A ESCOLA DEMOCRÁTICA E A PARTICIPAÇÃO DOS JOVENS NO GRÊMIO ESTUDANTIL

Cristiano Antônio Brugger Rodrigues [1]
Universidade Federal de Ouro Preto
bruggercristiano@gmail.com

Adelaide da Silva Carvalho [2]
Universidade Federal de Minas Gerais
adelaidedasilvacarvalho@gmail.com

O objetivo central desse trabalho é discutir a participação de jovens no cotidiano escolar através do Grêmio Estudantil numa escola da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais. Após quase uma década da inexistência do grêmio na referida escola, em 2017, houve a conscientização da importância da participação juvenil na gestão escolar. Buscou-se compreender os possíveis significados e as diversas aprendizagens que são adquiridos por esses estudantes que se encontram envolvidos nessa agremiação. O Grêmio Estudantil é uma organização composta de estudantes jovens regularmente matriculados e frequentes numa instituição de ensino e que tem como objetivo a luta por direitos na escola, assim como a exposição de suas ideologias e a resolução de problemas relacionados à educação e ao ensino no âmbito escolar. Promover debates, estimular festivais de músicas, campeonatos diversos, festas, excursões, elaboração de jornais escolares, entre outros são algumas das atividades recreativas e culturais que estão à frente da atuação do grêmio estudantil. Para uma melhor compreensão do assunto estudado, a principal ferramenta metodológica utilizada foi a observação participante e entrevistas semiestruturadas com os estudantes componentes do grêmio estudantil. Desse modo, a participação juvenil contribui para promover a ocupação de espaços para o reconhecimento de direitos fundamentais à formação do cidadão capaz de problematizar e refletir sobre a juventude numa perspectiva sociocultural. As análises revelaram, dentre outras questões, que o grêmio é um espaço de socialização e, consequentemente de estabelecimento de aprendizagens significativas que proporcionam aos estudantes lugar de práticas sociais. As experiências vivenciadas nas agremiações proporcionam espaço para reflexão de uma formação embasada em valores e concepções importantes para a formação do indivíduo. Os conhecimentos adquiridos através dessas práticas sociais orientam a convivência e o respeito às opiniões diferentes, porque fazem parte de uma experiência coletiva, compartilhada e, nesse sentido, essa experiência com o grêmio estudantil contribui para a formação da pessoa como cidadã.

Palavras-chave: protagonismo juvenil; grêmio estudantil; gestão democrática.

OBJETO DE PESQUISA

Os sujeitos desta pesquisa são estudantes do 3º ciclo do Ensino Fundamental da escola pública municipal Marconi que compõem o Grêmio estudantil. Portanto, o principal

1 Graduação em História e Pedagogia (UFMG); Especialização em Teoria e Métodos de Pesquisa em Educação (UFOP). Professor nas redes municipais de Belo Horizonte e Contagem / MG.

2 Graduação em Pedagogia (Universidade Castelo Branco); Pós-Graduação em Políticas para Promoção da Igualdade Racial na Escola (UFMG); Mestranda do Programa Educação e Docência (UFMG).

foco deste artigo é discutir a participação de jovens no cotidiano escolar através do Grêmio Estudantil de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais. Após quase uma década de inexistência do grêmio na referida escola, em 2017, houve a conscientização da importância da participação juvenil na gestão escolar.

A partir de fevereiro do ano de 2017, buscando ampliar a participação dos estudantes na escola e na comunidade, assim como desenvolver a capacidade de se organizar, trabalhar em grupo, reivindicar, argumentar, oportunizando o surgimento de lideranças positivas, a instituição se engajou no processo de criação do Grêmio estudantil.

Deve-se pensar em como compreender os jovens que estão na escola e como esses jovens devem ser vistos. Primeiramente, deve se considerar que são indivíduos com sua própria história, que possuem experiências, valores, princípios, diferentes visões de mundo, os alunos têm vontades, hábitos, sentimentos que lhes são próprios. Ainda, segundo (DAYRELL, p 1107,2007) "O jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que o diferencia e muito das gerações anteriores".

A organização, o funcionamento e as atividades que são inerentes aos grêmios são estabelecidos e aprovados através de assembleia realizada com os estudantes de cada estabelecimento de ensino, seja ele particular ou público. A atuação de um Grêmio Estudantil é muito importante para o protagonismo juvenil, pois representa os anseios de todos os estudantes. Sobretudo, é preciso dialogar constantemente com seus pares para que possa atuar de forma a atender às diversas demandas educacionais, além de acompanhar, propor e cobrar da direção escolar a solução para os problemas existentes, tornando realidade o interesse coletivo.

Dessa forma, o objetivo principal traçado pela escola foi o de organizar atividades e discussões que pudessem viabilizar subsídios teóricos e práticos para o desenvolvimento do movimento estudantil, inserindo os estudantes no espaço público da escola como sujeitos ativos de suas experiências.

Pelo objetivo proposto, fizemos a opção por uma pesquisa de cunho qualitativo. Como pretendemos investigar quais aprendizagens são mais significativas para os estudantes nas práticas sociais escolares, buscamos uma categoria de pesquisa que nos fornecesse uma análise de como essas atividades contribuíram para a reflexão desses estudantes acerca de sua participação nas práticas escolares.

Nos propusemos a realizar, então, a observação participante, buscando compreender o que os estudantes aprendem quando participam de ações sociais coletivas.

As considerações teóricas e metodológicas sobre os sujeitos envolvidos, o método na construção de movimentos sociais e a formação da cultura democrática dentro da escola também são importantes na racionalização deste processo. Sendo assim, os estudantes se inserem no espaço público da escola quando assimilam os conhecimentos teóricos e os utilizam para entender a realidade, se identificando assim, como sujeitos ativos.

Por último, são apontados os resultados e as consequências da formação do grêmio para a escola, seu impacto no coletivo escolar e o engajamento dos estudantes no movimento estudantil.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

O Colégio Marconi é um colégio fundado em 1937, na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, por imigrantes italianos ligados ao movimento integralista. Desde a sua existência, destinou-se a ser o centro administrativo, econômico e cultural de Minas Gerais. O edifício é, hoje, um bem tombado em nível municipal.

Entretanto, no que diz respeito à escolarização de sua população, somente em meados do século seguinte, o governo municipal assumiria efetivamente a função educativa, até então sob a responsabilidade do governo estadual e voltada prioritariamente para o ensino primário.

O Colégio Municipal Marconi está localizado na Avenida do Contorno, número 8.476 ocupando toda uma quadra do bairro Gutierrez, região centro-sul da capital mineira. O prédio principal apresenta elementos arquitetônicos do estilo *art* déco, típicos para a época da construção. Sendo inseridos no prédio materiais nobres, como mármores e metais de alta qualidade.

Em 15 de abril de 2008 houve uma audiência pública realizada pela Comissão de Educação, Ciência, Tecnologia, Cultura, Desporto, Lazer e Turismo, com a perspectiva da implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET) no Colégio Municipal Marconi. A ideia surgiu a partir da divulgação do Plano de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação (MEC). Porém, entre estudantes, professores e lideranças estudantis houve expressivo repúdio e temor pelo fim da escola que se encontrava com salas ociosas.

Atualmente, a escola oferece o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). O horário de funcionamento da escola no turno da manhã é de 07h00min às11h30 min. e, no turno da tarde, 13h00min. às 17h30min.

O colégio Marconi oferece educação através de formação e aprimoramento físico, moral, científico, cultural e sócio afetivo do estudante, ou seja, a escola se constitui democrática, respeitando a todos na sua diversidade. Nessa perspectiva, a escola contempla as diversas faces do desenvolvimento humano, sendo o ato de educar um modo de alcançar o desenvolvimento das habilidades do estudante e prepará-lo para exercício do seu papel de cidadão.

O desafio da atual gestão que se pretende democrática é propor ao jovem que abandone o papel passivo de consumidores do saber e assumam papel atuante, participando, efetivamente, de todo o trabalho e da organização escolar. Reconhece, ainda, que as pessoas adquirem conhecimentos tanto de fontes externas quanto pela participação em atividades que requerem a construção de seu próprio conhecimento.

O PROJETO DA ESCOLA - A CRIAÇÃO DO GRÊMIO

A proposta de criação do grêmio estudantil da escola municipal Marconi visa fomentar uma participação efetiva da juventude para atuar na escola e na comunidade e desenvolver a capacidade de se organizar, trabalhar em grupo, reivindicar, argumentar, dando oportunidade para o surgimento de lideranças positivas.

A fim de aprofundar na questão, foi elaborado um roteiro para pautar as discussões acerca da criação do grêmio na escola. Inicialmente, os estudantes tiveram atividades de sensibilização, sendo-lhes apresentada e divulgada a proposta da construção do grêmio estudantil na escola municipal Marconi. Em seguida, foi formada uma comissão pró-grêmio, composta por estudantes do 3º ciclo do Ensino Fundamental com o objetivo de elaborar o Estatuto do Grêmio Estudantil, que foi constituído por trinta e dois artigos em que são tratadas as finalidades, as competências, a composição e sua organização.

É relevante essa participação para a reflexão sobre a visibilidade desses jovens, fazendo-os refletir sobre as diversas teorias e práticas educacionais, a pensarem e repensarem seus lugares nos diversos espaços sociais.

A proposta de criação do Grêmio com a comunidade escolar contou com alguns passos que são imprescindíveis, tais como conversas com a direção da escola, coordenadores e professores; sensibilização e apresentação da proposta aos estudantes - nesse momento foi proposto a leitura do texto "Vamos construir um grêmio estudantil no Colégio Marconi?", o trabalho foi realizado em dupla e os estudantes discutiram a respeito do assunto de modo a estimular a representação estudantil, tendo em vista o apoio da direção, na perspectiva da escola democrática; formação da comissão Pró-Grêmio Estudantil; Elaboração do Estatuto; escolha dos membros da comissão eleitoral; inscrições de chapas; campanha eleitoral e eleição.

Ao todo, foram inscritas oito chapas, com onze integrantes em cada. Aspecto que merece ser destacado é a predominância de meninas nos cargos de presidente e vice-presidente em todas as chapas concorrentes.

Percebe-se, desse modo, que a criação do Grêmio Estudantil do Colégio Marconi oportunizou à juventude possibilidade de envolvimento significativo nas decisões da escola. Para os jovens e, a partir dessa análise, podemos pensar que outras ações poderiam ser aprimoradas para contemplar as necessidades dos jovens em questão.

Nesse sentido, o conhecimento construído a partir desses espaços escolares, tende a afirmar o direito à educação, à inclusão e à diversidade, tornando a escola espaço de cada um e de todos, além de ampliar a percepção dos estudantes sobre qual é seu papel no mundo e no lugar onde vivem.

PROTAGONISMO JUVENIL

A juventude como categoria social tem sido tema recorrente em debates e pesquisas nas últimas décadas. Para tanto, iremos conceituar o termo juventude, categoria bastante

estudada por Juarez Dayrell (1996, 2003, 2006, 2007, 2008), que concentra suas pesquisas nessa categoria, em que o autor a considera como categoria social. Mais adiante será abordada a atuação dos jovens no Grêmio Estudantil da escola municipal Marconi.

Os jovens atualmente fazem parte da sociedade de várias maneiras, com diversos modos de ser e de fazer, ocupam vários espaços e deixam suas marcas intensas e profundas, agem com autonomia, são contestadores. Sobre a juventude, Dayrell (2007, p. 4) relata que:

> [...] a juventude é uma categoria socialmente construída. Ganha contornos próprios em contextos histórico-sociais distintos, e é marcada pela diversidade nas condições sociais [...], culturais [...], de gênero e até mesmo geográficas, dentre outros aspectos. Além de ser marcada pela diversidade, a juventude é uma categoria dinâmica, transformando-se de acordo com as mutações sociais que vem ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que a experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se insere.

A maioria dos jovens hoje enfrenta diversas dificuldades, entre elas estão a violência e as desigualdades de oportunidades existentes. Mas apesar disso, a categoria juvenil é socialmente construída, marcada por uma grande diversidade juvenil.

Nessa mesma direção, Dayrell (2007, p. 1107) afirma:

> O jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que o diferencia e muito das gerações anteriores.

É nesse cenário que a juventude carece de espaços de socialização, de convivência, de pontos de referências para construção de sua identidade, de afirmação e de pertencimento, pois são sujeitos de direitos, inseridos nos diversos espaços da sociedade. No Brasil, a questão dos jovens e sua participação na sociedade sempre foi tratada sob a perspectiva da exclusão, discriminação e preconceito, principalmente quando se trata da juventude negra. Diante dessa situação, nos chama a atenção para as práticas que possuem o intuito de sanar a invisibilidade social vivida pelos jovens. Caminhando nesse mesmo sentido, os jovens devem ter suas demandas educacionais atendidas na sua totalidade, garantindo que sua aprendizagem seja efetivada. Porém, para que essas demandas sejam garantidas na prática, faz-se necessária intervenção e articulação da gestão escolar, que surge como espaço para que os jovens possam se interagir com os outros, além de abrir possibilidades de múltiplas experiências.

A RELAÇÃO DA JUVENTUDE COM A ESCOLA

A juventude no Brasil manifesta-se nas mais variadas dimensões: política, social, econômica, cultural. Na perspectiva da relação juvenil com a escola, é necessário salientar que, ao refletir sobre os jovens, mesmo tratando-se de uma realidade específica, as questões e desafios com os quais esses jovens se debatem espelham de alguma maneira aqueles vivenciados por jovens de outros grupos de mobilização nas escolas.

No contexto de uma sociedade cada vez mais globalizada, muitos dos desafios vivenciados pelos jovens ultrapassam as especificidades locais, trazendo contribuições para uma compreensão mais ampla da relação da juventude com a escola. A respeito das interações e aprendizagens dos jovens nas instituições escolares, Sposito (2005, p. 205) relata que:

> A instituição escolar, ao se expandir, surge também como um espaço de intensificação e abertura das interações com o outro e, portanto, caminho privilegiado para a ampliação da experiência da vida dos jovens que culminaria com a sua inserção no mundo do trabalho.

É preciso reconhecer que a relação que a juventude contemporânea tem com a instituição escolar tem sido compreendida como espaço para além da transmissão de conhecimentos e valores legitimados pela sociedade.

As diversas juventudes estão atuando, construindo, produzindo e agindo. (OLIVEIRA & HERMONT, 2014 p. 14). Nesse sentido, a criação e atuação do grêmio, bem como outras formas de participação dos estudantes na instituição escolar, potencializam e ressignificam não apenas o que os professores julgam importante, mas também as questões e interesses dos jovens em relação a si mesmos e ao mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação do grêmio por si só não é suficiente para afirmar tratar-se de uma gestão democrática. Contudo, o espaço de criação e atuação do grêmio sinaliza para essa proposta.

Nossa escolha por priorizar o processo da criação do grêmio em detrimento da atuação do mesmo, aponta para a necessidade de instigar os estudantes a se tornarem mais conscientes e participativos de diversos processos que lhes são destinados.

Ao examinar as interfaces, os desafios e as especificidades do campo investigativo sobre as juventudes, as conclusões as quais chegamos, de uma forma geral, apontam para a capacidade educativa da escola como ambiente de socialização, aprendizagens diversas e enriquecedoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOFRÁFICAS

CADERNOS TEMÁTICOS: juventude brasileira e Ensino Médio/Licinia Maria Correa, Maria Zenaide Alves, Carla Linhares Maia, organizadoras. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. Caderno11: **Juventude e participação política**: Igor Oliveira/ Catharine Hermont.

DAYRELL, J. T. **A escola faz juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, J. T. Juventude e escola. In: SPOSITO, M. (Org.). **Juventude e escolarização** (1980-1998). Brasília: Comped, 2002.

DAYRELL, J. T. Juventude e escola. In: SPOSITO, M. (Org.). **O estado da arte sobre juventude na pós graduação brasileira:** educação, ciências sociais e serviço social (1999- 2006). Belo Horizonte: Argumentum, 2009. p. 57-126.

SPOSITO, M.P. **Indagações sobre as relações entre juventude e a escola no Brasil**. Jovenes, Revista de Estudios sobre juventud. Edição 9, nº 22. México, janeiro-junho 2005, p.201-227.

PROJETO PESCAR: O PERCURSODE UM PROCESSO EDUCATIVO ENTRE MOVIMENTOS SOCIAIS E TERCEIRO SETOR

Gislaine Cristina Pereira
psigislaine@gmail.com - *FEEVALE*

Sílvia Zuffo
silviazuffo@feevale.br - *FEEVALE*

Eliana Perez Gonçalves de Moura
elianapgm@feevale.br - *FEEVALE*

A pauta das juventudes começou a receber atenção específica do Estado e demais setores da sociedade civil, a partir da proclamação da ONU na década de 80, com o ano internacional da juventude. Neste período foram traçados políticas e diretrizes para melhorar a situação nacional e internacional dos jovens. Mais que em qualquer tempo, a diversidade de experiências e contextos, cria as condições necessárias à criação de diferentes juventudes. Tal pluralidade, dentre uma plêiade de elementos, contém processos de exclusão social, o que impõe importantes obstáculos à construção da cidadania. Frente a esses processos de exclusão social, que os movimentos sociais e mais tarde o terceiro setor, constroem mecanismos que garantam direitos a esta população. O Projeto Pescar é um empreendimento de mais de 40 anos, de origem corporativa com finalidade social, que surgiu com o objetivo de viabilizar oportunidades de inserção no mercado de trabalho para jovens entre 16 e 19 anos em situação de vulnerabilidade social. Atualmente conta com aproximadamente 90 unidades no Brasil e 15 no exterior, em diversos países, sendo eles: Argentina, Paraguai, Peru e Angola. É um espaço de educação não escolar, caracterizado por processos educativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor. Destaca-se que o terceiro setor, sendo fruto do pensamento neoliberal, apoia-se na Responsabilidade Social das Empresas, defendendo a ideia de parcerias entre os dois primeiros setores – público e privado tendo como principal representação de suas ações as Organizações Não Governamentais. Sabe-se que estas últimas, na atualidade, firmam parceria com o poder público e a sociedade civil, tendo a responsabilidade de execução das políticas públicas. O objetivo da presente pesquisa é analisar a relação do terceiro setor e dos movimentos sociais no percurso histórico do Projeto Pescar, como instituição de cunho formativo para as juventudes. O estudo, de abordagem qualitativa, caracteriza-se como Pesquisa Bibliográfica acerca dos movimentos sociais e do terceiro setor; e Pesquisa Documental, com base nos arquivos, registros e publicações disponíveis da Fundação Projeto Pescar. O estudo demonstrou que o referido projeto, para além da promoção da integração do jovem ao mundo do trabalho, traço característico do terceiro setor, apresenta também espaços de aproximação importantes com os valores e ideais dos movimentos sociais. Conclui-se que, no percurso do Projeto Pescar, os movimentos sociais e o terceiro setor se enredam intercalando conquistas e retrocessos no processo educacional, em prol do desenvolvimento do sujeito e de seu próprio fortalecimento enquanto instituição educativa não escolar.

Palavras-chave: Projeto Pescar, movimentos sociais, terceiro setor, educação.

INTRODUÇÃO

No que tange ao Projeto Pescar ainda que sua missão seja prioritariamente voltada para a ampliação do acesso ao mercado de trabalho para jovens em situação de vulnerabilidade

social, parece estar-se produzindo efeitos semelhantes que extrapolam os objetivos de caráter compensatório. Paradoxalmente fundado e desenvolvido no centro do discurso de inclusão, é preciso compreender o projeto educativo, buscando visibilizar as interferências e influências tanto dos movimentos sociais, como do terceiro setor, no processo de formação que vem engendrado ao longo de 40 anos.

É nítido o crescimento, na atualidade, de Projetos Sociais com foco na educação, sendo, na grande maioria, voltados para a cidadania como potencial de transformação do mundo. Não a cidadania da luta contra o regime militar, como nos anos 70 e 80, mas para uma cidadania que remete à responsabilização de toda a sociedade (MOURA & ZUCHETTI, 2006). Pois, se antes a questão social se resumia à discussão sobre como um trabalhador subordinado e dependente poderia tornar-se um sujeito pleno socialmente, hoje a questão social volta-se diretamente à busca por amenizar a presença dos supranumerários, que "nem sequer são explorados, pois para isso é preciso possuir competências conversíveis em valores sociais. São supérfluos" (CASTEL, 2013, p. 33).

Nesse sentido, a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) pauta-se pela "dimensão ética de incluir 'os invisíveis', os transformados em casos individuais, enquanto de fato são parte de uma situação social coletiva; as diferenças e os diferentes, as disparidades e as desigualdades" (BRASIL, 2004, p. 15). Os projetos sociais, sendo práticas educativas desenvolvidas fora do ambiente escolar são reconhecidos por Gohn (2011, p. 32) como "processos educativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não governamentais e outras entidades sem fins lucrativos, que atuam na área".

Dentre as diversas juventudes do nosso país, o Projeto Pescar volta suas ações para jovens em situação de vulnerabilidade social, no intuito de viabilizar oportunidades de inserção destes no mercado de trabalho. É um empreendimento de origem corporativa com finalidade social que surgiu há 40 anos e apresenta uma metodologia diferenciada que busca promover o autoconhecimento, a autoconfiança, o conhecimento de mundo, a persistência e proatividade dos participantes, na busca de seus objetivos (FPP, 2016).

O objetivo do presente trabalho é apresentar as análises sobre a relação do terceiro setor e dos movimentos sociais no percurso histórico do Projeto Pescar. O estudo, de abordagem qualitativa, caracteriza-se como Pesquisa Bibliográfica acerca dos movimentos sociais e do terceiro setor; e Pesquisa Documental, com base nos arquivos, registros e publicações disponíveis da Fundação Projeto Pescar.

SOBRE JUVENTUDES

Classicamente, considera-se a juventude como a fase do desenvolvimento humano responsável pela transição da infância para a vida adulta, tendo sido alvo de interesse científico, principalmente, pelo campo de estudos da saúde e do desenvolvimento, a partir das décadas 70 e 80 do século passado. Contudo, mais recentemente, emergiu no cenário acadêmico,

uma discussão vigorosa trazendo à visibilidade outras dimensões implicadas nessa fase, especialmente, aquelas que emergem das questões socioculturais e econômicas. Trata-se de uma nova forma de abordar a questão da juventude que, nas últimas décadas, assumiu grande complexidade resultando na necessidade de defini-la como 'juventudes'.

Para Abramo (1994, p. 03), "a noção de juventude é socialmente variável. A definição de tempo de duração, dos conteúdos e significados sociais desses processos modificam-se, de sociedade para sociedade [...] ao longo do tempo e através das suas divisões internas". Contudo, no Brasil, o Estatuto da Juventude (2013), define distintas faixas etárias para a juventude, sendo que a primeira faixa compreende o período dos quinze aos dezoito anos, definida como a fase dos "jovens adolescentes"; a segunda faixa situa-se entre os dezenove e vinte e quatro, definida como a fase dos "jovens jovens"; e, finalmente, a terceira faixa situa-se entre os vinte e cinco e vinte e nove anos, definida como a fase dos "jovens adultos".

Segundo Teles e Freitas (2008), cada momento histórico produz um personagem principal de juventude, com características próprias, determinando diferentes formas de ser jovem, de acordo com diferentes lugares e culturas. De acordo com Ariés (1978) esse processo histórico nasce a partir do séc. XVIII, diretamente relacionado ao processo mais amplo que marcou, nas sociedades daquela época, a separação entre o público e o privado, definindo o espaço da rua e o espaço da família.

Para Abramo (1994), nas sociedades modernas houve uma segmentação dos espaços de elaboração das identidades e das relações solidárias necessárias à transição de uma faixa etária para outra. Trata-se de uma preparação que é confiada à escola, cuja função é a transmissão de conhecimento e valores para desempenho da vida futura, inclusive profissional.

Com efeito, o reconhecimento da juventude, garantiu a esses indivíduos um lugar social, com seus limites correspondentes. Segundo Bordieu (1983), o jovem é visto com esperança, por vezes, como o futuro da sociedade e renovação; em outros momentos, são vistos como ameaça, sinônimo de rebeldia, problema, ou, por fim, como tempo de preparação para a vida adulta (TELES; FREITAS, 2008).

Desta forma, a visibilidade da juventude e sua tematização como problema social, surgiram a partir de expressões sobre grupos juvenis que adotavam um comportamento anormal em contraposição aos padrões de normalidade dominantes. Estes representam a resistência dos jovens aos processos de socialização impostos pela sociedade industrial. São grupos marcados pela forte afetividade, processando a definição dos novos referenciais de comportamento e de identidade, exigidos por tais processos de mudança (ABRAMO, 1994).

Convém ressaltar que todas as características juvenis, anteriormente mencionadas, embora representem uma condição juvenil, não abrangem a totalidade da juventude de cada país, a qual é constituída por uma pluralidade de expressões. Desse modo, as políticas destinadas às juventudes, mesmo com o intuito de contribuir para superação de condicionamentos sociais, para rompimento dos estigmas geradores de preconceito e da desigualdade social,

não conseguem atender e/ou atingir a cultura juvenil de forma ampla, com suas peculiaridades e desafios.

Por isso, estudos que refletem sobre iniciativas na área da educação e da juventude merecem atenção, principalmente o caso do Projeto Pescar que vem desenvolvendo suas atividades no transcorrer de diferentes períodos da história. Esse aspecto longitudinal resgata questões pertinentes que merecem atenção, pois muitas foram as transformações efetivadas desde sua criação. Um dos aspectos relevantes que impacta a trajetória do projeto é a influência dos movimentos sociais e do terceiro setor em suas atividades, metodologia e abrangência.

O PROJETO PESCAR AO LONGO DE 40 ANOS

Em 1976, no município de Porto Alegre/RS, foi criada a primeira turma do Projeto Pescar por iniciativa do dirigente da empresa Linck S/A[1]. A ideia inicial possibilitou a disponibilidade, em plena época do Regime Militar no Brasil, de um curso voltado para noções básicas de Mecânica Automotiva, para uma turma de jovens pertencentes à famílias de baixa renda, que moravam próximo da empresa. O objetivo da ação era viabilizar maiores possibilidades de acesso ao mundo do trabalho. Composta por 15 jovens, a turma era formada apenas por meninos, com idade entre 14 e 18 anos, estudantes de escolas públicas.

O período de criação do Projeto Pescar se insere no contexto de transição do Regime Militar para abertura política em direção a redemocratização. Ao mesmo tempo, a partir da metade da década de 70, o país registra o surgimento de organizações de base popular que defendiam a liberdade democrática, a anistia em sua plenitude, o fim das torturas e prisões em decorrência de diferenças políticas. Tem-se então, a expansão dos movimentos sociais urbanos em prol de maior qualidade de vida nas cidades, defendendo condições mínimas das necessidades básicas. Entende-se que apesar das conquistas de novas legislações defendendo direitos à população, isso não se efetivou na prática com toda a população, muito pelo contrário, foi notória a ampliação dos bolsões de pobreza que se ergueram nas periferias das grandes cidades, corroborando, assim, com o surgimento dos movimentos sociais (BOJUNGA, 2013).

De acordo com Gohn (2011) os movimentos sociais populares passaram a ter visibilidade no transcorrer das décadas de 70 e 80 quando fortaleceram sua articulação com os atores coletivos na luta contra os regimes militares, tendo por inspiração a teologia da libertação. São reconhecidos enquanto processo de caráter político-social e cultural, caracterizados como "fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes" com potencial para despertar maneiras diferenciadas de organização e expressão da população e suas demandas (GOHN, 2011, p. 333). Neste sentido, a autora esclarece que os movimentos sociais detinham papel educativo para seus integrantes, pois firmou-se originalmente como ações coletivas promovidas por moradores das periferias exigindo do Estado acolhimento e resolução de

1 Tendo como seu fundador e idealizador o senhor Geraldo TollensLinck, nascido em 1927 e falecido em 1998.

suas demandas por sobrevivência, extrapolando o contexto das indústrias e demais locais de trabalho.

Em meados de 1980 os movimentos sociais "contribuíram decisivamente para a conquista de vários direitos sociais, que foram inscritos em leis na nova Constituição Federal de 1988" (GOHN, 2011, p. 342). Alves e Severino (2011), afirmam que as transformações sociais, econômicas, políticas desencadeadas a partir de 1990 são fruto de crises ocorridas no período pós-guerra, mais especificamente em meados da década de 70 quando o mundo capitalista passa a viver uma de suas mais profundas recessões. Diante da crise, o que iniciou como descrença progressivamente ganha representatividade prática, pois, sob a égide do Estado de Bem-Estar Social e, apoiado na teoria Keynisiana, defendia-se que o Estado deveria criar mecanismos de controle econômico, instituindo padrões mínimos de saúde, educação, renda, direito ao trabalho, por meio de programas governamentais. Mas, o Estado não demonstra capacidade de cumprir com suas responsabilidades, principalmente em relação aos benefícios sociais (OLIVEIRA, 2003).

De acordo com Araújo (2005), as movimentações da economia dos países se efetivam em três âmbitos, sendo eles: Primeiro Setor (Estado); Segundo Setor (empresas privadas) e, Terceiro Setor, que, sendo fruto do pensamento neoliberal, segundo Moura e Zucchetti (2010), apoia-se na "Responsabilidade Social das Empresas", defendendo a ideia de parcerias entre os setores público e privado tendo como principal representação de suas ações as Organizações Não Governamentais (ONGs).

O período inicial do Projeto pode ser tomado como espelho da sociedade tendo em vista que, conforme Winckler e Santagada (2012) ele se configurava totalmente influenciado pela lógica de controle das classes populares, tendo por objetivo a educação (formatação da mão de obra) para o trabalho no país. Neste período existiam as Escolas Correcionais que, ao lado das Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs), objetivavam além de ensinar uma profissão, "habilitar os desvalidos, afastá-los da ociosidade ou da escola do crime e do vício" (p. 98).

Nos primeiros dez anos de Projeto Pescar, o ensino estava totalmente enquadrado em conteúdos técnicos, referenciando a cultura organizacional da época e o perfil dos voluntários que ministravam aulas exclusivamente técnicas à turma. (FPP, 2004; 2016).

No entanto, com as transformações advindas do neoliberalismo que modificaram até mesmo as categorias centrais dos próprios movimentos, caracterizou-se, de acordo com Gohn (2011, p. 337) uma profunda "ressignificação dos ideais clássicos de igualdade, fraternidade e liberdade", onde igualdade passa a ser concebida enquanto justiça social, "a fraternidade se traduz em solidariedade, e a liberdade associa-se ao princípio da autonomia de inserção na sociedade". Neste novo contexto, iniciam as parcerias com diversas entidades da sociedade civil e política, tendo potencial para gerar inovações sociais. Assim, novos conceitos emergem como dominantes e passam a configurar novas categorias de pensamento.

O Estado lança políticas públicas reconhecidas por Gohn (2011) como contraditórias. Segundo ela, apesar das demandas sociais terem conquistado, em meados da década de 90,

o status de direitos sociais, a autonomia dos movimentos é minimizada pela estruturação do controle social. Tem-se, então, uma profunda desorganização dos antigos movimentos pelas políticas neoliberais. Ou seja, as ONG´s existentes até 1990 são diferentes às que surgiram após essa data, tendo em vista o enfraquecimento dos movimentos sociais, obrigando a participação destas inscritas no Terceiro Setor através de Projetos Sociais, caracterizados como menos críticos e menos reivindicatórios.

