



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Educação

Roberta de Jesus Fernandes Gonçalves

**Juventudes e experiências estéticas: modos de dizer-se em uma  
escola de Arte e Tecnologia**

Rio de Janeiro  
2015

Roberta de Jesus Fernandes Gonçalves

**Juventudes e experiências estéticas: modos de dizer-se em uma escola de  
Arte e Tecnologia**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Infância, Juventude e Cultura.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald

Rio de Janeiro

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

G635 Gonçalves, Roberta de Jesus Fernandes.  
Juventudes e experiências estéticas: modos de dizer-se em uma escola de Arte e Tecnologia / Roberta de Jesus Fernandes Gonçalves. – 2015.  
156 f.

Orientador: Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Brasil – Teses. 2. Juventude – Brasil – Teses. 3. Estética – Teses. 4. Arte – Teses. 5. Tecnologia – Teses. I. Oswald, Maria Luiza Magalhães Bastos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

---

Assinatura

---

Data

Roberta de Jesus Fernandes Gonçalves

**Juventudes e experiências estéticas: modos de dizer-se em uma escola de  
Arte e Tecnologia**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Infância, Juventude e Cultura.

Aprovada em 19 de março de 2015.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald (Orientadora)  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Miriam Leite  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Virgínia de Oliveira Silva  
Faculdade de Educação da UFPB

Rio de Janeiro

2015

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho a todos os jovens que criam,  
recriam e reinventam seus cotidianos em busca da  
democratização de seus desejos.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela saúde, paz e harmonia que carrego comigo.

À minha querida Maria Luiza Oswald que antes de orientadora é uma grande amiga e que vem me ensinando, ao longo desses quase oito anos de convivência, que sorrir é a melhor escolha e gargalhar da vida e dos problemas é viver a contrapelo. Ainda bem que eu segui as batidas do meu coração e pude viver e aprender com você o que diz Clarice Lispector: “E minha vida, mais forte do que eu, responde que quer porque quer vingança e responde que devo lutar como quem se afoga, mesmo que eu morra depois. Se assim é, que assim seja”. Muito obrigada por tudo.

Aos amigos do Grupo de Pesquisa Infância Juventude e Cultura. Com vocês aprendi a ler rigorosamente um texto, estudá-lo e, principalmente, compartilhar o que aprendi. Nossos encontros até aqui transformaram minha existência. Gratidão!

Meus agradecimentos aos professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Em especial, às professoras Rita Ribes, Miriam Leite, Mailsa Passos e Ligia Aquino.

Às professoras Virgínia Silva e Miriam Leite por terem aceito fazer parte da banca de defesa desta Dissertação.

À FAPERJ pelo apoio concedido, que possibilitou minha dedicação ao estudo.

Agradeço aos estudantes, educadores e coordenadores da “Oi Kabum!” Rio. Sem vocês esta pesquisa não existiria. Em especial ao Alberto Tornaghi (o Beбето), Lorenzo Aldé, Noale Toja, André Monteiro, Soraia Melo, Fernanda Todeschini, Fernanda Sarmiento e Fernanda Pedrosa.

Aos meus pais, Vânia Fernandes e Ricardo Gonçalves pelas madrugadas mal dormidas que não me recordo, pelos ensinamentos e dedicação incondicional. Como já disse, eu lhes devo amor. À minha irmã Raphaela Fernandes, que me arrancou de minha zona de conforto quando nasceu e me faz sentir, a cada dia mais, um amor inexplicável.

Ao meu companheiro de vida, ciência e arte Luiz Eduardo. Sua amizade, gentileza e companheirismo só me fazem renovar o amor por você. Obrigada por me aturar!

A todos vocês o meu muito obrigada.

## RESUMO

GONÇALVES, Roberta de J. F. **Juventudes e experiências estéticas**: artes de dizer se em uma escola de Arte e Tecnologia, 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Esta pesquisa se propõe a investigar os modos com que jovens das camadas populares dizem de si na escola de Arte e Tecnologia “Oi Kabum!”. A produção audiovisual, como uma forma de escrever o mundo (JOBIM E SOUZA & SALGADO, 2008), é considerada nesta pesquisa um tipo de representatividade performática e teatralizada (SIBILIA, 2014) dos jovens, distante dos modelos estigmatizados que os associam aos problemas sociais. Mediante a necessidade de se estudar a condição juvenil relativo aos processos históricos e às estruturas sócio-econômicas, autores como Pais (1990; 2003; 2005), Maffesoli (2006, 2007 e 2010), Dayrell (2003), Carrano (2001; 2009), entre outros, apontam a importância de se analisar as trajetórias juvenis a partir de um olhar microssociológico, ou de um olhar para o cotidiano, buscando, assim, fazer do campo um lugar de descobertas e não de meras constatações. Este estudo apresenta performances e *experiências estéticas* de jovens expressas nos vídeos que produziram, bem como nas pequenas práticas cotidianas e nas conversas que tivemos. Algumas histórias de vida dos sujeitos pesquisados demonstram uma realidade de exclusão social. Contudo, ao mesmo tempo, esses jovens expressam-se por diferentes meios e linguagens, transgredindo o dito, o formal e o normativo a partir de estéticas juvenis contemporâneas. Sejam nas narrativas orais, imagéticas, audiovisuais ou traçadas pelo *jet* que picha o muro, esses jovens fabricam diferentes modos de dizer de si e de narrar suas *trajetórias biográficas*.

