar linguagens artísticas. Até hoje, a galera que fez o Apalpe está aí, produzindo coisas (PINTO, 2017).

Luiz Fernando é um dos integrantes do Coletivo Peneira²², criado em 2010, por um grupo de jovens atores e estudantes de teatro da zona norte e oeste do Rio de Janeiro e também da Baixada Fluminense na região metropolitana. O coletivo é um desdobramento da Cia. Teatral Peneira que se formou em torno da montagem de um espetáculo teatral ensaiado no CIEP de Senador Camará. Luiz Fernando afirma que após cinco anos de trabalho como professor de teatro do Centro Cultural A História Que eu Conto decidiu sair e se dedicar a companhia teatral porque:

Eu não reconhecia aquilo ali, como um projeto social, falei: "estou aqui para fazer teatro. E já que eu vou fazer teatro, vou fazer teatro de verdade". Não tem esse lugar, de pegar o espaço ocioso das crianças, para poder fazer com que eles saiam da rua. Lá tinha um olhar, muito mais para o assistencialismo, do que para a área cultural em si, mesmo que naquela ocasião, já era um Ponto de Cultura. Nesse lugar, a gente ganhou um edital, da Casa da Moeda, lá na A História Que eu Conto, que era um edital de teatro, a gente monta um espetáculo. O espetáculo bomba e a gente começa a fazer em outros lugares. A molecada também começa a circular. Aí eu começo a ter um olhar diferenciado, para esse espaço. Que enquanto a galera ali, estava com um olhar muito nesse lugar, do projeto social, de tirar as pessoas do tráfico, eu queria fazer teatro, e tratava os alunos como atores. Ainda mais que, já tinha dois anos que eu estava lá, já estava tendo essa experiência no Apalpe (PINTO, 2017).

No depoimento de Luiz Fernando Pinto é possível observar que há uma concepção sobre a "cultura na periferia" que difere daquela que predominou nas ONGs e nos seus patrocinadores nos anos 1990 e início dos anos 2000 e que era acionada na contramão de violências e em uma perspectiva salvacionista da juventude de origem popular do Rio de Janeiro. Esta mudança de visão está associada a concepção de cultura que orientou as políticas públicas de cultura da última década e ao contato que estes jovens tiveram com os projetos culturais promovidos pelas ONGs e que foram potencializados pelos Pontos de Cultura.

A Cia. Teatral Peneira foi premiada pelo edital do Ministério da Cultura Microprojetos Territórios de Paz (2010-2011) realizado em parceria com o Ministério da Justiça no âmbito do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI). O grupo realizou a montagem de um espetáculo de teatro de rua que foi apresentado em espaços públicos e teatros da região da zona oeste. Luiz Fernando enfatiza que como a companhia não tinha recursos financeiros para a produção do espetáculo era necessário fazer "rede" e por isso adotaram como estratégia a circulação na cidade:

A gente não tinha grana, tinha que fazer rede. Isso fez com que a gente conhecesse muitas pessoas. Conhecemos o Écio (Sales), o Júlio (Ludemir)²³, nesses lugares. Estreitamos laços com o próprio Faustini, com o Perim²⁴, com o Heraldo HB²⁵ e com as pessoas também do entorno como a galera que estava fazendo suas rodas de rima. A gente visitou todos os saraus da cidade, a gente assistia peças. A cena de saraus ainda não era uma cena consolidada. A gente já conhecia as pessoas, a gente sabia o que queria, só não tinha dinheiro, mas tinha rede. O espetáculo que a gente estreou, a gente

22 A partir de 2017 o grupo deixou de se autodenominar como coletivo e se formalizou como uma organização multicultural. Disponível em: <<http://peneira.org/>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

23 Idealizadores e realizadores da Festa Literária das Periferias (FLUP).

24 Fundador e coordenador do Circo Crescer e Viver e do Festival Internacional de Circo.

25 Fundador do Cineclube Mate com Angu, realizado no município de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, na região metropolitana do Rio de Janeiro.

potencializou ele, conseguimos uma direção com a Márcia do Valle. A gente começa a participar de alguns festivais. Participa de um festival aqui no Rio e ganhamos oito prêmios. Então a gente circula o Sesc, fica em cartaz na Casa da Gávea. A gente começa a ganhar uma proporção na área do teatro da cidade. A gente começa a circular, também as lonas culturais. Isso começa a gerar uma grana. A gente começa a fazer um caixa com esse dinheiro, por incrível que pareça, a gente conseguiu fazer um caixa com teatro (PINTO, 2017).

A circulação na cidade e a constituição das redes para o desenvolvimento da criação e da produção cultural dos espetáculos da Cia. Teatral Peneira pode ser compreendida como uma tática (DE CERTEAU, 2012) do grupo para se inserir no cenário artístico e cultural do Rio de Janeiro. O fato de não terem recursos financeiros e a necessidade de “fazer rede” remete as trocas simbólicas (informação, conhecimento, comunicação, arte) que, no caso do grupo, reverteu em um ganho material através das apresentações artísticas realizadas nos espaços públicos e em palcos da cidade e na possibilidade de profissionalização do trabalho.

Para Luiz Fernando Pinto, as Jornadas de Junho de 2013, fez com que “a galera de projeto de ONG” de diferentes localidades da cidade se encontrasse no centro do Rio de Janeiro após as manifestações. Para ele é quando houve uma intensificação da ocupação do espaço público por grupos culturais devido a dificuldade de se ter a pauta nos teatros públicos. Para Luiz Fernando é neste momento que estes jovens começaram a perceber que poderiam ser “protagonistas” do que já faziam:

Em 2013 foi onde a gente começou a encontrar todo mundo na rua. Começa a pipocar vários grupos de ocupação do espaço público. Porque tinha uma dificuldade, de ocupar os espaços da prefeitura, os espaços fechados. Porque essa galera, que era a galera de projeto, de ONG, ela começa a se encontrar em outros lugares. Ela começa a perceber, que elas podem ser protagonistas do que elas fazem. Porque na ONG, tu é apenas um aluno de projeto, tu não tem protagonismo nenhum. Tinha esse lugar de você levantar a bandeira da ONG, que você fazia parte. Quando a gente sai desse lugar, e começa a ver, que eu posso fazer parte do que eu quiser, que eu posso realizar os meus projetos, que eu não preciso realizar projeto da ONG. Por outro lado, a gente teve que aprender a fazer as coisas, por nós mesmos. A escrever, a articular. Então em 2013, eu encontrava pessoas de Senador Camará, aqui no Centro, eu encontrava gente da Zona Oeste, da Baixada, que eu não encontrava em lugar nenhum, só se eu fosse lá para a Zona Oeste, só se eu fosse para a Baixada. A gente começou a perceber que, nas manifestações de junho, a gente se encontrava e a gente tem a ideia de montar o Sarau do Escritório. Porque a gente começou a perceber, que estavam pipocando alguns eventos de multilinguagem na cidade. Algumas pessoas que eu conversei, acham que 2013 fez também com que, as linguagens (artísticas) se juntassem. A galera do rap começou a frequentar sarau. A galera do teatro começou a ir para sarau. A galera do samba começou a ir para o rap. Teve umas conexões bem doidas. Hoje, a maioria dos eventos de espaço público, que você encontra, mistura linguagens. Os cineclubes não exibem só mais filmes, então eles foram influenciados por esse lugar de tentar agregar pessoas também. Quando a gente monta o sarau, e quer colocar várias linguagens, porque a gente queria agregar a maior quantidade de pessoas possível. Eu quero que venha a galera do rap, quero que venha a galera do samba, mas se eu fizer um evento de rap, só vai vim gente do rap (PINTO, 2017).

O pesquisador George Yúdice (2014) chama de ação cultural o que denomina como “ativismo heterogêneo de coletivos culturais”. Para ele, a ação cultural não se movimenta em compartimentos autônomos (arte, emprego, lazer, educação, mercado, direito, segurança, etc.), mas em “complexas cadeias de articulação, possibilitando a intersectorialidade e a abertura da arte e da cultura a novas linguagens e narrativas” (YÚDICE, 2014, online). Portanto, para Yúdice, é uma cultura que “ultrapassa a divisão moderna entre arte autônoma e transcendente e cultura de massas ou popular. As características atribuídas a uma ou outra categoria acham-se distribuídas de outra maneira, o que se verifica prestando atenção à experiência dos sujeitos” (YÚDICE, 2014, n.p.)²⁶.

O sarau mencionado por Luiz Fernando é o Sarau do Escritório, realizado desde 2013 na praça Luana Muniz (antiga praça João Pessoa), no bairro da Lapa. O evento foi criado por Luiz Fernando Pinto de Senador Carmará; Alex Teixeira de Nilópolis; Taty Maria, do bairro de Olaria;

26 YÚDICE, George. Ação cultural, mudança social. *Jornal o Globo, Prosa*, 15 de março de 2014. Disponível em: <<https://blogs.oglobo.globo.com/prosa/post/acao-cultural-mudanca-social-artigo-de-george-yudice-527641.html>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

Michele Lima, de São João de Meriti e Karine Drumond, da Tijuca. De acordo com Luiz Fernando, o nome do sarau veio dos encontros realizados pelo grupo após as manifestações em um bar no bairro da Lapa, o qual chamavam de escritório por ser um ponto de encontro de pessoas de diferentes lugares do Rio (especialmente da Zona Norte, Zona Oeste e da Baixada Fluminense):

Estando na Lapa, a gente poderia abarcar, não só as pessoas, mas também como os outros territórios. Na Lapa, você via as pessoas dos seus territórios ali. Era um lugar também de disputa. Ao mesmo tempo, tinha esse lugar político, mas a gente queria, também, pleitear uma disputa artística, com uma estética da coisa, porque a gente não queria ser tratado apenas como ativista, a gente queria disputar também os lugares da arte. O que antes já era na perspectiva de combinar as linguagens, era muito nesse lugar também de que, há uma qualidade no que está sendo feito nesses territórios. Não é hobby, não é amador, tem um pensamento estético sim, mas também tem um pensamento político, pelo lugar que a gente está, pelas pessoas que a gente se relaciona (PINTO, 2017).

Foto 1 - Sarau do Escritório

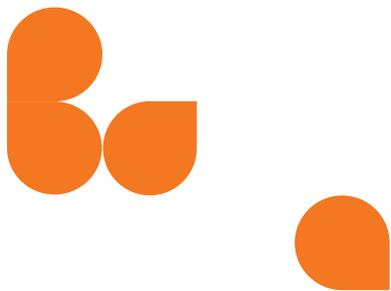


Fonte: reprodução do Facebook²⁷.

O que chama atenção na realização do Sarau do Escritório é a metodologia que o grupo desenvolveu. Bahia (2016) chama de pequenos rituais as diferentes etapas que envolvem a organização e realização do Sarau do Escritório. Aqui ressaltamos algumas práticas adotadas pelo grupo no dia do evento como a lavagem das calçadas da praça como forma de preparação da rua para a realização do sarau; a homenagem a um morador do bairro – a cada edição tem sua imagem estampada nos cartazes coloridos de divulgação colados nos muros da cidade e o palco aberto com microfone para apresentações artísticas. Outra característica é a permeabilidade de outros coletivos e artistas ao Coletivo Peneira que têm a cada edição um “produtor convidado” que chega com a “rede dele e ideias novas”. Para Luiz Fernando, a metodologia criada pelo grupo parte de um lugar de “agregar pessoas” e de se pensar uma inovação:

Eu acho que a metodologia do sarau é muito no lugar de agregar mais pessoas. Porque a gente também começa a viver um lugar de pulverização de ações. Então se a gente não pensasse coisas novas, não inovasse, nosso evento ia ficar vazio. Não adianta a gente ter 20 coisas na cidade, se essas coisas não se ressignificam, não inovam, e cada um começa a fazer as mesmas coisas. Até hoje, no sarau a gente procura pensar coisas novas. Esse lance do produtor convidado, quando a gente chama o Bion e a Luana do Cineclubes Buraco do Getúlio, para produzir uma edição com a gente no sarau, é nesse lugar, falei assim: “cara, a gente precisa inovar, a gente precisa pensar coisas novas. Então vamos pensar, cada edição chamar um produtor convidado novo?”. E aí a gente adotou isso, toda edição do sarau tem um produtor convidado. Essa pessoa chega com a rede dela, ela chega também com ideias novas. A gente falou: “cara, deu certo, vamos convidar”. A Luana deu a ideia de a gente fazer uma edição “Baixada é Cruel”, a programação só tinha artistas da Baixada Fluminense. Eram artistas que nunca tinham ido ao Sarau do Escritório (PINTO, 2017)

27 Disponível em: <<https://www.facebook.com/SarauDoEscritorio/>>. Acesso em: 19 dez. 2018.



"Foram mapeados no Rio de Janeiro 133 saraus sendo que 100 deles surgiram após as Jornadas de Junho de 2013."

Foto 2 – Cartaz de divulgação do Sarau do Escritório



Fonte: reprodução do Facebook²⁸.