O país iniciou o processo de transição para a democracia e a reorganização partidária, tendo no percurso histórico alguns episódios que marcaram o período, como por exemplo, Campanha das "Diretas Já", Promulgação da Constituição Federal e Impeachment do presidente Fernando Collor. Esse cenário representa um momento de lutas e conquistas do qual se encontram os ideais do Terceiros Setor e dos Movimentos Sociais. Surge o neoliberalismo apresentando duas alternativas para superação da crise do capitalismo: "a privatização dos serviços públicos fornecidos pelo Estado ou introduzir a lógica do mercado no aparelho do Estado para realização de atividades de sua responsabilidade" (ALVES E SEVERINO, 2011, p.3). Os referidos autores defendem que após 1990, "as políticas governamentais brasileiras impulsionaram o aumento das parceiras entre o setor privado e a esfera pública solidificando o terceiro setor por meio da descentralização, setorialização e focalização destas políticas". Este foi o período de grande avanço das Organizações Não Governamentais ((p. 6).

Em 1995 a própria concepção do mundo do trabalho e das organizações empresariais como um todo é alterada. De acordo com Medeiros (2003) o caráter mecanicista das empresas ganha novo conceito enfatizando a complexidade das organizações que se desenvolve por meio das interações compartilhadas pelos indivíduos enquanto grupos de trabalho, que se relacionam com base na cooperação ou na competição.

No mesmo ano, foi criada a Fundação Projeto Pescar (FPP), mantida exclusivamente pela empresa Link S/A. A missão da mesma no ano de sua criação era "A execução do Projeto Pescar". O modelo de expansão utilizado foi enquanto Franquia Social, sendo a empresa oficialmente a responsável pela execução do projeto e a Fundação pela orientação e padronização do processo educacional do Pescar (FPP, 2007; 2016).

Naquele momento, mesmo que legalmente o país já contemplasse legislações direcionadas à juventude, não havia nenhum registro de respaldo jurídico para o seu funcionamento. As Unidades de Treinamento do Projeto Pescar não tinham uma proposta pedagógica formal, somente a orientação de que a Formação Técnica corresponderia a 50% da carga horária do projeto, o restante seria investido em Desenvolvimento Pessoal. A sustentabilidade se efetivava pela cobrança de uma Taxa de Franquia (dois salários mínimos/mês) e por doações efetivadas pelos Mantenedores Institucionais (FPP, 2016).

No entanto, a mesma reordenação política que definiu um novo perfil de trabalhador acarretando revisão das atividades e concepções do Projeto Pescar desencadeou o início de mudanças nos programas curriculares que eram oferecidos até então. O embasamento legal para as alterações foi o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, oficializando os objetivos da educação profissional,

destacando-se aqui o I – promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas.

A virada do milênio desencadeou-se uma mudança radical na relação entre o Estado e o Projeto. Este último passou a "viver um processo compulsório de adequação às normas e às fiscalizações introduzidas pelas novas políticas públicas brasileiras" (BOJUNGA, 2013, p. 96). Mesmo tendo sido criado em 1976 apresentando no discurso sobre sua atuação a parceria entre instituições privadas e o Estado, na realidade, o primeiro aporte de recursos públicos para Fundação Projeto Pescar (FPP) se concretizou somente através do Programa Piá 2000[2]. Até então, as empresas sempre foram as únicas mantenedoras e apoiadoras do Projeto Pescar como um todo (FPP, 2016).

Uma das alterações legais do Estado brasileiro que mais afetaram o Projeto Pescar foi instituída através do Decreto nº 5598, de 2005, que regulamenta a Lei da Aprendizagem. Porque configura-se uma alteração a própria Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), impondo que as empresas de médio e grande porte sejam obrigadas a contratar de 5% a 15% de adolescentes e jovens com idade entre 14 e 24 anos (BRASIL, 2005).

Ainda em 2005, o principal respaldo jurídico para o funcionamento do Projeto, foi o Registro da Fundação nos Conselhos Municipais da Criança e do Adolescente – CMDCA. Surge também o decreto do Ministério do Trabalho e Emprego abrindo oportunidade para entidades formarem aprendizes além do Sistema Nacional de Aprendizagem ("S"), caracterizando o reconhecimento da educação desenvolvida no Projeto Pescar. Destaca-se a nova proposta pedagógica apresentada no Projeto Pescar que dedicava60% da carga horária para Desenvolvimento Pessoal e o restante (40%) para as demais atividades relacionadas à formação técnica.

Em 2007 o Projeto Pescar recebeu o primeiro certificado como entidade formadora do Jovem Aprendiz. A abertura de cenário para o projeto acompanhou as mudanças sociais da época. Pois a questão da Responsabilidade Social ganha força e ao lado do conceito de Investimento Social Privado, conquistam maior reconhecimento e ampliação de parcerias entre diversos atores da sociedade. Esses novos conceitos são apresentados pelo Gife que definiu Investimento Social Privado como o "repasse de recursos privados para fins públicos por meio de projetos sociais, culturais e ambientais, de forma planejada, monitorada e sistêmica" (ALIANÇA, 2010, p. 11).

Em relação aos movimentos sociais no novo milênio passam a se configurar, de acordo com Bojunga (2013) como movimentos alterglobalização, porque atuam contra a globalização econômica impondo um tipo de globalização alternativa que enfatiza enquanto base de

2 O Programa Piá 2000 foi instituído através do Decreto 36.762 de 28 de junho de 2000. Tendo a chancela do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) visava garantir o direito à "sobrevivência, ao desenvolvimento e à integridade, o desenvolvimento normal de seu ciclo físico e psicológico, sua integração familiar e social, bem como sua formação educacional e cultural" (BRASIL, 1996).

luta "o respeito às diferenças locais". Estes demonstram o afastamento total da homogeneidade principalmente pela fragmentação das lutas que se efetivam no referido período, que acabam gerando a rede alternativa da solidariedade.

Nesta nova configuração, as ONG´s passam a firmar parceria com o poder público e a sociedade civil, tendo a responsabilidade de execução das políticas públicas. E destacando-se o cenário de associativismo que se instalou no Brasil, surgem as Fundações e as Organizações do Terceiro Setor, articuladas com a sociedade privada em todas as suas diversificações. As ONGs dos antigos movimentos sociais, agora enquanto Terceiro Setor passam a direcionar suas ações à população vulnerável, "tomando a educação como seu principal instrumento de ação social" (SANTOS, 2015, p. 20).

Em 2016 comemoraram-se os 40 Anos de Projeto Pescar, sendo desenvolvido por empresas, instituições públicas e da sociedade civil, sob coordenação da Fundação Projeto Pescar. Hoje está presente em aproximadamente 105 empresas no Brasil, Argentina, Paraguai, Chile e África. Apresenta como pilares de sua existência três dimensões do fazer profissional, sendo elas: saber viver, ser cidadão e ensino técnico. O grande diferencial frente aos demais projetos voltados para a juventude está no Desenvolvimento Pessoal e Cidadania, pois o investimento nessa direção deve representar 60% das atividades realizadas(FPP, 2016).

CONCLUSÃO

Percebe-se, com o presente estudo, que após a virada do milênio desencadeou-se uma mudança radical na relação entre o Estado e o Projeto. Este último passou a representar um processo permanente e compulsório de adequação às normas e fiscalizações implementadas pelas políticas públicas no Brasil. Destaca-se o esforço pela sobrevivência do Projeto Pescar, diante das imposições e determinantes legais durante sua trajetória no Brasil.

Também merece atenção que as mudanças e posicionamentos das instituições sociais, de modo especial, as voltadas para educação de jovens, revelam em suas práticas, o entendimento de juventudes que traziam, muito alinhados ao contexto histórico da época. Com a lutas assumidas na constituição de 1988, e a pauta dos movimentos sociais na década de 1990, estas ONGS apresentam mudanças nas práticas de fazer o trabalho, demonstrando uma nova imagem do sujeito jovem. Por exemplo, o projeto Pescar, traz nos eixos de ação, a formação da cidadania, correspondendo a 70% dos conteúdos.

O estudo demonstrou que o referido projeto, para além da promoção da integração do jovem ao mundo do trabalho, traço característico do terceiro setor, apresenta também espaços de aproximação importantes com os valores e ideais dos movimentos sociais. Conclui-se que no percurso do Projeto Pescar, os movimentos sociais e o terceiro setor se enredam intercalando conquistas e retrocessos no processo educacional, em prol do desenvolvimento do sujeito e ao mesmo tempo de seu próprio fortalecimento enquanto instituição educativa não escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Editora Página Aberta Ltda, 1994. 172 pg.

_____. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil**. Disponível em: http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/Blog_Direito_de_se_Diferente/Considera%C3%A7%C3%B5es%20sobre%20a%20Tematiza%C3%A7%C3%A3o%20Social%20da%20Juventude%20no%20Brasil.pdf> Acesso em 04/10/2016.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

ALIANÇA GRUPO CAPOAVA. **Responsabilidade Social Empresarial: por que o guarda-chuva ficou pequeno?** 2010. Disponível em: http://site.gife.org.br/arquivos/publicacoes/21/alian%C3%A7a_capoava_2010.pdf, Acessado em 28.06.2017.

ALVES, Andrêssa; SEVERINO, Jorismary.**"Terceiro Setor" e Educação: configurações, impasses e perspectivas.** Anais do Seminário da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação. 2011. Disponível em Shttp://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0060.pdf. Acessado em 10 de junho de 2017.

BARRETO, Sônia Pereira. **Direito à educação, movimentos sociais e ONGs: discernindo no imbróglio semântico lógicas e atribuições do Estado e da sociedade civil**. In: ANAIS DA REUNIÃO DA ANPED, 31. Caxambu, 2008. Disponível em http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt03-4790-int.pdf, Acessado em 05 de julho de 2017.

BOJUNGA, Sylvia. **Educação profissional na era da flexibilidade:** estudo de caso do Projeto Pescar. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, PUCRS, 2013.

BORDIEU, Pierre. **A juventude é apenas uma palavra**. Disponível em <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/a-juventude-e-apenas-uma-palavra-bourdieu.pdf> Acesso em 10/10/2016.

BRASIL. Câmara dos deputados**. Estatuto da Juventude**. Lei 12.852. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>Acesso em 10/06/2016.

BRASIL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto 2208/97. Disponível em http://www.camara.gov.br/sileg/integras/254359.pdf Acessado em 25 junho 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. Decreto 5.598/2005. Regulamenta a Lei da Aprendizagem. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm Acessado em 29 de junho de 2017.

BRASIL. Política Nacional de Assistência Social (PNAS). Norma Operacional Básica (NOB/SUAS). Brasília, 2004. Disponível em http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf Acessado em 23 de janeiro de 2016.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Tradução de Iraci Poleti. 11. Ed. Rio de janeiro: Vozes , 2010.

FUNDAÇÃO PROJETO PESCAR (FPP). Caderno do Orientador. Porto Alegre, 2004.

FUNDAÇÃO PROJETO PESCAR (FPP). Desenvolvimento Pessoal e Cidadania - COLEÇÃO PROJETO PESCAR. Porto Alegre: Fundação Projeto Pescar, 2007.

FUNDAÇÃO PROJETO PESCAR (FPP).Relatório de Atividades Projeto Pescar 2015. Porto Alegre: Fundação Projeto Pescar, 2016.

GOFFMAN, Erving. ***Manicônios, Prisões e Conventos.*** São Paulo, Perspectiva, 1974.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. V.16 n.47, maio-ago.2011.

MEDEIROS, João Luiz. Da máquina ao humano: mudanças de paradigmas identitários na análise organizacional. In: SILVEIRA, Flávio (Org). **Organizações e Sociedade: identidade, poder, saber e comunicação na contemporaneidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

MENDES, Luiz Carlos. **Visitando o "Terceiro Setor" (ou parte dele).** Texto para discussão nº 647. Ipea, 1999.

MOURA, Eliana; ZUCHETTI, Dinorá. Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social. **Revista Educação Unisinos,** v. 10, nº 3, set./dez. 2006.

SABBI, V. **A influência do Banco Mundial e do BID através do PROEP na reforma da educação profissionalizante brasileira na década de 1990**. In: Seminário de Pesquisa em Educação da região sul, ANPED XI, 2012, Caxias do Sul, RS. Anais. 2012.

SANTOS, Karine. **Intencionalidades em Conflito:** um estudo das práticas educativas das ONG´s. Tese de Doutorado. Pós-Graduação em Educação. Unisinos, São Leopoldo/RS, 2015.

TELES, Nair; FREITAS, Rafael. Políticas públicas e juventude no Brasil. IN**: Um olhar sobre os jovens no Brasil.** Ministério da saúde: Fundação Osvaldo Cruz- Brasília: editora do ministério da saúde, 2008.

WINCKLER, Carlos; SANTAGADA, Salvatore. A educação profissional técnica de nível médio no Brasil: transição para um novo modelo? **Indicadores Econômicos FEE**, Porto Alegre, v. 39, n.3, 2012.

OS JOVENS E O CARNAVAL: A EXPERIÊNCIA DA FESTA COMO EXPRESSÃO POLÍTICA

João Paulo Mariano Domingues[1]
jmarianodomingues@gmail.com

INTRODUÇÃO

A associação entre juventude e ações coletivas é um tema que vem sendo discutido nos últimos anos devido à grande mobilização e participação dos jovens em diversos grupos e coletivos que se reúnem em torno de suas práticas culturais. Entre as várias experiências nesse campo, recentemente vimos emergir algumas iniciativas que agregam jovens em torno de blocos carnavalescos. Além da preparação para a festividade, algumas dessas ações envolvem atividades de mobilização em torno de demandas coletivas e questões específicas dos seus participantes tais como relações de gênero, racismo, mobilidade urbana, políticas culturais, moradia etc. Esse cenário nos permite analisar o carnaval como um campo das experiências juvenis ainda pouco explorado, que é o da sua participação política. Com isso, o objetivo deste projeto de pesquisa é compreender as experiências vivenciadas por jovens em um bloco de carnaval de luta da cidade de Belo Horizonte. Trata-se de uma busca por experiências de resistência de jovens que aparecem na confluência entre a festa e o enfrentamento dos condicionamentos sociais.

Levanto como hipótese que um bloco de carnaval de rua e de luta da capital mineira produz experiências de resistência, individuais e coletivas, que são em si educativas e políticas. Desta forma, pretende-se fazer uma leitura da festa como expressão política.

Para isso, é pretendido por este projeto de pesquisa: compreender as experiências em um bloco de carnaval de rua da cidade, a partir da perspectiva dos jovens que vivem essa prática, identificando historicamente como se constituiu o recente carnaval de blocos de rua da cidade de Belo Horizonte, as motivações que levam os jovens a participarem, os modos de organização e funcionamento dessa ação coletiva, as formas de participação dos sujeitos envolvidos, os saberes/valores construídos nas suas práticas de participação, bem como as representações e significados políticos que os jovens constroem sobre a experiência no bloco.

Para isso, nos aproximaremos de um bloco de carnaval de Belo Horizonte, que se autodenomina um "bloco de luta".

Mas, que experiências de resistência são essas capazes de produzir outras lógicas de ver e viver o mundo?

---

1 Pós graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação – FaE, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

OS JOVENS E OS BLOCOS DE CARNAVAL

Com o intuito de dialogar com outras publicações deste campo do conhecimento, bem como dar suporte teórico ao objeto que será estudando nesta pesquisa, fez-se necessário voltar à literatura produzida para esclarecer algumas noções que transitarão todo este trabalho. Portanto, será feita uma breve apresentação sobre as possibilidades de debate existentes nas relações entre os jovens, a política e o carnaval.

OS JOVENS, A POLÍTICA E O CARNAVAL: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL?

Os jovens a partir do seu meio social possuem múltiplas experiências de sociabilidade e formas de interação, o que permite o desenvolvimento de diversas lógicas de ações no contexto social. Os jovens, em seus diversos modos de ser, apresentam em comum a busca por um sentido de "pertencimento e diferenciação" (CORTI E SOUZA, 2004), o que fomenta a formação de grupos, que apresentam um caráter cultural e crítico em muitas de suas ações (SOUZA, 2005).

Nesse contexto, podemos registrar o surgimento de diversos blocos de carnaval de rua da cidade de Belo Horizonte, que se autodenominam "blocos de luta". Tais coletivos produzem outras formas de ver e viver essa manifestação cultural, se engajando durante o ano em atividades que associam festa e política. Mas, que relação é essa entre os jovens, o carnaval e a política?

É possível perceber ao longo da história, que os jovens têm participado ativamente em várias manifestações sociais através de ações coletivas organizadas demonstrando ampla participação e mobilização política, muito além dos estereótipos assinalados atualmente.

Estes jovens inseridos dentro dos diversos coletivos são mobilizados por ideais comuns de luta e de justiça social e constantemente apresentam lógicas próprias de organização, bem como criam e recriam sentidos sobre o "estar juntos" e sobre o espaço público (DAYRELL, 2007, p. 8), no sentido de transformá-lo em "territórios culturalmente expressivos" (MARTINS; CARRANO, 2011). A partir das interações sociais construídas de forma dinâmica e coletiva nesses espaços os jovens produzem experiências de resistência.

O campo cultural é um terreno fértil para a produção dessas experiências. Podemos citar os grupos de dança como o *Break*, *Soul,* Samba; na música, o *Hip-Hop*, o Maracatu; nas artes visuais o Grafite e o Pixo. Os jovens desses grupos são geralmente oriundos de classes populares, fazem política através da cultura e estão em busca de respostas políticas (SOUZA, 2005). E, nesse contexto cultural é possível inserir alguns blocos de carnaval de rua da cidade de Belo Horizonte.

A relação entre juventude e cultura tende a ser vista a partir de uma visão reducionista que aborda as culturas juvenis como momentos de divertimento, prazer e, consequentemente, o afastamento do mundo do trabalho, das responsabilidades. Para além dessa perspectiva, no tempo livre e nas experiências culturais os jovens desenvolvem suas próprias lógicas de

ações, e assim, suas expressões culturais, seus modos de agir e ser no mundo com compromisso e responsabilidade. No diálogo com o outro, os jovens atribuem sentidos e significados (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2005) de caráter educativo, político e de transformação local, a partir da vivencia em experiências culturais potencialmente democráticas. Por isso, há relevância em compreender as experiências de jovens em um bloco de carnaval de rua na cidade de Belo horizonte.

As experiências culturais são compreendidas aqui como algo que vai além da definição de um tempo de não trabalho, do acesso democrático ao tempo livre, de um tempo de repouso e descanso e do momento mais propício para consumir os bens produzidos. As experiências culturais passam a ter sentido em si, com importância e singularidade na vida dos indivíduos através das expressões simbólicas, valores culturais e linguagens (CARRANO, 2012).

Em suma, diferentes práticas culturais em diferentes espaços sociais podem ser consideradas como um campo fértil onde se processam experiências sociais, educativas e políticas que transformam o cotidiano dos sujeitos (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2005).

Diante disso, cabe indagar sobre como esses coletivos juvenis ligados ao lazer se constituem? Como se organizam? Quais são as lógicas de ação desses coletivos? Como se dão as relações de poder nesse espaço? Que saberes são construídos nos blocos? Qual a importância disto para a concretização de um espaço participativo?

CARNAVAL, EDUCAÇÃO E POLÍTICA

No processo de compreensão das contradições sociais advindas das relações humanas, bem como no seu movimento para transformação social se constrói o sentido da educação como ação política, cultural e prática para a liberdade (FREIRE, 1987).

Desta maneira, a condição política de um bloco de carnaval reside no encontro de sujeitos históricos que produzem cultura. Ela reside nas práticas que questionam a visão de mundo de uma cultura dominante, que extrapolam o caráter de reação e autodefesa e passam a ser criadoras e produtoras da sua própria cultura. Trata-se de um processo de denúncia das desigualdades, bem como um exercício de resistência e de uma ação radical alternativa (FREIRE, 1996).

Não se trata apenas de reconhecer os processos de exclusão em que estão inseridos os sujeitos dos blocos de carnaval de Belo Horizonte. Os seus participantes a partir do exercício de práticas de resistência constroem a ação política que se fundamenta nas diferenças e no desejo de mudança social (FREIRE, 1987). Compreender esses exercícios de resistência, bem como os conflitos e tensões gerados pelo encontro com uma cultura hegemônica, desigual e violenta é pretendido por essa pesquisa.

É possível ver isso a partir de suas estratégias e formas de organização, dinâmicas e potencialmente democráticas, além do amplo repertório de questões e demandas que compõem suas pautas, tais como mobilidade urbana, ocupação dos espaços públicos, o reconhecimento

dos diversos sujeitos subalternizados (população negra, LGBT, mulheres, indígenas), entre tantos outros temas abordados por blocos de carnaval.

Eles sugerem um choque com as pautas rígidas e seletivas da sociedade contemporânea. Ou seja, através das suas formas de organização, do seu fazer político por meio da festa, do desvio do caráter utilitarista dos espaços públicos e dos territórios marginalizados e do reconhecimento de sujeitos subalternizados, propõe outras formas de ver e viver o mundo, provocando os sujeitos a experimentar outras possibilidades de vida.

Nesse movimento, os blocos de rua e de luta da cidade através de suas práticas irreverentes e insurgentes imprimem outras representações, outras formas criativas de se viver, criam e experimentam uma trama que vislumbram outras lógicas de ver e ser no mundo.

A ação política e de resistência, portanto, é e está contida no processo político e educativo não linear das relações humanas que desloca, cria fissura, provoca, questiona, interpela uma cultura dominante que impõe padrões violentos, manipula, domestica, desumaniza, exclui e marginaliza sujeitos históricos.

Todavia é importante pensar: toda experiência do bloco é transformadora? Toda experiência do bloco pode ser vista como resistência contra uma cultura hegemônica? Existem tensões na construção dessas experiências? É possível perceber aspectos discriminatórios dentro das experiências do bloco?

No próximo tópico será feito um levantamento histórico do contexto a ser pesquisado, os blocos de carnaval, de modo a não construir uma imagem atual deslocada do seu processo de constituição, bem como evidenciar aspectos históricos relevantes para essa pesquisa.

O CARNAVAL: O MUNDO VIRADO DE CABEÇA PARA BAIXO

As práticas carnavalescas são fruto dos espaços/tempos e dos sujeitos envolvidos no seu processo de construção. Os encontros, deslocamentos, reproduções e resistências também são elementos importantes que devem ser considerados nas análises sobre os processos constitutivos do carnaval. Para tanto, será necessário fazer uma leitura histórica do carnaval de Belo Horizonte até a constituição do recente carnaval dos blocos de rua da cidade.

O CARNAVAL NA CAPITAL MINEIRA

O carnaval - embora inibido por pressupostos moralizantes e agredido por um ideal de civilização-, refere-se a uma festa de excessos, de impunidade, de liberdade, de alegria e de contradição. Não se trata de um evento prescrito com regras e normas rígidas, não é uma festa restrita a um público específico, tampouco a um lugar específico. Por essa dinâmica diversa, ganha contornos específicos em cada estado brasileiro, em cada cidade e até mesmo dentro da mesma cidade, nos bairros, vilas, ruas e residências. Por esse motivo, farei aqui

uma aproximação com o contexto e cidade a qual a pesquisa será realizada, ou seja, os blocos de carnaval de rua e de luta da cidade de Belo Horizonte.

Antes de adentrar na cultura carnavalesca da capital mineira, um dado sobre o planejamento da cidade parece ser importante para essa pesquisa. Belo Horizonte é uma cidade planejada e construída sob a marca de um ideário utilitarista e funcionalista do espaço, que privilegia a circulação de automóveis em detrimento a apropriação da maior parte de sua população. Essa marca afirma a intencionalidade de controle, da ausência de perturbações e conflitos sociais, bem como da inibição da convivência plural dos sujeitos (DIAS, 2015). Esse elemento parece marcar um plano de ação, uma necessidade de controle e regulação das classes mais pobres vistas como pessoas que carregam traços da "incivilidade", da "ignorância" e da "barbárie". A marca do progresso sob a qual a cidade foi construída influenciou diretamente a forma como ocorreriam às festividades no território belo-horizontino (PEREIRA FILHO, p. 2006, 50-51).

Já no ano de sua fundação em 1897, são feitos os primeiros registros de festividades carnavalescas (CAMARA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2013) e em 1899 surge o primeiro clube carnavalesco, Diabos da Luneta. Nos anos seguintes, com o surgimento de outros clubes carnavalescos, foi possível perceber que, no caso da capital mineira, perderam seu caráter de crítica social e política, como acontecia nas grandes sociedades fundadas no Rio de Janeiro na década de 50 do século XIX, e passaram a ter caráter informativo, no intuito de transmitir os ideais das camadas dirigentes (PEREIRA FILHO, 2006, p. 85-89).

A elite mineira, representada por famílias tradicionais, também expunham sua riqueza e privilégio por meio de um desfile de carros enfeitados, nas principais avenidas da cidade. O Corso, como era conhecido o desfile, preparava a cidade para receber as festividades carnavalescas, e, era restrito às famílias mais abastadas e de "boa índole", já que havia um controle de acesso feito pelas autoridades competentes às ruas onde ocorriam os cortejos (PEREIRA FILHO, 2006, p. 127-128).

O medo dos protestos sociais provocados pela "liberdade de expressão" proposta pela festa sempre foi permeado pela ambição de controle social das camadas dirigentes, e na capital mineira não foi diferente. Pereira Filho (2006, p. 132) em sua pesquisa sobre os embates, as tensões e os acordos que se estabeleciam entre o modelo de carnaval almejado e a multiplicidade de sentidos que emergiam da festa na cidade de Belo Horizonte entre os anos de 1899 a 1936, identificou medidas que suspendiam e/ou limitavam a utilização de espaços públicos da cidade no período da festa, bem como a distribuição de panfletos com críticas dirigidas às autoridades políticas, militares e religiosos, e, até mesmo a danças e fantasias consideradas obscenas, durante todo o ano.

A perspectiva de controle das camadas mais pobres ou incivilizadas permanecia nas alianças formadas pelos clubes carnavalescos e pelo poder público, que empurravam as manifestações populares para a periferia da cidade ou para a Praça da Estação, para a Avenida dos Andradas e para a Rua Guaicurus (PEREIRA FILHO, 2006, p. 101).

Mas, como em todo seu processo histórico, o carnaval também foi permeado por um caráter de contestação da ordem vigente. Logo, as festividades populares, nas regiões deslegitimadas pelo poder público e pelas classes altas, provocavam outra visão de mundo e/ou contavam outra história do carnaval. A partir das fantasias e formas de brincar o carnaval os foliões apresentavam críticas às injustiças cotidianas (PEREIRA FILHO, 2006, p. 189-201). Isso representa um processo de desnaturalização das discriminações de classe, raça e gênero, a partir dos modos de organização, das fantasias e das máscaras utilizadas durante a festa.

O que acontecia na capital mineira não era novo no contexto do carnaval. A história se repetia e a festa mostrava novamente suas duas faces. A das elites "civilizadas" representadas pelos clubes carnavalescos e o corso, e a dos pobres "bárbaros" representados pelos ranchos[2], cordões[3] e os blocos (PEREIRA FILHO, 2006, p. 87).

As camadas dirigentes parecem sempre criar modos de legitimar e restringir o acesso a sua própria cultura. Nesse sentido, o privado, a casa, os clubes, passaram a representar esse grupo e a maneira como deveria ocorrer de modo civilizado o carnaval. Ao contrario, a rua, de maneira geral, está destinada às práticas mundanas, dos sujeitos incultos, mas também da oposição, do sarcasmo, da criatividade (DIAS, 2015).

Até a década de 30, os carnavais da cidade eram movimentados pelos clubes, pelos ranchos, cordões e blocos (PEREIRA FILHO, 2006, p. 172). No entanto, a partir desse período passa a ser visível a decadência das diferentes formas de pular o carnaval na cidade, decorrentes da falta de investimento do poder público na festividade, bem como das diversas formas de proibição e perseguição das manifestações (PEREIRA FILHO, 2006, p. 147-152). Contudo, ao longo do percurso histórico, mais especificamente na década de 50, existem alguns registros da resistência de blocos, ocupando as ruas da capital mineira com espontaneidade, liberdade e irreverência (MAPA DA FOLIA, 2014).

---

2 "Ranchos eram grupos que organizavam cortejos no carnaval e tinham como elementos de destaque rei e rainhas, provavelmente, devido a influências da cultura africana, notadamente as congadas e as festas do divino. Surgiram por volta de 1870 e os seus integrantes pertenciam às classes populares. José Ramos Tinhorão, em *Pequena história da música popular*, afirma que os Ranchos apareceram no fim do século XIX entre os núcleos de moradores nordestinos da zona portuária do Rio de Janeiro, todos ligados a uma origem rural. A proposta de desfilar com os Ranchos no Carnaval veio dos baianos migrados para o Rio de Janeiro", "os primeiros ranchos cariocas saíam cantando pelas ruas as marchas e loas do repertório tradicional do ciclo das festas folclóricas de dezembro" (GONÇALVES, 2016, p. 41).

3 "Os cordões, criados na segunda metade do século XIX, eram compostos por foliões que desfilavam um atrás do outro, geralmente fantasiados e mascarados, sem se preocupar com a uniformidade. Havia uma diversidade de alegorias e representações como reis, rainhas, palhaços, velhos, diabos, baianas, dentre outros. Os foliões eram guiados por um mestre, um líder que os comandava por um apito. Sodré assegura que nos cordões a afirmação cultural não era definida por meras representações de gestos e de cantos, por exemplo, mas de inclusão de um movimento "selvagem" de reterritorialização que rompia os limites topográficos impostos aos negros por meio da divisão do espaço urbano" (GONÇALVES, 2016, p. 39).

Já na década de 80 e 90 é possível dizer sobre a existência e resistência de alguns blocos de carnaval, como o Bloco Oficina Tambolelê, que surge nas ruas da periferia como experiências, que confrontam e propõem uma nova perspectiva frente às relações autoritárias estabelecidas na sociedade brasileira, sobretudo as relações raciais, ao afirmarem práticas culturais de reconhecimento e valorização desses sujeitos (SANTOS, 2003, p. 23). Essa experiência gerou a formação do Centro Cultural Tambolelê, "um bloco de percussão formado pelos integrantes (fundadores) do grupo Tambolelê com intuito de proporcionar artes no bairro de origem Novo Glória onde, desde o ano 2000, até hoje acontecem os encontros semanais com ensaios abertos e gratuitos, shows e oficinas sobre coordenação do Bloco Oficina Tambolelê" [4].

Já no início do século XXI, há uma efervescência política na cidade e com isso um florescimento e disseminação de blocos de carnaval de rua na cidade. Eles foram criados independentemente de qualquer apoio do Poder Público e, muitas vezes, apesar dos empecilhos impostos por ele e como um modo de protestar contra sua forma de governar. Assim, os blocos de rua multiplicam-se a cada ano, tornando-se um fenômeno que vem atraindo não só foliões belo-horizontinos e turistas de outros lugares, como também toda perversidade de interesses institucionais, políticos e econômicos (DIAS, 2015).