Palavras-chave: Juventude. Educação. Experiências estéticas.

## ABSTRACT

GONÇALVES, Roberta de J. F. **Youths and aesthetic experiences**: ways to tell if a school of Art and Technology. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

This research proposes itself to investigate the ways that young people of the lower classes tell of themselves in the School of Art and Technology "Oi Kabum!". The audiovisual production, as a way to write the world (JOBIM E SOUZA & SALGADO, 2008), is considered in this research a type of performative and theatrical representation (SIBILIA, 2014) of young people, far from the stigmatized models that associate them to the social problems. In front of the need to study the youthful condition related to the historical processes and socio-economic structures, authors such as Pais (1990; 2003; 2005), Maffesoli (2006, 2007 and 2010), Dayrell (2003), Carrano (2001; 2009 ), among others, point to the importance of analyzing the young trajectories from a microsociological look, or from a daily look, seeking, therefore, to make the field a place of discovery and not findings. This study presents performances and esthetical experiences of young people expressed in the videos that they produce, as well as in small daily practices and the conversations we had. Some life stories of the subjects surveyed show a reality of social exclusion. However, at the same time, these young people express themselves by different ways and languages, transgressing the said, the formal and the normative from contemporary youth aesthetic. If in oral, imagery, audio-visual or drawn by the jet that dick the wall narratives, these young people produce different ways of saying about themselves and to narrate their biographical trajectories.

Key words: Youth. Education. Esthetical experiences.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Momento de oficina na “Oi Kabum!” Belo Horizonte.....	24
Figura 2 -	Exposição na “Oi Kabum!” Recife.....	25
Figura 3 -	Oficina da câmara escura na “Oi Kabum!” Salvador.....	25
Figura 4 -	Oficina de recepção de uma das turmas no <i>hall</i> de entrada da escola “Oi Kabum!” Rio.....	26
Figura 5 -	Sala de aula de <i>Design</i> na “Oi Kabum!” Rio.....	26
Figura 6 -	<i>Print</i> de uma publicação de Marc Paul em seu perfil no <i>Facebook</i> com algumas de suas fotos.....	30
Figura 7 -	<i>Print</i> de uma publicação no grupo do <i>Facebook</i> “Oi Kabum!” Rio com os horários e os respectivos responsáveis pelos laboratórios de experimentação.....	32
Figura 8 -	<i>Print</i> da página do Pingado no <i>Facebook</i> .....	34
Figura 9 -	<i>Print</i> da postagem na página do <i>Facebook</i> após a sessão Pingado “Café com leite”, especial para crianças.....	35
Figura 10 -	Gravação externa na Praça General Osório, em Ipanema.....	37
Figura 11 -	Gravação de áudio no estúdio. Na foto, a estudante Isabela conduzindo a captação do áudio.....	42
Figura 12 -	- <i>Print</i> da postagem na página da “Oi Kabum!” Rio no <i>Facebook</i> compartilhando a finalização do vídeo.....	44
Figura 13 -	Publicação no grupo do <i>Facebook</i> .....	46
Figura 14 -	Atividade de fomento para o tema Territórios da turma de <i>Motion Design</i> .....	47
Figura 15 -	Registro dos resumos dos trabalhos quando ainda estavam em andamento, colados na parede da escola.....	49
Figura 16 -	Registro da votação em assembleia para o nome da Exposição.	50
Figura 17 -	<i>Layout</i> da Exposição Rizoma criado por um grupo de voluntários da escola, tanto estudantes como professores.....	52
Figura 18 -	(a) e (b) Registros do processo de montagem da Exposição <i>Rizoma</i> .....	52