Em 2015, a produtora colaborativa Mufa²⁹ Produções realizou por intermédio do Sarau do Escritório, um mapeamento dos saraus realizados no Rio de Janeiro. De acordo com o site que sistematizou as informações do mapeamento, este teve como objetivo “dimensionar, quantificar e estreitar os laços entre as ações de diversos saraus da metrópole do Rio de Janeiro”. Dentre os resultados do mapeamento disponíveis na plataforma da internet³⁰ constam que na ocasião foram mapeados no Rio de Janeiro 133 saraus sendo que 100 deles surgiram após as Jornadas de Junho de 2013; 41 acontecem em espaços públicos e 20 em bares; todos utilizam a rede social Facebook para divulgar as suas ações e 72 saraus acontecem com a regularidade mensal. Quanto à distribuição dos saraus pelas regiões da cidade: 21% acontecem na Zona Norte, 20% na Zona Sul, 20% no Centro, 15% na Baixada Fluminense, 10% na Zona Oeste, 6% Itinerantes, 5% no Leste Fluminense e 1,5% são online. Dentre estes resultados chama atenção o número expressivo de saraus que surgiram no Rio de Janeiro após as Jornadas de Junho de 2013, demonstrando o impulso e a expansão que os saraus realizados pelos coletivos de cultura no espaço urbano do Rio de Janeiro ganharam neste momento. De acordo com Rebeca Brandão, coordenadora da Arena Dicró e produtora cultural do Leão Etíope do Méier:

Esses movimentos ganham uma força e uma expressão maior, muito impulsionados pelas Jornadas de Junho. Eu acho que é uma juventude que estava mais ou menos em uma mesma faixa etária e aquela faísca que começou nem sei mais aonde, né? Mas eu acho que junho de 2013 faz com que a gente vá pra rua, e que a gente se reconheça através do outro na luta. E se reconhece nas vontades em comum, de demandas em comum. Eu acho que o mote dos 20 centavos que ganhou força aqui

28 Disponível em: <<https://www.facebook.com/SaraudoEscritorio/>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

29 Movimento de Utopia e Fricções Artísticas.

30 Disponível em: <<http://mufaproducoes.com/mapeamento-de-saraus-rj/>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

no Rio, foi se transformando e ganhando novos formatos e forças em outros lugares. Naturalmente, acho que historicamente é assim, os movimentos sociais acabaram sofrendo uma represália muito forte, fez-se necessário repensar o modelo de ocupação do espaço público. [...] Eu acho que é nesse momento que a gente começa a pensar a rua ou a praça, começa a pensar o espaço público como um espaço de sociabilidade política e um espaço de formação mesmo individual (BRANDÃO, 2017).

Segundo Luiz Fernando, a iniciativa de fazer um mapa dos saraus do Rio, por iniciativa dos próprios coletivos, tinha a ver com um momento que se vivia na cidade e também de oportunidades que se abriram a estes jovens naquele momento político:

Ao mesmo tempo, o Rio de Janeiro, a gente vivia um momento muito interessante. A gente estava fazendo mapa, sobre o que a gente estava fazendo, teve o mapa dos saraus, surgiu mapa do cineclubes, nada disso com o dinheiro do poder público. Por vontade, mesmo, da galera, que a galera estava reconhecendo esse momento, como importante para a cidade e importante para a gente. As redes foram muito mais fortalecidas. A galera nossa [sic] estava cursando a universidade, a galera nossa [sic] estava circulando a metrópole, estava fazendo outros projetos com outras pessoas, e para onde tu olhava, coisas surgiam. Teve uma época que surgia sarau em tudo quanto é lugar, e os produtores chamavam a gente, para ajudar a fazer sarau. Teve um sarau no Chapéu Mangueira, que a galera convidou a gente: “cara, fazem o primeiro com a gente, depois a gente vai tocar”. E foi isso, a gente fez o primeiro, até hoje tem um sarau lá (PINTO, 2017).

Para Binho Cultura (2015), um dos fundadores do Centro Cultural A História Que eu Conto (CCHC) e realizador do Festival Literário da Zona Oeste (FLIZO), o fenômeno dos saraus no Rio de Janeiro, que até então era mais visível em São Paulo, está relacionado a construção do discurso do protagonismo e da potência das favelas e das periferias. Para Binho, esta construção discursiva marcou uma passagem onde os “projetos” devem ser realizados de “jovens para jovens” e não de ONGs para os jovens:

Quando a gente começa a trabalhar potência, o protagonismo, a gente começa a entender que não queremos ser objeto de ONG. E quando a gente faz uma ONG, a gente não quer que o jovem seja objeto nosso. Esta nova geração, da década de 2000 pra cá, começa a perceber que o projeto tem que ser feito de jovem pra jovem e tem um monte de gente aí. Hoje o fenômeno dos saraus que acontecia somente em São Paulo, a gente vê no Rio de Janeiro todo acontecendo, com um monte de gente que não quer ser ONG (BINHO CULTURA, 2015).

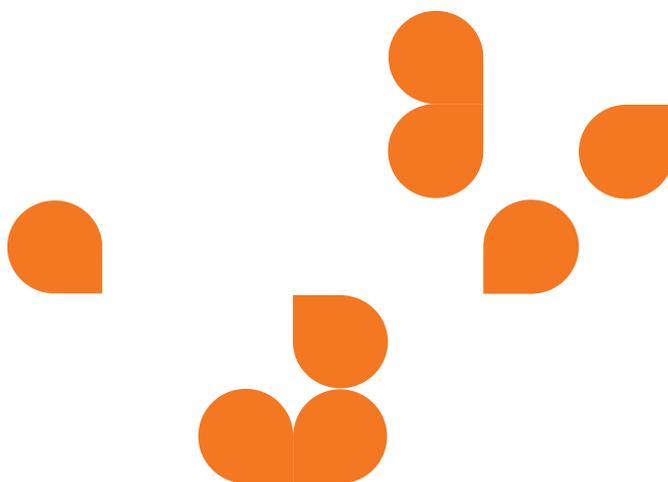
Na mesma perspectiva do depoimento de Binho Cultura, o fotógrafo e educador Léo Lima, integrante dos coletivos Cafuné na Laje e Favela em Foco, ressalta que nos coletivos de cultura há o que se chama de “aprendizado bumerangue”, quando o ensinar e o aprender estão em nível de igualdade e é realizada de forma compartilhada, participante e coletiva.

É curioso, porque a criação dos coletivos que eu participo – Favela em Foco, Cafuné na Laje – tem muito a ver com a ideia do aprendizado que acontece. Ele não é uma via de mão única, ele é meio bumerangue, você ensina e você aprende. Então é um pouco do norte dos coletivos que eu acabo participando e também da fotografia que eu produzo. Se eu continuar nos coletivos que participo, hoje, com certeza vai ser por essa troca de aprendizado e é por isso que eu procuro estudar educação pra dar continuidade a uma fotografia compartilhada, numa fotografia participante, num protagonismo coletivo (LIMA, 2015).

Considerações finais

A mudança no cenário político e cultural contemporâneo do Rio de Janeiro, com a emergência dos coletivos de cultura jovens se constituiu como uma das principais novidades da segunda década dos anos 2000 no campo da cultura da cidade. Como buscou-se demonstrar ao longo deste artigo, esta mudança foi fruto de movimentos recentes da sociedade brasileira na última década e sobretudo impulsionada por um conjunto de políticas públicas sociais. Os jovens que integram estes coletivos de cultura cresceram e se formaram sob um período efervescente das políticas públicas de cultura e vêm reivindicando o direito à cultura e à cidade e mobilizando na micropolítica uma nova base social da cultura no país.

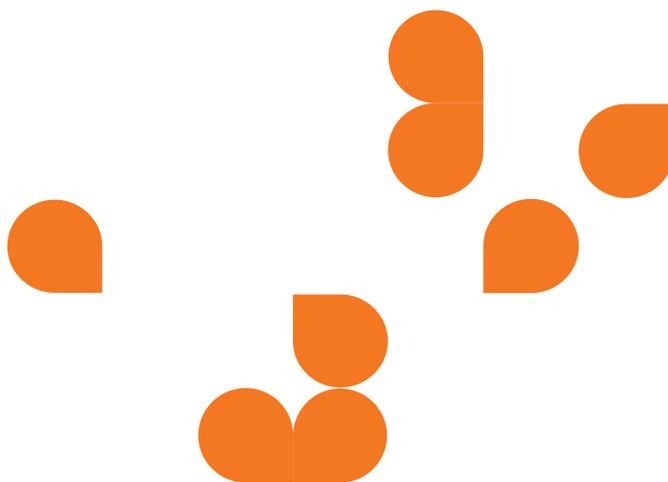
Na perspectiva deste artigo argumenta-se que as políticas públicas de cultura da última década aprofundaram o projeto democrático e de cidadania tecido no bojo da redemocratização do país, que teve como marco formal a constituição de 1988. Este aprofundamento ocorreu com a incorporação de forma central nos discursos e nos programas do governo brasileiro da cultura como um direito social básico a ser assegurado pelo Estado ao conjunto da sociedade brasileira, contribuindo para a redução da pobreza e da desigualdade social no país através da democratização do acesso aos meios de produção da cultura. Esta mudança contribuiu diretamente para a ampliação da participação política e cultural de realizadores culturais das favelas e periferias do Rio de Janeiro, de grupos e territórios historicamente estigmatizados pela violência e pela pobreza que lutavam por reconhecimento social de suas práticas culturais no campo das políticas públicas.



Referências bibliográficas

- ABRAMO, Helena.** Juventude e Cultura. Reprodução de parte do debate Juventude e Cultura, realizado pela Comissão da juventude da Câmara Municipal de São Paulo, 2001.
- ALVES, Rôssi.** Rio de Rimas. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.
- BARBALHO, Alexandre.** Textos nômades: política, cultura e mídia. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2008.
- BARBOSA, Jorge Luiz; DIAS, Caio Gonçalves (Orgs.).** Solos Culturais. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2013.
- BAHIA, Silvana Helena Gomes.** Quem bate cartão também faz poesia: o Sarau do Escritório, as disputas e os encontros nas esquinas da Lapa. Dissertação (Mestrado em Cultura e Territorialidades) – Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.
- BERY, Revetal Larissa Teixeira.** Comum em disputa: da gentrificação do Rio de Janeiro à reinvenção da cidadania pela estética da multidão. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- BRANDÃO, Rebeca.** Entrevista concedida a Juliana Lopes. Rio de Janeiro, 8 nov. 2017.
- BRASIL.** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Centro Gráfico, 1988.
- _____. Ministério da Cultura. Programa Nacional de Arte, Educação, Cidadania e Economia Solidária. 3 ed. revisada. Brasília, 2005.
- _____. Secretaria Nacional de Juventude. Agenda Juventude Brasil. Brasília, 2013.
- BRINGEL, Breno; PLEYERS, Geoffrey.** Junho de 2013... dois anos depois: polarização, impactos e reconfiguração do ativismo no Brasil. [s.d.]
- COUTINHO, Marina Henriques.** A favela como palco e personagem. Petrópolis: FAPERJ, 2012.
- CULTURA, Binho.** A história que eu conto. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.
- _____. Entrevista concedida a Juliana Lopes. Rio de Janeiro, 9 jun. 2015.
- DE CERTEAU, Michel.** A invenção do cotidiano: artes de fazer. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- ENNE, Ana Lucia; GOMES, Mariana.** É tudo nosso: disputas culturais em torno da construção da legitimidade discursiva como capital social e espacial das periferias do Rio de Janeiro. In: PASSOS, Pâmella; DANTAS, Aline; MELLO, Marisa S. (orgs.). Política cultural com as periferias: práticas e indagações de uma problemática contemporânea. Rio de Janeiro: IFRJ, 2013b.
- FACINA, Adriana.** Acari Cultural - Mapeamento da produção Cultural em uma favela da zona norte do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014.
- _____. Festas efêmeras: cultura e sobrevivência no Rio de Janeiro. Artigo no prelo, 2017.
- HALL, Stuart.** Da diáspora: identidades e mediações culturais. 2 ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- HARVEY, David.** Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- HERSCHMANN, Micael.** O funk e o hip hop invadem a cena. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.
- IBASE.** Livro das Juventudes Sul-Americanas. Rio de Janeiro: IBASE, 2010.
- IBGE.** Suplemento de Cultura do Perfil dos Estados e dos Municípios Brasileiros. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.
- INSTITUTO CIDADANIA.** Projeto Juventude. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.
- INSTITUTO PÓLIS.** Juventude e integração sul-americana: diálogos para construir a democracia regional. Informe dos grupos focais do Brasil. São Paulo. [s.d.]
- LIMA, Léo.** Entrevista concedida a Juliana Lopes. Rio de Janeiro, 14 dez. 2017.

- LOPES, Juliana.** Um ciclo de políticas culturais e a centralidade da produção cultural das favelas e periferias do Rio de Janeiro (2003-2016). Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- MAIA, Harika Merisse. Grupos, redes e manifestações: a emergência dos agrupamentos juvenis nas periferias de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
- MIGLIORIN, Cezar.** O que é um coletivo. In: BRASIL, Andre (Org.). Teia 2002-2012. São Paulo: IMS, 2012.
- NOVAES, Regina.** Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes; EUGENIO, Fernanda (Orgs.). Culturas jovens: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- PINTO, Luiz Fernando.** Entrevista concedida a Juliana Lopes. Rio de Janeiro, 7 nov. 2017.
- RAMOS, Silvia.** Jovens de favelas na produção cultural brasileira dos anos 90. In: Revista do Programa Avançado de Cultura Contemporânea – Z Cultural, Ano V, n. 2. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.
- SAAVEDRA, Renata.** Redes, Rodas e palcos das mulheres: produção cultura, arte urbana e feminismos no Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- TOMMASI, Livia De.** Cultura e Juventude. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.
- YÚDICE, George.** Ação cultural, mudança social. Jornal o Globo, Prosa, 15 mar. 2014. Disponível em: <<https://blogs.oglobo.globo.com/prosa/post/acao-cultural-mudanca-social-artigo-de-george-yudice-527641.html>>. Acesso em: 18 dez. 2018.