Nesse percurso é possível verificar que o carnaval produz vários significados, não é uma pratica histórica linear, construída de maneira pura e harmoniosa. O carnaval é cenário de disputa na ação direta e simbólica. Mesmo que atualmente saibamos que a racionalidade moderna, europeia, cristã e branca tenha se sobreposto às diversas formas de ver, pensar e viver o mundo, ela é permeada por resistências culturais, subjetivas e cotidianas.

O CARNAVAL DE RUA E DE LUTA DA CIDADE DE BELO HORIZONTE

É importante destacar que a origem dessa forma de mobilização carnavalesca e sua história não é a questão que aflige esse projeto de pesquisa, mas sim quais marcas e traços nos permitem compreender as dimensões políticas que se dão nas experiências vivenciadas nos blocos de luta da cidade de Belo Horizonte.

Esses blocos de carnaval carregam a marca da luta já por seu caráter de apropriação dos espaços públicos como locais de encontro, cultura e festa, não sendo necessária uma declaração ou reconhecimento oficial. Essa forma de pensar a cidade e de se mobilizar politicamente não é, sem dúvida, uma característica atual.

Todavia, a ampliação do carnaval de rua da cidade reflete o diálogo histórico entre coletivos de cunho contestatório diversos da cidade em um mundo globalizado. Coletivos organizados em grande parte por jovens e que propõem a abertura para os diferentes modos de fazer política, como a carnavalização dos protestos (OLIVEIRA, 2012). Sob a influência dos sujeitos participantes de movimentos sociais e ações coletivas diversas, parte do carnaval

4 Informações disponíveis na página do grupo no Facebook em 31/10/2017, acessível em https://www.facebook.com/pg/tambolele/about/?ref=page_internal.

de rua da cidade tomou contornos políticos e de resistência e se autodenominou "um carnaval de luta".

Sob o domínio de um ideal de civilização e do planejamento utilitarista da capital mineira, construiu-se a ideia de que a cidade não tem vocação para a folia, para a festa, para o carnaval. No entanto, diante das diversas formas de subalternização dos sujeitos, de restrição do acesso aos espaços públicos, de acesso a cultura, a arte, a educação e saúde pública de qualidade, a festividade carnavalesca ganha força e agrega a sua prática um caráter explicitamente político. Transformando essa imagem de uma cidade pacata e sem movimentações festivas em um grande caldeirão de práticas culturais e políticas.

No ano de 2017, mais de 350 blocos foram cadastrados na BeloTur e a partir de um movimento de descentralização, desfilaram nas mais diversas regiões da cidade. Dizer, portanto, que todos os blocos da cidade têm característica de luta pode ser equivocado e pretencioso. Uma parte desses blocos se notabilizou por reunirem uma variedade de bandeiras políticas e sociais, que repercutem em suas ações para além do feriado carnavalesco. Nesse cenário, alguns blocos são reconhecidos por sua tônica política, como: Os blocos "Praia da Estação", "Pena de Pavão de Krishna", "Então, Brilha!", pela apropriação dos espaços públicos, territórios marginalizados, bairros periféricos, vilas e favelas, os blocos "Tico Tico Serra Copo" e "Filhos de Tcha Tcha", pelos movimentos populares por moradia, o blocos "Pula Catraca!" e "Bloca da Bicicletinha", pelo transporte público e mobilidade urbana, os blocos "Angola Janga", "Afoxé Bandarerê", "Magia Negra", com a pauta do racismo e as relações raciais.

Assim, é possível dizer que no caso da capital mineira, para além da visão restrita do carnaval como momento de descontração e descanso, a festa carrega um potencial político e de resistência que provoca questionamentos às estruturas excludentes construídas pelo pensamento moderno. Os blocos de rua e de luta se organizam não apenas para o desfile durante o feriado destinado à festa, mas se mobilizam em vários outros períodos do ano em uma ação constante de provocação e mudança, de reflexão e ação, de denúncia e transformação das relações de poder existentes no cotidiano da cidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

BRENNER, Ana Karina; DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude brasileira: culturas do lazer e do tempo livre. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. *Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

CARAMA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Matéria – História do Carnaval de BH. Produção do Jornal da Câmara. Belo Horizonte: 2013. Disponível em: <http://www.cmbh.mg.gov.br/node/236053>. Acesso em: 05 jun. 2017.

CARRANO, Paulo. A Participação social e política de jovens no Brasil: considerações sobre estudos recentes. Rio de Janeiro: O Social em questão, Ano 15, nº 27, p. 83-100, 2012.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. Aproximando-se do conceito de juventude. In: CORTI Ana Paula; SOUZA, Raquel. Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

DAYRELL, Juarez T. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educação & Sociedade; Sociedade, 2007.

DAYRELL, Juarez. Juventude, grupos culturais e sociabilidade. México: Revista de Estudios Jovenes, ano 9, nº 22, enero- junio, 2005.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

DIAS, Paola Lisboa Codo. Sob a "lente do espaço vivido" [manuscrito]: a apropriação das ruas pelos blocos de carnaval na Belo Horizonte contemporânea, 2015, 201 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

DOMINGUES. João Paulo M. Juventude, Escola e Democracia: alguns indicadores para uma prática educativa libertadora. Belo Horizonte: Monografia (Curso de Pedagogia). 2015, 87 f. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir; GUTIERREZ, Francisco (Orgs). Educação comunitária e Economia popular, 3ª ed. São Paulo, Cortez, 2001. Coleção Questões da Nossa Época, v. 25.

GONÇALVES, Adalgimar Gomes. A liberdade inscrita nos sambas enredos cariocas (1943 – 2013). Belo Horizonte: Tese (Doutorado). 2016, 278 f. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, 2016.

MARTINS, Carlos Henrique; CARRANO, Paulo. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. Santa Maria: Educação, v. 36, nº 1, p. 43-56, jan/abr., 2011.

PEREIRA FILHO, Hilário Figueiredo. Glórias, conquistas, perdas e disputas: as muitas máscaras dos carnavais de rua em Belo Horizonte (1899-1936). 2006. 225 f. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

SANTOS, Fabrício; MAIA, Marcos. Belo Horizonte original style. Mapa da folia, Belo Horizonte, MG, 03 mar. 2014. Disponível em: <http://www.mapadafolia.com.br/2014/03/03/belo-horizonte-original-style/>. Acesso em: 13 jun. 2016.

SOUZA, Janice Tirelli Ponte de. As insurgências juvenis e as novas narrativas políticas contra o instituído. Revista Estudios sobre Juventud. Centro de Inverstigacion y Estudios. Instituto Mexicano de la Juventud. Ventana central-Mirada sobre los jovenes en Brasil, Jan-Jul, 2005, pp. 80-111 (Espanhol) e, pp. 298-331 (Português).

AS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS E AS FORMAS ASSOCIATIVAS NO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT: CLARÕES DE LIBERDADE, AÇÃO POLÍTICA E PARTICIPAÇÃO JUVENIL

João Victor da Fonseca Oliveira[1]
Graduando em História – Pesquisador IC
FAFICH/FAE- Universidade Federal de Minas Gerais
joaoprates2009@hotmail.com

"Quando o muro separa uma ponte une (...)
E se a força é tua ela um dia é nossa (...)
o muro caiu, olha a ponte da liberdade guardiã."
(Paulo César Pinheiro)

INTRODÇÃO

No universo das ações coletivas contemporâneas, coabitam diferentes formas de ação das juventudes no espaço público e seu impacto na sociedade. Nesse espaço, por vezes, fragmentado, disputado, controverso e dinâmico são diversas as formas de ações políticas, que para nós apresentam-se significativas quando capazes de, em um momento de perigo, garantirem o espaço da liberdade.

Mediados pelas concepções de Hannah Arendt, particularmente guiados por aquilo que julgamos se tratar de uma abordagem histórica do seu pensamento, nos propomos a pensar com a rede de sentidos desenvolvidos pela autora. Aproximamo-nos das ferramentas e possibilidades dentro do método da história do tempo presente para pensarmos a partir de Hannah Arendt as ações coletivas das juventudes no Mundo Contemporâneo, notadamente, elegemos as ocupações estudantis como uma evidência dessas ações, de modo a iluminar suas possibilidades.

Através dos dados empíricos que aqui trazemos, tomamos como objeto de análise qualitativa o processo das ocupações estudantis ocorridas em grande parte do território nacional brasileiro no ano de 2016, como parte desse esforço, focalizaremos o caso da Ocupação ocorrida na Escola Estadual Ari da Franca, representativa do movimento ocorrido em toda

1 Graduando do curso de História, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pesquisador de Iniciação científica pela Faculdade de Educação - UFMG. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação - GEPHE/FaE/UFMG, e do Grupo de Pesquisa e Estudos em Ensino de História - TRAVESSIA/FAFICH/UFMG. *Agradeço à professora Dr. Heloísa Maria Murgel Starling pelas valiosas discussões e incentivo.

a Região Norte (Venda Nova), da cidade de Belo Horizonte, em extensão aos diversos movimentos que eclodiram em todo o território nacional[2].

O método histórico para o estudo dos fenômenos do tempo presente constitui nossa principal metodologia. Praticada, sobretudo a partir dos anos de 1970 (marcada pelo interesse em compreender os efeitos da Segunda Guerra Mundial), na França, a história do tempo presente possibilita que olhemos para os acontecimentos do tempo presente sob um olhar histórico, de maneira a propor-lhe uma interpretação, necessariamente histórica e dotada de historicidade. A utilização desse método é acompanhada por uma vigilância que nos mantêm atentos quanto aos riscos em compreender o presente dilatando-o, ou seja, compreendendo o presente somente em sua imediaticidade, experimentando o futuro como fechado e imprevisível, e o passado como esquecido ou compulsivamente visitado, sob o legado de que é possível lembrar-se de tudo.[3] Posto isso, consideramos a experiência histórica, possível para além do presente, sem que caiamos na "tirania do imediato" que transforma o vivido em tempo decorrido, de maneira tão efêmera que o priva de qualquer forma de elaboração. Não sem riscos, a fronteira, entre o momento presente – a atualidade – e o instante passado, é sempre complicada de se estabelecer.[4]

O exercício que aqui trazemos é o de pensar de que forma as ocupações estudantis que eclodiram no Brasil, sobretudo do segundo semestre de 2016 puderam compor um exemplo daquilo que Hannah Arendt chamou de *conselhos* ou *formas associativas*. Verificando nelas de que forma se aplicam os conceitos desenvolvidos pela autora, tais como o de *amizade* e *ação política*, pelo esforço de alcançarmos uma reflexão em torno de seu próprio pensamento.

De maneira mais ou menos evidente, vieram, a primeiro plano, palavras de ordem e práticas que se traduzem em políticas: *memória, patrimônio-escola, identidade, lugar, cidadania, direitos, liberdade, ocupar, resistir*, etc. A partir de Hartog, podemos compreender que são, todas essas, maneiras de convocar o passado no presente, privilegiando uma relação imediata, recorrendo à empatia e à identificação.[5] A corda, o muro e a ponte são metáforas que revelam como, durante as ocupações estudantis de 2016, o espaço de guarda desse passado, tornou-se o próprio espaço público, o das ruas, das escolas, e de forma inédita, o das redes sociais.

---

2 Em Outubro, segundo o Estadão, havia pelo menos 1.108 instituições de ensino ocupadas. (cf. https://goo.gl/pstjgD). Segundo dados publicados ainda em 03 de dezembro de 2016, havia somente em São Paulo mais de 200 escolas ocupadas. Cf. <http://www.politize.com.br/ocupacoes-de-escolas-entenda/> Acesso em 30 de Nov. de 2017. No Paraná, a legitimidade das ocupações foi atestada pelo Ministério Público, em nota, evocando o artigo 205 da Constituição Federal.

3 PEREIRA, 2016.

4 Apud Garcia, Patrick. In: Delacroix, C., 2010, p. 286.

5 HARTOG, 2017. p. 223.

A CORDA, DO PONTO AO NÓ: O PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT E AS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS

O traço que une o pensamento de Hannah Arendt ao processo das ocupações estudantis ocorridas no território nacional brasileiro em 2016 encontra seu contorno no gesto que confere a filósofa uma preocupação eminentemente histórica com nuanças historiográficas: como age o homem no tempo e no espaço, como se relaciona e experimenta o tempo que lhe foi dado viver. A vida de um indivíduo, nos diria Arendt historiadora, ilumina o seu tempo e nos ajuda a pensar o hoje. A vida de uma coletividade, por assim dizer, também tem algo a nos dizer. O que nos diria Arendt hoje sobre as ocupações estudantis é impossível saber se formos fiéis à lógica do tempo histórico, por si mesmo, irreversível. Todavia é pela heresia da dúvida que provocamos a procura por essa resposta, ou pelo que a busca por respondê-la nos permite arriscar.

A filósofa alemã dedicou a maior parte de sua vida em compreender como foi possível a ascensão do totalitarismo, em pleno século XXI. Contra o pensamento marxista mais ortodoxo, para Arendt a História não se repete como farsa nem como tragédia. No bojo dessa dúvida, e dada aos limites que seu próprio tempo lhe impôs, Arendt defende a pluralidade e a diferença como características básicas da condição humana, para quem "o mundo comum acaba quando é visto apenas sob um aspecto e é permitido apenas que ele se apresente em uma só perspectiva".[6] A política (cujos sentidos são resgatados pela experiência grega na *polis*), é compreendida, assim, como sendo o espaço da liberdade. A condição de liberdade é o modo político de vida, e não meramente o ato de libertar (pensado, nesse caso, apenas como efeito). Como resultado disso, fazer permanecer as condições para a política, torna-se um imperativo no pensamento e no exercício de pensamento da autora. Política se faria, dessa forma, com debate e associação, por meio de uma participação ativa num ambiente que só se sustenta como ambiente político porque é plural.[7] Uma vez emergido um regime totalitário sem precedente na tradição ocidental, torna-se necessário, segundo Hannah Arendt, pensar instituições estáveis e formas que abriguem a liberdade, vislumbrada sempre quando for possível enxergar seus clarões.[8] A participação cidadã, e a forma dos *conselhos* foram, em sua obra, imaginadas como modos de permanência da liberdade. Segundo Frateschi:

> O elogio aos conselhos, assim como ao sistema distrital, (SR, p. 203) vem na esteira da constatação de que a concentração de "poder" nas mãos dos representantes faz do povo participante apenas nos momentos da eleição. Os conselhos, órgãos de ação que se formaram na França, na Rússia, na Alemanha e na Hungria, para citar alguns exemplos, (SR, p. 209) surgiram espontaneamente e se configuraram como órgãos de ordenamento e ação, cujos membros podiam debater e se esclarecer mutuamente sobre as medidas tomadas pelos partidos

6 ARENDT, 1958. p. 53.

7 FRATESCHI, 2007.

8 Para aprofundamento no tema, conferir a ideia de "clarões de liberdade", em Benjamin.

> e assembléias; proporcionaram, enfim, a participação dos cidadãos nos assuntos públicos do país. Enquanto existiram, diz Arendt, não há dúvida de que "todo indivíduo encontrou neles sua própria esfera de ação e pôde constatar, como que com seus próprios olhos, sua contribuição pessoal aos acontecimentos do dia".(SR, p. 210) [...] por serem acessíveis a todos, independentemente das linhas e filiações partidárias, os conselhos se constituíam como espaços de liberdade.[9]

As ocupações estudantis de 2016 (e também as de 2015 iniciadas no estado de São Paulo), a partir do exposto, podem ser compreendidas como lugares em que a liberdade fez sua aparição, uma vez que a ação política a amizade grassaram como formas de participação direta no governo da coisa pública (isso, para Arendt, significaria a liberdade política em sua acepção mais ampla). A responsabilidade implicada no exercício de associar-se na discussão da coisa comum instala uma proximidade implicada também aos conselhos revolucionários da Comuna de Paris, de 1871, também os *sovietes* russos, de 1905 e fevereiro de 1917, ou ainda da revolução Húngara, de 1956. Todos esses exemplos foram vistos e analisados pela autora, e a partir deles encontramos evidências de uma nova aparição, dessa vez, conduzida por jovens estudantes, de diferentes classes sociais, nas mais diversas regiões do Brasil.

A História é ingovernável. É de Benjamin, a proposição acertada de que "articular historicamente o passado não significa conhecê-lo "como ele de fato foi". Significa apropriar-se de uma reminiscência tal como ela relampeja no momento de um perigo".[10] O sentido da política encontra na liberdade, como condição, sua expressão:

> (...) A liberdade parecer ser o maior dom que o homem possa ter recebido, e encontramos sinais e vestígios dela em quase todas as suas atividades, entretanto só se desenvolve, com plenitude, onde a ação tiver criado seu próprio espaço concreto, onde possa sair de seu esconderijo e fazer sua aparição.[11]

Ser livre e agir, dessa maneira, tornam-se uma coisa só. A iniciativa humana garante uma reviravolta na história, e para Hannah Arendt a novidade se constrói dentro da ação política que constitui o mundo público.[12]

Os estudantes secundaristas em 2015 e em 2016, no Brasil, fizeram emergir a cena pública, este espaço onde eu apareço aos outros e os outros aparecem a mim, para assim, atuarem nele. Curiosamente, e como Arendt não poderia prever, a mobilização dos estudantes

9 FRATESCHI, 2007, p. 97.

10 BENJAMIM, 1989.

11 SOUKI, 1998. p. 44.

12 ibidem.

ocorreu mediada por um tipo de Instituição Moderna: a escola. A instituição escolar entrou para a pauta de defesa, levadas a cabo pelos jovens estudantes, sob o risco de serem fechadas, pelo arbítrio do poder público. Em tempos nos quais similarmente às práticas totalitárias "terras e povos inteiros caíram sob o domínio não da lei, mas do decreto", junto com a ideia de que havia pessoas de que as autoridades administrativas podiam dispor ao seu alvitre.[13] O arbítrio e o alvitre foram denunciados pelos estudantes, dentro das Instituições Escolares, ao mesmo tempo em faziam instalar nelas, o próprio espaço público. De acordo com Sacristan,

> A instituição escolar e as práticas que nela se desenvolvem não nasceram nem são somente cenários do desenvolvimento, nos quais os atores podem melhorar ou fracassar em suas atuações: a maneira de viver nelas é que faz o ato.[14]

Isso nos leva a pensar a escola como construção social, o que implicaria também compreendê-la, "em seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura"[15], nesse contexto, "o processo educativo escolar recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo, e nenhum dos lados pode antecipar uma vitória completa e definitiva"[16]. A escola constituiu-se, o palco das discussões públicas, ao contrário do que Hannah Arendt poderia assumir como possível, satisfatório e inerente à Educação, para ela a escola teria outras funções.[17]

A Revolução emerge, assim, como uma possibilidade de enfretamento a tirania. No entanto, o sentido da revolução inscrita em Hannah Arendt, não é pensado nos termos da tradição marxista, mas no sentido de ruptura com a dominação para a expressão da liberdade. É na revolução que alcançamos a própria erupção da liberdade. O que as ocupações nos apresentaram implicou numa ação que fez despontar o clarão de liberdade benjaminiano, que relampeja num momento de perigo.

O MURO: O COTIDIANO DAS OCUPAÇÕES

Ainda em 2015, o movimento dos estudantes iniciado no estado de São Paulo, mobilizou mais de 200 escolas e seus estudantes contra o fechamento de colégios e a transferência impositiva de alunos, em decretos assinados pelo governo Alckimin (que fez recuar suas decisões, mais tarde, reeditadas em 2016). Dezenas de instituições públicas, e algumas privadas, se colocaram na resistência à reforma do Ensino Médio, discutida pelo governo

13 OLIVEIRA, 2014. p. 34.

14 SACRISTAN, 2005. p. 125.

15 DAYRELL, 2006. p. 137.

16 ibidem.

17 ARENDT, 2013. (A crise na Educação).

sem diálogo com a população, pela qual o governo Temer ameaçava implantar por meio de Medida Provisória, a Proposta de Emenda à Constituição (PEC).

A ação de ocupar foi quase imediata. O repertório não é novo, mas manteve-se eficaz. No dia 04 de dezembro de 2015 o governo Alckimin anunciou o adiamento da reforma. O movimento que também ficou conhecido por "Primavera Estudantil", estabeleceu as bases da luta contra aquilo que avaliavam de tratar de uma ameaça eminente. Tratou-se de um movimento dinâmico, a partir de uma rede de funções, baseado em *configurações* também passíveis a mudanças.[18] Os repertórios foram aprendidos e produziram-se em meio à continuidade e improviso.[19]

Em 2016 não foi diferente, apesar da forte repressão, escolas e, dessa vez, também as Universidades ocuparam prédios e espaços públicos sob a pauta de defesa de uma "educação pública, de qualidade e para todos", tal como figurava nos cartazes e frases de ordem acionadas pelo movimento. Dentre as diferentes agendas que se interpunham no curso dos protestos e atos políticos dentro e fora das escolas, as principais pautas se dirigiam ainda pela revogação da Medida Provisória (MP) 746, que propunha uma reforma do ensino médio, já em curso desde 2015, como vimos. Associavam-se, ainda, contra a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241, e a rejeição ao PLS 193/16 que propunha o "Programa Escola sem Partido", que ficou conhecido como "Lei da Mordaça".

Segundo o então diretor de uma das frentes de representação estudantil, a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), "a Primavera Secundarista é justamente o resultado de um descontentamento geral, o recado do movimento é claro: mudanças estruturantes e contra a imposição de uma reforma do ensino médio que desafia o papel histórico da juventude nesse país"[20]. Referindo-se aos "anos de chumbo" resgata a memória de inúmeros estudantes que se colocaram contra o regime militar, durante a o processo de ditadura, ocorrido no país de 1964-1985.

Foi preciso pensar como seria a organização desse cotidiano. A mobilização foi rápida, e o risco eminente. Por entre caravanas à Brasília, manifestações de rua, sensibilização popular, recursos artísticos e outras formas, as ocupações se deram, cada qual em suas especificidades, por um processo de associação. O cotidiano das ocupações, destacadamente daquela que aqui trazemos para a reflexão, era composto, dentre outras práticas, por divisão de tarefas diárias, limpeza e higiene, segurança e informação, debates e aulões, além de visitações frequentes da comunidade às ocupações. Os estudantes alimentavam-se através das doações que eram encaminhadas por outros estudantes, familiares e pessoas da comunidade. Havia o responsável da cozinha, e àqueles que cuidariam dos diversos espaços e funções dentro da ocupação. As decisões, em sua maioria, eram retiradas em assembleias convocadas, que ao longo do período, foram assumindo uma frequência quase diária.

---

18 ELIAS, 1994. (Conceito de configuração).

19 ALONSO, 2012. p.31.

20 Cf. http://www.pt.org.br/entenda-os-motivos-das-ocupacoes-de-escolas-e-universidades-pelo-pais/.

A garantia dos procedimentos democráticos, via assembleias, discussões e a construção de pautas comuns, por meio dos votos e em torno das ideias de Liberdade e de República (pensada como a "coisa pública" e de "todos") esteve presente nessas ocupações. Na Escola Estadual Ari da Franca, as formas horizontais de relacionamento foram preservadas, segundo o depoimento:

> a organização foi necessária desde o momento em que decidimos ocupar a escola até o momento que ela foi desocupada. Nós nos organizamos em "equipes" algumas vezes... alguns ficavam responsáveis pela comunicação entre a nossa ocupação e as outras... muitas funções foram divididas mas isso sempre deu espaço para que todos os ocupantes tivessem um protagonismo,para construir um movimento horizontal.[21]

Práticas capazes de construir não só o muro, mas também a ponte.

A PONTE: O *AMOR MUNDI*

A fórmula Arendtiana para o enfrentamento da tirania é a Revolução. O amalgamo desse compromisso é a amizade, o antídoto contra o signo da desertificação do mundo, num mundo impelido pela solidão, baseado nas experiências totalitárias.[22]

Para Aguiar, "Arendt vai pensar a amizade como *amor mundi*, capacidade humana e de se associar aos outros através do discurso e da intermediação do mundo. A amizade é, assim, condição para se pensar, julgar e agir".[23] Disso resulta um compromisso político que implica o cuidado com o mundo comum. O protagonismo dos estudantes secundaristas fez ecoar esse princípio. Contra as formas totalitárias de organização da sociedade, a amizade atua na medida em que se empenha contra o isolamento e a solidão, quando o tempo parece disjunto e o regime busca "sistematizar a infinita pluralidade e diferenciação dos seres humanos como se toda a humanidade fosse apenas um indivíduo dotado das mesmas reações".[24] O deserto é a evidente experiência da falta de mundo, e o deserto é o mundo em cujas condições nós nos movemos. [25]

A amizade também aparece no pensamento da autora, uma vez percebida como uma ferramenta que estabelece a comunicação entre as pessoas. Diante desse outro, o que se aprende não é um conteúdo, mas uma presença. O que esses jovens fizeram acontecer,

---

21 Depoimento da estudante Maria Clara (18), que à época da ocupação tinha 17 anos. (Foram mantidas a gramática e a ortografia utilizada pela estudante em seu depoimento).

22 Tema e experiência que fizeram nascer sua obra *Origens do Totalitarismo*.

23 AGUIAR, 2011. p. 131.

24 ARENDT, 1990. p. 488.

25 ARENDT, 2004.

motivados pelo compromisso da amizade, implicou uma pergunta dirigida a todos nós, socialmente conectados e requis uma resposta. Para o filósofo Lévinas, a interpelação requer uma resposta, não uma definição. Para ele, devemos uma resposta e somos responsáveis, não porque somos culpados, mas porque fomos perguntados.[26] Nessa sociedade, o risco da decadência da amizade e despolitização da vida pública é eminente, já que,

> ao perderem a memória da liberdade, acabam por engendrar a sociedade tirânica. Movidos pela ambição, vaidade e avareza, eles passam a ser os olhos, os ouvidos, as mãos e os pés do tirano. Seu poder não reside em armas e soldados, mas na dispersão e incomunicabilidade entre os cidadãos. Silêncio que coloca fim ao debate público e promove o esquecimento da política enquanto atividade humana.[27]

Concordamos que pensar os vínculos associativos firmados entre os amigos, hoje, constitui uma alternativa "ante a ruptura da sociabilidade, a despolitização e o esvaziamento da esfera pública vividos nas metrópoles brasileiras da atualidade".[28] De acordo com Oliveira,

> (...) depreendemos em Arendt a concepção da amizade como *amor mundi* que é a capacidade de se associar e de se igualar aos outros através da palavra e da ação, e tradução da consciência do pertencimento ao mundo comum. Nesse sentido, a amizade apresenta-se dotada de ampla possibilidade de resistência às potências destruidoras inerentes aos processos de naturalização, massificação e solidão contemporâneas, atuais arautos da dominação. A amizade como *amor mundi* é, então, um começo que pode ressoar e se traduzir numa retomada da política e da ideia de república em tempos de sua redução à administração e de prevalecimento da violência. A pequena luz da amizade sinaliza a rendição à condição humana da pluralidade, a partir da qual *homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo* (Arendt).[29]

Temos, dessa forma, a síntese da capacidade que torna pessoas capazes em se relacionarem com os outros a partir de interesses comuns e não centradas em si mesmas. Pensamento e amizade, dessa forma, passam a constituir exigências políticas, capazes de fazer aparecer a Liberdade, na experiência de um mundo comum.

---

26 LEVINAS, 1974.

27 LEFORT,1987; 2005. apud MARTINS, 2017. p.379.

28 MARTINS, 2017. p.376

29 OLIVEIRA, 2011. p. 137.

A crise estava colocada, num tempo que parecia ter saído do seu ritmo. O rompimento da apatia, que fez como que tomassem parte na vida política e social, sendo capaz de começar algo novo através das discussões que dão lugar ação política, bem como o vínculo configurado, simboliza o reverso de uma sociedade atomizada, que por sua vez é mais sensíveis e vulneráveis às práticas totalitárias. O isolamento dos homens produz a redução de suas capacidades políticas (OT, p.527). As ocupações retomam a experiência de pertencimento ao mundo, antídoto poderoso contra a solidão que desenraíza do homem da vida política, e, dessa vez, protagonizado pelas juventudes. A ação que faz com que os jovens entrem em contato diretamente uns com os outros, criando espaços nos quais puderam "proporcionar aos homens um espaço de aparição onde podem mostrar, por atos e palavras, quem são e o que podem fazer"[30].[31] Esses estudantes formaram opinião e instituíram uma ação sem o objetivo de tomar o poder, mas com o objetivo de debater o espaço público, garantindo assim, seu caráter associativo e plural.

É a preocupação com o que é comum, que inscreve os jovens estudantes na definição de homem arendtiano, cuja ação é sua condição. Uma ação, que a seu próprio modo, não é regido pela necessidade (como que para manter a própria vida), nem pela utilidade ou instrumentalidade (caracterização do *homo faber*), mas pelas "ociosas ações e opiniões que constituem a esfera dos negócios humanos".[32] Toca-nos, a partir dessa interpretação, que as ocupações podem ser compreendidas como espaços possuidores de sujeitos de *ação*, já que abertos à pluralidade, "correspondem ao fato de que os homens, e não o Homem, vivem sobre a terra e habitam o mundo"[33], abrindo-nos também à ela. A participação juvenil em formas de conselhos, dentro das ocupações, e a ponte que insinuaram ilustram o posto ao qual também a autora se vê impelida, ou seja, se colocam contra a "descrença nas capacidades políticas do povo"[34].