Figura 19 -	(a) Projeto Inserção do diferente do curso de Fotografia, e (b) Projeto Florescência do curso de Fotografia.....	53
Figura 20 -	<i>Print</i> postagem Thaina no <i>Facebook</i> .....	63
Figura 21 -	Despedida da gravação na Tijuca com a banda de <i>rock</i> Medula. Na foto, (esq. pra dir): Jackson, Thaina, Fabrício, Dan, Gabi, Isabela, Beatriz Eloá, Roberta (em pé) Raony e Keops, integrantes do Medula (abaixados) .....	78
Figura 22 -	Despedida da gravação no Morro da Conceição, centro do Rio de Janeiro. Na foto, (esq. pra dir - frente): Erick, Thamires, Anderson (participação especial), Felipe Fabrício, Carol, Amanda e Aline (protagonista do filme) e (esq. pra dir-atrás): Paloma, Cruz, Helen, Roberta e Noale.....	79
Figura 23 -	Conversa entre Roberta e Eloá – estudante da turma de Vídeo – sobre as gravações agendadas para o dia seguinte.....	81
Figura 24 -	Conversa entre Roberta e Eliazer no <i>Facebook</i> .....	82
Figura 25 -	Fotografia feita por Roberta em um momento de gravação do curta “Marias”, na pedra do Arpoador, em Ipanema.....	84
Figura 26 -	Foto feita por Roberta na apresentação do grupo de dança Contemporânea da Maré, no museu da Maré.....	84
Figura 27 -	Gráfico da pesquisa IBGE (2012) .....	97
Figura 28 -	<i>Print</i> do grupo no <i>Facebook</i> em postagem que compartilha, com os jovens, informações sobre edital disponível para inscrição de projetos.....	107
Figura 29 -	Convocação no grupo do <i>Facebook</i> para criação do portfólio como um meio de viabilizar contratações e divulgação de seus trabalhos pessoais.....	108
Figura 30 -	<i>Print</i> de uma postagem de Jackson no <i>Facebook</i> . Fazendo registros no mar, com uma câmera especial para gravações em águas.....	114
Figura 31 -	Imagens em <i>print</i> do <i>Teaser</i> Quilombola.....	121
Figura 32 -	Trechos em <i>print</i> do vídeo “Território mental” de Marc Paul.....	123
Figura 33 -	<i>Print</i> da reportagem do Jornal O Globo sobre a obra da Cedae..	124
Figura 34 -	Sequências de imagens em <i>print</i> do vídeo “Cruz/Tuga”.....	124

Figura 35 -	Sequência das cenas do filme “François Truffaut – Jules e Jim”, utilizada para a atividade de dublagem.....	127
Figura 36 -	Sequências em <i>print</i> do vídeo “Calabouço”.....	128
Figura 37 -	(a) Cena da casa humilde no interior de Minas Gerais. (b) Maria Regina em uma de suas atividades domésticas. (c) Mesmo raro, quando brincava, assim fazia sempre sozinha. (d) Antes de fugir de casa, Maria Regina olha para trás e se mostra indecisa. (e) Na chegada ao Rio de Janeiro.....	131
Figura 38 -	Gravação da região do porto, no Centro do Rio de Janeiro. Na cena, Maria Regina chega à casa da tia Maria Elis.....	133
Figura 39 -	Cena da chegada de Maria Elis na casa da tia Maria Regina.....	133
Figura 40 -	Gravação da entrevista com a banda de <i>rock</i> Medulla na casa de um dos componentes do grupo.....	138
Figura 41 -	Gravação da entrevista com o Mc Marechal no Museu de Arte do Rio.....	138
Figura 42 -	Entrevistados no documentário “Aí Depende” – (a) Cantor, compositor e produtor Thiago Pethit. (b) Raony e Keops da banda Medulla. (c) Mc Sant em um momento de show. (d) Produtor Daniel Domingues do Ponte Plural. (e) Cantor e compositor Mario Brother. (f) Cantor e compositor Teco Martins.	139
Figura 43 -	Fotografia da cartolina que ficou anexada à parede da sala de aula para o <i>brainstorm</i> .....	142

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: DE UM TEMA DA VIDA PARA UMA QUESTÃO DE PESQUISA .....	13
1 A “OI KABUM!” COMO CAMPO DE PESQUISA E O CAMPO COMO FRAGMENTO DO MUNDO .....	21
1.1 O Programa “Oi Kabum!”: As escolas e outras combinações .....	24
1.2 “Oi Kabum!” Rio .....	26
1.2.1 Processo seletivo, ingresso e formação .....	28
1.2.2 Disciplinas Transversais, Eletivas e os “Grupos de Gestão” .....	31
1.2.3 Cineclub Pingado.....	34
1.2.4 Do <i>Mac Donald</i> ao <i>Macintosh</i> : Tecnologias digitais, formação e mobilidade ..	36
1.3 Turma de Vídeo: “Então você está no lugar certo!” .....	39
1.3.1 Formação, integração e avaliação na Turma de Vídeo .....	41
1.4 Ocupa Kabum! .....	45
1.5 Dos Territórios aos Rizomas.....	47
2 NAS ROTAS DAS JUVENTUDES DESVIANTES: PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	55
2.1 A ‘juventude’ como problema social: “sentiriam os jovens esses problemas como seus problemas?” .....	59
2.2 O desvio como <i>tática</i> das juventudes .....	64
2.3 Pesquisando <i>com Jovens nos cotidianos</i> .....	66
2.4 Procedimentos metodológicos: Uma pesquisa itinerante .....	72
2.4.1 Pensando a pesquisa com o <i>Facebook</i> .....	80
2.4.2 Ajudem-me a olhar! .....	83
3 NOS PARADOXOS DAS JUVENTUDES: “SE DER, EU VOLTO A VIVER DE ARTE” .....	86
3.2 “Se der, eu volto a viver de arte” .....	89
3.2.1 “Aí, eu me atrasei”: Os jovens e suas trajetórias escolares .....	91
3.2.2 “Eu não quero isso pra mim não, cara!”: os jovens e o trabalho.....	97
3.3 A “Oi Kabum!” como <i>trampolinagem</i> .....	103
4 EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E ARTES DE DIZER-SE.....	113
4.1 Artes de dizer-se .....	118