RELATO DE EXPERIÊNCIA

YASMIN THAYNÁ

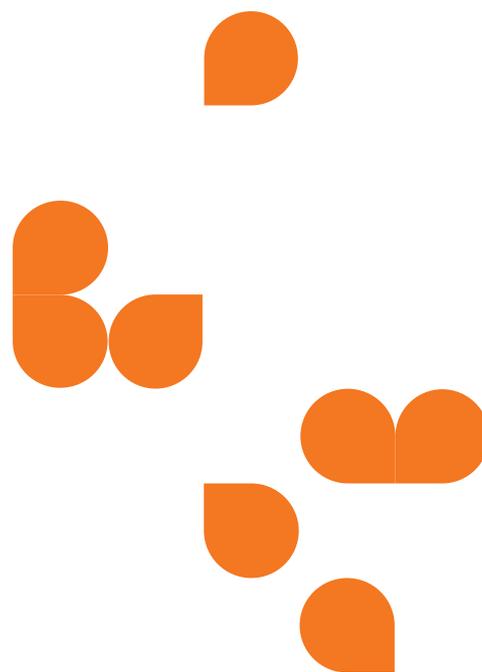
Entrei na faculdade assim que saí no ensino médio, aos 18 anos. Ganhei uma bolsa para estudar Jornalismo numa outra universidade, mas eu sempre quis PUC. Na quarta tentativa eu consegui. Larguei tudo, já tinha feito mais da metade da faculdade, só para estudar na PUC. Eu estudei numa escola técnica do Estado o ensino médico inteiro. Fiz Eletrotécnica, uma coisa que mexe com alta tensão, altíssima tensão, motores, gigantescas instalações elétricas, etc. Ou seja: eu dormia e acordava com fórmulas de física. Pensava a partir dos números, mas foi numa dessas de “ter que” pensar em números que eu tive um professor muito querido de língua portuguesa que me fez repensar se eu ia mesmo ser engenheira elétrica. Eu vim de uma periferia no interior do interior de Nova Iguaçu (que já é o interior do interior do Rio de Janeiro). E eu tinha esse sonho de melhorar de vida, fazer algo pela minha comunidade e dar uma vida melhor para os meus pais. Então o curso técnico seria, para mim, o caminho mais adequado para eu chegar até a engenharia e mudar de vida. Mas esse professor me fez pensar, e aí eu já gostava de escrever, já tinha livros escritos, tenho uma penca de textos desde os meus 12 anos. Fui alfabetizada por um caderno de poesia que uma ex-namorada de meu pai escreveu para ele. Eu adorava aquelas poesias e ficava copiando.

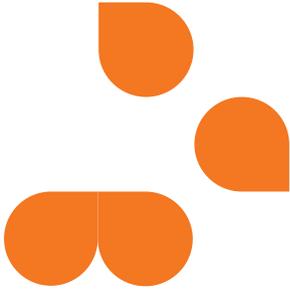
Na Escola Técnica Estadual João Luiz do Nascimento (FAETEC) de Nova Iguaçu, eu me envolvi com o movimento estudantil e era bastante ativa na rádio e no jornal da escola. Escrevia, fazia programação, etc. E por eu ser muito inquieta, tinha uma feira na escola que era a Feira Mundi. Todo ano rolava, era meio que obrigatório. E aí eu disse assim numa reunião do grêmio da escola: não vai ter Feira Mundi coisa nenhuma, vai ter Feira Brasil. O corpo docente foi contra em peso. Só que os professores de matemática e física apoiaram. E para minha sorte, o professor de matemática era negro, tinha um black power e comandava um grupo de macaratu numa escola que ele lecionava em outro bairro. Ele disse: não só apoio como também vou conseguir um ônibus para trazer o maracatu. A conclusão foi que essa feira fechou a escola, foi um dos acontecimentos mais legais da história da escola.

Na época tinha um projeto da prefeitura de Nova Iguaçu que chamava “Jovem Repórter”. Basicamente eram jovens, das regiões mais afastadas da cidade que eram os repórteres da sua cidade, mesmo não tendo



É de Nova Iguaçu, Baixada Fluminense, Vila Iguaçuana, bairro de Santa Rita, Estado do Rio de Janeiro. Estudante de Comunicação Social, habilitação Cinema, bolsista da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Dirige, escreve e produz filmes, séries e videoclipes.





“Era no cinema que eu romperia a ideia de pobreza impregnada durante toda a minha vida.”

formação acadêmica em jornalismo. Eles eram os narradores de Nova Iguaçu, sabiam de tudo, estavam em tudo. E era bastante focado em aspectos culturais as matérias que eles escreviam.

Foi nisso que dois jovens repórteres foram me entrevistar na escola sobre a Feira Brasil. Relembrei a matéria¹, ficou bonitinha.

Quando a repórter entregou a matéria para o editor, que na época era o escritor e jornalista Julio Ludemir, ele adorou e disse: essa menina precisa fazer parte do Jovem Repórter. Coisa de jornalista. E eu fui, foi a maior e mais legal experiência com jornalismo da vida. Digo maior porque tive uma experiência afetiva com a minha própria cidade, além de descobrir coisas que existiam no mundo a partir do Jovem Repórter. Através do projeto fui para a Escola Livre de Cinema estudar roteiro. Passei também um ano indo toda semana (como única repórter mulher do Projeto Memórias do Cárcere) para uma carceragem masculina escrever matérias. Enfim, um lugar que me deu muitas possibilidades de existir. E também essa história do jornalismo começou lá porque eu amava descobrir coisas, investigar. Descobri, na época, que a mulher com mais idade do Rio de Janeiro morava no meu bairro.

Mas meu interesse com cinema começou mesmo quando meu pai gravava no VHS aquela série “Cidade dos Homens”. Passava muito tarde na Rede Globo e eu era muito fã. Então meu pai ficava acordado gravando para eu assistir no dia seguinte. Era mágico rodar o VHS e ver aquela história que muito tinha a ver com a minha. O próprio processo de se entender enquanto negra começa ali, ainda que inconscientemente, porque eu me identificava muito!

A Escola Livre de Cinema foi um projeto MUITO importante em Nova Iguaçu. O Estado deveria saber medir o tamanho que é ter uma escola de cinema na Baixada Fluminense. Um lugar totalmente estigmatizado pela violência. A Baixada é, historicamente, um dos polos de cultura mais importantes do Estado.

Foi na Escola que eu decidi que eu podia ser cineasta. A Escola Livre de Cinema devolveu um direito que havia sido violado durante parte da minha vida: o direito de sonhar. Ela devolveu me mostrando que eu tinha que construir os meus próprios caminhos. E que era no cinema que eu romperia a ideia de pobreza impregnada durante toda a minha vida, restituiu o meu direito de sonhar.

Nessas andanças – pelo cinema, pelo jornalismo e pela literatura – fui levada a refletir mais sobre isso porque estou disputando um espaço de poder. E mais: branco. E ser negra e querer dividir o mesmo espaço com quem nunca quis que pessoas como eu tivesse a possibilidade de estar ali, tem que se fortalecer. Porque você tem que entender e aprender a reagir quando ninguém acha que você é cineasta, quando ninguém pensa que você pode ser a jornalista, quando o curador acha seu projeto maravilhoso, mas quando te encontra já não acha tão legal assim ser você a proponente daquela exposição ou daquele filme. E o cinema foi esse turbilhão, trouxe tudo junto.

Outra coisa que teve bastante destaque nessa trajetória foi “Mc K-bela” e “Kbela”, o filme². Começou porque eu escrevi o conto “Mc K-bela” na coletânea “Flupp Pensa - 43 novos autores”³, série de contos de escritores de várias periferias e favelas do Rio de Janeiro.

1 Disponível em: <<http://culturani.blogspot.com/2010/06/explicadora-do-amor.html>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

2 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LGNIn5v-3cE>. Acesso em: 19 dez. 2018.

3 Disponível em: <https://issuu.com/yasminthayna/docs/mc_k-bela>. Acesso em: 19 dez. 2018.

"Uma menina negra, durante o debate do filme, após a exibição, pegou o microfone e disse que nunca imaginou ouvir (em um filme) o som de um cabelo crespo sendo penteado. Ela nunca imaginou ouvir o mesmo som que ela ouve todos os dias antes de sair de casa."

A publicação desse texto me deu a oportunidade de expandir o alcance do meu trabalho, trazendo um diretor e uma atriz de teatro que quiseram adaptar o texto para um monólogo na íntegra. Eu aceitei, eles fizeram e meus amigos e eu decidimos que tínhamos que fazer um vídeo de uma atriz lendo o texto. Era uma câmera parada com uma atriz falando o texto. Só que a gente fez uma chamada pública na internet convocando atrizes e não atrizes negras, que quisessem participar de um vídeo independente que fala da relação da mulher negra e seu cabelo.

Em dois dias, mais de 200 inscrições de todo Brasil. Mulheres em depressão, querendo fazer algo que fosse relacionado a isso. E ali vimos que era necessário fazer algo maior que um vídeo, veio a ideia de fazer um filme. Aí chegou Zózimo Bulbul, eu me apaixonei pela linguagem que ele usou em "Alma no olho". Tanto que o Kbelá visivelmente tem forte inspiração e espelho nesse filme. Enfim, se modificou bastante, primeiro que eu fui assaltada depois que a gente filmou da primeira vez. Perdi todo o material. E depois desse assalto, foi ótimo porque eu tive tempo de digerir a ideia e desdobrar isso em algo mais potente. Aí fui pesquisar, ver coisas, trazer mais referências.

Quando a gente filmou da primeira vez, o Kbelá não era nem 10% do que é hoje. Mas teve um momento que o Kbelá começou a ser falado na rua, nas rodinhas de conversa, no carnaval, nas universidades, na praça. E gerou muito boca a boca, atravessou o sertão brasileiro, chegou em mais de 10 países, foi para a China, lotou o Odeon de gente que morava há duas horas dali. Levou gente ao cinema que fazia 3 anos que não saía de casa, fez senhora de mais de 60 anos chorar. Eu não imaginava emocionar tanto assim, eu sabia que Kbelá era um filme forte, mas não imaginei que ele seria um marco. Dizem que é um filme histórico brasileiro pelo seu modo de produção e pela repercussão. Eu não sei, acho que só o distanciamento pode me fazer entender isso, daqui uns 20 anos talvez eu tenha a percepção se ele foi ou não um marco. A gente nunca fez uma exibição pra valer que tivesse vazia, nunca. E a gente recebe e-mail todo dia de tudo que é gente e jeito.

Nesse desejo de pensar e produzir soluções, ou tentativas, nasceu a Afroflix. Eu estava na sessão de estreia do Kbelá em Salvador quando uma menina negra, durante o debate do filme, após a exibição, pegou o microfone e disse que nunca imaginou ouvir (em um filme) o som de um cabelo crespo sendo penteado. Ela nunca imaginou ouvir o mesmo som que ela ouve todos os dias antes de sair de casa. Ela nunca imaginou ouvir o som que vem dessa raiz, essa raiz que sempre lutou por um país de todos, essa raiz que está sempre com força e fazendo barulho nesse país. Pertencimento, se ver, se ouvir: é disso que essa menina negra falou. Além disso, naquele dia e em vários outros debates pós exibição do filme, as pessoas perguntavam muito sobre distribuição, novas formas de distribuir filmes produzidos ou dirigidos ou protagonizados ou escritos por pessoas negras.

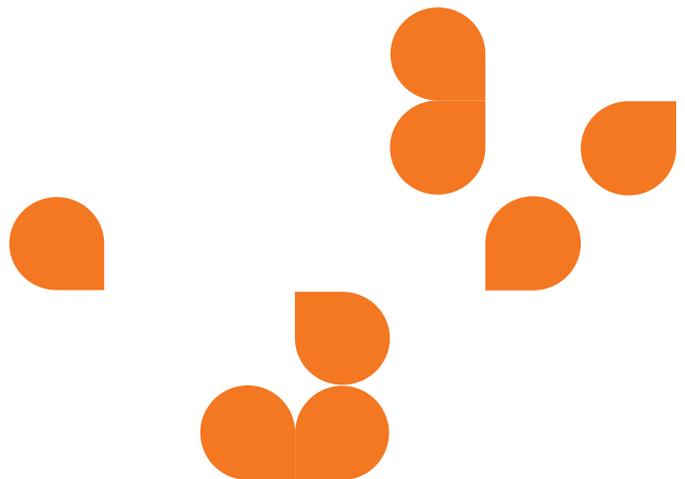
Então ali eu vi que o esquema de distribuição de audiovisual no Brasil não dá conta. Cada vez mais, estamos exigindo ter uma tela com personagens mais diversificados. A televisão e o cinema que se produz no Brasil não representa uma parcela significativa da população, nem quem está na frente das telas e muito menos quem está por trás das telas –atores/atrizes, diretor, roteirista e produtor. A gente tem um modelo engessado de distribuição tradicional, que são as vias comerciais (TV, as grandes redes de cinema, etc.) ou a lógica dos festivais, que, na maioria das vezes, privilegia linguagem eurocêntrica. Mas, hoje, a gente tem a internet, que, acredito eu, vai ser um espaço que vai crescer no campo do entretenimento. Aliás, já está crescendo. E acho que é hora

de olhar para a internet e investir nesse campo como um espaço para existir novas narrativas e novos narradores. E eu já vejo isso através dos *vlogs*⁴, dos programas feitos para a web, entre outros. E tem uma segunda área que também vamos atuar que é na produção de conteúdos originais Afroflix. E já temos o primeiro conteúdo original Afroflix que é o filme Batalhas, um filme sobre a primeira vez que teve um espetáculo de funk no Teatro Municipal do Rio de Janeiro.

Por enquanto, estamos fazendo a plataforma independente, isso quer dizer que não temos investidores, que o projeto não tem grana nenhuma. Estamos fazendo do nosso próprio suor, mas as produções futuras vão precisar de investimento. A ideia é que a Afroflix produza roteiros de séries e filmes de roteiristas negros ou negras. A gente adora ver House of Cards e outras séries americanas, por que não ver séries brasileiras produzidas por aqueles que compõem mais de 50% da população do país?

É importante dizer que a Afroflix NÃO É uma plataforma feita para pessoas negras e sim uma plataforma feita para tod@s. A única questão é que todo e qualquer título presente na plataforma foi escrito OU dirigido OU produzido OU protagonizado por pelo menos UMA pessoa negra.