AS REDES SOCIAIS E AS ARTES: O REPERTÓRIO DAS REIVINDICAÇÕES

Um veículo importante utilizado pelos estudantes secundaristas, nos processos de ocupações do ano de 2016, foram, sobretudo, as redes sociais. Segundo Garbin (2003), "(...) a Internet não pode mais ser vista como um local apenas de troca, de busca de informações ou ainda de encontros entre pessoas, mas também, como um local de produção de conhecimentos"[35]. Nessa perspectiva, compreendemos que esses espaços, empreendidos pelos jovens, puderam compor o repertório de suas ações, uma vez que obteve alta eficácia na divulgação e construção do movimento das ocupações. A noção de "autoria" é colocada em questão, nesse

30 ARENDT, 1983. p. 188.

31 AGUIAR, 2011. p. 6.

32 ARENDT, 1983. p. 242.

33 ARENDT, 1983. p. 15.

34 ARENDT, 2011. p. 338.

35 GARBIN, 2003. p. 120.

tipo de veiculação de ideias, já que na rede, a própria noção de autoria é fluida e instável.[36] As comunidades virtuais que assim se estabelecem permitem a articulação de jovens de diferentes culturas mediados por diferentes possibilidades socioculturais, se liguem através de "identidades partilhadas".[37]

Os resultados de uma das atividades realizadas pelos jovens secundaristas, na ocupação intitulada: "Ocupa Ari", realizada na região norte da cidade de Belo Horizonte – MG, foram expostos no seguinte relato veiculado pela página criada em rede social:

> "Na manhã deste sábado (22/10), nossa escola recebeu pais, alunos, professores e toda sociedade civil no Recreio Cultural - promovido diretamente pela direção, a ocupação não tem nenhuma ligação direta com a organização de tal evento -. Os alunos ocupantes promoveram uma roda de conversa e discussões sobre a PEC 241 e suas propostas que ferem diretamente a saúde e educação, ferindo diretamente a constituição de 1988 e os direitos dos cidadãos brasileiros, e também sobre a MP 764, expondo suas ideias e abrindo espaço para um diálogo aberto e democrático . Agradecemos a participação de todos que estiveram presente essa manhã,nos ajudando a informar toda a comunidade sobre os riscos absurdos se essa PEC 241 for aprovada."[38]

Com o compromisso de "manter o conhecimento em dia", as rodas de debates e estudos sobre os temas que à época colocaram em circulação diferentes formas de proposições e discussões, tais como a Proposta de Emenda a Constituição de nº 241, que tramitava na Câmara dos Deputados, na ocasião. No mesmo dia, consta a realização de algumas intervenções em diversos pontos do bairro Santa Mônica (no qual se localiza a escola), através de conversas com moradores e comerciantes, objetivando "alertá-los" quanto aos riscos para a *toda a população brasileira*, caso seja aprovada.[39]

A preocupação demonstra um compromisso referido não só pelo grupo que trazia às ruas suas reivindicações, mas em extensão a toda a comunidade política para a qual se dirigiam as proposições governamentais. Por meio dessa atividade (como parte de um conjunto de ações pesquisadas) verificamos o tom a expressão coletiva encabeçada por esses jovens, na discussão e intervenção no espaço público. Como esses, muitos foram os posicionamentos e

---

36 GARBIN, 2003. p. 121.

37 HALL, 1998, p. 74.

38 Cf. Sobre a PEC 241 Post Página: "Ocupa Ari", no Facebook. Disponível em: <goo.gl/XHZZow> Acesso em 30 de nov. 2017.

39 Cf. Intervenção no bairro. Post Página: "Ocupa Ari", no Facebook. Disponível em: <goo.gl/NvAX94> Acesso em 18 de Nov. 2017.

manifestações contra a mídia[40], acusações contra práticas de homofobia, em torno da discussão sobre a ideia de Democracia, também àquilo que denominavam "vozes" do povo negro, dos LGBT's, das mulheres, dos trans e dos pobres, além de sucessivos compartilhamentos de convites para os atos que aconteciam no centro da capital mineira (concomitamente às ocupações).[41]

O teatro também fez parte do repertório desses jovens. O espetáculo: "Aqui existe Gardenia", foi exibido no dia 20 de novembro de 2016, em seu enredo, uma palhaça, dentre muitos tropeços, tenta fazer o seu show "solo de glamour", porém "é interrompida pela política que quer tirá-la da praça", conforme a sinopse disponibilizada para divulgação da peça.[42] A Arte foi mobilizada para a ação política desses jovens, retomando uma longa tradição na qual esse repertório é mobilizado, sob diferentes matizes. Destacadamente, a Revolução de Veludo de 1989[43], iniciada em Praga, trouxe esse cenário ainda de forma mais radical: a própria direção foi dirigida de dentro de um Teatro (o "Lanterna Mágica"), tendo os revolucionários eleito o dramaturgo Václav Havel sob a exigência de liberdades democráticas para o país. Em outra ocupação, denominada "Ocupa Sagradinha" recebeu no dia 11 de dezembro de 2016, o Grupo Galpão com o musical "De Tempo Somos"[44], de inegável notoriedade pública, o referido grupo de teatro rodou o Brasil em turnê apoiando as Ocupações nas quais esteve. Essas e outras atividades compuseram as práticas e o cotidiano das ocupações ao longo de todo o território brasileiro, pelo que a experiência dos estudantes da Escola Estadual Ari da Franca que, por sua vez nos apresenta.

O que esses jovens demonstraram, apontam para o exercício de pensar e aprender outras formas de vivenciar a civilidade e a cidadania, tarefas fundamentais para Hannah Arendt, na medida em que se volta para o espaço público como um "espaço aberto entre os homens, porquanto só o existem no plural"[45]. Foram eles capazes de encontrar novas maneiras de se vincular com o passado e de indicar um horizonte de atenção aberto à ação política. Porcel (2017) conclui sua reflexão em torno do problema da educação em Arendt, afirmando que,

> a aparição de seres únicos em contextos particulares deve compreender os contornos da pluralidade para desenhar novas fronteiras e educar para o pensamento, para o "pensamento público" que recusa

40 Cf. "Nota oficial sobre as relações com a mídia". Post em 25 de out. de 2016.

41 Cf. Convocação para a reunião das ocupações da RMBH e o Grande ato do dia 11. Disponível em: <https://www.facebook.com/events/680815478744615/> Post em 08 de Nov. de 2016.

42 Cf. Apresentação do espetáculo: "Aqui existe Gardenia". Página "Ocupa Ari", no Facebook. Post de 18 de Nov. de 2016.

43 Cf. Revolução de Veludo, em 1989. Disponível em:http://memorialdademocracia.com.br/card/comeca-a-revolucao-de-veludo-em-praga Acesso em 18 de Nov de 2017.

44 Cf. Sarau "De Tempo somos", no "Ocupa Sagradinha". Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/174784982977746/?ref=br_rs> Acesso em 24 de out. de 2017.

45 FERREIRA, Adalgisa Leão. IN: CARVALHO, José Sérgio F; CUSTÓDIO, Crislei de O. (orgs.). Hannah Arendt. A crise na educação e o mundo moderno. São Paulo: Intermeios; Fapesp, 2017. p. 52.

> a violência e a servidão e conduz à responsabilidade comunitária. Desta maneira seremos firmes defensores do chamado arendtiano à responsabilidade.[46]

A co-responsabilidade partilhada pelos estudantes secundaristas nas ocupações estudantis aqui trabalhadas forjam o exemplo que ilustra a proposição acima declarada. O gesto que colocou em marcha o pensamento faz nascer também a surpresa e a novidade, para as quais nem mesmo o governo e seus representantes estavam preparados. Um movimento tão desconcertante quanto o próprio pensamento de Hannah Arendt.[47] Tal como sentenciou Riobaldo, *"um menino nasceu, o mundo tornou a começar"*[48].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O risco que se interpõe ao ato de escrever e narrar tais acontecimentos alerta-nos quanto à possibilidade que nos leva ao erro de produzir uma ilusão biográfica garantindo pela narrativa, sentidos e coerências que esses sujeitos, no cotidiano de suas ações, não conheceram. Sem, contudo, deixarmos de assumi-lo, implica-nos pensar com o passado recente a complexidade que ele encerra.

A atenção evidentemente justificada em se voltar para o tempo presente, em vista de um passado recente decorrido, faz esbarrar em "um ato de cidadania, destinado a ajudar seus contemporâneos a passar do exorcismo sempre inacabado ao trabalho de memória, do qual não se deve esquecer que também é um trabalho de luto"[49]. Para Pereira (2011), uma das nossas dificuldades, como seres humanos, cidadãos e historiadores, é "a de sermos também contemporâneos de nossos contemporâneos"[50]. Sem, contudo prescindir do esforço que impele "se colocar à escuta de nosso tempo de incertezas"[51], como aqui tentamos fazer.

Hannah Arendt é uma autora desconcertante. Para quem "o pensamento está sempre fora de ordem, interrompendo todas as atividades ordinárias e sendo por elas interrompido".[52] Por isso, torna-se importante considerar que os conceitos para nós funcionam como horizontes de sentidos, por meio dos quais é possível pensar e interpretar nosso espaço de experiências. Contudo, sem que a eles, prestemos irreverência crítica, acreditando friamente que podem nos solucionar, sem controvérsias ou enfrentamentos teóricos complexos.

---

46 PORCEL, 2017. p.79. In: CARVALHO, José Sérgio F; CUSTÓDIO, Crislei de O. (orgs.), 2017.

47 OLIVEIRA, 2014. p. 11.

48 ROSA, 1956.

49 RICOEUR, 2007. p. 457.

50 PEREIRA, 2011. p. 56-65.

51 LOURAUX, 1992, p. 68.

52 ARENDT, 1992. p.149.

O tratamento histórico conferido ao objeto deste estudo, não se mantém incólume às exigências próprias do tempo histórico e da maneira como é experimentado. Os critérios que o torna legítimo ou não, questiona o gesto de fazer crer a própria história. Hartog (2017) por sua vez, considerou que "Ainda que a tarefa de decidir venha, em última instância, ao destinatário do texto histórico: a esse último, que é também 'o cidadão avisado', 'de fazer o balanço entre a história e a memória'".[53] Para o autor, isso faria reduzir razoavelmente as pretensões a uma autoridade alimentada, às vezes pelo historiador. Assim, dessa maneira conclui como também o fazemos: "se eles [os historiadores] fazem história, a última palavra não lhes pertence. As modalidades do acreditar em ou na história são, afinal, problema do cidadão.".[54]

O conhecimento histórico tem um potencial propositivo, segundo Horta referindo-se a célebre obra de Castoriadis, "nutre a esperança em outros possíveis do homem"[55], e como buscamos demonstrar, porque não dizer, em outros possíveis das juventudes. Estudantes que não perderam a memória da liberdade. Se ainda não é possível afirmar que um novo começo emergiu à ponta da superfície para a qual, por ora, olhamos, não resta dúvida de que os estudantes mostraram que o final não foi e não será o mesmo, e aquilo que vimos acontecer fez grassar as contas da Liberdade, no espaço público, "*perturbando a paz, exigindo troco*" fazendo despontar "*a ponte da liberdade guardiã*". Para que pudéssemos ver, de repente, a liberdade de novo. Olha aí.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Odílio Alves. A **amizade como *amor mundi* em Hannah Arendt**. In: O que nos faz pensar. n. 28, dez, 2011.

ALONSO, Angela. **Repertório, segundo Charles Tilly**: História de um conceito. In: Sociologia&Antropologia. v.02.03: p. 21-41, 2012.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana.** Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense, 1983.

_____. **Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. **A vida do espírito**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, UFRJ, 1992.

_____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____. **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **Sobre a Revolução**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **The Human Condition** [HC]. Chicago: University of Chicago Press, 1958 (2ª edição, com uma Introdução de Margaret Canovan, 1998).

53 HARTOG, 2017. p. 97.

54 ibidem.

55 Apud HORTA, 2016.p. 600.

BENJAMIM, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, José Sérgio F; CUSTÓDIO, Crislei de O. (orgs.). **Hannah Arendt.** A crise na educação e o mundo moderno. São Paulo: Intermeios; Fapesp, 2017.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: ____. À beira da Falésia. A História entre certezas e inquietudes. RGS: Editora da Universidade, 2002.

DAYRELL, Juarez. A Escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (org**.) Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FERREIRA, Adalgisa Leão. IN: CARVALHO, José Sérgio F; CUSTÓDIO, Crislei de O. (orgs.). **Hannah Arendt.** A crise na educação e o mundo moderno. São Paulo: Intermeios; Fapesp, 2017.

FRATESCHI, Yara. **Participação e liberdade política em Hannah Arendt**. In: Cadernos de Filosofia Alemã, n. 10, p. 83-100, jul-dez, 2007.

GARBIN, Elisabete Maria. Cultur@s juvenis, identid@des e Internet: questões atuais. In: **Revista Brasileira de Educação**. Maio/um/jul/Ago de 2003. p. 119-135.

GARCIA, Patrick. Histoire Du temps présent. In: Delacroix, C. et alli (dir.). **Historiographies I. Concepts et débats**, Paris: Gallimard, 2010, p. 286

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro, 1998.

HARTOG, François. **Crer em história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

HORTA, Regina. Editorial. In: **Revista Varia História**. v. 32, n. 60. 2016

LEVINAS, E. **Autrement quetre ou au-delà de l'essence**. Paris: Livro de Poche, 1974.

LOURAUX, Nicole. Elogio do Anacronismo. In: Novais, A**. Tempo e história** (org.). São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

MARQUES, Angela Cristina Salgueiro. **A política das imagens e a pobreza**. *Sur le journalisme, About journalism, Sobre jornalismo* [En ligne], Vol 6, n°1 - 2017, mis en ligne le 15 juin 2017. Disponível em: http://surlejournalisme.org/rev.

_____; BIONDI, Angie. Omayra: reflexões sobre o rosto, uma fotografia e suas políticas. In: **Galaxia**, São Paulo. n. 33, set-dez., 2016, p. 145-157. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542016222644.

MARTINS, Bruno Viveiros. Amizade: a guarda da liberdade contra o avesso da política. In: STARLING, Heloísa; BOTELHO, André (orgs.). **República e Democracia**. Impasses do Brasil Contemporâneo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

OLIVEIRA, Luciano. **10 lições sobre Hannah Arendt.** 4ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. **A história do tempo presente**: do futurismo ao presentismo? Humanidades. Brasília, v. 58, p. 56-65, 2011.

PORCEL, Beatriz. Chaves de uma crise: Arendt e o problema da Educação. IN: CARVALHO, José Sérgio F; CUSTÓDIO, Crislei de O. (orgs.**). Hannah Arendt**. A crise na educação e o mundo moderno. São Paulo: Intermeios; Fapesp, 2017.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: UNICAMP, 2007.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1956.

SACRISTAN, José Gimeno. As raízes culturais da ordem escolar em que ser aluno adquire sentido. In: **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SOUKI, Nadia. **Hannah Arendt e a banalidade do mal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

FONTES DIGITAIS

Sarau "De Tempo somos", no "Ocupa Sagradinha". Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/174784982977746/?ref=br_rs> Acesso em 24 de out. de 2017.

"Intervenção no bairro". Post Página: "Ocupa Ari", no Facebook. Disponível em: <goo.gl/NvAX94> Acesso em 18 de Nov. 2017.

"Nota oficial sobre as relações com a mídia". Post em 25 de out. de 2016.

Convocação para a reunião das ocupações da RMBH e o Grande ato do dia 11. Disponível em: <https://www.facebook.com/events/680815478744615/> Post em 08 de Nov. de 2016.

Apresentação do espetáculo: "Aqui existe Gardenia". Página "Ocupa Ari", no Facebook. Post de 18 de Nov. de 2016.

Revolução de Veludo, em 1989. Disponível em:http://memorialdademocracia.com.br/card/comeca-a-revolucao-de-veludo-em-praga Acesso em 18 de Nov de 2017.

Sobre a PEC 241. Post Página: "Ocupa Ari", no Facebook. Disponível em: <goo.gl/XHZZow> Acesso em 30 de nov. 2017.

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E SOCIAÇÃO POLÍTICA EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA SUL MINEIRA

Junior Roberto Faria Trevisan
Universidade Federal de Alfenas – Unifal-MG[1]

Luís Antonio Groppo
Universidade Federal de Alfenas – Unifal-MG

INTRODUÇÃO

Os jovens são sujeitos portadores de historicidades e experiências diversas. A juventude, como qualquer grupo e/ou categoria social, é multifacetada, imersa em uma infinidade de relações e se realiza constantemente em interação com as contradições próprias das representações biopsicossociais das sociedades humanas. Marcada pelas rápidas mudanças das relações sociais contemporâneas, a juventude pode atuar tanto como protagonista e/ou beneficiária das transformações da qual faz parte quanto pode experimentar prejuízos variados em condições políticas, econômicas e socioculturais adversas. Ao considerar toda essa complexidade, alteridade, modos de ser e estar no mundo, não devemos falar, portanto, em juventude, mas sim em juventudes (no plural) (DAYRREL, 2003; CARRANO, 2012).

De acordo com Carrano (2012), a noção da condição e participação juvenil pode abranger dois tipos de sentido: um forte, relativo a formas de atividades que afetam a vida das pessoas, grupos, instituições e que conduzem ao engajamento político-social; um fraco, vinculado "a formas atenuadas de envolvimento que nem de longe criam engajamentos militantes ou interferem em processos decisórios significativos capazes de influenciar a vida de indivíduos, grupos ou instituições" (ibid., p. 83). Para além dessa concepção dual e, muitas vezes, pouco problematizada, uma coerente verificação da relevância das formas de partição juvenil está na averiguação de "até onde esses como indivíduos ou coletivos podem chegar com sua participação no sentido de influenciar decisões" (ibid., p. 88).

Observa-se, no contexto brasileiro, que a participação juvenil, principalmente por meio de movimentos estudantis, se fizera presente em momentos importantes, e muitas vezes, de grande efervescência, da história política e social do país. Das lutas estudantis do Brasil Império, passando pelos anos de 1960, Diretas Já em 1984, os Caras Pintadas de 1992, e atingindo as formas vigentes de contestação, mediadas por ocupações, quase sempre horizontais e autogeridas, de universidades e escolas de todo território nacional, as ações juvenis declaram, desde sempre, sua importância e influência político-social (LEITE, 2010; GOHNb, 2016).

De acordo com Bringel (2012, p. 30), as lutas, reivindicações e ações estudantis só podem ser compreendidas como um movimento de fato, quando estas se articulam com

1 Contatos: <juniortrevisansk8@hotmail.com>; <luis.groppo@gmail.com>.

esferas de outros movimentos sociais. Isto posto, surge outra temática importante que tem se consolidado enquanto campo de análise que busca compreender a educação para além de suas representações formalizadas, ou seja, as práticas educativas não formais dos movimentos sociais e populares. A sociologia da educação clássica considerava duas formas básicas de interações educativas: a educação formal (designada pela educação institucional escolar) e a educação informal (reservada às relações primárias e/ou familiares). No Brasil, especialmente a partir dos anos 1990, outro tipo de formato educacional se tornou reconhecida tanto na academia quanto no mundo social: a educação não formal (GROPPO, 2013).

Como campo distinto, com formas e conteúdos próprios, mas não em oposição à educação formal, a educação não formal se destoa por possuir uma estrutura e uma organização flexível com relação ao tempo, ao local e intencionalidade concreta da aprendizagem. Muitas vezes delineada por noções imprecisas e pelos seus contrastes ante as formalidades e informalidades educativas, ela não é conceito pronto ou consolidado, mas sim um campo em constante transformação (GARCIA, 2009; GROPPO, 2013; GOHN, 2016a). Atuar nos espaços educativos não formais, como práxis ou por meio de pesquisas diversas, é também recriá-la a todo tempo "ao passo que a cada ação, a cada tentativa de compreensão do que pode ser esse fazer, estamos criando esse conceito e trafegando no seu campo de imanência" (GARCIA, 2009, p. 11).

As questões juvenis têm conquistado posição de destaque no panorama das grandes inquietações mundiais. Sua inserção no universo adulto, a relação com a família, os sistemas educacionais, o mundo do trabalho, as várias violências, os processos políticos e outros retêm preocupações e pautam diversos debates sobre esta etapa da vida sociocultural (CARRANO, 2012). "Construir uma definição de juventude não é fácil, principalmente porque critérios que a constituem são históricos e culturais" (DAYRELL, 2003, p. 41). É necessário, portanto, que os modelos cristalizados sejam colocados em questão, visto que os mesmos podem ocultar as experiências que dotam de sentido o cotidiano e os modos de ser das juventudes contemporâneas.

Nesse sentido, o presente trabalho tem por foco retratar alguns resultados parciais do projeto de pesquisa "Jovens de luta: educação não formal e sociação política no âmbito do movimento estudantil de uma universidade pública sul mineira"[2]. Iniciado em março de 2017, e seguimento de nosso envolvimento com estudos e programas de extensão com foco no assunto, seu objetivo central é verificar e interpretar os processos educativos não formais e as formas de sociação política organizadas por jovens universitários que escampam das análises direcionadas aos grandes centros universitários e/ou urbanos.

SIMMEL E O (RE)PENSAR SOCIAL

2 A pesquisa é parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas – Unifal-MG e conta com a orientação do Professor Doutor Luís Antonio Groppo.

A Sociologia, enquanto método científico que procura compreender a humanidade e suas inter-relações sociais, "deve buscar seus problemas não na matéria da vida social, mas em suas formas […] Nessa consideração abstrata das formas sociais é que se assenta todo o direito de existir da Sociologia" (SIMMEL, 1983a, p. 47). Por conseguinte, de acordo com o entendimento simmeliano, as interações sociais são formadas pelo conjunto de matérias (impulsos e/ou finalidades distintas) que se estabelecem, dos mais diversos modos, tempos e espaços, em formas autônomas nas quais os "indivíduos, em razão dos seus interesses […] se desenvolvem conjuntamente em direção a uma unidade no seio da qual se realizam" (SIMMEL, 2006, p. 61).

É por esse viés, e diferentemente do conceito de socialização consolidado nas ciências humanas e sociais, que, para Simmel, as interações entre os indivíduos se dão por meio de processos de sociação, ou seja, como formas de convívio com, para e contra os outros (SIMMEL, 2006; SANCHIS, 2011). Para ele,

> A sociedade é também algo funcional, algo que os indivíduos fazem e sofrem ao mesmo tempo, e que, de acordo com esse caráter fundamental, não se deveria falar de sociedade, mas de *sociação*. Sociedade é, assim, somente o nome para um círculo de indivíduos que estão, de uma maneira determinada, ligados uns aos outros por efeito de relações mútuas, e que por isso podem ser caracterizados como uma unidade. (SIMMEL, 2006, p. 17-18, grifo nosso).

O espírito analítico de Simmel está, nesse sentido, assentado sobre a seleção de fenômenos delimitados e finitos, por meio da análise da verificação da pluralidade de elementos que os compõem, para, em seguida, averiguar suas regularidades e formas (LEVINE, 2015). Mas por que convidar para o diálogo contemporâneo um sociólogo alemão do Século XX? Para Shemer e Jery (2013), e tanto o campo quanto os dados coletados até então reforçam tal asserção, Simmel ainda tem muito a contribuir não só para as análises sociológicas, mas para as ciências humanas de maneira geral. Sua potencialidade está, justamente, em sua capacidade de respaldar aspectos supostamente triviais e microscópicos da vida social e convertê-los "em análises das formas mais gerais da cultura e evolução social" (SCHEMER; JARY, 2013, p. 290).

Há inúmeras formas de interpretar as obras de Simmel. Seus objetos e ângulos de estudo são múltiplos (VERNIK; BORISONIK, 2016). Considerar os fenômenos por meio da incorporação de estruturas analógicas que acabam por gerar regularidades e formas de interação específicas (LEVINE, 2015) tem auxiliado no (re)pensar dos processos educativos não formais e de formação política da juventude universitária que abrange esta pesquisa. Tal caminho, também nos leva a 3 importantes questões: 1) a educação não formal como um tipo

ideal a-histórico; 2) a formação ou sociação política; 3) a concepção dialética das juventudes e os Novos Movimentos Sociais (NMS).

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL, FORMAÇÃO (SOCIAÇÃO) POLÍTICA E OS NMS

A noção pedagógica de Simmel é caracterizada pelo desenvolvimento da autonomia e da consciência de si mesmo. O objetivo geral dos processos educativos não deve ser, portanto, uma simples comunicação de competências e/ou habilidades; a educação deve estar atrelada às práticas e experiências cotidianas que compreendem a realidade e o desenvolvimento humano (GOLDMAN, 2013). Dessemelhante das propostas educacionais tradicionais, a educação não formal emerge por meio de uma noção em que a aprendizagem é "um processo de formação humana, criativo e de aquisição de saberes e certas habilidades que não se limitam ao adestramento de procedimentos contidos em normas instrucionais" (GOHN, 2014, p. 39). A educação não formal é, assim, uma via educativa "que se aprende 'no mundo da vida', via processos de compartilhamento de experiências, principalmente por intermédio de espaços e ações coletivas cotidianas" (GOHN, 2016a, p. 60, grifo da autora).

Groppo (2013, p. 41) assinala que o "uso de tipos ideais de educação […] pode abrir um olhar mais plural e, ao mesmo tempo, sem adjetivações sobre a educação no pensamento [sociológico]". Para ele,

> Na condição de tipo ideal, o conceito de educação não formal é capaz de caracterizar diversas situações de ensino-aprendizagem que se deram antes do atual momento histórico, antes do termo "não formal" ter aparecido, antes mesmo da própria escola se generalizar como a modalidade educacional mais característica […] Mais recentemente, podemos indicar a educação no e pelos movimentos sociais: cooperativas, sindicatos, partidos, internacionais comunistas, movimentos estudantis, feministas, ecológicos, populares etc. (ibid., p. 39).

A educação não formal como um tipo ideal a-histórico, como uma forma de interação educativa estruturada em determinados tempos e espaços por meio de processos flexíveis, compartilhados, coletivos e horizontais têm aparecido como práxis constante no movimento estudantil supracitado. Em diversos momentos, sejam eles institucionais ou não institucionais, formais ou não formais, presenciais ou reminiscentes, ela se manifesta como artifício subjetivo e objetivo de interação e formação.

Pudemos vivenciar na pele as experiências de desenvolvimento de várias atividades do tipo. Há uma preocupação e uma vontade constante de aprendizagem e de formação política. A autogestão, a paridade e a horizontalidade, mesmo com todos os antagonismos, são constantemente agenciadas por meio de assembleias, rodas de conversas, oficinas de formação, reuniões, culturais, organização de eventos, entre outros. Temas que são silenciados e/ou pouco debatidos pela interação pedagógica formalizada e institucionalizada são

sempre acionados de forma coletiva e são trabalhados efetivamente com os grupos e sujeitos envolvidos.

A vivência e experiência destas relações parecem afetar e potencializar as ações estudantis de uma forma que tem surpreendido toda comunidade interna e externa à universidade em questão. Aqui, as hierarquias são suplantadas e, muitas vezes, os estudantes subvertem a lógica docente, se tornam verdadeiros educadores, estimulam o diálogo intergeracional e desenvolvem formas dialógicas de aprendizagem. A ocupação de 2016/2017[3], as eleições para o Diretório Central dos Estudantes (2017/2), e a organização de eventos diversos, como o "Seminário: memorial das ocupações estudantis, em novembro de 2017, por exemplo, permitiram um mergulho nas nuances do movimento estudantil organizado e independente e revelaram o empenho juvenil em ampliar suas práticas educativas e formativas não só no âmbito acadêmico, mas também em conjunto com diversos setores da comunidade externa.

Cabe ressaltar que tais ações não perseveram sem conflitos internos e com as representações formais da instituição. Assim, parte dos docentes, discentes e setores administrativos mais conservadores tentam, sempre que podem, sabotar os espaços em que a interação estudantil se sobressai diante das imposições universitárias cotidianas. Contudo, mesmo com angústias e marcas que desmobilizam as ações individuais e coletivas, sempre irrompem novas formas cuja educação não formal é essencial. Para Simmel (1983b, p. 126), a ausência da repulsão "não resulta […] numa vida social mais rica e mais plena […], mas num fenômeno tão diferente e irrealizável quanto se o grupo fosse privado das forças de cooperação, afeição, ajuda mútua e convergência de interesses". Neste sentido, as divergências podem operar como potência integradora, ou melhor, "as hostilidades não só preservam os limites, no interior do grupo, do desaparecimento gradual, como são muitas vezes conscientemente cultivadas, para garantir condições de sobrevivência" (ibid.).

Pensar a educação não formal é também considerá-la como uma forma de interação (sociação) e ou de formação política entre os estudantes. Em boa parte da literatura sobre jovens, "política e juventude apresentam-se como temas distantes" (CASTRO, 2009, p. 495). Além disso, muitas análises, ao recorrerem ao conceito de socialização como obtenção de competências e aptidões, têm assumido uma preocupação exclusiva para com a preparação dos jovens apenas "para assumirem seu lugar ulterior de cidadão, consciente de seus deveres" (ibid.). Isto faz com que questões fundamentais, como as perspectivas subjetivo-objetivas dos jovens e suas correlações com sua inserção nos espaços privados e públicos, sejam deixadas de lado.

A própria ideia de socialização, ao tentar adequar representações coletivas sobre processos educativos e morais externos aos indivíduos, reduz as inter-relações e limita a viabilidade de coexistência entre diferentes formas de ser e estar no mundo. É indispensável, portanto, deslocar-se para além das concepções socializadoras naturalizadas (SAFSTROM; MANSSON, 2004). A experiência e formação política podem ocorrer em múltiplos lugares. Não há período específico ou inaugurado por normas civis que determinem ou não

3 Para mais detalhes ver Groppo et al. (2017).

a disposição de jovens para o integral exercício de suas competências sociais e coletivas (CASTRO; MATTOS, 2009). É com base nessas perspectivas que propomos, como alternativa analítica, o conceito não de formação, mas de sociação política "como forma (que se realiza de inúmeras maneiras distintas) na qual os indivíduos, em razão dos seus interesses [subjetivos e objetivos], se desenvolvem conjuntamente em direção a uma unidade no seio da qual esses interesses se realizam" (SIMMEL, 2006, p. 60-61).

Este não é um conceito encerrado. Sua profundidade teórico-metodológica deve, ainda, ser testada em correlação com a análise dos dados. Contudo, no decorrer das observações e entrevistas realizadas até então, a sociação política parece abranger todos os espaços educativos e de interação dos grupos estudantis formais e informais da instituição ressaltada. Tal condição possibilita o desenvolvimento de unidades e de grupos que, apesar de suas oposições e contradições interno-externas, passam a se inter-relacionar com, para e contra outros em referência a realização de interesses comuns. A consumação de condições formativas junto a coletivos e grupos políticos consolidados, a criação de espaços de formação, a produção de materiais didático-pedagógicos e informativos se manifestam nesse sentido e fortalecem a sociação entre os estudantes, sejam eles engajados ou não.

Rancière, em entrevista para o Centro de Estudos Educação e Sociedade (VERMEREN; CORNU; BENVENUTU, 2003, p. 199), argumenta que "[…] se a emancipação intelectual não tem visada social, a emancipação social sempre funcionou, quanto a ela, a partir da emancipação intelectual". Tal condição tem ficado cada vez mais visível no contexto das organizações estudantis que fazem parte do nosso estudo. A vontade de apender e de se formar politicamente, de forma institucional ou não, são constantemente agenciadas, como já referido, por meio de processos autogeridos, horizontais e paritários.

Por outro lado, a subversão da ordem hierárquica convencionada parece também trazer mal-estar e angústias para alguns militantes envolvidos. Se a emancipação é liberdade (RANCIÈRE, 2002), por outro lado, essa mesma liberdade "é fundamento de todas as essências, posto que o homem desvela as essências intramundanas ao transcender o mundo rumo às suas possibilidades próprias" (SARTRE, 2007, p. 542). Assim, "é na angústia que o homem toma consciência de sua liberdade, ou, se se prefere, a angústia é o modo de ser da liberdade como consciência de ser; é na angústia que a liberdade está em seu ser colocando-se a si mesma em questão" (ibid., p. 72).

Pensar a juventude enquanto categoria genérica e em interação com diferentes representações coletivas ou individuais encerra, quase sempre, "[…] um conjunto de propostas pragmáticas e de tendências empíricas, porém, com limitações em suas justificativas teóricas e sociológicas" (BRUNET; PIZZI, 2013, p. 30, tradução nossa). Nesse sentido, temos por proposta uma base analítica em que as juventudes e as condições juvenis devem ser compreendidas pelo seu viés dialético, ou seja, pelos "elementos que colocam constantemente aquilo que é definido institucional e oficialmente em estado de superação, pela própria dinâmica interna das coletividades juvenis e de suas relações com a sociedade em geral" (GROPPO, 2004, p. 14).