<b>4.2 A turma de Vídeo na Mostra “Rizomas”</b> .....	129
4.2.1 “Marias” .....	130
4.2.2 “Aí, depende!” .....	136
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	144
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	148

## INTRODUÇÃO: DE UM TEMA DA VIDA PARA UMA QUESTÃO DE PESQUISA

O indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida, mas também devem penetrar uns nos outros na unidade da culpa e da responsabilidade

*Mikhail Bakhtin, 2011, p. 1*

No texto *Arte e responsabilidade*, Mikhail Bakhtin (2011) nos convida a buscar uma relação entre três diferentes áreas: a vida, a ciência e a arte. Todo o esforço científico de fazer isolar os saberes da vida e a nostalgia da arte para uma produção isenta de conhecimento é subitamente suspenso quando nos deparamos com o embolar desses campos. Nessa obra, o autor parece admitir que manter essas áreas isoladas é menos custoso, pois nos resta apenas repetir mecanicamente a rotina da vida e da ciência, isentando-nos da arte. Ao contrário, não se eximir da responsabilidade de buscar uma “unidade interna” (BAKHTIN, 2011, p.1) entre esses três campos é assumir uma postura desafiadoramente ética perante o mundo e a si próprio. Para Pereira (2012, p. 61), além de contribuir para uma filosofia da linguagem, Mikhail Bakhtin colabora também “para uma perspectiva de ver o mundo e de pensar eticamente a produção de conhecimento” pertinente a um posicionamento que as pesquisas nas ciências humanas se propõem a assumir. Amparada nessa perspectiva, decidi não mais manter as perguntas que “me fazia da vida”, isoladas às recém-iniciadas questões de pesquisa. Essa decisão fez com que a vida tomasse um outro sentido e vice e versa e os atos responsivos e éticos tomassem corpos e sujeitos.

Da janela da sala do apartamento onde morei, no bairro de Guadalupe, zona Norte do Rio de Janeiro, avistava a Avenida Brasil e toda sua transitoriedade e, no outro lado, pelas janelas dos quartos, nos fundos, avistava a favela do Muquiço. O conjunto de prédios separa e esconde, até os dias atuais, de quem transita pela maior avenida da cidade, a vida cotidiana que se passa por trás dos blocos de concreto. Desde o campo de terra batida com grandes campeonatos de futebol,

brincadeiras de queimado e as brigas no final do pagode, até os momentos mais tensos de invasão da favela por policiais ou traficantes rivais, nada disso é possível ser visto por quem simplesmente passa pela via expressa. Para conhecer mais detalhadamente o que se passa e, assim, nos passa (LARROSA, 2002) é preciso ir aos meandros dos cotidianos, como afirma Pais (1990) o que não é diferente no contexto da pesquisa de campo. Cheguei à Guadalupe prestes a completar 4 anos, em 1993, e nos mudamos dias antes de completar os 15, em dezembro de 2003. Este período dos anos 90 foi de intensa ação das facções de tráfico de drogas no Rio de Janeiro, que vinham tomando força desde os anos 80, com o comércio de cocaína e obtenção de armas pesadas. A favela do Muquiço, neste período, era dominada pela facção de tráfico de drogas T.C. (Terceiro Comando) e que tinha como rival a facção C.V. (Comando Vermelho). Nas favelas de domínio do T.C. não era permitido usar roupas vermelhas, ao passo que nas favelas pertencentes ao C.V. não se podia pronunciar o número “três” ou “terceiro(a)”, tinha de ser “dois mais um”. Ainda na década de 90 ocorreu também uma “divisão” no T.C. que originou uma terceira facção, a A.D.A. (Amigos dos Amigos).