O objetivo é gerar visibilidade para essas produções e para esses realizadores que são muito mais que 10 no país, e que fazem há muito tempo. Antes mesmo de eu nascer essas pessoas já estavam filmando suas narrativas no cinema nacional. Para exemplificar essa visibilidade, dia desses, um dos realizadores que está com seu filme disponibilizado na plataforma disse que o canal dele teve um pico de acesso desde que o Afroflix foi lançado, ou seja, novas pessoas acessando os conteúdos do canal dele.



4 Nota da editora: vlog é a abreviação de vídeoblog, que por sua vez significa a apresentação de conteúdo comum aos blogs porém em formato audiovisual.

UM PANORAMA SOBRE OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS DE DROGAS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

NATHÁLIA OLIVEIRA



Cientista Social, articuladora da Plataforma Brasileira de Política de Drogas e Coordenadora Geral da Iniciativa Negra por Uma Nova Política Sobre Drogas.

A maneira como tratamos a circulação de algumas substâncias psicoativas no contemporâneo ficou conhecida como “Guerra às drogas”, especialmente após os Estados Unidos da América (EUA) e Inglaterra mobilizarem esforços nos fóruns internacionais a partir da década de 1960/70, reorganizando o cenário de guerras geopolíticas e incentivando o endurecimento de penas para produção, comercialização e consumo de substâncias hoje encontradas no campo das drogas ilícitas.

Para pensar políticas de drogas é importante partir de um pressuposto de que não existe a possibilidade de crime organizado que não seja combinado com todo o restante do sistema político e econômico. Por isso o nome “organizado”. Qualquer observação que desconsidere essa possibilidade de ilegalidades permitidas no sistema capitalista perde a oportunidade de apreensão do todo.

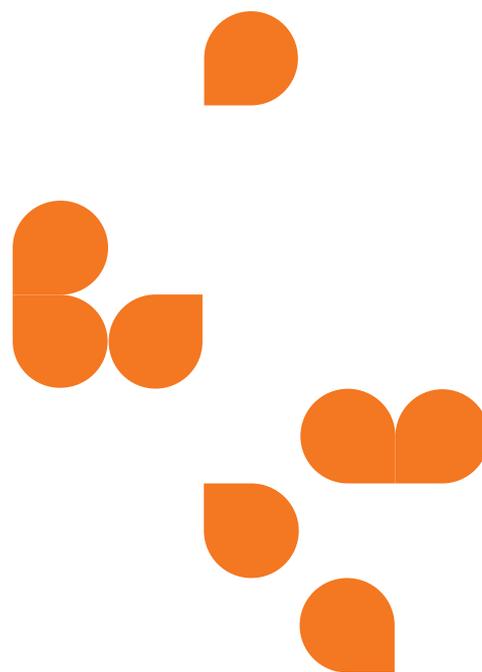
Desde então as principais drogas regulamentadas na esfera da legalidade são: álcool, tabaco e medicamentos. Por outro lado, várias leis duras são aplicadas à produção, ao comércio e ao uso de substâncias que não são medicamentos, como maconha, cocaína, LSD, metanfetaminas, crack e opioides. Diante disso, a discussão sobre políticas de drogas pode ser organizada em três chaves gerais: Segurança Pública e Sistema de Justiça; Saúde Pública; Uso de Drogas e Direitos Civis.

Segurança pública e Sistema de Justiça

- Desenvolvimento de normativas que restringem a circulação de determinadas substâncias psicoativas. Previsão de sanções e orientação das ações das forças de segurança pública e Sistema de Justiça.

- Áreas e temas: tráfico; lavagem de dinheiro; corrupção; violência armada; violência policial; encarceramento em massa/encarceramento feminino; tráfico de armas/controlado; homicídios; racismo; juventude.

Mesmo que as leis sejam aplicáveis a todos os cidadãos, as ações de combate ao tráfico têm impactos diferentes na vida das diversas populações, de acordo com fatores como raça, gênero, faixa etária e pobreza.



"O combate ao tráfico com pouca inteligência e violência também faz com que o mercado que comercializa essas substâncias se arme para garantir a boa ocorrência dos negócios."

De maneira geral, as pessoas presas por delitos relacionados a drogas no mundo apresentam, por exemplo, o marcador comum da pobreza, com acentuações de outros marcadores de desigualdades específicos de cada país. No caso do Brasil, que tem como elemento estrutural de desigualdade social o racismo, as pessoas negras estão super-representadas nos dados de homicídios e nas prisões. Inclusive mais do que a sua representação nos dados gerais da população. Assim como a maior parte das ações de combate ao tráfico ficam restritas às comunidades pobres, as investigações de denúncias de corrupção que são levadas até o final do devido processo legal acabam recaindo em agentes de segurança pública que não ocupam altos escalões dos postos de comando nacional do tráfico de drogas.

O combate ao tráfico com pouca inteligência e violência também faz com que o mercado que comercializa essas substâncias se arme para garantir a boa ocorrência dos negócios. Isso gera um aumento de conflitos armados, corrupção de diversos órgãos do Estado e da iniciativa privada para lavagem de dinheiro e uma autorização de forte violência policial aos alvos classificados socialmente como "traficantes". Após a aprovação da atual Lei de Drogas no Brasil, hoje o país figura no ranking de 3ª maior população carcerária do mundo, além de contar com um número anual de 66 mil homicídios/ano.

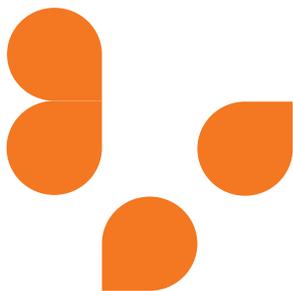
Desde a aprovação da Lei nº 11.343/2006, conhecida como a Lei de Drogas¹, o número de prisões segue aumentando. Segundo dados do Infopen², em 2016, o Brasil se tornou o 3º país que mais encarcera no mundo ultrapassando a marca de 700 mil pessoas presas, das quais 64% se declaram negras. Desse total de presos, 40% não receberam sentença, ou seja, quase a metade desses presos poderiam não estar privados de liberdade caso tivessem sido julgados. Além disso, o aumento das penas por delitos relacionados a drogas foi justificado na intenção de diminuir o poder de organizações criminosas, que também ocorrem nas cadeias. Nesse sentido, a lei também não atinge seu objetivo, pois além de aumentar a carga do Sistema de Justiça, o gasto público com a manutenção de presídios contribui indiretamente com o fortalecimento dessas organizações ao levar mais pessoas para as cadeias.

Além disso, como é possível mensurar o custo social das mais de 60 mil vidas de brasileiros que morrem ao ano? Os impactos desastrosos na vida das famílias e pessoas afetadas são difíceis de ser contabilizados. Por outro lado é possível observar os custos econômicos desse processo de guerra. Segundo dados publicados pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, os custos econômicos da "criminalidade" passaram, entre 1996 e 2015, de cerca de 113 bilhões de reais para 285 bilhões de reais, um incremento real médio de cerca de 4,5% ao ano. Em estudo realizado em parceria com o Instituto Igarapé, concluiu-se os seguintes componentes desse dado, em ordem de relevância: segurança pública (1,35% do PIB³); segurança privada

1 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111343.htm>. Acesso em: 18 dez. 2018.

2 Infopen é um sistema de informações estatísticas do sistema penitenciário brasileiro. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/noticias-1/noticias/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias-2016/relatorio_2016_22111.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2018.

3 Produto interno bruto.



"O índice de suicídios entre policiais é maior do que a média de outros profissionais, além das mortes, lesões graves e afastamentos por doenças."

(0,94% do PIB); seguros e perdas materiais (0,8% do PIB); custos judiciais (0,58% do PIB); perda de capacidade produtiva (0,40% do PIB); encarceramento (0,26% do PIB); e custos dos serviços médicos e terapêuticos (0,05% do PIB), alcançando um total de 4,38% da renda nacional.

Além do alto gasto público, essa política também adocece os servidores públicos. O índice de suicídios entre policiais é maior do que a média de outros profissionais, além das mortes, lesões graves e afastamentos por doenças. Segundo pesquisa do Grupo de Estudo e Pesquisa em Suicídio e Prevenção (GEPeSP), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), coordenado pela cientista política Dayse Miranda, em parceria com a Polícia Militar fluminense, de 224 policiais militares entrevistados, 10% disseram ter tentado suicídio e 22% afirmaram ter pensado em suicídio em algum momento.

Os homicídios no Brasil nos últimos quinze anos registram número maior do que o mesmo crime em oito países sul-americanos somados, ou ainda, todos os assassinatos registrados no mesmo período nos 28 países da União Europeia. Cerca de 56% do total dos assassinatos envolvem pessoas jovens com até 29 anos, e dessas, 71% são negras. Neste quadro, soma-se a inexistência de um sistema de produção de dados seguros sobre as circunstâncias dessas mortes, condições de aferir ocultamento de mortes por homicídio e quantas ocorrem por ação direta ou indireta da polícia.

Os resultados desastrosos do combate ao crime organizado e tráfico de drogas criminalizam ainda relações sociais em territórios "periféricos" inteiros, onde as forças de segurança agem de maneira mais ostensiva, utilizando-se prioritariamente da violência, além da flagrante corrupção de seus agentes. Esse modelo de combate ignora completamente a existência e a constituição de outras formas de organização do tráfico de drogas nas demais camadas sociais, com privilégios de mercado seguro para pessoas brancas e de classes altas neste circuito. Não leva em consideração que não existem extensões de terra nas favelas para o plantio de maconha ou folha de coca e nem fábricas de armas. Ou seja, não existe justificativa racional para concentração de recursos e ações ostensivas nesses lugares, fosse o real objetivo o desmonte do comércio ilícito das substâncias determinadas.

Saúde Pública

- Conjunto de políticas que busca prevenir e diminuir impactos na saúde da população acerca do uso de drogas lícitas ou ilícitas.
- Áreas: habitação/pobreza; saúde mental/TEPT⁴; Infecções (HIV/tuberculose/hepatite); acesso ao tratamento e que tipo; redução de danos; acesso a medicamentos.

Até a década de 1980, os esforços em prevenção e tratamento ao uso de drogas tinham como único objetivo a promoção da abstinência. Após a epidemia de HIV/AIDS, diversos países começaram a admitir que parcela de suas ações deveriam estar voltadas para a promoção da saúde daqueles sujeitos que faziam uso de substâncias, inclusive agindo com foco na diminuição de doenças associadas ao consumo de drogas, dentre elas HIV/AIDS e hepatites virais.

4 Transtorno do estresse pós-traumático.

"Pesquisas reforçam que pessoas usuárias de drogas em situação de extrema vulnerabilidade não possuem como fonte desorganizadora o uso abusivo da substância, e sim a exposição à violência ou a ausência de direitos mínimos, como renda, alimentação e moradia."

A abordagem em saúde começa, então, a perseguir respostas que diminuam os estigmas dos sujeitos usuários de drogas, para que os mesmos possam acessar cuidados nas redes de saúde. Além de focar em ações de diminuição de outras vulnerabilidades sociais como doenças, geração de emprego e prevenção e tratamento de doenças associadas ao uso de drogas.

Também começam a ser admitidos tratamentos com medicamentos para ajudar pessoas que gostariam de deixar o uso de drogas. É o caso da oferta de outras drogas pelo Estado para substituição de heroína, medicamentos que ajudam no tratamento do tabagismo e álcool. No Brasil, diversas orientações de tratamentos podem ser encontrados na Redes SUS, através da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS); em redes de tratamento privada, como Comunidades Terapêuticas – que não estão regulamentadas em políticas e, portanto, não são passíveis de fiscalização, ainda que tenha se tornado muito comum o conveniamento entre cidades e estados com esse tipo de clínica; além de um forte política de prevenção e tratamento ao HIV/AIDS e hepatites virais, que retirou o Brasil do mapa da epidemia da AIDS ainda na primeira década do século 21.

Importante apontar que muitos programas e políticas gastam parcela do orçamento público perseguindo o objetivo de “recuperar” pessoas do vício de drogas, de modo que esses fiquem abstinentes. Destinando recursos públicos para internações em hospitais ou comunidades terapêuticas comprometidas com interesses privados, incapazes de atingir o objetivo almejado, de cuidado para o sofrimento de quem vier a fazer uso abusivo de determinadas substâncias ilegais, como o crack. Pesquisas reforçam que pessoas usuárias de drogas em situação de extrema vulnerabilidade não possuem como fonte desorganizadora o uso abusivo da substância, e sim a exposição à violência ou a ausência de direitos mínimos, como renda, alimentação e moradia. A oferta de ambientes para tratamento em regime fechado, proposto como solução emergencial, torna-se prática permanente, e diversos municípios e estados concentram grande parte de recursos para o campo do cuidado a esses equipamentos, inúmeros deles denunciados há anos por organizações de direitos humanos e antimanicomiais, por graves violações físicas e psicológicas a pessoas internadas e seus familiares.

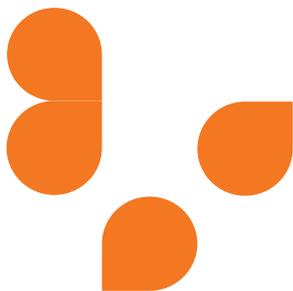
Uso de drogas, direitos civis e pesquisa

- Área que está mais relacionada à discussão filosófica nos limites de ação e controle do Estado sobre os indivíduos, além do desenvolvimento de novas soluções a partir do avanço de pesquisas com substâncias.

- Áreas: história; religião; cultura; ativismo; direito ao corpo e gestão dos prazeres; estigma associado ao uso de drogas; pesquisa e ciência⁵.