Uma concepção dialética das juventudes abre espaço para questões que nos remetem aos Novos Movimentos Sociais ou NMS. Segundo Mesquita (2003), mesmo que os movimentos estudantis sejam marcados pela presença de características militantes tradicionais, novas pluralidades, formas e metodologias de sociabilidade têm insurgido na contemporaneidade. Quanto mais essa sociabilidade se torna autônoma, mais ela consegue preencher as formas de interação humana (SIMMEL, 2006). Deste modo, os movimentos juvenis atuais passaram a ajeitar diferentes grupos, dispersos e fragmentados, onde relacionamentos e cenários alternativos são colocados em prática. Emerge, assim, um novo contexto multifacetado que conduz a distintas demandas e repertórios de atuação (MELUCCI, 1997; GOHN, 2011). O movimento estudantil referido também parece exibir tais qualidades. Assim, a grande circulação de sujeitos e a transição gradual de estratégias metodológicas assinalam a pluralidade tanto da instituição quanto das formas de sociação reclamadas no âmbito estudantil formal e informal. Foi possível, por exemplo, acompanhar pessoas que transitam por diversos grupos e grupos cuja interação é constante e dinâmica. Isto demonstra um novo paradigma de intervenção política, separadas das forças tradicionais vigentes e que evidenciam formas renovadas e múltiplas da sociabilidade estudantil (MESQUITA, 2003).

Por fim, e de posse das alegações acima, cabe, agora, trazer algumas reflexões sobre a temática, bem como pautar alguns desdobramentos da pesquisa em curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das primeiras observações, que focaram eventos de grande significação, como a greve e ocupação estudantil da instituição (2016/2017), o processo eleitoral do Diretório Central dos Estudantes (DCE) (2017/2) e a realização de algumas entrevistas, temos por resultados parciais a grande importância da educação não formal e da formação (sociação) política no âmbito das ações discentes. Além disso, outras questões como a sociabilidade e o afeto têm se figurado como um fator potencializador dos processos educativos e inter-relacionais estudantis.

Deleuze (2002, p. 128), em obra sobre o pensamento de Espinosa, alega que "um corpo afeta outros corpos, ou é afetado por outros corpos: é este poder de afetar e de ser afetado que também define um corpo na sua individualidade". Assim, "o afeto […] implica tanto para o corpo como para o espírito um aumento ou uma diminuição da potência de agir" (ibid., p. 56). A ocupação e a greve estudantil, bem como o processo eleitoral do DCE e as entrevistas realizadas revelam não só a capacidade formativa política das relações educativas não formais entre estudantes, mas também a potência do agir (ação) por meio das afetividades desenvolvidas no âmbito do movimento estudantil universitário. Relatos indicam o desenvolvimento de uma relação não-institucionalizada; uma relação autogerida, horizontal e paritária que busca uma práxis didática e política que extrapola os limites impostos pela formalidade institucionalizada mediante interações "acompanhadas por um sentimento e por uma satisfação de estar justamente socializado, pelo valor da formação da sociedade enquanto tal" (SIMMEL, 2006, p. 64).

Deste modo, noções e sentimentos como os de família, amizade, proteção, confiança, respeito, amor, entre outros rompem de maneira aberta e atravessam as subjetividades e objetividades das pessoas que fazem e sofrem o movimento estudantil aqui referido. Tais representações excedem os espaços institucionais e estruturam relações profundas. Nas eleições, por exemplo, foi possível observar o surgimento de grupos diversos e de posições ideológicas antagônicas. Para além, a ocupação e greve estudantil marcaram profundamente os envolvidos e até mesmo uma república foi formada após o processo. As entrevistas também apontam para a composição de inter-relações significativas e duráveis.

Tudo isso, é claro, merece um mergulho mais intenso com o intuito de percorrer as nuances e as contradições próprias dos processos educativos não formais e de sociação política praticados pelas e pelos estudantes destacados. Conforme Geertz (2008, p. 21), "olhar as dimensões simbólicas da ação social […] não é afastar-se dos dilemas existenciais da vida em favor de algum domínio empírico de formas não-emocionalizadas; é mergulhar no meio delas". Estamos percorrendo uma jornada ampla e plural. Temos muito a fazer e a companhia estudantil tem nos informado muito não só sobre suas relações, mas também sobre nós mesmos enquanto pesquisadores. Nosso esforço, mesmo com todas as dificuldades próprias do fazer científico, parte, conforme Santos (2002), da possibilidade de desenvolver uma ciência mais multicultural e que permita uma relação mais igualitária entre diferentes tipos de conhecimento. Esperamos que, ao fim de nossa investigação, consigamos atingir minimamente tais objetivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRINGEL, Breno. Ciclo de protestos e lutas estudantis no Brasil. **Perspectiva Histórica,** Salvador, v. 2, n. 22, p. 29-44, jan./jul. 2012.

BRUNET, Ignasi; PIZZI, Alejandro. La delimitacion sociológica de la juventude. Última Década, Santiago, v. 21, n. 38, p. 11-36, jul. 2013.

CARRANO, Paulo. A participação social e política de jovens no Brasil; considerações sobre estudos recentes. **O social em questão,** Rio de Janeiro, v. 1, n. 27, p. 83-100, 2012.

CASTRO, Lucia Rabello de. Juventude e socialização política: atualizando o debate. **Psicologia: teoria prática e pesquisa,** Brasília, v. 25, n. 4, p. 495-504, out./dez. 2009.

CASTRO, Lucia Rabello de; MATTOS, Amana Rocha. O que é que a política tem a ver com a transformação de si? Considerações sobre a acção política a partir da juventude. **Análise Social,** Lisboa, v. 4, n. 193, p. 793-823, 2009.

DAYRREL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, dez. 2003.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa:** filosofia prática. São Paulo, Sp: Escuta, 2002. 144 p.

GARCIA, Valéria Aroeira. **A educação não-formal como acontecimento.** 2009. 468f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro, RJ: Ltc, 2008, Cap. 1. p. 3-21.

GOLDMAN, Marina Alejandra. La educación como puente: Simmel, la tragedia de la cultural, y el desarrollo significativo del ser. **Enfoques,** Libertador San Martín, v. 25, n. 1, p. 25-38, jun. 2013.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal nas instituições sociais. **Revista Pedagógica,** Chapecó, v. 18, n. 39, p. 59-75, set./dez. 2016a.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos pela educação no Brasil. **Crítica Educativa,** Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2016b.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal: aprendizagem e saberes em processos participativos. **Investigar em Educação,** [s. L.], n. 1, p. 35-50, 2014.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-513, maio/ago. 2011.

GROPPO, Luís Antonio et al. Ocupações no Sul de Minas: autogestão, formação política e diálogo intergeracional. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19, n. 1, p. 141-164, mar. 2017. ISSN 1676-2592. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647616>. Acesso em: 2 jan. 2018.

GROPPO, Luís Antonio. Educação e sociedade capitalista em Marx, Durkheim e Weber: indícios da educação não formal e de uma concepção plural de educação. In: GROPPO, Luís Antonio et al. **Sociologia da educação sociocumunitária:** ensaio sobre o campo das práticas socioeducativas e a educação não formal. Holambra: Editora Setembro, 2013. Cap. 1. p. 33-56.

GROPPO, Luís Antonio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime,** [s. L.], n. 25, p. 9-22, dez. 2004.

LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. Estudantes e avaliação. **Avaliação,** Campinas, v. 15, n. 3, p. 9-27, nov. 2010.

LEVINE, Donald. Revistando Georg Simmel. **Sociologia & Antropologia,** Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 31-52, abr. 2015.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 5/6, p. 5-14, maio/dez. 1997. Tradução de Angelina Teixeira Peralva; publicado em: Revista Young. Estocolmo: v. 4, nº 2, 1996, p. 3-14.

MESQUITA, Marcos Ribeiro. Movimento estudantil brasileiro: práticas militantes na ótica dos Novos Movimentos Sociais. **Revista Crítica de Ciências Sociais,** Coimbra, n. 66, p. 117-149, out. 2003.

SANCHIS, Isabelle de Paiva. Simmel e Goffman: uma comparação possível. **Estudos e Pesquisa em Psicologia,** Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 856-872, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante:** cinco lições de emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 144 p. (Educação: experiência e sentido).

SAFSTROM, Carl Anders; MANSSON, Niclas. The limits of socialisation. **Interchange,** Netherlands, v. 35, n. 3, p. 353-364, set. 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Democratizar a democracia:** os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2002. 678 p. (Reinventara emancipação social: para novos manifestos; 1).

SARTRE, Jean-paul. **O ser e o nada:** ensaio de ontologia fenomenológica. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 765 p. (Coleção Textos Filosóficos).

SHEMER, Hery; JARY, David. The overall terrain and contemporary relevance of Simmel's oeuvre. In: **Form and dialectic in Georg Simmel's sociology:** a new interpretation. New York: Palgrave Macmillan, 2013. Cap. 9. p. 261-293.

SIMMEL, GEORG. **Questões fundamentais da Sociologia:** indivíduo e sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. 118 p.

SIMMEL, Georg. Como as formas sociais se mantêm. In: MORAIS FILHO, Evaristo de (Org.). **Georg Simmel:** Sociologia. São Paulo: Ática, 1983a. Cap. 1. p. 46-58.

SIMMEL, Georg. Conflito e estrutura de grupo. In: MORAIS FILHO, Evaristo de (Org.). **Georg Simmel:** sociologia. São Paulo: Ática, 1983b. Cap. 8. p. 122-134.

VERMEREN, Patrice; CORNU, Laurence; BENVENUTU, Andrea. A atualidade de O mestre ignorante. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 24, n. 82, p. 185-202, 2003.

VERNIK, Esteban; BORISONIK, Hernán. Presentación. In: VERNIK, Estaban; BORISONIK, Hernán (Ed.). **Georg Simmel, um siglo después:** actualidade y perspectiva. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, 2016. p. 11-18. (IIGG-CLACSO; 2).

EFEITOS DAS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS EM UMA CIDADE DO SUL DE MINAS GERAIS: UMA ANÁLISE DOS PONTOS DE MAL-ESTAR

Laís Nunes de Almeida
Pedagoga pela Universidade Federal de Alfenas
Email: lais.nunes.almeida@hotmail.com

Mariana Ramos Pereira
Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Alfenas
mariramospereiramrp@gmail.com

Renata Nunes Vasconcelos
Professora do Instituto de Ciências Humanas e Letras
Universidade Federal de Alfenas-mg
renata.vasconcelos@unifal-mg.edu.br

Este trabalho teve como objetivo localizar e analisar os pontos de mal-estar presentes nas falas dos/as participantes do evento "Seminário Memorial das Ocupações Estudantis" organizado pelo Grupo de Estudos sobre Juventude de Alfenas da Universidade Federal de Alfenas. A análise desses pontos de mal-estar e dados apresentados aqui foram uma primeira tentativa de investigar alguns efeitos que as ocupações estudantis trouxeram para os/as estudantes secundaristas e universitários moradores dessa cidade do Sul de Minas.

Palavras-chave: jovens, ocupações, subjetividade, política educacional, mal-estar

Introdução

Após um ano das ocupações estudantis de 2016, o grupo de estudos sobre a juventude da Universidade Federal de Alfenas, realizou, na cidade de Alfenas, um evento para relembrar e debater sobre essa experiência com os/as estudantes de algumas cidades do Sul de Minas que estiveram envolvidos no movimento. O evento foi organizado em três dias com mesas de debates, rodas de conversas, painel e outros.

Passado o evento, após avaliação dos integrantes do grupo de estudo analisando o seminário a partir das falas, gestos e acontecidos, nos decidimos dar destaque e pesquisar mais sobre os efeitos que foi possível perceber nas falas dos/as estudantes que participaram do evento do grupo de estudos. E foi da sugestão de trazer a tona o que foi o efeito do pós ocupação, a partir da proposta do Seminário, que se interessa em debater as juventudes contemporâneas, que esse trabalho surgiu. Ele tem como intuito fazer uma breve discussão sobre como as pessoas que participaram do evento mencionado acima falaram sobre o seus processos pessoais após o fim das ocupações.

Para fazer isso, esse trabalho se dividiu em quatro partes; a primeira está focada em apresentar um resumo alguns exemplos de ocupações que aconteceram no Brasil; a segunda parte procurou tratar um pouco sobre a metodologia usada para desenvolver esse trabalho: uma análise das conversações que aconteceram durante o evento; a terceira é a análise de algumas falas que apontam pontos de mal estar entre os participantes do evento; e a quarta, a conclusão desse trabalho.

CONTEXTO DAS OCUPAÇÕES

Como se trata de fato recente a asserção dos/as estudantes do ano de 2016 nos vimos diante de um emaranhado de possibilidades de estudos. Entretanto, diversos autores como Andrade e Continho (2017), já estão trabalhando com esse objeto, trazendo olhares de diversas áreas do conhecimento. As abordagens sociológicas, políticas, históricas e principalmente na área de educação são as mais encontradas, o que amplia as possibilidades de estudo. No caso especifico desse trabalho, que está em fase inicial de análise, nos interessa o estudo a partir de uma perspectiva multidisciplinar destacando nosso interesse em analisar os efeitos desse movimento a partir dos sujeitos que estiveram envolvidos nas ocupações.

Das mais de 1000 instituições ocupadas trouxeram a esperança de mudanças para algumas pessoas e para outras, a negação dos acontecimentos e o ódio pelo significado daquele processo. Quando as ocupações terminaram, aqueles que tiveram contato com ela carregaram em suas memórias um período em que acontecimentos significativos de companheirismo, ações coletivas, cuidado com o outro, brigas, repressão, agressões e outros afetos estiveram presentes.

Para entender melhor o que foram as ocupações de 2016, um bom exemplo é o trabalho de campo feito por duas autoras em escolas na cidade do Rio de Janeiro. Andrade e Coutinho (2017) realizaram seu trabalho na escola Estadual André Maurois, produzido no auge das ocupações das escolas de rede pública. O movimento atingira mais de 70 ocupações. As observações feitas pelas autoras em rodas de conversas e visitas informais mostraram como os sujeitos envolvidos ressignificavam o espaço escolar dando a ele *"um estilo próprio em sua dinâmica de organização coletiva: criaram uma sociabilidade baseada na corresponsabilidade, na horizontalidade e no cuidado com o patrimônio público"* (ANDRADE, COUTINHO, 2017, p. 152).

Segundo as autoras citadas houve uma surpresa por parte de outros sujeitos da sociedade em relação à visão que tinham dos/as estudantes secundaristas. Segundo as autoras, uma visão da sociedade sobre os adolescentes foi contraposta nesse momento: de sujeitos que sempre foram vistos como passivos e desinteressados, que recusam a escolarização, para sujeitos ativos, organizados, com interesse por questões políticas, educacionais do contexto local, nacional e internacional. Esse "novo jeito de ser" que despontou deixaram as outras gerações com um ponto de interrogação sobre suas ações. A forma de enxergar esse público se descolou em dois momentos: um dia eles estavam recusando o ensino e no outro eles estavam lutando por educação.

Essas situações destacadas pelas autoras também foram observadas por nós nas cidades do interior de Minas Gerais, nas quais pudemos ouvir os relatos a partir do Seminário Memorial das Ocupações. Quando as escolas foram ocupadas, alguns adultos (familiares, amigos, trabalhadores das instituições) se posicionaram de diferentes maneiras. Alguns se colocaram totalmente a favor, apoiando os estudantes de diferentes formas já outros, usaram todos os dias de ocupação para fazer a vida das pessoas que estavam ali presentes um verdadeiro terror.

Esses acontecimentos tiveram muitas repercussões quando o movimento das ocupações terminou. No referido evento já citado organizado pelo grupo de estudos sobre a Juventude da Universidade Federal de Alfenas, os estudantes participantes e convidados de algumas cidades do Sul de Minas relataram agressões sofridas durante o tempo das ocupações por parte de diferentes adultos. Para alguns desses/as estudantes essas agressões marcaram suas vidas e trouxeram impactos para as relações dentro das instituições e por consequência transtornos psicológicos que antes não se observava.

As recordações, muitas vezes negadas por serem de dor, que apareceram durante o Seminário fizeram parte também, de um contexto de ocupações que aconteceram na cidade de Alfenas. Nesta cidade, o número de ocupações foi de quatro escolas de ensino médio além da universidade federal que está localizada no centro da cidade. Por estarem localizadas em uma cidade com um número pequeno de habitantes, e muitos deles, nunca terem tido contato com esse tipo de acontecimento, o estranhamento foi maior ainda. As pessoas faziam comentários de ódio em postagens nas redes sociais sobre assunto, um jornal da cidade fazia publicações com informações distorcidas sobre os estudantes da escola e até mesmo houve relato de agressão de professores de uma escola contra estudantes. Muitas dessas manifestações também foram relatadas por estudantes nos grandes centros urbanos onde ocorreram ocupações. Nesse sentido, no caso brasileiro, independente de grande centro ou cidades de porte médio foi possível observar manifestações contrárias ao movimento dos estudantes marcadas por muitas tensões e agressividade.

Para entender melhor o significado desses eventos para as pessoas que dele participaram esse o trabalho, ainda em fase de análise, se propôs apresentar algumas respostas sobre os efeitos das ocupações. Após um ano, como os/as estudantes avaliam a experiência das ocupações das quais participaram? O que poderíamos aprender com eles/as sobre o laço social desse jovem com as diferentes instituições envolvidas no movimento das ocupações como o poder público, a polícia, a escola, a universidade, o poder judiciário e a família.

Essa análise será feita a partir de referências da psicanálise de forma a localizar pontos de mal-estar enunciados nas duas rodas de conversa que foram organizadas no evento já supracitado. Os dados apresentados foram obtidos a partir das anotações dos integrantes do grupo de estudos que participaram das rodas e também do partilha mento de anotações de outros que colaboraram com a oferta de informações.

METODOLOGIA

Buscando compreender as questões subjetivas aparecidas diante das falas sobre as ocupações, a opção metodológica de pesquisa residiu em uma análise do evento "rodas de conversa" presentes no evento Seminário: Memorial das Ocupações Estudantis, organizado na Universidade Federal de Alfenas pelo Grupo de Estudos de Juventude de Alfenas. A ideia principal do grupo foi propiciar momentos de lembranças, para revigorar a memória sobre um importante ciclo de ações coletivas: as ocupações de instituições de ensino, no Brasil em 2015 e 2016, em que o Sul de Minas teve grande destaque. Tendo como fonte de inspirações Walter Benjamin, que afirma que todas as lutas sociais pela emancipação devem ser revividas e valorizadas em seu potencial libertador, buscando inspirar lutas futuras, ainda que estas se mostrem aparentemente derrotadas.

Neste sentido, as datas escolhidas para o Seminário celebraram um ano do movimento de ocupações, sendo realizado em novembro de 2017. O evento buscou revalorizar as lutas, reconstruir alguns traços de memória dos movimentos que abrangeram os 22 estados brasileiros no 2º semestre de 2016, dando mais centralidade às ocupações que ocorreram em Minas Gerais. O foco desse trabalho foi às ocupações de escolas públicas estaduais e de campus universitários nos municípios de Poços de Caldas, Alfenas, Campestre e Juruaia, bem como de Lavras, Itajubá e Inconfidentes.

Para análise, utilizamos os momentos das rodas de conversa como dispositivos de investigação psicanalítica. Por isso, traremos aqui uma breve discussão acerca de um dispositivo da psicanálise aplicada à educação como metodologia de investigação o mal-estar a partir das experiências deste evento. No entanto, é importante esclarecer que há diferença entre as conversações e as rodas de conversa como poderá ser observado a seguir uma vez que o dispositivo das conversações exige uma série de encontros que distanciam-se das rodas de conversa, por serem apenas um evento pontual, como o ocorrido no Seminário.

Segundo Miranda, Vasconcelos e Santiago (2006) a conversação como dispositivo clínico de análise, foi elaborado por Jacques Allain-Miller nos anos 1990, e se apresenta com uma condição precisa ao abrir o campo para a palavra entre psicanalistas. Posteriormente, a prática da conversação tem possibilitado o exercício da Psicanálise aplicada para além de sua vertente puramente clínica, desde que foi adotada pelo Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Infância (CIEN).

Diante disso, as autoras discutem a conversação um dispositivo que tem na "associação livre coletivizada" um ponto forte de sustentação, pois ela permite que o "objeto de estudo" seja analisado a partir de uma multiplicidade ou proliferação de significantes. (MIRANDA, VASCONCELOS E SANTIAGO, 2006)

Visto que na conversação, o foco está na palavra, concebe-se os sujeitos em conversação, considerando a subjetividade de cada um e invertendo a lógica da pesquisa em que o pesquisador fala sobre o sujeito, pois, neste sentido, reconhece-se a experiência na fala dos participantes.

Portanto, os momentos de conversações do evento buscaram dar ouvidos às experiencias das e dos importantes atrizes e atores do movimento no Sul de Minas, secundaristas e universitárias e universitários, participantes de coletivos juvenis ou "independentes". Partindo de um diálogo entre gerações, as conversações aconteceram com pesquisadoras e pesquisadores que buscaram colocar o saber acadêmico ao lado dessas lutas. Neste sentido, os dados foram obtidos através de anotações e transcrições das conversações e de outros momentos do evento, com foco na fala das e dos estudantes participantes das ocupações.

Como afirma Miranda, Vasconcelos e Santiago (2006), na conversação, não se busca um saber fixado do sujeito, organizado pelo simbólico ou preso ao significante dado pelo Outro, ou mesmo a conversação expressa a enunciação de um grupo:

> A subversão que a conversação propõe encontra-se no conteúdo do que se vai falar. Não é solicitado um saber já sabido, predeterminado, pois a fala é a própria de cada sujeito. Pauta, conteúdo definido, roteiro pré-determinado não se consubstancia em uma conversação, pois o que se busca é um falar dos próprios sujeitos que dela participam e ensinam a quem conversa com eles. Não se trata também de buscar a interação entre os componentes do grupo. Trocas, consensos, rupturas, dissensos, e descontinuidades daquilo que é dito não compõem o universo do detalhe que estamos dizendo. Neste aspecto as conversações se distanciam dos grupos focais. A observação detalhada dos participantes que contam uns aos outros, fatos, histórias e *situações, nas interações de grupo, procurando através das seqüências de falas, [...] compreender o impacto das vivências do grupo sobre as trocas entre os participantes* é o foco central dos grupos focais. (GATTI, 2004, p.47) Por isso não se trata de enunciação coletiva.

Por isso, a utilização da metodologia das conversações se trata de uma tentativa por localizar alguns pontos de condensação do mal-estar referentes ao tema proposto, questionados por cada participante, visto que ela possibilita tais questionamentos. Mas, não foi possível pelo limite da "roda de conversa" fazer as intervenções que as conversações se propõem de modo a tocar o ponto real do sujeito, encontrando no produto os movimentos e falas inesperadas, os tropeços e mal entendidos da linguagem, buscando os efeitos do que se fala. Como concluem as autoras "*Na expressão do mal-estar brota o inconsciente, que expressa o conflito intrapsíquico.*" (MIRANDA, VASCONCELOS E SANTIAGO, 2006).

Contudo, mesmo com algumas dessas limitações, o que os sujeitos jovens falaram não podia ser negligenciado pelos integrantes dos grupos se dedicam a investigar o sintoma social e suas manifestações subjetivas na contemporaneidade. Foram então as falas registradas pelos/as jovens que participaram das rodas de conversa que estão sendo trazidas para análise, ainda por terminar.

ALGUNS PONTOS PARA UMA ANÁLISE AINDA POR TERMINAR

Visto que o evento foi voltado para revigorar as memórias das ocupações, e as rodas, tratando mais especificamente, foram momentos de conversa a respeito dessas memórias, tratadas de forma mais livre e subjetiva, as falas revelaram sentimentos, olhares, significados, e, segundo a psicanálise, os sintomas de mal-estar.

Nestes momentos, algumas palavras e falas principais apareceram demonstrando tais sintomas, como os pontos de mal-estar representados através da linguagem, em relação a alguns fatores importantes como às instituições escola, Universidade, a família, o poder público e o retorno aos espaços ocupados após as ocupações.

UNIVERSIDADE E ESCOLA

Segundo os relatos de estudantes secundaristas, a ocupação na escola secundária foi tensa. Uma estudante, se refere a ocupação no período utilizando a palavra "massacrante". Isso porque segundo estes estudantes "houve pouca compreensão da comunidade escolar" sobre o que significavam as ocupações ocorrendo inclusive situações de agressão física e pressão psicológica". Essas agressões ocorreram por parte das pessoas que eram funcionários das escolas, por parentes e até mesmo pelos colegas de escola.

Os estudantes falam de descrédito dos adultos "em relação às suas capacidades de se auto organização". Por isso, todo o processo foi muito difícil, desde as conversas e pedidos de apoio com aos professores, quanto com a gestão da escola, que também repercutiu no contato com os familiares. O medo é uma expressão marcante nas falas, visto que houveram ameaças e dias em que os estudantes passaram sem energia, água e internet.

PODER PÚBLICO

A tensão em relação ao poder público também foi relatada em alguns momentos do evento por estudantes secundaristas. Nesses momentos foi possível observar o mal-estar que, segundo relatos desses estudantes, chegou a afetá-los de tal forma, que mesmo após um ano das ocupações, trazia dor ao recordar a experiência. Houveram relatos de intervenções da polícia militar que os agrediu fisicamente, utilizando sprays de pimenta no rosto, xingamentos e "expulsões" da escola. Diante de tais agressões, os estudantes se queixaram da posição que a direção de uma das escolas públicas, afirmando a "palavra " negligência". Segundo estes estudantes a direção chegou a filmar algumas agressões, mas nunca houve nenhuma ação denunciativa dessa situação. Ameaças pelo WhatsApp, insinuando o uso de armas e rondas a cada um hora também foram relatadas pelos estudantes.

O querer esquecer vem de lembranças como a das seguintes falas: "Quando eu lembro de tudo aquilo, eu choro…", "é muito doloroso falar disso".

Os estudantes universitários também relataram abusos sofridos como agressões físicas e psicológicas. Durante estes relatos, algumas pessoas choraram e falaram sobre um sentimento de culpa que ficou por algumas situações, principalmente quando uma estudante conta sobre uma ida ao ato em Brasília e como no meio da confusão que aconteceu (cavalaria indo em direção aos manifestantes) ela deixou uma companheira que estava machucada deitada. Ela também comenta que se sentiu angustiada por não poder fazer nada naquele momento e até hoje se sente culpada pelo ocorrido.

RELAÇÃO COM A FAMÍLIA

A relação com a família apareceu em muitos relatos, principalmente dos estudantes secundaristas, visto que eram adolescentes entre doze e dezoito anos, moravam com os pais, diferente da maioria dos estudantes universitários.

Estas relações aparecem em diferentes casos. Alguns pais eram contra a participação dos/as filhos/as, dificultavam a permanência nas escolas e, após o fim das ocupações, os repreenderam por terem se envolvido. Também não simpatizavam com a presença e a proximidade com os/as universitários/as e não permitiram que participassem do evento Seminário. Essa dificuldade na relação com a família também gerou sentimento de culpa em alguns estudantes.

Outros/as familiares, no entanto, apoiaram as ocupações e acompanharam de perto os processos, as reuniões e organizações. Algumas mães participaram do evento juntamente com as filhas, que relataram a importância do apoio e as agradeceram em suas falas.

RETORNO APÓS OCUPAÇÃO

Em alguns momentos da primeira roda de conversa, apareceram falas importantes sobre o retorno às instituições ocupadas e os acontecimentos que se sucederam.

Algumas estudantes organizadoras do Seminário Memorial das ocupações participantes ativas no movimento ocorrido na universidade construíram um mural representando uma linha do tempo de todos os processos de mobilizações que ocorreram antes, durante e depois das ocupações na cidade de Alfenas. Ao explicar, ressaltam que as "últimas semanas foram as que mais mobilizaram "coisas" dentro das e dos ocupantes", pois foi quando se "iniciou o cansaço e a frustração". Após essa explicação, aparece uma fala que demonstra que não foi um período fácil para algumas pessoas: "Eu não sinto saudades nenhuma da ocupação".

A partir deste mural, muitos sentimentos e significados diversificados apareceram, pois em alguns despertou sentimentos de nostalgia das situações de construção coletiva, e em outros, sentimentos de frustração, pelo o esquecimento após a ocupação e até um sentimento de aparente derrota política.

Nesta roda, há uma fala, que demonstra um sentimento de empatia de uma estudante universitária para com alguns secundaristas que se negaram a participar das mesas e expressarem seus sentimentos sobre as ocupações. Essa estudante diz que não sabe se vai ser bom "mexer com coisas que serão trazidas à tona" e "relata que existem estudantes secundaristas com problemas pessoais e familiares por conta das ocupações". Pode-se perceber um sentimento de culpa que não quer ser recordado, visto que dói.

Na segunda roda, estes fatores também apareceram, porém de formas diferentes. Ela foi mediada por uma professora que estava presente em muitos momentos da ocupação. Nesse dia a roda teve dois pontos disparadores: um vídeo de um dos ocupantes, onde ele lê uma carta para os professores da Uniade contando como foi a ida deles a um ato em Belo Horizonte e uma história contata pela professora com o nome a "A morte do papagaio".

Essas duas introduções foram muito importantes como ponto de partida para as falas. Entre muitas falas dos participantes, uma teve um impacto bem grande, ele disse: "A ocupação realmente acabou, e é mais por aí vem o sentimento de derrota, mais do que pela aprovação da PEC ou por apanhar da polícia." Ele sente falta da ocupação e como ela se tornou algo tão grande, que ele se sentiu derrotado quando tudo aquilo acabou. Há por parte de outros participantes um silencio durante esse um ano sobre o assunto das ocupações. "Esteve apagado durante esse ano". "E talvez falar sobre isso não tenha feito bem para eles". Uma ex-ocupante comenta "que não havia digerido tudo que aconteceu ainda".

Nesta roda, foi possível perceber como as falas sobre as ocupações reviveram sentimentos saudosistas em alguns, e de trauma em outros. Sofrimento, repressão, sentimento de derrota e o fato de aquele momento não significar o mesmo às pessoas que viveram em torno dos movimentos (colegas de Universidade, escola, professores e gestores das instituições), e o impacto de voltar à instituição e não ver ali o mesmo espaço de vivências, de construções coletivas e democráticas foram destacadas como pontos de mal-estar.

Os estudantes também ressaltaram nas falas o sentimento de "cansaço nos dias finais das ocupações" e se "queixaram de não processar ou não digerir ainda os momentos vividos". Por isso, apesar de tais falas apresentarem sentimentos de angústia despertados ao rememorar as ocupações, também foi possível perceber momentos de alívio através das falas, pois relataram ali experiências e sentimentos ainda falados no tempo de um ano após o término das ocupações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o trabalho apresentado foi uma primeira impressão dos dados levantados durante o evento, concluímos, em primeiro lugar, que ainda estamos em estudos preliminares sobre assunto.

A intenção desse trabalho foi dar início a uma série de trabalhos sobre as marcas que as ocupações estudantis deixaram em seus atores. Reconhecendo a importância da subjetividade dos sujeitos e assim apontando alguns dos efeitos das ocupações. Entretanto, pudemos

perceber como os dados aqui apresentados são significativos para avaliar a visão da como a sociedade brasileira para com os jovens, estudantes universitários e secundaristas.

A segunda conclusão que o trabalho apresentou foi mostrar como as relações de conflito e diálogo entre as diferentes gerações dentro das ocupações trouxeram traços de lembranças positivas e negativas para os sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Cláudia Braga; COUTINHO, Luciana Gageiro. **"A escola é nossa": uma escuta do movimento das ocupações.** In: PEREIRA, Marcelo Ricardo (org.)Os sintomas da educação de hoje e o que fazemos com isso? Belo Horizonte. Editora Scriptum. 2017.