Foi nesse contexto que passei o período em que morei nesta favela tendo que burlar o uso das roupas vermelhas, escapar de alguns tiroteios e me deparar com o estigma que condena aos jovens, moradores de favela, preventivamente aos futuros “desprogramados” ou “autoprogramados”. Diante desse cenário, me sentia chamada a buscar outra perspectiva para desmistificá-lo, pois

quem está ali na esquina não é o Pedro, o Roberto ou a Maria, com suas respectivas idades e histórias de vida, seus defeitos e suas qualidades, suas emoções e seus medos, suas ambições e seus desejos. Quem está ali é o ‘moleque perigoso’ ou a ‘guria perdida’, cujo comportamento passa a ser previsível (SOARES, 2007, p. 133).

Certo dia, rapazes armados interceptaram a mim e à K<sup>1</sup>, amiga de infância, para que passássemos um recado ao PS, um dos amigos moradores do prédio: que ele fosse, naquela mesma noite, falar com um dos chefes do tráfico. Concordamos com a cabeça, esperamos eles fazerem o retorno com a moto e corremos, como nunca antes, para cumprir a tarefa que nos fora imposta. PS não estava em casa, não conseguimos dar o recado e ele foi detido, pela polícia de modo violento, na

---

<sup>1</sup> Os nomes de algumas histórias serão abreviados para preservar as identidades dos sujeitos.

mesma noite por tráfico de drogas. PS é negro, estava desempregado e não havia terminado o Ensino Médio, isso com idade em torno dos 19 anos. Ficou preso por um tempo e para retornar à sua casa precisaria não apenas enfrentar o horror diário a que já estava submetido, mas também os olhares de preconceito dos vizinhos que insistiam não admitir “tanta bandidagem”. Devido às condições, PS mudou-se para casa de familiares e não mais o encontrei. Recordo-me da sensação estranha de não saber a versão dele sobre o caso. Achava, em princípio, que ele estava sendo injustiçado. Tempos depois descobri que ele estava envolvido com o “movimento”<sup>2</sup>, contudo hoje percebo que a agressividade dos policiais, a falta de informações sobre qual delegacia o haviam levado, o desespero de seu pai sem saber como procura-lo, como defende-lo ou o que falar quando o encontrasse configuravam-se muito mais que uma luta contra o tráfico, mas sim uma guerra que afeta deste modo, principalmente, à juventude negra e pobre.

PS é um dos “moleques perigosos” e narrar sua história sem final feliz é uma tentativa de anunciar que esta pesquisa não está em busca apenas das histórias de sucessos, mas também em como as histórias “sem finais” ou com desfechos infelizes podem nos ajudar a pensar as juventudes das camadas populares e suas, *invisibilizadas*, subjetividades. Para Soares (2007, p. 140),

Um ponto muito delicado, muito difícil, para todos os que se aventuram nessa área espinhosa de reflexão e ação política, é o seguinte: quando circunscrevemos determinado grupo ou indivíduo como vulnerável, exposto ao risco do envolvimento com a violência e o crime, nossa intenção é protegê-lo, humanizá-lo, abrir-lhe alternativas, evitando a criminalização repressiva que o estigmatiza, demoniza e condena ao círculo vicioso das profecias que se autocumprem. Nossa intenção é esta, mas, frequentemente, caminhamos sobre o fio da navalha, porque tangenciamos, nós mesmos e contra a vontade, a estigmatização e a criminalização (que funcionará comprovando a verdade que previra, ao provocar os efeitos que temia e enunciava)

Isto quer dizer que, os que se aventuram a pesquisarem as juventudes, em especial das camadas populares, na tentativa de desconstruírem os estigmas que lhes são imputados, podem acabar por municiar o policial na esquina, ao enfatizar, demasiadamente, que “nem todos os moradores de favela são bandidos”. Isso porque, essa expressão usada como exemplo preserva a imagem do chamado “morador honesto”, e lança mão dos ditos “bandidos” considerados “como problema

---

<sup>2</sup> “Movimento” é uma gíria que se refere ao grupo que pratica ou contribui com o tráfico.



pela ameaça potencial que representam, em vez de enfatizar e defender seus direitos ao acolhimento, a uma vida saudável” (SOARES, 2007, p.140). Esse desafio, que passa pelo fio da navalha, é assumido nesta pesquisa, que busca refletir, nos modos de dizer-se das juventudes, tanto suas subjetividades, quanto seus “riscos paradoxais” (SOARES, 2007) e suas vulnerabilidades sociais.

Quatro anos após ter saído da favela do Muquiço, algumas questões ainda permaneciam comigo, sendo evidenciadas no projeto social que me envolvi, que tem por objetivo possibilitar a inserção de jovens moradores de favela em Universidades Públicas, situado no bairro de Realengo, Zona Oeste do Rio de Janeiro. Nesse mesmo tempo ingressei à Faculdade de Pedagogia e no grupo de pesquisa Infância, Juventude, Educação e Cultura, as perguntas da vida foram se corporificando. Orientado pela professora Maria Luiza Oswald, no Proped/UERJ, tornei-me bolsista de Iniciação Científica de 2007 a 2010 do grupo e com os estudos de Dayrell (2003), Carrano (2009), Pais (1990), Reguillo (2003) e tantos outros, pude refletir sobre os modos de dizer-se de jovens, construindo uma perspectiva das juventudes a partir das mediações sociais constitutivas de suas subjetividades e sociabilidades.