Uma outra linha de abordagem sobre política de drogas poderia ser enquadrada em um campo filosófico da discussão, no qual são tratadas questões como direito ao corpo, autonomia e os limites de intervenção do Estado sobre escolhas individuais. Por exemplo, o tráfico de drogas é entendido como inimigo da saúde pública, diferentemente do tratamento dado ao álcool e ao tabaco, que causam prejuízos à saúde pública. Essa diferença de tratamento (jurídico, legislativo

5 Exemplos: cannabis medicinal; MDMA e LSD, ayahuasca.



"Existe uma disputa entre a indústria farmacêutica, governos e pacientes para que a produção de medicamentos derivados de maconha não seja monopolizada apenas pela indústria, mas que os pacientes possam produzir e cultivar seu próprio medicamento."

e assistencial) leva ao questionamento de que os sujeitos poderiam ter controle sobre quais drogas poderiam usar ao invés dessas escolhas serem determinadas pelo Estado. Além disso, a proibição é motivo de criação de estigmas entre usuários de drogas lícitas e ilícitas, mesmo no sistema público de saúde.

No campo das religiões, é possível verificar modificações em rituais religiosos a partir da proibição e controle de algumas substâncias, como foi o caso da maconha em religiões de matriz africana, religiões que também foram especialmente perseguidas devido ao histórico racista brasileiro. Atualmente a religião do Santo Daime também não é mais criminalizada. Um caso público envolvendo religião e proibição é a prisão de Ras Geraldinho, líder religioso Rastafári, que está preso acusado de tráfico e outros delitos.

No campo da ciência, a proibição inviabiliza a pesquisa aprofundada com determinadas substâncias, o que causa um problema de duas ordens: primeiro, não se permitem pesquisas capazes de desconstruir mitos em relação às substâncias proibidas; segundo, por não permitir pesquisas que possam encontrar outras finalidades para as substâncias além de uso recreativo, por exemplo, para uso terapêutico e desenvolvimento de novos medicamentos.

Ainda sobre a questão de medicamentos, existe uma disputa entre a indústria farmacêutica, governos e pacientes para que a produção de medicamentos derivados de maconha não seja monopolizada apenas pela indústria, mas que os pacientes possam produzir e cultivar seu próprio medicamento.

Premissas para uma nova política de drogas

Há um discurso muito comum, profundamente racializado, que devemos enfrentar: aquele que associa intencionalmente juventude às drogas e à violência. No entanto, é inevitável apontar que ações do Estado brasileiro, justificadas pelo paradigma da guerra, corroboram e acentuam vulnerabilidades e violações preexistentes relacionadas à condição de raça, gênero, geração e classe no Brasil. Uma arquitetura punitiva baseada em um conjunto de práticas de controle que interagem na construção do paradigma proibicionista, e que nos traz elementos importantes para observar suas implicações na reprodução das condições de vitalismo e morte informados pela filiação racial nos dias de hoje.

A mudança de paradigmas na produção de políticas públicas para a juventude construída entre os anos de 2003 e 2016, com a criação da Secretaria Nacional de Juventude e a aprovação do Estatuto da Juventude, além de outras políticas sociais desenvolvidas no período, apesar de provocar impacto direto na vida de milhares de pessoas jovens, não foram, no entanto, capazes de reverter o quadro dramático de altíssima taxa de letalidade, encarceramento e outras violências relacionadas, desproporcionais aos demais segmentos da sociedade brasileira.

Os desafios para uma mudança nas políticas de drogas deveriam partir de premissas comuns: resultados que não queremos mais produzir enquanto sociedade. Nesse sentido, a construção de novas leis e programas deveriam ser balizados com ao menos cinco grandes resultados gerais: promoção de paz; diminuição dos números de homicídios; diminuição do encarceramento de jovens e adultos; diminuição da corrupção para fortalecimento da democracia e garantia

"Há um discurso muito comum, profundamente racializado, que devemos enfrentar: aquele que associa intencionalmente juventude às drogas e à violência."

de direitos para todos os cidadãos; diminuição de desigualdades político-sociais que atualmente são reforçadas pela atual Lei de Drogas. E assim, a partir desses compromissos comuns, poderemos desenvolver uma política para um tempo de paz social e de oportunidades para a juventude brasileira.

Referências bibliográficas

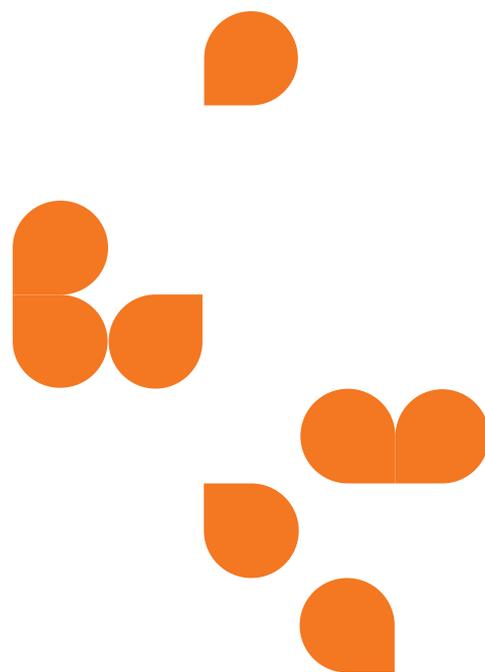
CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Relatório da Inspeção Nacional em Comunidades Terapêuticas. Out. 2017. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/publicacao/relatorio-da-inspecao-nacional-em-comunidades-terapeuticas/>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

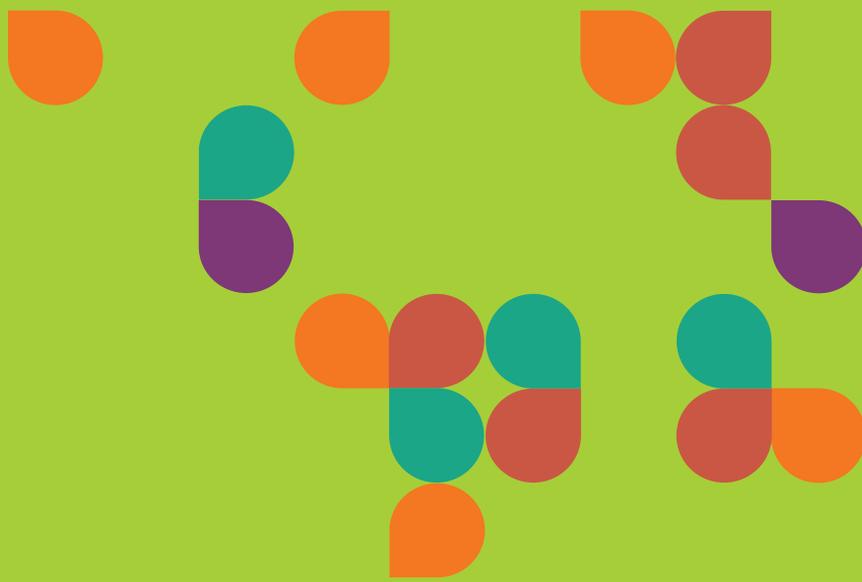
GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM SUICÍDIO E PREVENÇÃO. Diagnóstico e prevenção do comportamento suicida na Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://gepesp.org/wp-content/uploads/2016/03/PORQUE-POLICIAIS-SE-MATAM.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

IPEA. Atlas da violência 2018. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33410&Itemid=432>. Acesso em: 18 dez. 2018.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. Infopen - Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. Disponível em: <<http://dados.mj.gov.br/dataset/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

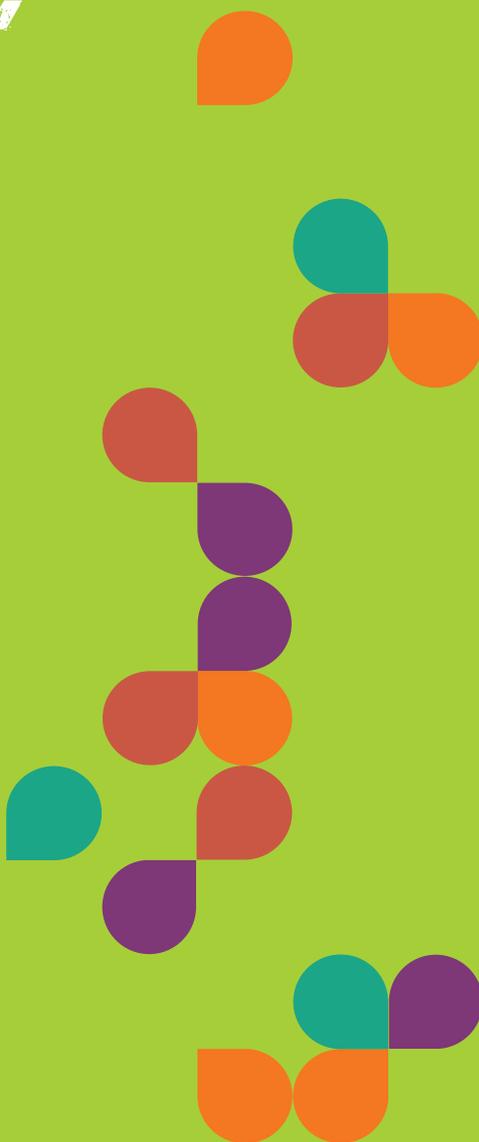
SECRETARIA-GERAL DA PRESIDÊNCIA. Custos econômicos da criminalidade no Brasil. Disponível em: <http://www.secretariageral.gov.br/estrutura/secretaria_de_assuntos_estrategicos/publicacoes-e-analise/relatorio-de-conjuntura/custos_economicos_criminalidade_brasil.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2018.





capítulo 5

PARTICIPAÇÃO JUVENIL, ATIVISMO, TRABALHO E GERAÇÃO DE RENDA



OLHARES SOBRE AS JUVENTUDES DO CAMPO

ERYKA GALINDO



Mestre em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB) e assessora da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG).

Introdução

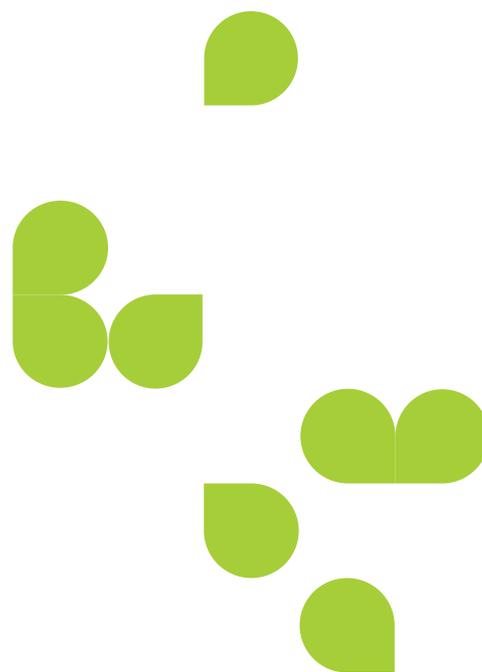
A intenção deste texto¹ é oferecer reflexões sobre as juventudes do campo, entendendo-as como sujeitos e categoria política. Para isso, parto de minha experiência como mulher jovem militante de organizações juvenis e, mais recentemente, como pesquisadora, combinando assim, olhares militante e acadêmico.

O olhar para as juventudes do campo como sujeitos políticos orienta-se pelo reconhecimento de seu papel e agência nas dinâmicas locais e de desenvolvimento das comunidades e territórios rurais. Como categoria política, as juventudes reivindicam um lugar diferenciado na agenda política do Estado, requerendo o direito a ter direitos e o acesso a políticas públicas que respondam às suas demandas.

São juventudeS, no plural, pela diversidade de formas de autoidentificação construídas a partir dos territórios onde vivem, que mesclam variadas posições, dentre elas as origens étnicas, a relação com a terra e o trabalho no campo. Denominações que dizem sobre si e sobre como querem ser reconhecidos. Assim, reconhecem-se como camponeses, quilombolas, assentados(as), quebradeiras de coco, agricultores(as) familiares, negros(as), ribeirinhos(as), assalariados(as), sem-terras, indígenas, extrativistas. Essa pluralidade se encontra, ainda, com a diversidade étnico racial, de gênero, territorial, de orientação sexual, marcadores que influenciam suas trajetórias de vida e trânsito entre campo e cidade.

Se por um lado a noção de diversidade das juventudes rurais merece ser visibilizada, por outro não deve relativizar a categoria de forma a dissolvê-la, fragilizando sua existência e relevância, sobretudo, para a agenda pública. Assim, é necessário não a homogeneizar a ponto de desconsiderar as diferentes existências juvenis, ao mesmo tempo em que é necessário reconhecer o que reúnem em

¹ Este texto é fruto dos diálogos construídos no âmbito de um dos módulos do curso semipresencial “Juventude e Educação: identidades e direitos” desenvolvido pelo Instituto Unibanco e pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso Brasil). Assim, agradeço às pessoas envolvidas no curso, pelas provocações e trocas estabelecidas, em especial ao Gabriel Medina e à Renata Montechiare por mediarem o convite e me oportunizarem esta vivência.



comum, dimensão que conforma as juventudes do campo como categoria política, como grupo social concreto que guarda em si especificidades. Sintetiza esta ideia as palavras de Stropasolas (2007):

[...] preservar a ideia das particularidades, das diferenças, mas trabalhar isto numa chave mais universal, mais geral.

[...] um contraponto à possível relativização total da categoria juventude, que pode ser uma consequência da adoção de determinados enfoques analíticos que enfatizam apenas a diversidade entre os jovens, de maneira que, ao não se visualizar semelhanças, acaba se negando a própria categoria (STROPASOLAS, 2007, p. 281).

Em meio a esta diversidade, opto por direcionar meu olhar aos(às) jovens do campo que se reconhecem como agricultores e agricultoras familiares, recorte que mantém coerência com o meu lugar de militância e pesquisa vinculado ao universo de organização das juventudes do Movimento Sindical de Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Rurais do sistema CONTAG².