MIRANDA, Margarete Parreira; VASCONCELOS, Renata Nunes e SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. **Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa.**. In: PSICANALISE, EDUCACAO E TRANSMISSAO, 6., São Paulo, 2016. Disponível:<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100060&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 22 Jan. 2018.

VIOLAÇÕES DE DIREITOS E ESTRATÉGIAS DE ORGANIZAÇÃO DE JOVENS NA AMAZÔNIA BRASILEIRA

Lúcia Isabel da Conceição Silva
Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento pela UFPA. Professora Associada da Universidade Federal do Pará /Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED / ICED. Líder do Grupo de Estudos sobre Juventude, vulnerabilidades e proteção – GEPJUV.
luciaisabel@ufpa.br

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo discutir a percepção de jovens sobre exposição a violências e violações de direitos, bem como as alternativas de participação e inserção destes em processos de decisão e luta por direitos na Amazônia Brasileira. A discussão faz um paralelo entre as percepções de direitos e violações sofridas e suas relações com a adesão a processos de organização e luta coletiva.

Os dados proveem de uma pesquisa exploratória, de natureza quali/quantitativa, com amostra não probabilística, que ouviu 265 adolescentes e jovens, de 12 a 29 anos, integrantes de 241 coletivos, grupos ou organizações de juventude, em nove estados da Amazônia Legal Brasileira no ano de 2016[1] e que compõem um Banco de dados sobre juventude do Grupo de estudos sobre juventude e fatores de vulnerabilidades e proteção – GEPJUV / UFPA.

Um ponto de partida para este debate é o pressuposto de que os jovens, em diferentes lugares e contextos, têm experimentado uma multiplicidade de formas de inserção e participação na sociedade. Pode-se dizer que estas formas, mantêm estreita ligação com as condições e oportunidades oferecidas ou criadas em cada contexto e tempo. Daí que conhecer esta diversidade, os espaços, as dificuldades e demandas, torna-se importante para compreender o que é ser jovem hoje nestes contextos, como estes se constroem e, enfim como constroem suas alternativas de participar da cena pública.

Diversos estudos têm referido as diferentes possibilidades de construção dessa etapa da vida a depender de cada situação ou contexto, o que justifica o uso do termo "juventudes" para aludir a esta diversidade (DAYRELL, 2003; NOVAES, 2009); ABRAMOVAY, M; ANDRADE, E. & ESTEVES, L. C. G. 2007; SILVA & RISUENHO, 2006). De forma geral, a diferença entre jovens ou grupos de jovens pode estar relacionada ao acesso a bens, serviços e direitos sociais, (IBASE & PÓLIS, 2006), o que, como num efeito em cascata acaba determinando menores oportunidades, formas precárias de inserção social, redução da agenda de sociabilidade ou exposição a riscos.

1 Pesquisa financiada Pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (Bolsa de Pesquisa); integra um banco de dados sobre adolescência e juventude na Amazônia coordenado pelo Grupo de estudos em Juventude e fatores de vulnerabilidades e proteção = GEPJUV / UFPA / CNPQ.

Por outro lado, para além ou a despeito destes fatores, é possível também pensar ou reconhecer uma multiplicidade de experiências juvenis, que a partir de diferentes linguagens e formas de expressividade negociam identidades e configuram "novos mapas de afeto", inserção e participação (Almeida & Eugenio 2006). Conforme Novaes (2009) os "grupos culturais de jovens urbanos têm encontrado formas inovadoras para incidir no espaço público. Por meio de ritmos, gestos, rituais e palavras, estes grupos culturais instituem sentidos, negociam significados e combatem a segregação e o preconceito" (p. 17). Para a autora, estas são manifestações que contribuem para ampliar a visibilidade e o espaço público dos jovens, com uma referência importante de que tais manifestações "acontecem, sobretudo em áreas pobres e violentas" (p. 17), demonstrando a possibilidade da convivência simultânea de fatores de risco e de proteção em um mesmo contexto (Koller, & Libório, 2009).

Segundo Aquino (2009) a entrada da categoria juventude na agenda pública se dá inicialmente pela visão dessa fase como problema social e desordem ou como fase de transição para a vida adulta. Destas percepções resultam para os jovens as ações de controle ou repressão aliada às demandas de preparo para as novas responsabilidades ou papéis sociais adultos. São estas concepções e as práticas delas derivadas, portanto, que passam a pautar grande parte das ações voltadas ao público jovem e que, ainda hoje permanecem arraigadas na tematização juvenil e suportam práticas direcionadas a este público. Isso explica, possivelmente, a lógica restrita e tutelar com que se desenham as políticas voltadas aos jovens ou os modelos das instituições nas quais os jovens não cabem ou com as quais não se identificam (Spósito, 2007; Silva, 2014). Este formato e concepções podem explicar também as concepções que apontam reduzida participação social dos jovens em processo coletivos, o que tem sido, de forma equivocada, identificado como desinteresse da juventude pelos problemas políticos ou sociais mais amplos.

O fato é que os próprios jovens entram na cena e emergem como segmento importante, que se apropriam e se fortalecem dentro desse novo marco de direitos, reivindicam o reconhecimento público, traduzido em respeito às suas identidades e demandas e na abertura de espaços para que estas se revelem. Assim é que vemos crescer um processo de grupalização em sua diversidade de formas e estilos que se constituem em espaços privilegiados de sociabilidade, negociação de identidades (Hall, 2006), e participação social e política.

Partindo de uma concepção de jovens como sujeitos históricos que se constroem nas interações com seus contextos, indaga-se, neste estudo em especial, como se apresentam os diversos contextos nos quais os jovens se inserem? Como percebem e reagem a esses e às oportunidades (ou à falta destas)? Acomodam-se, resistem, reagem? Quais oportunidades, recursos e estratégias constroem?

Falando sobre contextos e oportunidades, os dados são pródigos em mostrar os desafios e os riscos que se colocam nas trajetórias de adolescentes e jovens: não garantia de direitos fundamentais, exclusão da escola, acesso precário à saúde, ausência de espaços de esporte e lazer, fragilidade na convivência familiar e comunitária, altíssima exposição à violência em suas diversas formas de manifestação, dentre outros (SILVA, 2014; 2015; MAIA et al. 2017;

SILVA & HAGE, 2017). Estes fatores de risco ou vulnerabilidades são identificados pelos jovens aqui pesquisados e, consequentemente, os ajudam a elaborar representações sobre direitos, violação e participação, que se relacionam entre si.

PERCEPÇÕES DE ADOLESCENTES E JOVENS SOBRE DIREITO

> Saber que existem esses direitos e que possamos ter acesso a esses direitos e que nem sempre chegamos a eles (PA; 28 anos; M).
>
> Direito de estudar; de não ser explorada (PA; 14 anos; F).
>
> algo que ninguém pode me tirar; algo que me dá liberdade pra fazer algumas coisas (RR; 19 anos; M).

Percebe-se que os / as adolescentes e jovens recorrem a conceitos variados para significar "Direito", sendo que as percepções mais frequentes podem ser agrupadas em três categorias: 1) dignidade da pessoa, liberdade e cidadania; 2) conjunto de leis, normativas e seu efetivo cumprimento; 3) ideais de igualdade e justiça social e oportunidades para todos.

Observa-se ainda que, a escrita das concepções de adolescentes e jovens, assume um tom de reivindicação e defesa, como parece explícito na fala de uma adolescente: "é poder ter a minha liberdade como pessoa, não sofrer nenhum tipo de violação pelas minhas características ou condição. É ser respeitada sempre!". Trata-se de concepções que se revestem do conteúdo político praticado ou vivenciado nos coletivos e grupos – numa concepção de que direito é, sobretudo, luta por direitos, além da percepção do caráter relacional e social do direito.

VOCÊ ACHA QUE TEM SEUS DIREITOS RESPEITADOS? VOCÊ ACHA QUE OS ADOLESCENTES E JOVENS EM GERAL, TEM SEUS DIREITOS RESPEITADOS?

> Não, meu direito enquanto lésbica por diversas vezes não é respeitado (MT; 26 anos; F)
>
> Meu voto não é respeitado, meu corpo não é emancipado, não me sinto seguro pelas mãos do estado (AP; 21 anos; M)
>
> Me tiraram o direito de parir; De cuidar dos meus (AC; 25; F)
>
> Não. O direito à educação é de extrema importância, mas, não é tratada como tal (AM; 16 anos; M).

As respostas dos adolescentes e jovens a estas duas questões parecem acompanhar o mesmo tom denunciante e reivindicatório. 63% dos jovens entrevistados dizem não ter seus

direitos respeitados; quando perguntados sobre os adolescentes e jovens em geral, o percentual sobe significativamente para 74% daqueles que afirmam que direitos de adolescentes e jovens não são respeitados no Brasil.

A comparação entre os dois resultados pode ser indicativa das percepções sobre as diferentes realidades que os adolescentes e jovens podem identificar na vivência das "adolescências" e "juventudes". Do ponto de vista individual, estes sujeitos, percebem-se um pouco mais inseridos em processos organizativos e outras políticas de inclusão, embora ainda reconheçam as violações; entretanto, no que diz respeito às garantias dos direitos coletivos ou dos direitos dos jovens em geral, percebem que a efetivação parece bem distante. Numa ligeira tradução parece significar – eu tenho algumas condições garantidas, mas sei e vejo que estas não estão para a maioria dos adolescentes e jovens que conheço.

Interessante perceber como que as listas de direitos respeitados e não respeitados são bastante parecidas: educação (o primeiro mais referido), liberdade de expressão, de comportamento e saúde. A hipótese provável é a percepção de que tem uma certa garantia, mas que é falha, precária. Os jovens também identificam situações específicas de violações e preconceitos em razão de algumas condições ou características, sendo as mais frequentes, pela faixa de idade, por serem negros ou negras, por serem mulheres e homossexuais.

Constatação importante ainda é que 66,16 % daqueles que sofreram uma violação por alguma característica ou condição específica tiveram nesta violação a motivação principal para a participação ou engajamento em processos de luta por direitos. Uma sugestão de que ser violado acaba funcionando como motivação para o engajamento e a participação política.

E o que os adolescentes e jovens propõem ou indicam como possibilidades de enfrentar as violações?

> A única alternativa é lutar. (AP; 25 anos; F)
>
> Pensar políticas públicas voltadas para uma educação emancipadora e de igualdade de direitos" (TO; 28 anos; F)
>
> Grupos de enfrentamentos independentes de poderes públicos (AP; 19 anos).
>
> Discutir os sistemas que estruturam a sociedade e que geram desigualdade.
>
> Maior participação da sociedade na tomada de decisões; democratização do acesso às mídias no país" (AM; 27 anos; M)
>
> A democracia participativa precisa integrar mais os jovens, pois temos muito a adicionar na construção de políticas públicas "destruir o capitalismo". (AC; 22 anos; M)
>
> A juventude e o povo pobre que deve estar nos espaços de decisão da sociedade (PA; 21 anos; M).
>
> Conscientização de base, começando pela criança e passando para o adolescente, juntamente com a participação da família. (PA; 13 anos; M).

As violações de direitos parecem se constituir em fenômeno grave e presente na vida dos adolescentes e jovens na Amazônia, o que corrobora outros estudos realizados com esses sujeitos que os posicionam como os mais vulneráveis e impactados pelos problemas, como a violência por exemplo.

Educação de qualidade e acesso à informação aparecem em primeiro lugar como alternativas para enfrentar violações, seguidos por processos de organização, empoderamento e luta social, são as direções apontadas pelos/as jovens da Amazônia.

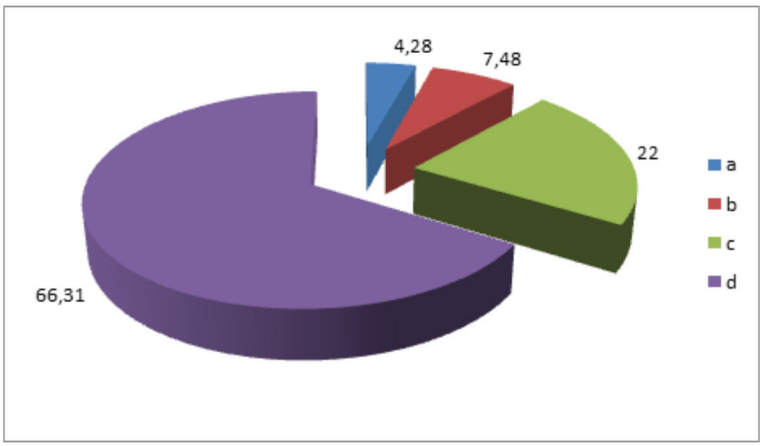
ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL

COMO SE ENVOLVEM? PORQUE SE ENVOLVEM?

79,3% deles e delas se consideram um adolescente/jovem que se envolve em atividades de participação, de garantia de direitos ou algum tipo de mobilização social/coletiva. Pode-se dizer que este era um resultado esperado, visto que, como já anunciado, a pesquisa focou um público específico – sujeitos já envolvidos em processos de participação. Por outro lado, o resultado de 20,7% daqueles que não se consideram envolvidos na luta por direitos é que chega a surpreender, indicando possivelmente uma percepção diferenciada sobre os níveis dessa participação, sejam aqueles iniciantes nos coletivos, aqueles temporários (estão fazendo um curso ou participando de uma atividade específica) ou ainda aqueles que se envolvem "apenas pelas redes sociais".

As respostas às questões seguintes podem ajudar a esclarecer: Como participam?

Gráfico 01 – Como se envolve



Legenda GRÁFICO: **a**. Individualmente somente pelas redes sociais; **b**. Coletivamente somente pelas redes sociais; **c**. Participo de movimentos de rua, protestos, intervenções públicas, projetos, etc. (presencialmente ou pelas redes sociais), mas não me sinto vinculado a nenhum movimento, grupo ou algo parecido; **d**. Participo de um ou mais grupos, redes, coletivos, movimentos, ONG's e participo das atividades coletivas propostas por estes grupos (presencialmente ou pelas redes), coletivos, movimentos, ONG's.

Embora as redes sejam bastante utilizadas e acessadas, os adolescentes e jovens parecem se identificar mais com o formato de participação presencial nos coletivos ou vinculação a um grupo, que é a forma assumida por mais de dois terços dos participantes da pesquisa.

Esses espaços presenciais podem, contudo, assumir formatos diversos, considerando que, ainda que pense numa concepção ou formato mais tradicional de participação, pode-se perceber que na realidade os jovens nem sempre se encaixam nos formatos mais prescritivos de organização e constroem ou criam suas formas próprias de participação. Isso pode ser percebido quando adentramos um pouco mais na compreensão das estratégias e metodologias cotidianas desses coletivos.

A pesquisa também demonstra que os / as adolescentes e jovens da Amazônia começam a participar bem cedo dos processos de organização e luta por direitos – por volta dos 10 anos, sendo que o pico para o início do envolvimento se dá até os 18 anos de idade, quando 58% deles começaram a se envolver em processos de luta por direitos, percebendo-se um declínio acentuado a partir desta idade.

Resulta impressionante perceber que, a despeito de tratar-se de um segmento populacional infelizmente, bastante impactado negativamente pelos problemas sociais é este mesmo público que, contraditoriamente ou não, nos permite identificar os potenciais de superação e enfrentamento dos problemas, que eles ao mesmo tempo, sofrem (são vítimas) denunciam e contribuem para enfrentar. E desde muito cedo, fazem as três coisas com muita criatividade, empenho e trabalho sério. Conforme pode ser identificado pelas estratégias que constroem.

OS ESPAÇOS E METODOLOGIAS DE PARTICIPAÇÃO PROPOSTOS OU IMPLEMENTADOS POR / PARA / COM OS /AS ADOLESCENTES E JOVENS.

Um primeiro dado importante que chama a atenção nos resultados é a diversidade de espaços ou estratégias de participação utilizados ou construídos pelos adolescentes e jovens. O estudo conseguiu identificar 241 coletivos nos quais os sujeitos se inserem e buscam formas de incidir na cena pública. Os coletivos estão assim distribuídos: 20 no Acre; 78 no Pará; 13 no Amazonas; 18 no Maranhão; 02 em Roraima; 58 no Amapá; 10 em Rondônia; 03 no Tocantins e 39 no Mato Grosso.

Esses grupos ou coletivos se autoclassificaram assim: Movimentos estudantis; ONGs; Associações esportivas; Grupos de Formação; Grupos Artísticos ou culturais; Grupos Religiosos; Associações Comunitárias; Grupos Étnicorraciais; Grupos ligados a Partidos políticos; Grupos de Comunicação.

Vale ressaltar que esses dados da diversidade demonstram que estes grupos de sujeitos estão encontrando / cavando formas de atuação, o que enterra de uma vez por todas, o mito de que são sujeitos desinteressados ou indiferentes quanto às questões coletivas.

Parece mais do que claro que eles encontram / constroem formas e linguagens diversas de expressão, o que nos impele a perceber também o que fazem e como fazem essa manifestação de protagonismo.

Uma percepção inicial identifica que a maioria das organizações, coletivos, redes e outros, são criados e conduzidos pelos próprios jovens, valendo-se de criatividade e energia inovadora para empreender ações com poucos recursos e de forma menos institucionalizada, mas não menos relevante do ponto de vista social. Em mais da metade dos coletivos, parece prevalecer uma resistência em se filiar a instituições que tendem a falar ou decidir por eles, tendência que fica mais explícita nas Rodas de Conversa, quando os sujeitos reafirmam suas convicções em organizar-se autonomamente (RC Amapá).

Dentre aqueles que são vinculados a instituições, destacam-se: Ongs ou Associações do Movimento social (n = 20), UNICEF (n = 11), Green Peace (n = 7), Redes ou Fóruns (n = 12), Partidos Políticos (n = 13), Igrejas ou organizações religiosas (n = 8), Universidades ou grupos ligados a universidades – estudos, pesquisa ou extensão (n = 2), movimentos ambientalistas ou RPPN (n = 3), Centrais Sindicais (n = 4).

A diversidade de formas parece dizer que os adolescentes e jovens estão bem conscientes de que é preciso muito mais do que reclamar, ser contra ou dizer que não concorda – mais do que isso – o que se revela é o desejo de tomar parte, eles sabem que precisam agir e que é esta ação que pode redundar em possibilidades de transformação.

Esta convicção ou percepção da importância da organização e mobilização coletivas na efetivação dos direitos, também parece ser corroborada pela diversidade e quantidade de manifestações que eles / elas afirmam ter participado nos últimos tempos.

Os / as adolescentes e jovens dizem da necessidade de participar, de lutar e, mais do que isso, eles efetivamente o fazem. Esse potencial mobilizador, propositivo e de interlocução sobre os rumos das decisões sociais deve ser a lente com que podemos olhar as grandes e principais manifestações de rua dos últimos anos no Brasil, todas elas com a cara e a força da adolescência e da juventude.

Há uma quantidade e diversidade de manifestações, assim como uma extrema criatividade com a qual estas são batizadas e conduzidas, mostrando que se por um lado, houve sim um período de uma descrença na participação ou um arrefecimento nos processos mobilizatórios de participação mais tradicionais, estes agora parecem reflorescer juntamente com uma diversidade de outros movimentos de afirmação cultural e identitária, de lutas por direitos específicos de grupos ou segmentos populacionais, numa promissora expressão de visibilidade dos adolescentes e jovens, afirmando o espaço público como espaço de construção da identidade e exercício de aprendizagens, de convivência e de desenvolvimento.

Em artigo escrito no ano de 2012, discutindo a participação social e política dos jovens, Carrano (2012) acena para a existência daquilo que ele denomina "campo aberto para a realização de estudos que possam captar a amplitude e as sutilezas das distintas formas e conteúdos de participação e dos engajamentos juvenis" (CARRANO, 2012. PÁG. 83). Os dados

sobre os tipos de grupo se constituem em uma amostra interessante destas sutilezas e desses conteúdos, à medida que identificam as áreas de atuação dos coletivos de adolescentes e jovens – movimentos mais políticos, de afirmação cultural, religiosos, comunitários, de estudo etc. observou-se uma tendência à integração ou mesclas entre as áreas de atuação dos grupos, onde, por exemplo, percebe-se que, por dentro do movimento estudantil se mesclam ou se integram vários outros movimentos por direitos de grupos específicos, como o movimento negro, LGBT e vice-versa. Esta parece ser uma característica dos processos de organização acessados, corroborada pelo fato de que os /as adolescentes e jovens marcam (no formulário de pesquisa) várias opções sobre os tipos de coletivos. As organizações mais tradicionais parecem hoje absorver os diversos coletivos de identidade mais "novos", isso fica bem explícito nos objetivos e metodologias de ação praticadas pelos grupos.

Chama atenção a baixa presença de escolas ou universidades dentre os *loci* de participação, sendo que o principal número é de representantes de classe, que mesmo assim, está presente em apenas 46% dos espaços institucionais de educação nos quais os sujeitos pesquisados estão inseridos, o que aponta para a necessidade de da abertura de espaços e mecanismos de participação, olhando o papel das instituições educacionais, importantes contextos de desenvolvimento das novas gerações (DAYRELL, LINO GOMES & LEÃO, 2010).

Para além da existência ou não dos espaços, há que se discutir o incentivo à participação, que está relacionado também com a legitimidade que tais espaços gozam diante dos estudantes e com influência direta nos níveis de participação.

É interessante, por outro lado, dar visibilidade aos outros espaços de participação referidos pelos sujeitos da pesquisa, que denota uma diversificação dos espaços, certamente, mais com a marca dos próprios sujeitos. São eles: Diretórios de Estudantes (Universidades), Grupos de estudos, pesquisa e extensão, Clubes de Cultura, Rádios Estudantis, líder de Portifólio, coletivos feministas, Coletivos LGBT, Centrais de Relacionamentos. Alguns destes são "novos" espaços de participação que precisam ser melhor entendidos.

Os espaços de participação são diversos, tanto em âmbitos mais locais (movimentos ou coletivos nas cidades ou bairros, quanto atuação e articulação em níveis estaduais e nacional. Da mesma forma, são diversas as lutas que se travam, com destaque especial às lutas por direitos sociais em geral, lutas antirracismo, antissexismo, contra homofobia e pela liberdade e visibilidade das expressões culturais. A multiplicidade de formas de inserção e participação permite pensar elementos para contribuir na concretização do direito à participação efetiva e legítima de adolescentes/jovens nas decisões e perceber como tais experiências são desconhecidas, invisibilizadas e não legitimadas. Os dados mostram também que, se as novas gerações são profundamente impactadas pelas violações e não garantias de direitos, pelo menos uma parte dos e das jovens respondem com a organização e participação, o que indica que, tanto a criação, quanto principalmente, o fortalecimento de mecanismos de participação é um imperativo não apenas de afirmação efetiva da democracia, mas também de denúncias das condições de vida da dos e das jovens, constituindo assim, uma questão de justiça social, sobretudo na Amazônia, região que concentra processos elevados de violações e exclusões,

respaldados pelos modelos de desenvolvimento excludentes e exploradores historicamente pensados para esta região, que continuamente provocam confrontos de grupos e territorialidades distintas. Adolescentes e jovens da Região parecem assumir seriamente a opção pela resistência e subversão que se traduz em diferentes movimentos de adolescentes e jovens negros, indígenas, população LGBT, mulheres, jovens urbanos, estudantes. fica, por fim, a necessidade de tomar os exemplos da organização dos e das jovens como elementos e indicadores para dinamização e aperfeiçoamento dos espaços e estratégias de efetivação do direito à participação dos/das adolescentes e jovens na Amazônia Brasileira

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. G. Juventude: outros olhares sobre a diversidade. UNESCO; BRASIL. SNJ. MEC. Brasília. 2007.

ALMEIDA, M. I.; EUGENIO, F. Culturas Jovens: novos mapas de afeto. Jorge Zahar. 2006.

Aquino, L. (2009). A juventude como foco das políticas públicas. In J. A. Castro, L. M. C. Aquino & C. C. Andrade (Orgs.), *Juventude e Políticas Sociais no Brasil* (pp. 25-39). Brasília: IPEA.

CARRANO, P. A participação social e política de jovens no Brasil1 : considerações sobre estudos recentes. O Social em Questão - Ano XV - nº 27 – 2012

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. Revista Brasileira de Educação. Set/out/nov/dez 2003. Nº 24. pp 40-52.

DAYRELL, J.; LINO GOMES, N.; LEÃO, G. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo? Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 237-252, set./dez. 2010. Editora UFPR.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

IBASE. Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas [IBASE], & Instituto PÓLIS. 2006. Juventude Brasileira e Democracia: participação em esferas e políticas públicas. Relatório Final de Pesquisa. Rio de Janeiro. Ibase.

KOLLER, S. e LIBÓRIO, R. Adolescência e Juventude: risco e proteção na realidade brasileira. Casa do Psicólogo. São Paulo. 2009.

MAIA, R.; NUNES, T.; SILVA, Lúcia Isabel. Da Proteção ao Risco: Configurações da Violência Intrafamiliar na Juventude. Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa. Vol. 33, pp. 1-8. doi: http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e33312e33312. 2017.

NOVAES, R. Prefácio. In. Castro, J. A; Aquino, L, M, C; Andrade, C. C. (Org.). (2009). Juventude e políticas sociais no Brasil. Brasília. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA.

SILVA, Lúcia Isabel. A Juventude na periferia de uma cidade amazônica: perfil e demandas sobre políticas públicas. In. BARON, Sandra Cabral; BRASIL, Katia Tarouquella. Jovem, Adolescente e Criança em

Contextos de Proteção e de Risco no Brasil. Editora Universidade Federal Fluminense (UFF). 2014b. ISBN – 85-228-0402-8.

SILVA, Lúcia Isabel. (2015). Adolescência, Juventude e violência: compreendendo fatores de risco e proteção em diferentes contextos (escola, família, comunidade e pares). Relatório Final de Pesquisa. UFPA / ICED.

SILVA, Lúcia Isabel; HAGE, S. M. Violência e Violência sexual contra crianças e adolescentes: desafios para a atuação de rede de proteção aos direitos humanos na Amazônia. In: Assis da Costa Oliveira. (Org.). Violência Sexual contra crianças e adolescentes: cenários amazônicos, redes de proteção e responsabilidade empresarial. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2017, v. 01, p. 5576.

SILVA, Lúcia Isabel; Risuenho, R. (2006). Belém: duas lições de participação política. Democracia Viva. IBASE.

SPÓSITO, Marília. Espaços Públicos e Tempos Juvenis. Ação Educativa/ FAPESP. São Paulo. 2007.

REFLEXÕES SOBRE O CURSO DE FORMAÇÃO DE AGENTES DE PROJETOS SOCIOCULTURAIS: (RE) CONHECIMENTO ENQUANTO AGENTE SOCIOCULTURAL

Luísa Cristina Nonato
IGC/UFMG - lulisnonato@gmail.com

Este artigo pretende refletir acerca da experiência do curso de Formação de Agentes de Projetos Socioculturais desenvolvido entre os meses setembro e novembro de 2017. O curso de "Formação de Agentes de Projetos Socioculturais" foi uma ação de extensão desenvolvida pelo programa de extensão, ensino e pesquisa, Observatório da Juventude da UFMG em parceria com o Centro Cultural, ambos da Universidade Federal de Minas Gerais, com recursos da Lei Municipal de Incentivo à Cultura de Belo Horizonte. O foco do projeto foi desenvolver um processo formativo, por meio de um curso de 120 horas, com jovens moradores/as de periferias que já desenvolviam ações de intervenção em suas comunidades e/ou que tivessem algum vínculo em projetos socioculturais. O objetivo foi contribuir para a formação de jovens moradores/as da região metropolitana de Belo Horizonte e subsidiar a atuação desses/as como agentes socioculturais, tendo como eixo norteador a reflexão em torno da sua realidade cultural e da sua capacidade de intervenção transformadora e criativa nesse contexto. As bases epistemológicas de construção do projeto foram a Sociologia da Educação e Sociologia da Juventude, focando na perspectiva da Educação Popular, baseada na Formação Humana de inspiração freiriana.

O público do curso foi bastante heterogêneo, composto na sua maioria por jovens de 17 a 29 anos, mas também por adultos, incluindo uma educadora com 54 anos. A princípio, a seleção previa a seleção de jovens que já estavam desenvolvendo ações em seus territórios, mas devido à possibilidade da evasão, foram selecionados também jovens e/ou adultos que, em alguma medida, estivessem vinculados a projetos de cunho sociocultural. Além disso, também foram utilizados como critérios de seleção as múltiplas experiências educacionais, as áreas de atuação profissional, bem como as identidades de gênero, raciais, as orientações sexuais e os territórios de moradia.

O curso se organizou com base em três eixos. O eixo "Educação, Cultura e Sociedade" que abarcou um conjunto de temas que dizia respeito à atuação e possibilidades dos/as agentes no âmbito profissional, como também as desigualdades sociais, diversidade racial, de gênero e de território. O eixo "Linguagens" que objetivou potencializar a utilização de diferentes linguagens e o uso das tecnologias para a atuação profissional na área social. O eixo "Projetos" que tinha como propósito refletir sobre a noção e os princípios de um projeto sociocultural, sua execução e as formas de captação de recursos para projetos. Além disso, colaborou para a sistematização de seis projetos socioculturais que já eram desenvolvidos por integrantes do curso. Cabe lembrar que os projetos foram escolhidos democraticamente pelos/as participantes ao longo do processo.

O curso teve duração de 120 horas, implementadas em dois meses e meio com os encontros acontecendo nas segundas, terças e quartas-feiras, das 19h às 22h, no Centro Cultural da UFMG. Normalmente, os encontros se iniciavam com a discussão de determinados temas, seguido de um intervalo com lanche e, posteriormente, o aprofundamento ou construção coletiva de peças gráficas ou artísticas que dialogavam com as temáticas propostas.

Dentre os resultados do projeto ressaltados nas avaliações realizadas os/as jovens citaram aspectos relacionados à sociabilidade e socialização entre si e com os/as educadores/as e aos processos de respeito, reconhecimento, empoderamento identitários e socioculturais. Podemos dizer também, que o curso consolidou-se como um espaço fecundo e potente de discussões e contribuiu para que esses/as jovens compreendessem a importância de sua atuação enquanto agentes socioculturais e o reconhecimento de si como sujeitos de direitos capazes de

realizar atividades relevantes em contextos específicos. Além disso, segundo os/as jovens participantes, a prática colaborou para o acesso a direitos fundamentais, como o lazer, a partir dos passeios e acesso a diferentes equipamentos culturais.

Palavras-chave: Educação, Cultura, Juventude, Projeto Socioculturais, Formação Humana;

INTRODUÇÃO E HISTÓRICO DO PROJETO

O curso de "Formação de Agentes de Projetos Socioculturais" é um projeto que foi desenvolvido e executado pelo Programa Observatório da Juventude da UFMG (OJ) que é um núcleo de extensão, ensino e pesquisa que se encaixa no contexto de ações afirmavas da Universidade e está vinculado à Faculdade de Educação. Desde 2002 o Programa vem realizando pesquisas a fim de compreender as múltiplas realidades juvenis, além de promover ações de extensão como por exemplo, projetos de formação com jovens em diferentes contextos sociais. Os eixos centrais que delimitam a ação institucional do OJ são: a condição juvenil; as políticas públicas e ações sociais; as práticas culturais e ações coletivas da juventude na cidade e a construção de metodologias de trabalho com jovens e para formação de educadores/as.