O primeiro contato com os procedimentos de pesquisa com as juventudes se deu por ocasião do projeto “Infância, juventude e indústria cultural: sociedade, cultura e mediações-imagem e produção de sentidos” (OSWALD, 2005) que estudava os modos de sociabilidade dos jovens Otakus e leitores de mangá<sup>3</sup>. A interpretação dos dados desta pesquisa apontou que as leituras preferidas pelos jovens pesquisados não eram/são consideradas legítimas em função da valorização da literatura canônica em detrimento da literatura chamada de consumo, como é caso dos mangás. Ademais, o contato com os jovens nesta ocasião despertou o olhar do grupo de pesquisa e também o meu para os usos cada vez mais significativos das tecnologias digitais nos contextos sociais. Dando prosseguimento à pesquisa a partir de questões despertadas no referido projeto, aprofundamos o debate no projeto intitulado “Educação e mídia: Imagem técnica e cultura escrita” (OSWALD, 2008), realizado entre os anos de 2008-2011, que se propunha investigar as transformações sociais envolvendo as relações entre processos escolares e as tecnologias digitais. Foi no âmbito desse projeto que concluí minha graduação e realizei meu trabalho de conclusão de curso intitulado: “Quando as tecnologias

---

<sup>3</sup> Termo usado no Japão para designar os fãs de animes e mangás.

digitais entram na escola: reflexões sobre novos modos de ensinar e de aprender (2010)”, que teve por objetivo investigar as relações estabelecidas entre os estudantes, as tecnologias digitais e os usos que delas eram feitos na sala de aula.

Os estudos sistemáticos sobre a(s) juventude(s) contribuíram para a percepção de que a juventude não é uma categoria homogênea e que os modos de ser, de expressar-se, de pensar, de produzir cultura e conhecimento são múltiplos, sendo mediados por formas próprias de constituir subjetividades e sociabilidades diversas das que emergem das normas das culturas supostamente estabelecidas. Nesse sentido, as experiências de vida e a trajetória de pesquisa cruzaram-se, fazendo dialogar vida, ciência e arte, contribuindo, ainda mais, para a formulação de alguns pressupostos referentes às juventudes que orientam este trabalho. Resumidamente traduzo esses pressupostos na crença de que os modos “subversivos” de dizer-se dos jovens de camadas populares são hoje mediados pelos usos que fazem das tecnologias não apenas enquanto artefatos, mas também como linguagem, prática que os aproxima da juventude contemporânea.

Levando em consideração que o foco da pesquisa esteve voltado para jovens das camadas populares, por ser este meu interesse particular, passei a buscar um campo de pesquisa que me possibilitasse o desvio dos procedimentos metodológicos de algumas pesquisas no campo da educação *sobre* juventudes, que se restringem a concluir que esses jovens, com raras exceções, são limitados em suas perspectivas de transformação em função da estratificação social que pode ser traduzida pela “profecia que se auto cumpre” (SOARES, 2007, p. 133).

Após algumas buscas de lugares para tomar como campo da pesquisa, conheci a escola de Arte e Tecnologia “Oi Kabum”, e demonstrei meu interesse em desenvolver a pesquisa neste espaço em *email* a uma das coordenadoras do Oi Futuro. Agendamos uma reunião para tratar da proposta e metodologia da pesquisa e foi nesse encontro que conheci os demais coordenadores da escola, Alberto Tornaghi (Bebeto) e Lorenzo Aldé. O campo desta pesquisa foi, portanto, a escola de Arte e Tecnologia “Oi Kabum!”, que faz parte do programa de educação<sup>4</sup> do Instituto Oi Futuro que, ao focar suas ações na chamada juventude popular urbana, tem como pressuposto considerar os alunos como protagonistas sociais.

---

<sup>4</sup> O Oi Futuro, Instituto de Ação Social da Telefonía Oi, possui ações nas áreas de Educação, Cultura e Sustentabilidade. Site: <http://www.oifuturo.org.br/educacao/oi-kabum/>

A escola tem por princípio ampliar o alcance de sua proposta a partir de uma diretriz que transforma seus estudantes em multiplicadores do conhecimento nas comunidades onde vivem. Devido à inviabilidade de realizar a pesquisa com todas as turmas, escolhi a turma de Vídeo para desenvolver a pesquisa que teve como procedimentos observações em sala de aula, e “rodas de conversas”. Meu intuito foi promover a emergência das histórias de vida dos pesquisados por intermédio, principalmente, da linguagem narrativa do vídeo – prática que eles estavam vivenciando - tendo por questão norteadora a pergunta: o que dizem de si os sujeitos em suas estéticas?