A agricultura familiar como categoria política emerge no discurso sindical nos anos 1990, para diferenciar-se do modelo dominante de produção, convencionalmente denominado agrogêncio, marcado pela produção que ocupa grandes extensões de terra, que, em geral, faz ampla utilização de agrotóxicos, sementes transgênicas, exploração da mão de obra assalariada e baseia-se em monocultivos de soja, milho, pecuária e outros tipos de commodities para exportação.

Não é objetivo deste texto refletir sobre os processos históricos que edificaram a categoria agricultura familiar no Brasil. Destaco apenas que em 2006, a partir da Lei nº 11.326/2006, a agricultura familiar passa a figurar como referência para a implementação de políticas públicas específicas pelo Estado brasileiro. Segundo este marco legislativo é reconhecido(a) como agricultor(a) familiar aquele(a) trabalhador(a) que reúne as seguintes características: 1) exerce suas atividades em unidade de produção de até 4 módulos fiscais³; 2) conta com percentual de renda advindo das atividades da propriedade; 3) tem na mão de obra familiar a predominância dos serviços prestados na unidade de produção.

1. As juventudes da agricultura familiar

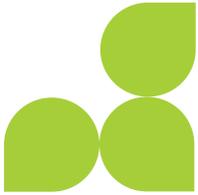
Sobre as juventudes do campo, especialmente da agricultura familiar, recai, a princípio, um duplo enquadramento social, que as posicionam como “jovens” e como pertencentes ao “campo” (CASTRO et al., 2009).

A terra, o trabalho e a família são elementos que estruturam a categoria agricultor(a) familiar: “é principalmente em torno da dinâmica reunida nas categorias terra, trabalho e família que os agricultores familiares organizam seus valores, expectativas e representações da vida social” (STROPASOLAS, 2006, p. 132).

Assim, para entender as juventudes da agricultura familiar é preciso considerar a família numa perspectiva mais complexa, como núcleo que combina tanto as dimensões da sociabilidade e afetividade, quanto as relações reguladoras do trabalho diário, voltado à geração de renda e/ou de suprimento alimentar do grupo familiar.

2 A Confederação Nacional de Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG) é instância sindical que representa nacionalmente os(as) agricultores(as) familiares. Seu sistema confederativo é composto por 4 mil sindicatos (em âmbito municipal e regional) e 27 Federações (nível estadual e do Distrito Federal e entorno).

3 Módulo fiscal é uma unidade de medida, em hectares, cujo valor é fixado pelo Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) para cada município levando-se em conta: a) o tipo de exploração predominante no município (hortifrutigranjeira, cultura permanente, cultura temporária, pecuária ou florestal); b) a renda obtida no tipo de exploração predominante; c) outras explorações existentes no município que, embora não predominantes, sejam expressivas em função da renda ou da área utilizada; d) o conceito de “propriedade familiar”. A dimensão de um módulo fiscal varia de acordo com o município onde está localizada a propriedade. O valor do módulo fiscal no Brasil varia de 5 a 110 hectares. Disponível em: <<https://www.embrapa.br/codigo-florestal/area-de-reserva-legal-arl/modulo-fiscal>>. Acesso em: 19 dez. 2018.



“A sucessão da propriedade familiar normalmente é transmitida aos filhos homens, cabendo às mulheres jovens o caminho da formação educacional e o emprego nas cidades”

Por outro lado, é igualmente necessário analisar o lugar que o trabalho agrícola, trabalho na terra, ocupa na formação dos corpos juvenis, produzindo valores, culturas e estética próprias (embora, não entendidos como fixos). As repercussões geradas em suas vidas por viverem e trabalharem no campo estabelecem forte relação com as representações sociais reproduzidas em torno do rural, visto a partir de imaginário pejorativo que reforça a ideia de atraso, do conservadorismo e da desinformação, representadas pela imagem do jeca, do camponês não letrado.

O lugar do rural, da terra, do trabalho e da produção familiar se associa às representações sociais da juventude como fase transitória de desenvolvimento. Um porvir entendido como em preparação à vida adulta, esta sim compreendida como tempo de comandar e fazer as próprias escolhas.

Privilegiar a característica de transitoriedade nas percepções sobre juventude transfere, para aqueles assim identificados, a imagem de pessoas em formação, incompletas, sem vivência, sem experiência, indivíduos, ou grupo de indivíduos que precisam ser regulados, encaminhados. Juventude seria pouco levada a sério, tratando-se jovens como adultos em potencial (CASTRO, 2009, p. 43).

Tais representações reforçam uma posição subalterna de inserção social às juventudes, levando, por este caminho, os(as) jovens do campo a serem vistos, na unidade familiar, como aprendizes do ofício agrícola, e, portanto, tidos como dependentes das ordens e transmissões de saberes oferecidas, principalmente, pelo “pai-patrão” (STROPASOLAS, 2006, p. 155). A esse respeito Carneiro nos fala:

Geralmente as pesquisas sobre a organização social no campo referem-se ao jovem apenas na condição de membro da equipe familiar, seja como aprendiz de agricultor, nos processos de socialização e de divisão social do trabalho no interior da unidade familiar, seja como trabalhador fora do estabelecimento familiar complementando a renda da família com seus salários precários (CARNEIRO, 2005, p. 243-244).

Por vezes, o próprio acesso das juventudes do campo à formação especializada – seja como técnicos agrícolas ou em agroecologia ofertadas por Escolas Famílias Agrícolas ou Casas Familiares Rurais – não são suficientes para assegurar maior participação nas decisões da propriedade familiar, para além da mera participação juvenil no trabalho produtivo. Em geral, as definições sobre os rumos da unidade de produção competem ao pai, papel profundamente vinculado à reprodução da cultura patriarcal que formam os valores da sociedade brasileira, para além dos espaços rurais.

O duplo enquadramento, como jovem e do campo, encontra intersecções com outros marcadores sociais, como por exemplo os de gênero. Entre as jovens mulheres, além da imagem social que as rotula como ser em formação e sob tutela, atribuída às juventudes de maneira geral, pesa a cultura patriarcal que molda as relações de gênero. Sobre essas jovens recai o trabalho doméstico e de cuidados dividido com as demais mulheres da casa, atividades que não são convertidas em renda, e mais que isso, permanecem desvalorizadas (tidas como leves). Mesmo com o acúmulo do trabalho doméstico, ainda assim as mulheres participam do trabalho agrícola, entretanto, este segue sendo invisibilizado, levando a serem vistas como meras ajudantes dos seus maridos, pais e irmãos, embora desempenhem as mesmas tarefas.

Ocupando um lugar de menor valor no espaço produtivo e reprodutivo, as jovens são pouco consideradas como possíveis sucessoras da propriedade familiar. Em estudo publicado em 2006, Castro identifica algumas tendências comuns à agricultura familiar. Aponta que a sucessão da propriedade familiar normalmente é transmitida aos filhos homens, cabendo às mulheres jovens o caminho da formação educacional e o emprego nas cidades. A chance das jovens serem

"Mesmo sendo um fenômeno antigo, o êxodo rural transformou-se nas últimas décadas, passando de um perfil adulto para jovem."

as sucessoras da unidade de produção familiar ocorre, normalmente, quando as famílias são compostas apenas por filhas mulheres (CASTRO, 2006). Outra possibilidade de permanência das jovens nas atividades agrícolas, identificada pelo mesmo estudo, dá-se a partir do casamento com um par igualmente interessado em desenvolver práticas agrícolas.

Se por um lado, o vínculo com a terra e o trabalho diz muito quanto a experiência de ser jovem do campo, por outro, não esgota o conjunto de questões e demandas levantadas por estas juventudes. Assumem-se como seres integrais, que desejam viver com dignidade tendo acesso à educação do campo, cultura, lazer, tecnologias de informação e comunicação, direito à saúde e participação política. Como categoria política requerem direitos e entendem-se para além do lugar de trabalhadores/as rurais.

2. Juventudes do campo em trânsito

As questões relacionadas ao trânsito estabelecido entre campo e cidade, incluindo o êxodo rural, integram boa parte da produção acadêmica sobre a juventude do campo, como afirmam Elisa Castro (2009) e Nilson Weisheimer (2005), além de integrar as pautas dos movimentos juvenis do campo (GALINDO, 2014). Por vezes, estes debates incorrem na responsabilização do(a) jovem em permanecer no campo, ou mais diretamente, conferindo-os a competência de dar continuidade ao trabalho da agricultura familiar, abordagem bastante comum entre os movimentos sociais (principalmente, entre as lideranças não jovens).

Vale destacar neste debate que as fronteiras entre campo e cidade são cada vez mais tênues, sobretudo, entre as juventudes do campo que transitam com maior frequência estes espaços para frequentar a escola, ter acesso aos serviços de saúde, exercer trabalhos formais ou informais, para ir à igreja, lan houses, participar dos campeonatos de futebol ou mesmo das festas, quando as possibilidades financeiras facilitam estas oportunidades.

Este trânsito, se por um lado, gera uma relação de complementariedade entre o campo e a cidade, por outro não rompe plenamente a dicotomia historicamente estabelecida, que opõe o rural (visto como lugar de atraso) ao urbano (como lugar de modernidade e progresso). Assim, sobre as juventudes que transitam entre estes mundos, vistos socialmente numa relação de diferença hierarquizada, recai um deslocamento, pelo qual são vistos como rurais demais para serem reconhecidos como parte da moçada da cidade, ou ainda rotulados como urbanizados demais para a comunidade local e seus próprios pais:

Por um lado, sofrem [os jovens] com as imagens pejorativas sobre o mundo rural e as consequências dessa desvalorização do mundo rural no espaço urbano – ou seja, a associação do imaginário sobre o “mundo rural” ao atraso e a identificação dos jovens como roceiros, peões, aqueles que moram mal. Por outro, no meio rural, muitas vezes são deslegitimados por seus pais e adultos em geral, por serem muito urbanos (CASTRO et al., 2009, p. 39).

As dicotomias entre rural e urbano se aprofundam com o avanço da industrialização e o consequente deslocamento da população para servir a este setor. No Brasil, o primeiro registro de um número maior de habitantes morando nas cidades do que em zonas rurais foi na década de 1980, decorrente do efeito cumulativo de expansão do projeto de industrialização-urbanização desencadeado desde os anos 1930.

Mesmo sendo um fenômeno antigo, o êxodo rural transformou-se nas últimas décadas, passando de um perfil adulto para jovem. A partir da década de 90, os movimentos migratórios se alteraram: segundo análise de Abramovay e Camarano (1998), percebeu-se que o perfil da

migração interna, é mais comum entre os rapazes de 20 a 24 anos e as moças de 15 a 19 anos (antes, predominava a faixa etária dos 30 a 39). Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), no período de 1996 e 2006 foram contabilizadas 3 milhões de pessoas a menos nas áreas rurais, na faixa etária dos 0 aos 29 anos. Entretanto, ainda há um contingente expressivo de pessoas que vivem nas zonas rurais: quase 30 milhões de pessoas, sendo que 8,5 milhões são de jovens com idade entre 15 e 29 anos. Para pesquisadores como Valadares (2014), estes dados estatísticos são bastante conservadores, afinal, a definição dos perímetros urbanos e rurais se baseiam em critérios discutíveis, de domínio dos municípios. A fixação dessas fronteiras, em geral, considera pouco as características sociais, produtivas, econômicas e culturais dos territórios e de sua população, rendendo-se muitas vezes aos dividendos gerados pela arrecadação de impostos, com a ampliação do perímetro urbano. Nesse sentido, como atesta o próprio pesquisador:

[...] caso tenha havido atualização da lei de perímetro urbano de um município no período entre dois censos demográficos, por exemplo, uma família que, no primeiro, era situada em área rural, pode ser computada como urbana no segundo, mesmo sem ter se deslocado neste intervalo e ainda que suas condições de vida e ocupação sigam inalteradas (VALADARES, 2014, p. 9).

Segundo as legislações oficiais, o rural é o que sobra do urbano, é o não lugar, marcado pela ausência de serviços e planejamento:

[...] a lei do perímetro urbano não faz senão delimitar, no território, a área no interior da qual os governos estaduais e municipais comprometem-se a instalar equipamentos e serviços de infraestrutura necessários à garantia de qualidade de vida da população – e que, na maioria das vezes, constituem direitos sociais básicos, como acesso a serviço de saúde e educação. O rural corresponde precisamente à área excluída desta circunscrição, ou seja, à área não contemplada pela política de planejamento do município (VALADARES, 2014, p. 8).

Assim, falar da permanência dos(as) jovens no campo não pode prescindir do debate quanto às condições concretas para construir um projeto de vida digno nesses territórios. A insuficiência do acesso a políticas e serviços que se apresenta agrava as condições de vida, forçando as juventudes a criarem outras possibilidades, em geral nos perímetros urbanos das pequenas e médias cidades. Isso mesmo pequenas e médias cidades alterando a direção do êxodo rural contemporâneo, que não mais se destina às grandes metrópoles, dado à precarização das condições de moradia e trabalho.

Em geral os argumentos que justificam a migração no sentido rural-urbano vêm sendo tratados a partir de abordagens genéricas que identificam os fatores de atração e expulsão com relação a estes dois espaços. Se por um lado, estas abordagens buscam fornecer pistas para o entendimento do fenômeno, por outro, valem-se da mesma base dicotômica fundada na relação atraso-progresso para caracterizar a busca pela cidade em detrimento do campo. Ao analisarmos as condições socioeconômicas da maior parte das populações urbanas, residentes em moradias precárias, com baixo acesso à renda e aos serviços públicos de saúde, educação, etc., é possível inferir que as condições de atração não se apresentam como as mais favoráveis.

Os aspectos que influenciam o êxodo rural na contemporaneidade são muito mais complexos (CASTRO, 2006) e articulam-se a diferentes variáveis. Uma delas é a própria dimensão das desigualdades instaladas, sobretudo, no contexto da agricultura.



"A cultura patriarcal que concentra as decisões na mão do homem, do pai-patrão, restringe a participação das juventudes nas dinâmicas de produção familiar, fragilizando as possibilidades de permanência."