O projeto "Formação de Agentes Culturais Juvenis" foi a primeira ação do Programa nos anos de 2002 e 2003, o qual se tornou referência para o desenvolvimento das ações educativas posteriores, como o projeto de "Formação de Educadores/as Sociais", em 2007, o projeto "Jovens Protagonistas da Pastoral do Menor", em 2009, o projeto "Formação de Agentes de Projetos Sociais", em 2013, com a parceria do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) e o último formato, objeto da nossa análise, que tem também como base todas estas outras experiências do OJ. Uma diferença significativa em relação às experiências anteriores foi o fato do "Curso de Agentes de Projetos Socioculturais", em 2017, ter sido realizado com recursos da LMIC (Lei Municipal de Incentivo à Cultura)[1].

Desde o primeiro processo formativo, em 2002, marca a atuação destes projetos o perfil formado por jovens moradores/as de periferias, ligados a grupos de diferentes expressões culturais. No desenvolvimento da primeira ação em 2002, 35 jovens residentes em Belo Horizonte e de três cidades da Região Metropolitana receberam formação a fim de que pudessem potencializar ações que já desenvolviam, bem como instrumentalizá-los/as e capacitá-los/as para desenvolver ações culturais, através de cursos de leitura, elaboração de projetos culturais, oficinas de informática, dentre outros.

Esta formação possibilitou a produção e participação em eventos culturais, seminários e congressos e a presença em diversos espaços culturais, dentro e fora do estado. Além disso, ao final do processo formativo, os/as jovens constituíram uma rede de agentes culturais, a

1 A LMIC, por intermédio da Fundação Municipal de Cultura, busca promover mecanismos de apoio e incentivo para a realização de projetos culturais através de editais, que pretendem fomentar com recursos financeiros ações de cunho cultural da cidade de Belo Horizonte.

rede *D.vEr-CidaDe CuLturaL*[2], que atuava "de forma autônoma na articulação e no desenvolvimento de ações culturais, inclusive com a juventude nos seus bairros de origem e outros bairros da periferia de Belo Horizonte" e com o apoio a assessoria do Observatório da Juventude. (DAYRELL, SILVA, SOUZA, 2004, pág. 3).

Em 2013, o curso de "Formação de Agentes de Projetos Sociais", desenvolveu ações educativas para/com 60 jovens e formadores/as que trabalhavam com públicos juvenis, articulado ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (COLTEC/UFMG). O curso teve o objetivo de formar agentes de tal forma a potencializar a atuação que já desenvolviam através de projetos sociais.

O perfil dos/as participantes deste último curso era bastante diverso em termos de experiências escolares, profissionais, e, principalmente, as áreas de atuação, formado por educadores/as e agentes sociais que atuavam em escolas, projetos sociais, ações comunitárias, projetos e programas culturais e esportivos, entre outros. O trabalho desenvolvido caracterizou-se como desafiador por se vincular a um projeto institucional de maior escala, o PRONATEC, uma vez que as estruturas metodológicas eram diferenciadas das vivenciadas dentro do OJ.

Na formulação do curso foram convidadas/os diversos/as atores/atrizes para pensar na proposta de estruturação curricular do curso, dentre eles/as agentes culturais, ativistas, pesquisadores/as do OJ e possíveis futuros/as cursistas. (GEBER et alii 2016).

Segundo Geber (idem), esses encontros foram fundamentais para construir as temáticas do curso que seriam importantes para pensar na formação dos/as agentes de projetos sociais, bem como definir quais critérios seriam relevantes para a seleção dos/as profissionais que iriam compor a equipe do curso. Além disso, esses momentos foram importantes para definir os eixos do curso, o público-alvo, equipe e, principalmente, o exercício de "*ver, ouvir e registrar*", muito inspirado em Roberto de Oliveira (2006), que foi um dos eixos metodológicos da proposta. Esta perspectiva busca refletir sobre o que se vê, seja um fenômeno social ou os próprios sujeitos dos processos educativos, como uma construção social, histórica a socialmente vinculada a uma realidade em que estamos inseridos. Tal proposta serviu como uma possibilidade para novas interpretações e para aprimorar as relações com o/a interlocutor/a, percebendo-o/a como um sujeito ativo no processo educativo. Ao mesmo tempo o curso possibilitou aos/às participantes espaços em que eles/as pudessem reconhecer suas práticas em seus territórios como transformadoras, principalmente, por compreenderem de forma mais sensível os problemas sociais locais e serem agentes importantes assumindo diversos papeis, como em ações de mobilização, formação, ainda que não tenham um reconhecimento profissional, financeiro e simbólico justo. (GEBER et alii, 2016, pág. 146).

Em 2017, o curso formou 26 jovens, moradores/as das periferias urbanas de Belo Horizonte e da Região Metropolitana. Todo o projeto foi inspirado nestas diversas experiências

2 Saiba mais sobre esta rede em: http://d-vercidadecultural.blogspot.com.br

do OJ aqui relatadas e teve a duração de 120 horas. O público foi bastante heterogêneo, composto na sua maioria por jovens de 17 a 29 anos e adultos, incluindo uma mulher com 54 anos. A princípio, o processo previa a seleção de jovens que já estavam desenvolvendo ações em seus territórios, mas pela experiência com o possível número de jovens que poderiam evadir, foram selecionados também jovens e adultos que, em alguma medida, estivessem vinculados a projetos de cunho sociocultural.

Estes/as cursistas eram diversos/as em termos educacionais, profissionais, bem como as identidades de gênero, as identidades raciais, as orientações sexuais e o pertencimento por seus territórios de moradia.

A NOÇÃO DE JUVENTUDE

A noção de juventude construída ao longo da atuação do Observatório nos ajuda a pensar as ações que vêm sendo ou que já foram desenvolvidas pelo Programa ao longo de mais de dez anos de trabalho.

Para Juarez Dayrell (2016), é importante essa reflexão, pois "xs jovens, em especial xs dos setores populares não são beneficiadxs por políticas públicas suficientes que lhes garantam o acesso a bens materiais e culturais, além de espaços e tempos onde possam vivenciar plenamente essa fase tão importante da vida." (DAYRELL, 2016, pág. 23).

Com isso, o autor afirma que cabe também pensar a importância de estarmos atentos/as às peculiaridades da fase da juventude para enriquecer a compreensão sobre os/as jovens com os quais se lida e com os quais construímos processos formativos. (DAYRELL, 2016)

Portanto, "a juventude se constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem", pois é uma categoria dinâmica. Dessa forma, pode-se dizer que não há tanto uma juventude e sim jovens enquanto sujeitos "que a experenciam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem, e, assim, elaboram determinados modos de ser jovens. Assim, adotamos a noção de juventudes, no plural, a fim de enfatizar a diversidade de modos de ser jovem" (DAYRELL, 2016, pag. 27).

Ao compreender a diversidade dos modos de ser jovem, convém dizer que se faz de extrema importância para as perspectivas formativas que o grupo acumulou ao longo dos anos. Não esgotar o conceito de juventude como algo genérico ou um fator apenas biológico, nos possibilitou e possibilita pensar a prática levando em conta os sujeitos que delas participam e suas complexidades e modos de experienciar essa fase da vida.

AGENTES SOCIOCULTURAIS

Um grande desafio vivenciado pela juventude brasileira refere-se à sua inserção no mercado de trabalho. Os obstáculos são ainda maiores quando se trata de jovens das camadas populares. Por compreender a multiplicidade e complexidade da inserção no mercado de

trabalho, principalmente na área cultural, o OJ, através dos diferentes projetos desenvolvidos tais como "Agentes Culturais Juvenis", "Agente de Projetos Sociais" e "Agentes de Projetos Socioculturais", tem se dedicado a pensar a formação de jovens agentes socioculturais, sobretudo por entender a "necessidade da formação de agentes sociais das mais diversas origens e vinculações sociais e institucionais para atuar junto aos sujeitos imersos nas diferentes expressões das questões sociais, o que pode significar a possibilidade de uma primeira inserção e treino no mundo do trabalho". (GEBER et alii, 2016. pág. 127).

Esses agentes possuem uma atuação profissional que se localiza em duas grandes frentes de trabalho, como acrescentam os/as autores/as. A primeira consiste no desenvolvimento de práticas educativas, conhecida como oficinas, que dialogam com diversas áreas, como cultura, esporte, reforço escolar, formação profissional ou temáticas sociais. A segunda é a prática de mediação, intervenção e mobilização social, com a realização de projetos nas mais variadas linguagens, baseado nas estratégias de mobilização de grupos, mediação cultural e trabalho com os sujeitos. (GEBER et alii, 2016, pág. 127).

Entretanto, nem sempre essa ação e trabalho tem acesso a um espaço formal de qualificação e discussão sobre seu contexto de atuação e sua condição profissional. Concomitantemente, como nos dizem os/as autores/as "um primeiro momento, a inserção desses sujeitos nesse conjunto de atividades se dá como um desdobramento das condições vividas por eles/as enquanto jovens em contextos sociais específicos, nos quais as ações coletivas de caráter cultural e de mobilização social se articulam como expressão juvenil." (GEBER et alii, 2016, pág. 128).

Ao longo destes anos os processos de formação do OJ têm levado em conta a atuação transformadora desses sujeitos, principalmente em seus territórios e buscando subsidiar tal atuação como agentes socioculturais, tendo como eixo norteador a reflexão em torno da sua realidade cultural e da sua capacidade de intervenção transformadora e criativa nesse contexto. Sempre buscando contribuir para a capacitação e para que eles/as se reconheçam como alguém capaz de realizar atividades relevantes em contextos específicos, buscando continuamente que eles/as pudessem ampliar sua compreensão sociopolítica de seu contexto e das suas possibilidades de atuação social. Desta forma, o curso de "Agentes de Projetos Socioculturais" que aqui analisamos teve como objetivo propor espaços de reflexão de suas práticas, os desafios que muitos/as enfrentam ao desempenharem essa prática e como construir possibilidades de financiamento para a execução de suas ações.

METODOLOGIA DO CURSO

Este curso de 2017 foi construído tendo como base os princípios da Educação Popular na perspectiva freiriana, a qual compreende a relação com o outro como centro dos processos de produção do conhecimento. (GEBER et ii, 2016, pág. 134). Partindo deste princípio, o curso de "Agentes de Projetos Socioculturais", ao longo da última formação, priorizou o desenvolvimento de dinâmicas e ações nas quais os sujeitos pudessem ser escutados,

potencializando assim os espaços de escuta, diálogo, participação e a busca por reconhecimento, por compreendermos como "dimensões fundamentais de uma ação educativa emancipadora, seja com crianças, jovens ou qualquer outro grupo social colocado em condição de subalternidade nas relações sociais e pedagógicas". (GEBER et ii, 2016, pág.134).

Uma ação metodológica desenvolvida no curso foi a participação em atividades extraclasse com visitas a espaços culturais, participação em eventos públicos, entre outros. Como exemplo destacamos aqui a ida ao Festival de Arte Negra[3] de Belo Horizonte, que aconteceu em outubro de 2017, e nos ajudou a reforçar conceitos que vinham sendo trabalhados no curso, como identidades raciais, que estavam sendo discutido em um dos eixos do curso, o eixo "Educação, Cultura e Sociedade".

O curso foi organizado em torno de três grandes eixos temáticos, denominados: "Educação, Cultura e Sociedade"; "Projetos" e, por fim, "Linguagens". Cada eixo foi construído por uma ementa que dialogava com as demais. O eixo "Educação, **Cultura e Sociedade"** abarcou um conjunto de temas que dizia respeito à atuação e possibilidades dos/as agentes no âmbito profissional, como também as desigualdades sociais, diversidade racial, de gênero e de território. Dentre as dinâmicas presentes nesse eixo, destacamos a construção colaborativa de um mapa em que possibilitou compreender conceitos de territórios e desigualdades socioespaciais, sempre em diálogo com a importância dos/as agentes neste contexto.

O eixo "Linguagens" buscou potencializar a utilização de diferentes linguagens e o uso das tecnologias para a atuação profissional na área social, bem como contribuir para a escrita dos/as cursistas. Como exemplo destacamos a construção do "Rolêzine", um *fanzine* construído ao longo do curso que pautou a diversidades e práticas culturais nos mais variados territórios em que os/as cursistas estavam inseridos/as.

O eixo "Projetos" tinha como propósito refletir sobre a noção e os princípios de um projeto sociocultural, sua execução e as formas de captação de recursos, bem como investir na promoção de acesso a atividades artístico-culturais que se davam em outros espaços para além da sala de aula. Um deles ocorreu com a visita ao Espaço Cultural Giramundo[4], no qual os/as agentes puderam conhecer sobre funcionamento, atividades, aspectos técnicos e estratégias de sustentabilidade, além de visita à exposição de bonecos mediada por um profissional do local. Dessa forma, podemos dizer que o curso possibilitou espaços propícios a ampliar a visão sobre o campo profissional permitindo conhecer diferentes focos e estruturas da realidade de um/a agente cultural.

Além disso, este eixo buscou colaborar para a sistematização de seis projetos socioculturais que já eram desenvolvidos por integrantes do curso. Cabe lembrar que os projetos foram escolhidos democraticamente pelos/as participantes. O projeto "Paz no C.I (Complexo Industrial) que visa levar as diferentes expressões artísticas já presentes na periferia de Contagem, dentre elas, o Hip Hop, o Rap, a Capoeira e o *Graffitti*, para dentro do ambiente

3 Saiba mais sobre o FAN em: http://www.fanbh.com.br

4 Saiba mais em: https://www.facebook.com/giramovimento/

escolar, a fim de contribuir para a valorização dessas artes e o pertencimento da população com essas práticas. O "Combate em Família" um projeto que se propõe levar ao espaço da Superintendência de Cultura, em Santa Luzia, um evento de hip hop, com ênfase no elemento break, um estilo de dança que surge com a cultura hip hop, por isso entendido como um dos elementos básicos, junto com o DJ, o MC e o *Graffiti*. O projeto "O Único Sistema Bom é o Sistema de Som" busca, a partir de uma imersão na comunidade onde o projeto será realizado, promover juntamente com a população local ações socioculturais, feiras de alimentos naturais e produtos reutilizados de materiais recicláveis, além de bailes *Sound System* em quatro bairros na Zona Norte de Belo Horizonte. Com isso, o projeto visa proporcionar aos/às jovens de periferia momentos de lazer, além de fomentar a cultura *Sound System*, ainda pouco difundida na cidade. O "Arteculação" é um projeto que visa apoiar jovens do município de Ribeirão das Neves ao proporcionar oficinas de fotografia, poesia e temas sobre cidadania e direitos para que os/as jovens provenientes de bairros de maior vulnerabilidade social do município possam construir uma identidade individual e positiva de seus territórios e possam explorá-las através do reconhecimento e suas potencialidades. O "Afrô da Pele: fortalecendo a beleza periférica" é um projeto de jovens de Nova Lima que periodicamente realiza atividades culturais e formativas que tratem da cultura afro. Voltadas para a população periférica de Nova Lima, em especial a população negra, o projeto também pretende construir formas de trabalhar a autoestima, além de estimular a geração de renda e difusão das atividades na região. O projeto "SPV nas quebradas[5]" se consolida como um circuito de eventos culturais que tem como proposta circular por periferias de Belo Horizonte e região metropolitana. Junto ao circuito, o projeto prevê batalhas de MC's, *slam* de poesia, apresentações musicais de rap, grafite, dança, entre outras. Além disso, contará com a participação de artistas, grupos e coletivos envolvidos com a cultura Hip Hop e outras culturas urbanas, moradores/as e atuantes nas regiões que o projeto abarca.

O curso durou dois meses e meio, nas noites de segunda, terça e quarta. Os eixos foram desenvolvidos por uma dupla de educadores/as em um dos dias, sendo uma mulher e um homem, por entendermos a importância da perspectiva de gênero no processo, e teve duração de três horas por dia, das 19:00 às 22:00, totalizando 120 horas de curso.

Além disso, o processo de execução do curso contou também com planejamentos coletivos e reuniões semanais entre a equipe formadora servindo como um espaço de formação continuada da equipe de formadores/as. Esse espaço consolidou-se como momentos para pensar a prática levando em conta comentários dos/as cursistas e de colegas formadores/as que permitiram repensar as propostas e reformular as propostas. Dessa forma, o curso realizou a ação, refletiu sobre a prática e retomou a ação a partir de uma análise crítica do processo. (GEBER et ii, 2016, pág. 136).

5 A sigla SPV significa Solto Por Vivência.

RESULTADOS/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultados do projeto, os/as jovens, nas avaliações realizadas ao longo do processo, citaram aspectos relacionados à sociabilidade e socialização entre si e com os/as educadores/as e aos processos de respeito, reconhecimento e empoderamento identitários e socioculturais.

No curso de "Agentes de Projetos Socioculturais" o primeiro encontro construímos uma dinâmica que serviu como incentivo às relações coletivas no grupo valorizando a importância da ludicidade no processo. Nesse momento, os/as jovens foram convidados a falarem de si, de suas experiências, expectativas com o curso e de se relacionarem com os/as demais cursistas. Dessa forma, ressaltamos aqui a importância das relações de sociabilidade que tecem os processos educativos de todo o Programa.

O curso também possibilitou outros momentos de estímulo à sociabilidade. Os momentos do lanche, nas avaliações dos/as cursistas, sempre foram lembrados como momentos prazerosos de encontros e trocas, um importante espaço de descontração e de conhecimento de si e do/a outro/a.

Podemos dizer também que o curso consolidou-se como um espaço fecundo e potente de discussões e contribuiu para que esses/as jovens compreendessem a importância de sua atuação enquanto agentes socioculturais e o reconhecimento de si como sujeitos de direitos capazes de realizar atividades relevantes em contextos específicos. Além disso, a prática colaborou para o acesso a direitos fundamentais, como o lazer, a partir dos passeios e acesso a diferentes equipamentos culturais, como a visita ao Inhotim, e a observação e participação na reunião do "Cultura Viva" em Belo Horizonte, proposta pela Gabinetona[6], em que os/as agentes puderam refletir sobre política cultural na cidade para além da atuação individual de cada agente.

Dessa forma, ressaltamos a importância de processos formativos com jovens por compreendermos a importância de suas ações em seus territórios que multiplicam as formas de romper com as diversas desigualdades sociais e a efetivação e presença em diferentes espaços e o acesso aos direitos legalmente conquistados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DAYRELL, Juarez Tarcísio. Por uma Pedagogia das Juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG 2016, Belo Horizonte Mazza Edições.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; SILVA, Áurea Carolina de Freitas e; SOUZA, Rosana Machado de. Formação de Agentes Culturais Juvenis: Uma Experiência Sócio-Educativa. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2004

6 Saiba mais em: http://gabinetona.org/

GEBER, Saulo Pfeffer; FARIA, Ivan; MARTINS, Francisco André Silva; NOGUEIRA, Paulo Henrique Queiroz; D'AGOSTINI, Priscilla; SILVA, Rômulo Pereira; SANTOS, Warley Fabiano. In: DAYRELL, Juarez Tarcísio. Por uma Pedagogia das Juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. 2016. Mazza Edições.

OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE: Curso de Formação de Agentes de Projetos Sociais (Mineo), 2013.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo. São Paulo: Unesp/ Paralelo 15. 2000.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE/ Fundação Municipal de Cultura. http://tinyurl.com/pq64q9x. <Acesso em jan. 2018>.

#OCUPATUDO[1]: O PAPEL DAS JOVENS MULHERES NAS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS UNIVERSITÁRIAS DE 2016

Sophia Bittencourt Kath
sophia.kath9@gmail.com

Este trabalho tem como objetivo investigar o papel desenvolvido pelas jovens mulheres nas ocupações estudantis que aconteceram no Brasil em 2016 e que tiveram grande repercussão no cenário nacional. A metodologia utilizada foi de observação participante nas unidades ocupadas, interagindo nas atividades propostas pelas/os estudantes e realizando entrevistas semiestruturadas com jovens mulheres ocupantes da UFRGS em Porto Alegre. O estudo se propõe a dar voz e analisar o que foi vivenciado nas ocupações pelas estudantes como a forma que se organizavam, suas principais pautas, aprendizados que tiveram nesse espaço e de que forma perceberam as relações de gênero estabelecidas. A partir dos diálogos estabelecidos, foi possível perceber o quanto essa experiência foi significativa na vida das/os jovens, constituindo-se como um espaço de discussão política, de aprofundamento de questões sociais relevantes, como a de gênero, de construção de coletividade e de construir-se enquanto enquanto sujeita/o social. As pautas sobre gênero foram muito presentes nas ocupações acompanhadas, onde problematizou-se o papel das mulheres e as relações de gênero que se estabelecem na universidade e na sociedade em geral.

Palavras-chave: Juventudes; Mulheres; Ocupações estudantis; Participação; Novas práticas políticas.

INTRODUÇÃO

Este estudo buscou investigar o papel desenvolvido pelas jovens mulheres nas ocupações estudantis nas universidades públicas de Porto Alegre/RS, ocorridas no segundo semestre de 2016 e que acompanharam um movimento mais amplo com expressões em todo o Brasil. Por ser um movimento recente, as análises constituem um ensaio acerca das significações deste movimento e os efeitos desta experiência nas trajetórias das jovens participantes.

Algumas questões permearam a definição desta temática: o que leva as/os estudantes a ocuparem espaços escolares e universitários, quando muito se ouve que as/os jovens não querem estudar? Quais são as pautas que são discutidas nas ocupações? De que forma as/os ocupantes se relacionam com as pautas? E como interagem entre si? De que forma as discussões sobre gênero impactam nas/os ocupantes? E como se estabelecem as relações de gênero dentro da própria ocupação, especialmente em relação às pautas feministas? Nesse sentido, cabe destacar que este estudo quer contribuir no entendimento dessas questões a partir da escuta de jovens mulheres que participaram das ocupações, tentando dar voz aquilo que foi vivido por estudantes protagonistas dessas ações.

1 #ocupatudo: termo utilizado por estudantes e pessoas que apoiavam às ocupações para demonstrar apoio ao movimento, tanto nas redes sociais como em protestos.

DE QUE JOVENS ESTAMOS FALANDO?

Conforme o Censo de 2010[2], o número de jovens no Brasil, com idade entre 15 e 29 anos era de cerca de 51,3 milhões, correspondendo a aproximadamente 25% da população total do país, sendo este recorte etário definido também pelo Estatuto da Juventude no Brasil. Entretanto, para compreender a/o jovem, a definição etária não é suficiente. Segundo Dayrell e Carrano (2014, p. 111):

> A juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. De um lado há um caráter universal, dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária. De outro, há diferentes construções históricas e sociais relacionadas a esse tempo/ciclo da vida. A entrada na juventude se faz pela fase da adolescência e é marcada por transformações biológicas, psicológicas e de inserção social.

Essa perspectiva destaca a condição das/os jovens como sujeitas/os sociais, reconhecendo a multiplicidade de suas expressões e práticas sociais. Assim, amplia o olhar de uma *juventude* singular e homogeneizada para *juventudes*, no plural, reconhecendo suas singularidades e suas diversas formas de ser e agir. Dessa forma, cabe destacar que, em relação ao ensino superior, contexto que circunscreve as jovens estudantes sujeitas desse estudo, conforme Vasconcelos (2016), apenas 19% das/os jovens entre 18 e 24 anos estavam cursando ou haviam terminado o ensino superior.

SER JOVEM E MULHER

Ao refletir acerca do papel que as mulheres assumiram nas ocupações estudantis, nos deparamos com uma questão fundamental na trajetória dessas jovens, a construção e os significados do que é ser mulher e jovem hoje. A frase clássica de Simone de Beauvoir[3] nos aponta um caminho para essa interpretação: "Não se nasce mulher, torna-se mulher" (BEAUVOIR, 2000, p.10)[4]

A noção de sexualidade e gênero, segundo Louro (2008), varia de acordo com cada sociedade, pois são processos que se constituem no âmbito cultural. A autora afirma que:

> A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto

2 Pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)" Fonte: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm, Acesso em 10/12/2016.

3 Simone de Beauvoir foi uma escritora feminista francesa e é umas das grandes referências da literatura feminista na atualidade.

> inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado (LOURO, 2008, p. 18).

Segundo Scott (1992 apud Grossi 2014, P. 101) o gênero é "um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder". A frase de Simone de Beauvoir citada acima problematiza as relações de gênero que estabelecemos em nossas sociedades. Segundo Beauvoir (2000, p.10) "A humanidade é masculina e o homem define a mulher não em si, mas relativamente a ele; ela não é considerada um ser autônomo. [...] O homem é pensável sem a mulher. Ela não, sem o homem."

O movimento feminista, ao longo da história, tenta descontruir essa verticalidade relacional entre o feminino e o masculino. Conforme Meyer (2012) podemos dividir o feminismo em sua história mais recente em duas ondas. A primeira ligada ao movimento sufragista que lutava para dar às mulheres o direito ao voto. No Brasil, esse movimento, conforme a autora, se estendeu de 1980 com a Proclamação da República até 1934 quando a Constituição Federal estende o direito às mulheres brasileiras de votarem. E a segunda onda que aconteceu entre 1960 e 1970 caracteriza-se por movimentos de contestação europeus que culminaram, tendo destaque as manifestações de maio de 1968 na França. No Brasil, pode-se destacar os movimentos contra a ditadura militar e a luta pela redemocratização do país.

Atualmente, vivemos um tempo em que as questões de gênero estão em pauta na sociedade; avançamos em leis de proteção da mulher e percebemos um envolvimento social maior com essa causa. Com isso, inspirados/as em Meyer (2012), podemos perceber que uma nova onda feminista está em ação, ampliando as discussões para a igualdade de gênero em todos os aspectos. Essa terceira onda poderia ser caracterizada como a garantia da igualdade entre gêneros, consolidando os direitos conquistados e abrindo perspectivas também no campo cultural.

JUVENTUDES E PARTICIPAÇÃO SOCIAL

Se comparadas a gerações anteriores, tende-se a construir uma visão de senso comum que as juventudes hoje estariam menos articuladas politicamente. Ao contrário do que se afirma, as/os jovens continuam tendo participação política, entretanto, diferente das antigas formas de participação que já não condizem às necessidades atuais. O que se percebe é a emergência de novas formas de ser e compreender a coletividade. Dayrell e Carrano (2003, p.17) destacam que "uma primeira imagem a ser superada é aquela que restringe a ideia de participação às formas de militância nos partidos políticos ou no movimento estudantil, dois espaços tradicionais de inserção de jovens na vida política". Compreender a participação das juventudes nesse contexto, exige um olhar mais abrangente que permita ver novas metodologias de engajamento diferentes das gerações anteriores.

Para entender esse processo, é importante perceber as modificações que aconteceram ao longo da história dos movimentos sociais e em paralelo a isso o papel das juventudes nesses espaços. Conforme Feixa, Costa e Saura (2002) poderíamos dividir os movimentos sociais em três grandes períodos históricos nos séculos XX e XXI. O primeiro, denominado *Movimentos Sociais,* acontece na primeira metade do século XX, e está associado basicamente ao movimento operário, centralizado no mundo adulto, sem dar espaço para pautas juvenis. Conforme as/os autoras/es: "embora encontremos com o passar da história a presença de setores juvenis vinculados às lutas do movimento operário, não podemos falar de movimentos sociais juvenis" (FEIXA; COSTA; SAURA; 2002, p.10, *tradução nossa*). O segundo período, nos anos 60 a 80, é caracterizado como *Novos Movimentos Sociais* e introduz novos conteúdos e características diferentes paras as mobilizações sociais, estando muito ligados a dimensão cultural. Apresentam uma participação expressiva do movimento estudantil e uma participação mais efetiva de jovens (FEIXA; COSTA; SAURA, 2002). O terceiro ciclo é qualificado como *Novíssimos Movimentos Sociais,* compreendendo os anos 90 e 2000, marcado pela globalização, pelas mobilizações coletivas e pela utilização de novas tecnologias.

Cabe destacar que nem todas as formas de participação são necessariamente movimentos sociais e que várias/os autoras/es do campo da sociologia discutem esse conceito, tornando-o mais flexível para o reconhecimento de práticas sociais do que o conceito sociológico clássico. Ainda assim, essas características históricas dos movimentos sociais apresentada pelos autores auxilia na compreensão das diversas formas de participação social, em especial do papel das juventudes nesses espaços. Nesse sentido, Melucci (2001, p. 105) afirma que "as mobilizações juvenis funcionam como reveladoras; elas fazem desabrochar as questões profundas, os problemas e as tensões que permeiam a sociedade".

Atualmente, umas das grandes marcas atribuída socialmente às juventudes é a importância das novas tecnologias e da conectividade. Castells (2013) em seu livro *Redes de indignação e esperança* destaca o papel que as redes sociais tiveram em movimentos que aconteceram em diversas cidades do mundo como a Primavera Árabe, revoluções na Tunísia, Egito e outros países do Oriente Médio, o Movimento Los Indignados na Espanha e o Occupy Wall Street nos Estados Unidos. No Brasil, as manifestações de junho de 2013 também seguiram essa tônica, conforme o autor:

> Sem que ninguém esperasse. Sem líderes. Sem partidos nem sindicatos em sua organização. Sem apoio da mídia. Espontaneamente. Um grito de indignação contra o preço dos transportes que se difundiu pelas redes sociais e foi transformado no projeto de esperança de uma vida melhor, por meio da ocupação das ruas em manifestações que reuniram multidões em mais de 350 cidades (CASTELLS; 2013, p. 182).

Os protestos agendados pelas redes sociais que se espalharam por todo o país; tiveram como pauta inicial o aumento da tarifa da passagem de ônibus, mas ao longo do movimento,

muitas outras pautas foram levantadas como melhorias na educação, saúde, segurança pública e outros direitos. É importante para refletir sobre as ocupações universitárias ter como pressuposto todo esse contexto anterior que também serve de base para o movimento.

SOBRE OS PERCURSOS DA PESQUISA

Esse estudo começou ainda nas primeiras visitas às ocupações secundaristas que aconteceram em maio/junho de 2016 e que foram inspiradoras para a definição deste trabalho. No início das ocupações universitárias, foram visitadas algumas unidades ocupadas tanto da UFRGS como de outras instituições privadas, em aulas ou outras programações abertas ao público externo, possibilitando conhecer um pouco das atividades propostas pelas/os estudantes.

Após essas visitas, foram realizadas quatro entrevistas semiestruturadas com jovens mulheres das ocupações do Instituto de Artes (IA) e da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Além disso, no Instituto de Artes, acompanhou-se um grupo de "ouvidoria das mulheres", com duração de cerca de quatro horas e com a participação de dezessete jovens mulheres que estavam na ocupação.

#OCUPATUDO: NINGUÉM TIRA O TRONO DO ESTUDAR[5]

Em 2015, estudantes de São Paulo iniciaram ocupações nas escolas brasileiras com auxílio de um manual escrito por secundaristas chilenas/os, traduzido do espanhol. No final de outubro de 2016, inspiradas/os também no movimento secundarista, universitárias/os iniciaram ocupações em prédios da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tendo como principais pautas: a contrariedade à reforma do Ensino Médio; a Proposta de Emenda à Constituição (PEC 241 na Câmara de Deputados/as e 55 no Senado Federal) que estabelece um teto para os gastos públicos pelos próximos 20 anos; e o projeto Escola Sem Partido. No dia 22 de novembro, a União Nacional de Estudantes (UNE) divulgou em nota na página oficial da entidade no *Facebook* que 229 universidades estavam ocupadas em todo o Brasil e o número foi aumentando nos dias seguintes.