Dentre as muitas questões que se interpuseram no estudo, que foram surgindo no convívio com os jovens e nos diálogos, me deparei com o desafio de lidar com esses sujeitos que saem das regiões periféricas da cidade para formarem-se profissionalmente em áreas elitizadas da Zona Sul do Rio de Janeiro. Os deslocamentos conturbados pela cidade, os problemas com transporte público, a acessibilidade, a distância entre a escola e suas moradias, o despertar ainda na madrugada para chegarem do outro lado da cidade às oito da manhã configuraram-se não apenas como uma forma de seleção natural, que levaram muitos deles a desistirem da escola, mas também apontaram para a questão de ocupação ou reocupação da cidade por essas juventudes, quando acabam por circular por regiões pouco frequentadas por eles, como é o caso das praias e dos pontos turísticos que fazem do Rio a cidade maravilhosa. Nessa ocupação, eles acabam também por descobrirem tantos outros projetos e ações sociais que aumentam a possibilidade de constituírem-se como atores sociais.

Além de levar em conta essas questões que perpassam o cotidiano dessa escola, não me furtei ao desafio de incentivar a relação entre vida, arte e ciência, mesmo diante da complexidade que essa relação demanda à pesquisa. A partir desse desafio que mexeu com o cotidiano dos sujeitos, os jovens revelaram, em momentos de conversa, e nos vídeos que produziram, seus problemas com a escola, com a família, com os padrões sociais e morais e, principalmente, as restrições com que se deparam diariamente ao escolherem “o que fazer da vida”. Com base no que Machado Pais (1990) chama de “paradoxos das juventudes”, em uma “aparente unidade”, as juventudes unem-se nas questões referentes à inserção social e econômica e, ao mesmo tempo, em grande diversidade “explodem

em cores, mosaicos, texturas e vozes” (SILVA, 2013, p. 82), fulgurando tantos e tantos modos de fazer, ser e inventar-se a partir de suas estéticas. A convivência com esses paradoxos me mostrou a importância de prestar atenção à dimensão protagonista dos pesquisados, revelada em seus inúmeros modos de dizer-se, mas sem deixar de atentar para os problemas sociais e econômicos que frequentemente os afetam.

Importa dizer o quanto meu envolvimento com o tema do estudo me motivou a desmistificar o pressuposto de que a existência dos jovens de camadas populares é regida pela profecia que se autocumpre. Sem intenção de buscar respostas para as questões que transformaram esse tema em objeto de pesquisa, me debrucei sobre elas tensionando razão e sensibilidade. Muitas foram as dificuldades encontradas, relativas a esse tema de pesquisa, cuja *mapealidade* vem mostrando-se cada vez mais complexa em “cotidianos nos quais condutas são reinventadas, normas desconstruídas, regras descartadas e reincorporadas” (VICTORIO FILHO, 2013, p.39).

A dissertação foi assim organizada: apresento no **Capítulo I**, mais detalhadamente, o campo da pesquisa - a escola de Arte e Tecnologia “Oi Kabum!” – apontando os fatores que possibilitam aos jovens expressarem-se em suas criações, construindo outro futuro diverso do que supostamente lhes foi destinado.

No **Capítulo II**, trago a discussão teórico-metodológica orientadora dos procedimentos da pesquisa, centrados na convicção de que o alcance de meu interesse nessa investigação não pode prescindir da ética de considerar os jovens como parceiros dessa investigação, o que supõe pesquisar com eles e não sobre eles.

No **Capítulo III**, apresento alguns dos “Paradoxos das Juventudes” que emergiram no campo da pesquisa, que se referem, destacadamente, à condição simultânea dos jovens de estudantes e trabalhadores. Discorro sobre o peso que tais papéis assumem quando lhes são cobrados como deveres sociais a serem cumpridos, mostrando que, por pertencerem às camadas populares, seus direitos sociais lhes são, cotidianamente, usurpados. Indago como pensar uma cidadania, no qual direitos e deveres não sejam meros discursos, mas sejam objetivos a serem alcançados pelas políticas públicas das juventudes.

Por fim, no **Capítulo IV**, trago as estéticas das juventudes, mostrando o quanto fulguram-se mesmo diante das hierárquicas relações sociais, expressando modos de dizer próprios que fogem às normatizações da sociedade normativa. Minha pretensão neste capítulo é apontar que a pesquisa com os jovens das classes menos privilegiadas não deveria se ater a apresentá-los na perspectiva da vitimização, mas como sujeitos praticantes que vão traçando seus percursos por rotas e desvios que fogem às trajetórias que o “destino” lhes reservou.