Há uma forte concentração de terras no meio rural, onde apenas 25% dos estabelecimentos agropecuários detém 85% de toda a terra agricultável do Brasil (IBGE, Censo Agropecuário, 2006). A agricultura familiar, que ao todo representa 75% dos estabelecimentos agrícolas no país, ocupa, nacionalmente, apenas 15% das terras agricultáveis, amargando uma realidade marcada por pequenos lotes de terra, em geral, de menor qualidade e instalados em áreas mais remotas. Frente a este cenário, como garantir condições para que os(as) jovens dessas famílias tenham como projeto de vida permanecer na agricultura?

Diante desses dados, é possível refletir que a migração campo-cidade assume condicionantes objetivas, baseadas num modelo de desenvolvimento rural excludente e em relações sociais desiguais. Assim, ressaltar nas análises sobre o êxodo juvenil a dimensão da atração exercida pelas zonas urbanas no imaginário juvenil, parece-nos uma argumentação no mínimo insuficiente.

Há que se considerar as perspectivas de ordem cultural e simbólica como elemento que influencia a migração. A cultura patriarcal que concentra as decisões na mão do homem, do pai-patrão, restringe a participação das juventudes nas dinâmicas de produção familiar, fragilizando as possibilidades de permanência. As desigualdades de gênero, que pesam mais entre as jovens mulheres, também se colocam como fator que favorece esta ruptura com o campo. Vivendo sob a invisibilidade e desvalorização do trabalho que desempenha, nos âmbitos doméstico e produtivo, bem como sob o controle dos pais e irmãos, quanto à circulação nos espaços públicos (festas, escola, igrejas, etc.), a migração pode ser uma alternativa para viver com mais autonomia. Destaco ainda, a dimensão da sexualidade como influenciadora das dinâmicas migratórias. Existem registros de jovens do campo (bem como da cidade) que se viram forçados a saírem de casa, por intolerância quanto a sua orientação sexual.

Dessa forma, é preciso pensar a permanência no campo vinculada à construção de possibilidades concretas que viabilizem os projetos de vida sonhados pelas juventudes, sendo, portanto, responsabilidade do Estado brasileiro e parte da edificação de um modelo de desenvolvimento social, econômico e ambiental justo e igualitárias, onde o respeito às diferenças e solidariedade estruturam suas bases.

Da mesma forma que sair do campo não pode ser uma obrigação, ficar nele também não pode ser uma determinação. Os projetos de vida das juventudes são variados, podendo incluir ou não a agricultura ou qualquer outro tipo de profissão, dentro ou fora do espaço rural. Ficar ou sair como um direito que precisa ser assegurado de forma autônoma aos jovens e às jovens. Destaco ainda, que a própria saída da agricultura familiar por parte das juventudes, pode ser uma possibilidade para fortalecê-la, seja por meio do apoio financeiro gerado pelas atividades exercidas pelo(a) jovem, seja pelo acesso à educação e trabalho que potencializem o desenvolvimento local e comunitário.

3. O que demandam as juventudes da agricultura familiar como categoria política?

Como última parte deste texto dedicado a reflexões e olhares sobre as juventudes do campo, apresento algumas das principais demandas que reivindicam, a partir dos seus espaços de organização política. Entendo que, ao anunciar tais demandas, disputam o lugar como categoria política e sujeitos de direito, ato político que merece reforço e visibilidade.

As questões que compartilharei nesta parte do texto derivam de estudo que realizei sobre as pautas políticas apresentadas até 2011, pelas juventudes organizadas nos movimentos sociais do campo (GALINDO, 2014)⁴. Dessa forma, é preciso considerar que as mudanças conjunturais

4 Foram analisadas as pautas de reivindicação dos seguintes movimentos: Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Via Campesina, Federação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF), Movimento de Trabalhadores Sem-terra (MST), Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), Movimento de Atingidos por Barragens (MAB), Pastoral da Juventude Rural (PJR). Para análise destes documentos recorreu-se à sistematização, de todas as pautas dos movimentos, feita e disponibilizada, em 2011, pela Secretaria Nacional de Juventude do governo federal. Disponível em: <http://juventude.gov.br/articles/0009/2708/Miolo_Juventude_rural_web.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2018.

"As juventudes também questionam as práticas organizativas dos movimentos sociais que integram, exigindo que estes aprofundem os caminhos da democracia interna."

que têm agravado a fome e a pobreza no Brasil, principalmente no meio rural, levam a acentuação de muitas dessas pautas, o que exige esforços de atualização.

Em síntese, as pautas políticas das juventudes do campo da agricultura familiar, em 2011, revelam uma convergência em torno de determinados temas como acesso à terra, trabalho, educação, cultura, lazer, tecnologias de informação e comunicação, esporte e participação, o que confirma seus interesses para além do trabalho e geração de renda.

Quando se referem à terra, os apontamentos são no sentido de garantir seu acesso e às condições para produzirem nela, assim, emerge com bastante ênfase a demanda por reforma agrária. As reivindicações giram em torno da criação de condições efetivas para o assentamento dos/as jovens rurais por meio da criação de novos critérios e da ampliação dos investimentos destinados pelo Estado brasileiro.

Quando se referem ao trabalho, destacam a implementação de políticas que fortaleçam a agricultura familiar, agregando reconhecimento ao papel exercido pelas juventudes. As demandas se lançam no sentido da criação de políticas específicas, que considerem suas realidades e contextos como jovens e os preconceitos que recaem sobre eles/as quanto ao acesso ao crédito, à assistência técnica, à comercialização e geração de renda e à produção agroecológica.

Na perspectiva da educação, as demandas apontadas versam sobre maior investimento público, no sentido de: aumentar o número de escolas do campo, garantindo maior e melhor oferta de ensino em todos os níveis educacionais, especialmente superior; qualificar e ampliar o orçamento dos programas voltados à educação do campo; promover ações que tornem o currículo das escolas do campo comprometido com o fortalecimento da agricultura familiar e camponesa.

Percebemos que esta agenda propositiva mantém coerência com a luta histórica dos movimentos sociais do campo, na defesa do direito à Educação do Campo, entendida como:

[...] uma concepção de educação forjada a partir da luta pela terra e por políticas públicas empreendidas pelos movimentos e organizações sociais do campo.

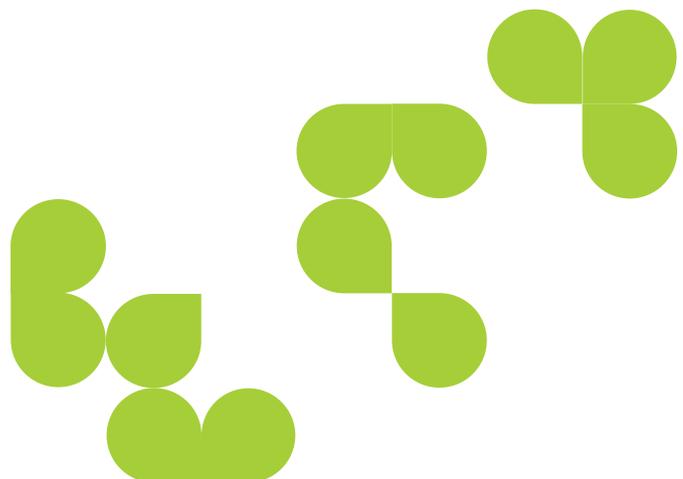
[...] contrária à essência da Educação Rural, a nova concepção reivindica o sentido de educação universal e, ao mesmo tempo, voltada à construção de autonomia e respeito às identidades dos povos do campo. É essencial, ainda, nessa nova concepção o entendimento da relação de complementaridade no binômio cidade-campo, onde uma faceta não vive sem a outra. Assim, concernente à educação escolar, é mote do "Movimento de Educação do Campo" evitar tanto o "urbanocentrismo" quanto o "ruralismo". São princípios pedagógicos defendidos por esse Movimento, dentre outros, que as práticas educativas nas escolas devem levar em conta o contexto dos sujeitos do campo, em termos de sua cultura específica; a maneira de ver e se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, e o modo de viver e de organizar o trabalho (MUNARIM, 2011, p. 10-11).

No âmbito das políticas de cultura, esporte, lazer e tecnologias de informação e comunicação, as demandas das juventudes do campo vão no sentido de reivindicar a criação de programas e construir equipamentos públicos, de forma a garantir e democratizar o acesso a estes direitos. Por trás dessas proposições se apresenta uma realidade de total privação, vivenciada pelas populações do campo, quando o assunto é acesso público ao esporte, lazer, tecnologias de informação e comunicação e cultura.

Com relação à participação social das juventudes do campo vê-se duas dimensões principais. A primeira delas em direção aos poderes políticos, na intenção de garantir a participação popular, e juvenil, no desenho, implementação e monitoramento das políticas e programas, fortalecendo com isso os conselhos, comitês, conferências e outros mecanismos de democracia participativa. No mesmo sentido, mas em outra direção, as juventudes também questionam as práticas organizativas dos movimentos sociais que integram, exigindo que estes aprofundem os caminhos da democracia interna, gerando participação autônoma dos/as jovens nestes espaços.

Referências bibliográficas

- CARNEIRO, Maria José.** Juventude Rural: Projeto e valores. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro. Retratos da Juventude Brasileira. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo; Instituto Cidadania, 2005.
- CASTRO, Elisa.** As jovens rurais e a reprodução social de hierarquias. In: WOORTMANN, Ellen Fensterseifer; MENACHE, Renata; HEREDIA, Beatriz (Orgs.). Margarida Alves – Coletânea sobre Estudos Rurais e Gênero. Brasília: NEAD Especial-MDA, IICA, 2006.
- _____. **et al.** Os jovens estão indo embora? Juventude Rural e a construção de um ator político. Rio de Janeiro: Mauad X; 2009.
- GALINDO, Eryka.** Em pauta: juventude rural e políticas públicas. In: MENEZES, Marilda A. de; STROPASOLAS, Valmir L.; BOTTON, Sergio B. (Orgs.). Coleção juventude. Série estudos, n. 1. Coedição com o NEAD/MDA e IICA. Brasília: Presidência da República, 2014.
- MUNARIM, Antonio.** Educação do Campo: desafios teóricos e práticos. In: MUNARIM, Antonio; BELTRAME, Sonia; CONTE, Soraya C.; PEIXER, Zilma I. (Orgs.). Educação do Campo: reflexões e perspectivas, 2 ed. Florianópolis: Insular, 2011.
- STROPASOLAS, Valmir. O mundo rural no horizonte dos jovens. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.
- _____. Um marco reflexivo para a inserção social da juventude rural. In: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa. Juventude Rural em perspectiva. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- VALADARES, Alexandre Arbex.** O gigante invisível: território e população rural para além das convenções oficiais. In: Texto para discussão. Brasília: Ipea, 2014.
- WEISHEIMER, Nilson.** Juventudes rurais: mapa de estudos recentes. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005.



RELATO DE EXPERIÊNCIA

THÁBATA LETÍCIA MORAIS DA SILVA



Presidente da Cooperativa de Artes do bairro Cidade Tiradentes, São Paulo/SP. Arte-educadora e atriz do Núcleo Teatral Filhxs da Dita. Estudante de Ciências Sociais na Universidade Federal de São Paulo.

Sou atriz do Núcleo Teatral Filhxs da Dita¹, arte-educadora de teatro há 6 anos e estou como presidente da Cooperativa de Artistas², um empreendimento solidário de três grupos no bairro Cidade Tiradentes, em São Paulo, que acreditam na Arte e na Cultura como fundamentais para a transformação positiva da sociedade. Também sou estudante do curso de Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal De São Paulo (Unifesp), campus Guarulhos e por fim, escrevo e assessoro projetos artísticos, culturais e sociais.

Enquanto mulher preta, pobre, periférica, mutável e do signo de gêmeos, não tenho a militância como uma escolha pessoal-ideológica e sim como estratégia de me manter viva e de manter outras vidas, tendo em vista que vivemos numa sociedade onde há corpos completamente descartáveis, matáveis, extermináveis.

Nesse sentido preciso sempre me reabastecer pois não “ta seno” [sic] fácil.

Apesar de todos os pesares que se apresentam durante todo o meu percurso, continuo na tentativa incansável de poetizar a rotina, os percalços, as histórias. São diversas as estratégias que criamos para nos manter viva.

Sendo assim, começo a colorir poesias nessa página que até então estava em branco.

Sobre quando você tem de falar sobre você, em cinco minutos

Brincar, brincar, brincar...

Um brincar que significava correr, pular, dançar, cantar, inventar, se machucar e imaginar.

Em casa, o terreiro da vó foi meu primeiro palco e foi também o lugar onde comecei a rabiscar no chão de terra mesmo, as primeiras letras e os primeiros números do meu jardim de infância.

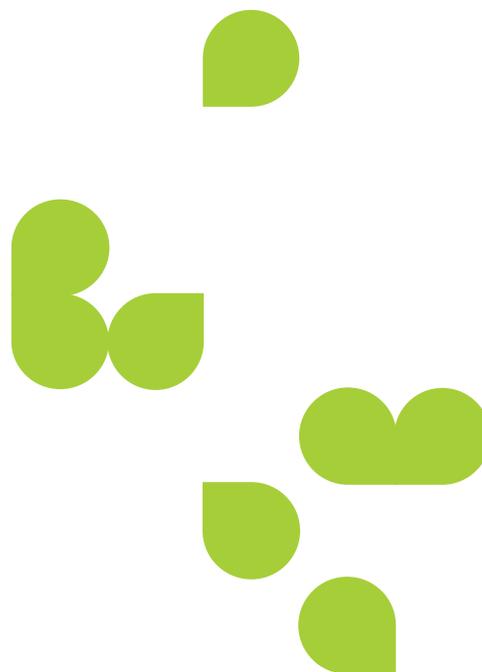
Infância essa recheada pela escuta e leitura de histórias! Era um livro por semana... Que aventura!