#OCUPATUDO: QUEM SABE FAZ A HORA, NÃO ESPERA ACONTECER[6]

A ocupação das unidades pesquisadas aconteceu de forma semelhante na maioria das ocupações, onde foram convocadas assembleias abertas para participação de todas/os es-

5 Trecho da música: "Trono do Estudar", de Dani Black.

6 Trecho da música: "Pra não dizer que não falei das flores", de Geraldo Vandré

tudantes. É dessa forma que Joana[7], (24 anos, acadêmica do curso de Teatro UFRGS) relata como foi o início da ocupação do prédio:

> E aí a assembleia votou unanimemente por uma ocupação nesse prédio. No primeiro dia eu não dormi aqui porque eu estava muito despreparada e ia trabalhar no dia seguinte. E aí no segundo dia eu vim e tive uma colega que me trouxe um colchonete e eu trouxe travesseiro e cobertor de bike depois do trabalho. No que eu chegue aqui eu não saí mais, eu não dormi em casa ainda há um mês.

Quando questionadas sobre a motivação para participar, as entrevistadas relataram saberem que estavam vivendo um período muito importante para a democracia brasileira e que sentiam necessidade de fazer algo para se posicionar em relação aos diversos retrocessos que acreditavam que o país estava sofrendo. Simone (18 anos, estudante de Fisioterapia da UFRGS) fala sobre seu sentimento quando começou a ocupação: *Eu não ia me conformar de ter vivido esse período histórico e não ter feito nada, ter aceitado, me conformado. (Simone, 18 anos).*

E esse sentimento de coletividade permeou as conversas e escutas realizadas nas ocupações, destacando-se como um importante aprendizado das ocupações. Cerca de um mês após o início da ocupação, as estudantes entrevistadas destacaram essa noção do coletivo como sendo o principal aprendizado que tiveram. Diana (24 anos, universitária do curso de Teatro na UFRGS) expressa e resume essas aprendizagens:

> Gosto muito de viver no coletivo, em comunidade, que isso me faz muito bem e me faz muito feliz ter tanta gente junto e ficar junto. Que a gente pode mesmo mudar o mundo, eu super acredito nisso, que a gente pode e a gente vai aos poucos.

Em relação ao envolvimento político anterior, das quatro jovens entrevistadas, duas relataram não ter nenhum envolvimento com coletivos, movimentos sociais ou partidos políticos, enquanto outras duas jovens relataram já estarem participando de diretórios acadêmicos e do movimento estudantil antes da ocupação.

#OCUPATUDO: MAS TODOS ACREDITAM NO FUTURO DA NAÇÃO[8]

Apesar das aulas formais estarem paralisadas durante o período de ocupação, isso não significa que a educação não estivesse acontecendo dentro das faculdades. Foram propostas

7 Os nomes utilizados nessa pesquisa foram modificados no intuito de preservar a identidade das participantes. Inspirados em importantes e influentes mulheres da história, cada nome foi modificado relacionando as características e falas das estudantes com o pensamento e a trajetória dessas mulheres. Foram escolhidas as seguintes: Joana D'Arc, Simone de Beauvoir, Diana Frances Spencer e Frida Kahlo.

8 Trecho da música Que país é esse? De Renato Russo

várias aulas abertas, rodas de conversa, intervenções artísticas e mobilizações organizadas pelas/os próprias/os estudantes. Esses espaços se caracterizam por serem abertos para quem quisesse participar, onde o diálogo entre quem mediava e quem participava era horizontalizado, com temáticas sociais e também específicas dos cursos que fazem parte das unidades.

A participação nas ocupações também ampliou o olhar das jovens para a importância da participação política, mesmo que em nível local e o quanto podem se engajar em causas que acreditam. Simone comenta o impacto disso na sua vida: *"Eu acho que mais militante talvez seja essa palavra. Me abriu os olhos para essa possibilidade de lutar pelo que eu acredito e ir atrás dessas coisas"*.

Outro destaque importante refere-se ao efeito social e político das ocupações. As entrevistadas afirmaram acreditar que o movimento não teria um impacto direto na votação da PEC no sentido de não ser aprovada. Entretanto, as jovens conseguiram ir além desse impacto específico, percebendo o quanto essa experiência implica em suas trajetórias pessoais. Joana destaca como vê que esse processo pode ocorrer:

> O que a gente está mudando aqui não é a PEC, não é o mundo exterior, a gente está se mudando muito. [...]. E é uma experiência que eu nunca pensei que pudesse viver assim e isso não vai passar pra mim, vai passar para os meus filhos, eu vou criar eles assim, e pros meus netos e vai aumentando, entendeu? (Joana, 18 anos).

Diana expressa o sentimento de poder fazer parte desse momento que considera histórico no Brasil: *Vamos estar nos livros de história e isso é muito legal! Assim como eu lembro da minha mãe contando das Diretas Já que ela participou, eu vou contar para as pessoas que eu participei disso aqui. (Diana, 24 anos).*

#OCUPATUDO: QUEM TRAZ NO CORPO A MARCA, MARIA, MARIA, MISTURA A DOR E ALEGRIA[9]

Joana quando questionada sobre "o que é ser mulher", responde prontamente: "*Se pudesse escolher, a gente nascia homem. Eu sei que ser mulher é maravilhoso, mas é muito mais fácil ser homem (Joana, 24 anos)*". De forma complementar, Simone explica como várias questões atravessam o universo feminino e impactam diretamente no como se sentem enquanto mulheres jovens:

> Complicado, ainda é muito complicado. (...) Um homem ele pode sair na rua e ter medo se ser assaltado. Uma mulher ela sai na rua e além do medo de ser assaltada, ela tem medo de ser assediada, medo de ser estuprada. (Simone, 24 anos)

9 Trecho da música: "Maria, Maria", de Milton Nascimento

Nas ocupações visitadas, a participação de mulheres era maior que de homens em termos quantitativos. Ainda assim, todas as entrevistadas expressaram que eram reproduzidas algumas formas de opressão que as jovens tentavam sempre debater e tomar providências conforme cada situação. Nesse sentido, nas duas ocupações acompanhadas para a escrita deste trabalho, as jovens sentiram necessidade de fazerem uma roda de conversa entre as mulheres. Frida (18 anos, estudante do curso de Artes Visuais da UFRGS) conta como foi a experiência e o impacto que isso teve na ocupação:

> Uma das primeiras coisas que a gente pensou foi ter uma ouvidoria das mulheres. Foi muito legal. A gente reunia as mulheres que estavam na ocupação e conversava sobre tudo [...]. Eu sinto que as mulheres lá são muito empoderadas. É uma questão muito importante lá e qualquer coisa que aconteça a gente se mobiliza. (Frida, 18 anos)

O diálogo na ouvidoria acompanhada para esta pesquisa durou cerca de quatro horas e, apesar de algumas jovens estarem conhecendo-se naquele momento, foram relatadas histórias de vida muito íntimas de violação, violência, abuso e sofrimento verbal, psíquico, emocional e físico sofridos tanto na ocupação quanto em outros espaços. As narrações eram escutadas com muita atenção por todas presentes e, após as falas, percebeu-se um acolhimento mútuo e muitas palavras de apoio e incentivo eram ponderadas.

Conforme o relato das participantes, não é apenas em termos quantitativos que as mulheres tinham mais participação na ocupação. Diana destaca que percebe que as meninas exerciam um papel de liderança mais efetivo:

> Eu vejo muitas mulheres com papel de liderança, de tomar a frente. (...) Então, eu vejo mulheres muito fortes aqui dentro e muitas mulheres se empoderando por estarem aqui dentro convivendo com mulheres fortes (Diana, 24 anos).

A questão de gênero aparece também no reconhecimento dos papéis de liderança e protagonismo nas ocupações. As universitárias relatam que alguns homens não respeitavam as decisões das mulheres e a sexualização do corpo feminino (mulher vista como objeto sexual) também é reproduzida dentro das faculdades, algo que é vivido pelas mulheres no cotidiano. Frida narra um fato que aconteceu com ela durante a ocupação e que mostra um pouco desse comportamento:

> Alguém emprestou uma barraca pra ele e quando eu cheguei ele estava pegando minhas coisas para colocar dentro da barraca dele. E aí eu falei que eram minhas. E aí ele disse está, mas dorme aqui dentro, deixa eu colocar aqui dentro, fica aqui e ficou insistindo muito. Daí depois na ouvidoria muita gente falou dele. (Frida, 18 anos).

Essas problematizações apresentadas pelas jovens corroboram com outros movimentos, principalmente nas redes sociais, que buscam dar maior visibilidade as questões de gênero. Só para citar alguns exemplos mais recentes (2016), as discussões que aconteceram a partir de *hashtags* utilizadas em redes sociais como #vaitershortinho[10], #meuprofessorsecreto[11], #meuprimeiroassédio[12], entre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de pesquisa proposta por este estudo buscou compreender o papel desenvolvido pelas jovens mulheres nas ocupações estudantis que aconteceram no segundo semestre de 2016. Longe de querer finalizar o assunto, pois muito há a ser estudado, refletido, problematizado, algumas percepções foram possíveis a partir da vivência de estar nas ocupações e dialogar com as/os ocupantes.

Um primeiro destaque é a importância de percebermos a pluralidade e a subjetividade de cada jovem que ali estava. Muitos motivos pessoais e coletivos as/os levaram a ficar mais de um mês participando dessa experiência de ocupação, construindo novos significados para as formas de expressão política que vão além do olhar superficial retratado em muitos momentos pela mídia e pela sociedade em geral.

As ocupações mostraram novas formas de participação das juventudes o que vai de encontro com o que Dayrell e Carrano (2003) já afirmavam. Cabe destacar as especificidades locais desse movimento pois apesar de terem pautas comuns unificadas com todo o Brasil, cada unidade ocupada também tinha suas próprias reivindicações de melhorias internas.

Apesar de não ser um tema de estudo específico deste trabalho, cabe ressaltar a importância das novas tecnologias na organização das ocupações e o quanto essas "redes de indignação" de Castells (2013) também tornaram possível a mobilização de tantas/os pessoas. Vários grupos em redes sociais, principalmente *Whatsapp* e *Facebook*, foram criados para facilitar a comunicação e organização com todas/os da ocupação, com as equipes de trabalho, com outras/os estudantes de ocupações e com apoiadoras/es de outros locais. Além disso, as ocupações visitadas assim como a grande maioria delas, mantinham uma página no *Facebook* onde divulgavam as atividades abertas à comunidade, as doações que mais necessitavam, fotos da ocupação e materiais para discussão das pautas que estavam reivindicando.

O senso de coletividade perceptível nas/os jovens que ali estavam também foi algo que se ressaltou. As decisões eram tomadas em conjunto em assembleias, era necessário dividir o espaço de comida, de banho, de descanso, de várias atividades com muitas pessoas e esse

10 Movimento de protesto de estudantes do colégio Anchieta em Porto Alegre, no ano de 2016, sobre a coibição do uso de determinadas vestimentas das estudantes por parte da escola.

11 Campanha lançada no *Twitter*, onde as pessoas partilhavam casos de professores que assediavam alunos e alunas, mas sem revelar especificamente o nome.

12 Após comentários de cunho sexual em redes sociais sobre uma participante de 12 anos de um *reality show,* surgiu uma campanha onde as mulheres narravam experiências de assédio.

foi um dos aprendizados mais destacados pelas/os jovens ocupantes. Apesar de discutirem questões sociais relevantes que tinham impacto em todo o país, as ocupações foram também espaço de acolhida, de construção e fortalecimento de vínculos entre pares e de aprendizado coletivo.

Também, nas ocupações as questões de gênero eram muito discutidas e nos diálogos, conforme relatado anteriormente, percebemos o quanto essa experiência foi significativa para ajudar as estudantes a perceberem ações de violência que sofriam e a se posicionar frente a isso. Cabe ressaltar que foi relatado uma abertura maior dos jovens de escutarem, reconhecerem e entenderem melhor o espaço que as mulheres querem e têm direito de ocupar, buscando relações mais iguais entre pessoas.

A experiência de participar da ocupação é marcante na trajetória delas/es e a ação política das/os jovens vêm se transformando, principalmente, numa perspectiva de construir coletividade em espaços nos quais tem uma interação direta como a própria universidade. Espaços como esses da ocupação mostram-se importantes para que as/os sujeitas/os pensem sobre si, sua relação com as pessoas, com a educação, com a política e com a sociedade de forma geral.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo:** 1. fatos e mitos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000. Tradução Sérgio Milliet.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança.** Rio de Janeiro: Zahar, 2013. Tradução: Carlos Alberto Medeiros.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MAIA, Carla L. **Juventude e Ensino Médio:** sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

_____. **Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo.** 2003. Observatório Jovem. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/JOVENS_BRASIL_MEXICO.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2016.

FEIXA, Carles; SAURA, Joan R.; COSTA, Carmen. **Movimientos juveniles:** de la globalización a la antiglobalización. Barcelona: Editorial Ariel, 2002.

IBGE. **CENSO.** 2010. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Acesso em: 18 dez. 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições,** São Paulo, v. 19, n. 2, p.17-23, ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2>. Acesso em: 26 dez. 2016.

MELUCCI, Alberto. **Invenção do Presente**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 9-27.

SCOTT, Joan W. **A cidadã paradoxal:** As feministas francesas e os direitos do homem. Florianópolis: Mulheres, 2002. Tradução Élvio Antônio Funck.

VASCONCELOS, Ana Maria Nogales. Juventude e Ensino Superior no Brasil. In: DWYER, Tom (Org.). **Jovens universitários em um mundo em transformação:** uma pesquisa sino-brasileira. Brasília: Ipea, 2016. p. 125-138. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/160715_livro_jovens_universitarios.pdf#page=97>. Acesso em: 17 dez. 2016.

PÁGINAS FACEBOOK:

- União Nacional dos Estudantes (UNE) – https://www.facebook.com/uneoficial/?ref=ts&fref=ts

- Ocupa Instituto de Artes - https://www.facebook.com/OCUPA-IA-UFRGS-873462632791260/?ref=ts&fref=ts

- Ocupa ESEFID - https://www.facebook.com/OcupaESEFID/?ref=ts&fref=ts

DESAFIOS DA PARTICIPAÇÃO JUVENIL NA ESCOLA DO ENSINO MÉDIO DE BELO HORIZONTE - MG

Thais Naves de Araújo Santos
Ciências Sociais/Fafich/UFMG
thais.nas2112@gmail.com

Geraldo Leão
Faculdade de Educação/UFMG
gleao2001@gmail.com

Fonte Financiadora: FAPEMIG; PRPq/UFMG

Esse trabalho apresenta os resultados da primeira fase da pesquisa intitulada *Desafios da participação juvenil na escola do ensino médio de Belo Horizonte - MG* (UFMG-PRPq/FAPEMIG) sobre os desafios enfrentados por jovens estudantes do ensino médio de escolas públicas em Belo Horizonte com relação à participação na escola.

Essa primeira etapa consistiu de um levantamento de estudos sobre o tema nos bancos de dados de teses e dissertações do IBICT e o da CAPES nas áreas da Educação, Psicologia e Ciências Sociais. Foram encontrados 39 trabalhos, nos quais 14 não foram analisados devido à impossibilidade de obter os textos completos.

A análise resultou no seguinte agrupamento em temas e subtemas:

TEMAS E SUBTEMAS	NÚMERO
1) Juventude, ensino médio e participação	15
1.1) Experiências e formas de participação na escola	5
1.2) Representações sobre a participação	2
1.3) Educação para a participação política e cidadania	3
1.4) Estudos históricos sobre a participação política	2
1.5) Experiências de participação de estudantes em movimentos sociais	3
2) Ocupações de escolas do ensino médio	1
3) Grêmio Estudantil	9
3.1) Experiências e formas de participação no grêmio estudantil	3
3.2) Estudos históricos sobre grêmios estudantis	4
3.3) Grêmios estudantis e redes sociais	1
3.4) Grêmios estudantis e políticas educacionais	1

A seleção dos estudos foi realizada a partir da análise de títulos, resumos e palavras-chave. Em seguida, a pesquisa se debruçou com mais detalhe sobre o conteúdo dos estudos, buscando compreender os recortes das pesquisas e as abordagens utilizadas pelos/as autores/as. Além disso, foram utilizadas como fontes secundárias os resultados das pesquisas

Juventude e Escolarização (1980-1998) e O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006), ambas coordenadas pela Profa. Marília Spósito (USP). (SPOSITO, 2002; 2009)

A PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL NO ENSINO MÉDIO

O primeiro tema, "Participação, juventude e ensino médio" foi aquele que agregou um maior número de trabalhos (15). Esses estudos em geral abordaram as experiências e as representações sobre a participação dos estudantes a partir dos relatos dos sujeitos. Boa parte deles estava voltada para compreender aspectos das políticas educacionais e da gestão escolar relacionadas à participação escolar – espaços e formas de participação – e como isso pode contribuir para a melhoria do processo educacional. (XAVIER, 2015; LELES, 2007; GUEDES, 2007).

A crítica da categoria "protagonismo juvenil", muito presente nos documentos oficiais e propostas de reformas curriculares quando abordam a participação dos estudantes nas escolas também foi tônica em alguns estudos, especialmente PEREIRA (2009) e PIZZOL (2005). Outro conjunto de estudos se voltou para aspectos ligados à participação política de uma perspectiva histórica (SCHINEMANN, 2015; SCHMITT, 2011) ou o engajamento em movimentos sociais (OLIVEIRA, 2016; BOTELHO, 2006; INÁCIO, 2008). Por fim, outros trabalhos se voltaram para a abordagem da participação estudantil pela escola na perspectiva da formação para a cidadania (FORLINI, 2015; SILVEIRA, 2005; VIEIRA, 2017).

Em geral os estudos desse grupo constatam a dificuldade da escola em tematizar adequadamente a participação estudantil, geralmente vista com desconfiança por parte da gestão e dos professores. A organização curricular e pedagógica da escola oferece poucas possibilidades de participação, geralmente conduzidos e controlados pelos adultos. Isso termina por reforçar o desinteresse dos estudantes por tais espaços, o que reforça um discurso de apatia e despolitização juvenil.

Alguns estudos se voltaram para a militância dos estudantes em partidos e organizações políticas, identificando uma resistência deles em relação a tais espaços, apesar do engajamento em coletivos e organizações juvenis. Prevalece uma visão de que a esfera da política é importante para a produção de mudanças e conquistas sociais, ao mesmo tempo os espaços tradicionais de militância política não são capazes de mobiliza-los. Nessa direção há uma tendência a idealizar a participação estudantil da "geração dos anos 60" em relação aos jovens contemporâneos, vistos como individualistas e despolitizados. (FARIA, 2010; DUARTE, 2005)

OS ESTUDOS SOBRE GRÊMIOS

Em segundo lugar em número de trabalhos (9), foram reunidas três teses e dissertações que investigaram as experiências e formas de participação nos grêmios estudantis

(MENDES, 2011; MARTINS, 2010; CARLOS, 2006) e quatro estudos sobre os grêmios na perspectiva histórica (PRÉVIDI, 2016; RODRIGUES, 2015; FRANCO, 2014; SILVA, 2009), além de uma pesquisa que abordou a atuação de um grêmio estudantil por meio da interação via redes sociais (SCANDOLARA, 2014) e outra que tratou da relação entre a reforma educacional implementada em uma rede estadual e a configuração do grêmio em uma escola pública (MOURA, 2008).

Um aspecto comum ressaltado pelos pesquisadores refere-se à importância do grêmio para os jovens estudantes do ensino médio. Os relatos dos/das estudantes sobre suas experiências indicam que o grêmio se constitui como um espaço de sociabilidade e de socialização muito valorizado por eles, tendo uma dimensão formativa que vai além da sala de aula (MARTINS, 2010; MENDES, 2011).

Um dos estudos (CARLOS, 2006) comparou quatro escolas públicas em duas cidades da Grande São Paulo. Duas dessas escolas estavam situadas em regiões centrais e outras duas estavam localizadas em bairros periféricos das cidades. A autora detectou diferenças nas motivações e preocupações dos estudantes dependendo do contexto social ao qual pertenciam. Para os/as estudantes das escolas periféricas, a preocupação com as condições materiais e de funcionamento das escolas pareciam mais relevantes para sua participação, em comparação com os/as jovens das escolas centrais que enfatizaram o status e as amizades como fatores que mais valorizavam em sua atuação.

Em geral, as pesquisas identificam alguns desafios e interdições à participação nos grêmio. Em muitos casos, predomina uma visão estigmatizada sobre os/as estudantes que são engajados no grêmio estudantil, vistos como jovens desinteressados pelas atividades escolares e problemáticos em relação à disciplina. Para as/os estudantes, a escolha em participar compreende custos, entre eles o fato de muitas vezes pesar sobre as/os jovens engajadas/os em grêmios uma avalição negativa por parte das instituições escolares. As/os estudantes relatam que as obrigações familiares, escolares e de trabalho dificultam sua participação no grêmio. (MARTINS, 2010; CARLOS, 2006). Um estudo de caso em uma escola pública desenvolvido por MENDES (2011), conclui que "suas trajetórias de engajamento não estão separadas de suas vidas" sendo o grêmio estudantil "caracterizado como um local de passagem" subordinado às escolhas possíveis em termos de futuro profissional. Ou seja, a decisão por participar ou mesmo o nível de engajamento no grêmio dependerá de uma série de fatores, especialmente em relação às demandas do mundo do trabalho, da escola e da família. Nesses casos, o tema do "sacrifício do tempo" que envolve o engajamento no grêmio, emerge em alguns estudos como um desafio a ser superado pelos/as jovens (MARTINS, 2010).

Em que pese esses desafios, os estudos acentuam a dimensão formativa da experiência de participação no grêmio. O convívio com outros/as jovens, proporcionado pelos momentos de sociabilidade criados, contribui para diferentes aprendizagens de formas cooperativas de relacionamento, de participação e organização coletiva. Segundo MENDES (2011, p. 116):

> A convivência nesse espaço contribui para a aprendizagem de formas mais cooperativas de comportamento, desenvolvendo sentimentos

> de responsabilidade e compromisso. No caso estudado, os jovens integrantes do grêmio foram, ao longo do convívio em grupo, redefinindo seus discursos e suas práticas. Eles foram aprendendo uns com os outros a organizar as atividades no grêmio, pensar o processo participativo coletivamente com responsabilidade e comprometimento.

Outro subtema presente nas teses e dissertações reunidas abordam os grêmios a partir de um recorte histórico. São estudos de casos sobre experiências desenvolvidas em determinado contexto político e social, buscando compreender como isso configurava uma determinada forma de atuação e os diversos embates ideológicos envolvidos. A partir de fontes documentais, na maioria dos casos combinada com entrevistas com ex-participantes, esses estudos têm o solo comum no campo de estudos História da Educação. (PRÉVIDI, 2016; RODRIGUES, 2015; FRANCO, 2014; SILVA, 2009). Dois desses estudos (FRANCO, 2014; SILVA, 2009) têm o mérito de se concentrarem em cidades de pequeno porte, o que abre possibilidades para compreender uma realidade pouco explorada nas pesquisas sobre jovens e educação. Além disso, os dados registram uma diversidade ideológica entre os secundaristas, desconstruindo a representação desses jovens como militantes da esquerda, especialmente em relação aos jovens dos anos 60.

Agrupados separadamente, por tratarem de temas específicos, dois estudos se destacam. O primeiro trata da relação entre grêmios e redes sociais, analisando as postagens que se caracterizavam como *ciberativismo* em uma página virtual de um grêmio estudantil. (SCANDOLARA, 2014). Segundo a autora, verificou-se que o espaço virtual potencializava a participação estudantil, especialmente para os estudantes mais tímidos. Além disso, os dados permitiam compreender a inserção dos jovens militantes em grêmios em outras redes de movimentos sociais.

Uma segunda produção abordada separadamente teve como foco a relação entre os grêmios estudantis e as políticas educacionais. O estudo de MOURA (2008) teve a singularidade de voltar-se para compreender os impactos de uma política desenvolvida pela Secretaria de Educação do Estado de São desde 1998 com foco na implantação de grêmios estudantis. Foram feitas análises de relatórios produzidos a partir da observação de reuniões de grêmios de escolas e de dados colhidos em rodas de conversas com jovens e professores coordenadores. Segundo o estudo, os grêmios assumiam um caráter assistencialista "que despolitiza a ação de seus sujeitos, encaminhando os jovens à adaptação e não à problematização da realidade social em curso", uma vez que estavam direcionadas para o exercício futuro. (MOURA, 2008: p. 8). As ações tendiam ao controle do funcionamento do grêmio a partir da ação coordenada pelas Diretorias de Ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que visaram isolar as agremiações estudantis que rechaçavam a intervenção estatal.

AS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS

O tema das ocupações de escolas do ensino médio por estudantes só consta em um trabalho, o que se explica pelo fato de se tratar de um fenômeno relativamente recente no Brasil. As ocupações de escolas por estudantes em 2015 e 2016 geraram alguns estudos divulgados em artigos e livros (MEDEIROS, 2016; CATTANI, 2017; GROPPO, 2017), mas possivelmente somente agora algumas pesquisas podem estar em andamento no âmbito da pós-graduação brasileira. Como destacam SPOSITO E TARÁBOLA (2017), trata-se de um fenômeno que poderá constituir uma nova agenda para futuras pesquisas sobre as relações dos jovens brasileiros com o ensino médio.

A dissertação de FERREIRA (2017) investigou as ocupações por jovens estudantes a partir da observação em três escolas de Porto Alegre em 2016, buscando compreender o fenômeno e os seus impactos na realidade escolar. A autora registra que as escolas eram pouco abertas para a realização de atividades que favorecessem a participação estudantil tais como debates e atividades culturais, além de enfrentarem vários problemas estruturais e um clima de desmotivação em relação às aulas. A partir das observações e dos depoimentos de jovens participantes, ressalta-se a importância da ocupação como experiência participativa e sua dimensão educativa para estudantes e trabalhadoras/es da educação, que tematizaram vários aspectos que diziam respeito à realidade escolar e às políticas públicas. As experiências das ocupações permitiram a produção de novos sentidos para a escola e o fortalecimento dos laços de pertencimento à escola. Além disso, foram marcadas pela emergência de novos temas que diziam respeito diretamente à experiência social dos jovens como as questões de gênero, o racismo e LGBTfobia. A pesquisa registra também que, além dos conflitos com a gestão escolar e com professores durante as ocupações, ocorreram práticas da perseguição política dos jovens após o retorno às aulas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOTELHO, Marjorie de A. *A ação coletiva dos estudantes: passe livre na cidade do Rio de Janeiro*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

CARLOS, Aparecida da G. *Grêmio Estudantil e Participação do Estudante*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

CATTANI, Antonio David. (Org.). *Escolas Ocupadas*. Porto Alegre: Cirkula, 1ª Edição, 2017.

DUARTE, Milton J. F. *Representações dos movimentos político-culturais da década de 60 nos jovens de ensino médio*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FARIA, Ana Lúcia B. *Juventude, contextos e participação política*. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

FERREIRA, Sofia R. *Juventudes secundaristas, educação, cultura e política: o fenômeno das ocupações de 2016 em Porto Alegre/RS*. 2017. Dissertação (Mestrado em educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FORLINI, Danilo B. *Construindo Caminhos para a educação política: a percepção dos alunos como um meio para pensar a educação para a democracia*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Araraquara, 2015.

FRANCO, Isaura M. *Estudantes tijucanos em cena: histórias de suas organizações políticas e culturais (Ituiutaba-MG, 1952 - 1968)*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

GROPPO, Luís Antonio; TREVISAN, Júnior; BORGES, Lívia F.; BENETTI, Andréa M. *Ocupações no Sul de Minas: autogestão, formação política e diálogo intergeracional.* © ETD- Educação Temática Digital, Campinas, v.19, n.1, p. 141-164, jan. / mar. 2017.

GUEDES, Gilmar B. *A escola de ensino médio público noturno: uma conjuntura favorável ao protagonismo estudantil coletivo em contraposição ao protagonismo juvenil via empoderamento.* 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

INÁCIO, Ana Elise C. *Jovens em movimento: um estudo sobre o movimento passe livre em Florianópolis*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

LELES, Maura de Aparecida. *A participação dos estudantes na gestão da escola*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MARTINS, Francisco André S. *A voz do estudante na educação pública: um estudo sobre a participação de jovens por meio do grêmio estudantil*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MEDEIROS, Jonas; CAMPOS, Antonia M.; RIBEIRO, Márcio M. *Escolas de Luta*. São Paulo: Veneta, 2016. (Coleção Baderna).

MENDES, Fernanda B. *Um grêmio estudantil mais politizado: formas de engajamento e construção indenitária em um grêmio estudantil*. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MOURA, Marcilene R. L. *Reformas Educacionais, protagonismo juvenil e grêmio estudantil: a produção do indivíduo resiliente*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2008.

OLIVEIRA, Andreia de. *A participação de estudantes do ensino médio de escolas públicas da região de Caieiras/SP em movimentos e redes sociais*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

PEREIRA, Kathiuscia A. F. *Protagonismo juvenil e educação da juventude no ensino médio brasileiro*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Marília, 2009.

PIZZOL, Gustavo D. *Protagonismo Juvenil: significações atribuídas por alunos de ensino médio do meio -oeste catarinense*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

PRÉVIDI, Giovanni B. S. *Jovens e política na imprensa estudantil: o periódico "O Julinho" (Porto Alegre/RS 1960)*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

RODRIGUES, Simone P. *Com a palavra os alunos: associativismo discente no Grêmio Literário Clodomir Silva*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

SCANDOLARA, Patrícia Fabiola. *Cartografias Rizomáticas entre ciberativismo* e grêmio estudantil. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SCHINEMANN, Claudineia. *O movimento estudantil secundarista em Guarapuava durante a ditadura civil-militar brasileira*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste. Guarapuava, 2015.

SCHMITT, Silvana L. *Encontros e desencontros do movimento estudantil secundarista paranaense (1964 - 1985)*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2011.

SILVA, Geenes A. da. *A União dos Estudantes Secundaristas de Patos de Minas (UEP/MG): militância e formação cidadã e político-partidária (1958 a 1971)*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Patos de Minas, 2009.

SILVEIRA, Angelita F. *Capital social e educação: perspectivas sobre empoderamento da juventude em Porto Alegre*. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SPOSITO, Marília P. (Coord.). *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: MEC/INEP/Comped. 2002. n. 7. (Série Estado do Conhecimento)

_____ (Org.). *O Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*, Belo Horizonte: Argumentvm, 2009.

SPOSITO, Marília P.; TARÁBOLA, Felipe de S. *Entre luzes e sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil.* Revista Brasileira de Educação, v.22, n.71, e227146, 2017.

VIEIRA, Jorge de O. *Iniciativa de três escolas de ensino médio na formação política de seus alunos, na perspectiva destes*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

XAVIER, Carlos Alberto S. *Participação política dos jovens estudantes do ensino médio e profissionalizante do CEEP Prof.ª Maria do Rosário Castaldi*. 2015. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.