Mas desafio mesmo é a gente nascer negra e aprender a se redescobrir. Esse foi e ainda é um grande percurso a ser trilhado. Começou na adolescência, onde entre um curso e outro de artesanato e as aulas de vôlei ia deixando de alisar o cabelo e assumindo minhas tranças.

Ah, as tranças que me ensinaram que o que carrego em

1 Facebook: <https://www.facebook.com/Filhos.da.Dita/>. Instagram: @ @filhosdadita.

2 Facebook: <https://www.facebook.com/CooperativadeArtistas/>. E-mail: coopdeartistas@gmail.com. Telefones: (11) 3808-5063 e 3808-5064.



mim é minha coroa ancestral... “Ceis” tão vindo como ela é forte e se conecta com a lua?

Bom é saber que já posso escrever isso sem desabar.

Ah, juventude... deixa cabelo crespo aparecer, entra na universidade, sai da universidade e começa a fazer Teatro.

Eita que esse tal de Teatro veio e mudou completamente tudo na minha vida. Reaprendi a compartilhar. Ouvi que “as histórias são para emocionar, o conhecimento é para doar e o pensamento é para voar” (Evoé Lino Rojas e Grupo Pombas Urbanas).

E foi lá, no Centro Cultural Arte em Construção³, onde, junta a outras e outros jovens vivenciei e realizei muitas outras aventuras. Parecia que estava voltando para o terreiro da vó, lá de Minas Gerais, mas na verdade é Cidade Tiradentes, bairro do extremo leste desta cidade aqui, que acolhe e também expulsa.

Na “CT”⁴, fazendo Teatro, pude também aprender sobre administração e hoje, escrevo e coordeno projetos. Pude aprender sobre produção cultural, letramento, história do teatro e hoje, compartilho minha experiência prática (que não é só minha) com outras juventudes, em turmas onde sou a arte-educadora. Percebo que já vou me tornando referência e que “responso” é esse trem, viu, mas principalmente, aprendi a criar coletivamente, a pensar e a agir coletivamente, a chorar e a rir coletivamente... Evoé às minhas irmãs e irmãos do Núcleo Teatral Filhxs da Dita. Esse grupo que me acolheu e onde criamos estratégias e possibilidades para mantermos uma produção artística que seja coerente com a gente, refletindo e questionando nossa realidade.

Evoé Cia Teatral Aos Quatro Ventos, Grupo Circo Teatro Palombar e As Três Marias, o Sol e a Lua. Juntos, mantemos a nossa utopia viva.

Evoé Cidade Tiradentes, pois sabemos que se essa história não fosse daí, tudo seria diferente.

Evoé aos grupos de teatro da zona leste e das periferias dessa cidade. Nossa luta é a vida toda, e em rede, somos mais potentes.

Evoé...

E voemos, Cooperativa de Artistas, na tentativa de subverter a lógica imposta pelo capital.

E voemos, reaprendendo, desconstruindo, resignificando... Agora faz mais sentido retornar a universidade, criar novas trajetórias, percorrer novos caminhos, pois sou mais forte através da Arte!⁵

Agora que já pude me apresentar um pouquinho, deixo com vocês mais uma das minhas tentativas de poetizar (buscando não romantizar) um processo coletivo que desde 2015 vem sendo gestado por jovens mulheres e homens no bairro Cidade Tiradentes. Estou falando da Cooperativa de Trabalho de Artistas!

Sair do ninho, bater asas, voar...

Voltar pro ninho, chocar. Ir noutro ninho, chocar.

O lance tá só começando. É agora que vamos ter de criar nossas maneiras de existir e resistir no mundo. “Inda” bem que estamos juntos, cooperando, colaborando, compartilhando.

Três coletivos compostos por jovens do bairro Cidade Tiradentes, do extremo leste, da periferia, que acreditam que podem juntos construir um caminho para suas vidas.

Sim, estamos falando de construção. Construção que parte do sujeito, construção que é atravessada pelo sujeito ou nesse caso pelos sujeitos. Arte em construção.

“Inda” bem que estamos juntas.

“Nossa atuação é política. Nossa estética é política. Nossa política é arte.”

3 Endereço: Centro Cultural Arte em Construção, Avenida dos Metalúrgicos, 2100, bairro Cidade Tiradentes, São Paulo/SP. CEP: 08.471-000.

4 Bairro Cidade Tiradentes.

5 Essa apresentação foi escrita há um ano, mas toda vez que a leio faz tanto sentido. É como se me transportasse através das memórias por cheiros, sensações, gostos e gestos. É como se me redescobrisse para que assim, possa prosseguir!

"Somos seres integrais. Não há como separar essas coisas. Somos espirais. Somos artistas-políticas-estéticas e mais um monte de adjetivos e responsabilidades."

Vontade não falta, medo também. E, acreditando que somos capazes, que somos potências, é que embarcamos nessa nave e também criamos raízes, planejamos, discutimos, refletimos, administramos, comunicamos e mantemos uma produção artística continuada.

"Inda" bem que estamos juntinhos...

Porque sabemos que juntos somos mais fortes.

Porque sabemos que não é reduzindo a maioria penal que se resolve o problema.

Porque sabemos que flores nascem em todos os lugares.

Porque sabemos que temos muito o que aprender.

Porque sabemos e queremos que esse mundo seja possível, para todas e todos, para nós!

Porque sabemos que somos mulheres, homens, pretas, brancos, altos, magros, gordas, baixas e muito mais! Somos artistas! Somos Cooperativa! Somos o que quisermos ser!

Evoé!⁶

Como você, leitora, leitor, já conseguiu perceber, essa história toda começou bem antes de 2015. Na realidade a Cooperativa é fruto de um processo de formação artística inicialmente desenvolvido pelo Instituto Pombas Urbanas (2004-2012) que desembocou na criação desses três grupos compostos por jovens moradores do território. Com o passar dos anos essas juventudes foram se especializando também em outras áreas relacionadas à produção cultural, como comunicação comunitária, elaboração de projetos, captação de recursos, gestão, entre outras, deixando então de serem aprendizes e passando a propor e executar atividades e projetos no Centro Cultural Arte em Construção (CCAC), espaço que também acabou se tornando a sede desses coletivos e da própria Cooperativa. Cada grupo, num momento diferente desses 14 anos, foi conquistando autonomia, se "profissionalizou" (com bastante aspas pois sabemos que há sempre o que aprender, reaprender e até mesmo, desaprender), desenvolveu projetos artísticos relevantes e também iniciou processos de formação com outros jovens.

Foi nessa relação intensa com o território que vivenciamos práticas de educação não formal, fundamentais para nosso posicionamento enquanto artistas. Nossa atuação é política. Nossa estética é política. Nossa política é arte. Posso falar com mais propriedade em relação ao Núcleo Teatral Filhxs da Dita, grupo com o qual cresci enquanto mulher, preta, não heterossexual, pobre, periférica e junto com o qual estou podendo aprofundar um processo intenso de pesquisa, reflexão e produção de conhecimento sobre feminilidade e questões de gênero como a cisgeneridade e como esses temas são atravessados por exemplo pelo racismo e ainda, qual a relação disso tudo com o território. Se há algo mais artístico que isso, eu não sei. E ora, estamos falando de política, completamente. Somos seres integrais. Não há como separar essas coisas. Somos espirais. Somos artistas-políticas-estéticas e mais um monte de adjetivos e responsabilidades. Vou deixar aqui esse poema bomba da artista Lua Lucas, também integrante do Filhxs da Dita:

Estética Política

É agro

Que nojo

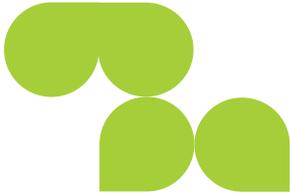
Estética é pop

Tendência

Estética é corpo

Estética é drag

⁶ Essa poesia foi lida pelos grupos Filhxs da Dita, Aos Quatro Ventos e Palombar, no lançamento oficial da Cooperativa, no ano de 2015. Facebook dos grupos: <https://www.facebook.com/aosquatroventos> e <https://www.facebook.com/Circo.Palombar/>. Instagram: @aosquatroventosoficial e @circopalombar.



Personalidade
 Estética é saber
 Livros
 Cabelos
 Cheiros
 Estética é arte
 É venusiana sensível
 Beleza e harmonia
 Ou falta de harmonia
 Mostra
 O pornô é estética
 O pós pornô também
 Travesty é estética
 Puta é estética
 Corpo gordo é plena estética
 Deus e o capeta são construções estéticas
 Racismo é estética
 A transfobia também
 Moda de rua não é só estética
 Mas o comportamento destes é estético
 O corpo e o comportamento padrão são uma ilusão estética
 Os avanços tecnológicos. Primeira e segunda guerra mundial, as brigadas coloniais, a santa inquisição e o genocídio da população originária no Brasil foram ações estéticas
 E a sobrelha de hena é estética
 Paul Preciado e a Xuxa são estética pura
 A forma como você me olha e analisa nesse exato momento é pura estética!
 Todo corpo é político
 E isso é por si só pura estética!
 Teatro é estética é político
 Invasões bélicas são políticas
 A falta de política pública é política
 A arte elitista é uma escolha política
 De exclusão
 A exclusão
 A colonização
 É político
 Maconha é política
 Genocídio da população preta periférica é uma escolha política do Estado
 Circo é política
 Feminismo é política
 O transfeminismo é mais que política
 Bancada da bíblia da bala e do boi fazem escolhas políticas de matança e não demarcação
 Engravidar
 Dar à luz é política
 TVs poucas vezes é
 Os próprios políticos não são política
 Fazem politicagem
 A corrupção é sistêmica
 É política
 De exclusão
 Como quase tudo
 Não o samba o jazz nem o funk

"Somos o fruto do estupro de nossas ancestrais, da desumanização de nossos ancestrais. Somos aquilo que o Estado tenta desde sempre, aniquilar, embranquecer, exterminar."

Esses têm corpo e são políticos
 Rock também
 Rap também
 Ser travesty é política de sobrevivência e estratégia de luta
 Contra. Política do extermínio e da exclusão! Eh potência corpo política!
 Deusa é uma trava preta periférica!
 E dizer isso eh estética é política pura!⁷

Como parte do que estamos entendendo como arte-política-estética, decidimos ouvir mulheres pretas moradoras do bairro, entendendo que somos frutos de centenas de anos de extermínio dos povos originários e da escravização de africanas e africanos capturados. Somos o fruto do estupro de nossas ancestrais, da desumanização de nossos ancestrais. Somos aquilo que o Estado tenta desde sempre, aniquilar, embranquecer, exterminar. Entendemos que as mulheres pretas nesse contexto foram colocadas na base de sustentação dessa estrutura ao mesmo tempo em que se tornaram as únicas capazes de compreender e propor outras possibilidades de existência. Você aí que está lendo, já chegou a se perguntar sobre quais são as vivências que geralmente estão relacionadas as mulheres pretas? E se essa mulher preta também for trans ou travesti?

Já ouviu falar de Angela Davis? Ela nos ensina que “quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela”. Então se pensamos projetos (artísticos, educacionais, sociais, políticos, etc.) é premissa levar esse ensinamento em consideração.

É mais que urgente que busquemos saber mais sobre Feminismo Negro e Transfeminismo. E a gente pode fazer isso com outras manas, minas e monas!

Já ouviu falar de Lane Langda? “Ela tomba, ela quica, ela lacra” é como um encontro de dissidências, é vivência de rua e de academia, é a intersecção e a sororidade em forma de canção:

Ela gritou bem alto
 Meu corpo, minhas regras
 Largou a cozinha
 Foi fazer o que queria
 Não deitou pra macho, 180 que esculacho
 Saiu de mini saia
 Empoderada na favela
 Corpo contracultura
 Resistência das vielas
 Sororizou com as manas, com as minas e com as monas
 Mandou seu proceder era fazer...
 Revolução
 Revolução
 Revoluçaaaaaaa
 Transfeminina, gorda, preta e sapatão
 Ela toma. Ela quica, Ela lacra! (6X)

⁷ Lua Lucas também é cantora e performer travesti. Começou seu estudo na arte ainda criança na escola Sated de teatro no Rio de Janeiro, no Retiro dos Artistas. Se formou pela Casa das Artes de Laranjeiras (CAL) onde trabalhou como produtora cultural até 2015, quando se mudou para São Paulo diretamente pra Rua Lina Bo Bardi (Teatro Oficina Uzyna Uzona). Participou de peças no teatro e então começou projetos autorais na performance e na música. Criadora do OcuPAH da Funarte 2016, é militante das questões de gêneros e sexualidades! É travesti, sapatão, periférica, curadora. Luta e está em luto!

"É urgente resgatarmos nossa ancestralidade!"

É urgente resgatarmos nossa ancestralidade! Ela grita por nós desde o Atlântico e pulsa em cada comunidade de povos originários que lutam pela terra, pela existência. Para finalizar, deixo aqui mais uma tentativa minha de poetizar ideias que passam nessa caixola:

Menina, "c" quer mentir pra preta velha? Prestenção que seus passos vêm de longe, atravessaram o Atlântico, cruzaram o continente e chegaram aqui em 2018. Tu não esqueça que és filha de sua mãe e de antes dela, e que "intaum" és filha de sua avó e de antes e de antes dela. Alembra que és filha de sua bisavó e de antes, e de antes e de muito antes dela.

Menina, você ainda quer continuar mentindo pra preta velha? Largue disso, deixa disso e encontre a sua forma de existir. Se agarra em nós. Desagarra os nós. Porque já tem gente nova nascendo. É o ciclo da vida, na morte da vida. Sabe o caminho? Se constrói fazendo. Menina, é o desenho do círculo. Renasce. Se reencontra e saiba, que tu não anda só.

Vem menina, deixa de bestice! Preta velha sou eu e é tu também. Vem menina, tu tem base para caminhar. Vem.