## 1 A “OI KABUM!” COMO CAMPO DE PESQUISA E O CAMPO COMO FRAGMENTO DO MUNDO

Pensar não inclui apenas o movimento das ideias, mas também sua imobilização. Quando o pensamento para, bruscamente, numa configuração saturada de tensões, ele lhes comunica um choque, através do qual essa configuração se cristaliza enquanto mônada. O materialista histórico só se aproxima de um objeto histórico quando o confronta enquanto mônada

*Walter Benjamin, 1985, Tese XVII*

Uma “mônada”<sup>5</sup> é uma microestrutura que contém estilhaços do mundo. Para Konder (2002), autor que se debruçou, por muito tempo, nos escritos de Walter Benjamin, uma “mônada” se apresenta como um microcosmo fechado em si mesmo que, de modo estruturado, proporciona uma chave para o macrocosmo. A escola de Arte e Tecnologia “Oi Kabum!” é compreendida nesta pesquisa, de forma análoga, como uma “mônada” que, enquanto uma “imagem dialética” (GARBER, 1992, p. 41), possibilita uma argumentação engenhosa e dialogada com as culturas juvenis e suas pluralidades. Considerar a “Oi Kabum!” uma mônada é reconhecer que, de maneira abreviada, em sua condição “gnômica” (OTTE; VOLPE, 2000, p. 43), ela contém estilhaços das juventudes das camadas populares, suas estéticas, suas escolhas de vida, seus conflitos com a escola e os de inserção no mercado de trabalho.

Enquanto uma opção microsociológica e saturada de tensões, considerar a “Oi Kabum!” uma “mônada” revela também um interesse incomum pelas histórias dos sujeitos que, como fragmentos ou estilhaços, compõem a História Oficial. Para isso é preciso olhar para a História como o materialista histórico de Benjamin, em uma “ação intra-histórica” (OTTE; VOLPE, 2000, p. 43), que ao ser escovada a

---

<sup>5</sup>Termo utilizado por Leibniz (1974) para designar os elementos simples de que o universo é composto.

“contrapelo”<sup>6</sup>, cria um outro olhar e inverte o ponto de vista oficial dessa História para seus fragmentos esquecidos.

Benjamin busca, ao longo de sua obra, uma “atividade crítica nem tanto nos voos da razão, mas muito mais, na atenção concentrada e despojada no detalhe” (GAGNEBIN, 1992, p. 44). Como um traço mimético, preocupa-se com os fragmentos das histórias não narradas, as partes silenciadas dos “vencidos” e interpela, a partir do ponto de vista destes, a noção de história como um grande cortejo triunfal que segue um curso determinado. Essa crítica pode ser compreendida quando olhamos a história de PS, presente na introdução deste trabalho, de futuro, aparentemente, “desprogramado” ou “autoprogramado”, cuja história mais parece um cortejo que segue o rumo a que está fadado. Compreender a história do ponto de vista dos vencidos não é negar a História oficial, tampouco negar o contexto social em que estão inseridos, é apenas inverter o olhar para o *micro*, o detalhe. É a esse exercício que essa pesquisa vem se dispondo, tomando por foco os jovens das camadas populares, sujeitos historicamente silenciados. Suas histórias de vida aqui narradas são consideradas como esses fragmentos esquecidos que o materialista histórico busca na saturação de um determinado tempo, ou seja, nessa mônada, que por sua vez, ao conter os fragmentos do mundo não subsiste sem ele.

Há uma aparente contradição no contexto das pesquisas que tomam os jovens como sujeitos que, ao focarem em suas subjetividades, acabam por considera-los como indivíduos a-históricos, “acasalando o jovem existencialista com o ser humano genérico” (FONSECA, 1998, p. 62). Para Norbert Elias e John L. Scotson (2000), existe uma relação entre a microestrutura social, cuja riqueza de detalhes só pode ser percebida nos cotidianos com os sujeitos, e a estrutura social, cuja vista panorâmica só é possível nos afastamentos. Os autores afirmam que “não faz muito sentido estudar fenômenos comunitários como se eles ocorressem num vazio sociológico” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.10), entendendo que “os problemas em pequena escala do desenvolvimento de uma comunidade e os problemas em larga escala do desenvolvimento de um país são inseparáveis” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.10).

---

<sup>6</sup> “Escovar a história a contrapelo” é uma expressão de Benjamin (1987) que designa a tarefa do materialista histórico (Tese VII), como uma postura que implica necessidade de levar “em consideração a cultura dos vencidos, da tradição cultural dos oprimidos, da cultura popular desprezada e ignorada pela cultura oficial da elite” (LOWY, 2011, p.25).

É, portanto, em meio a esse “vaivém que se resgatam as sutilezas da análise social” (FONSECA, 1998, p. 60), e imbuída dessa dinâmica, busco muito mais do que um relato acomodado, mas também pensar a relação das histórias dos sujeitos com as estruturas sociais, que podem ser determinantes ou não. Mas, o que significa essa perspectiva *social*? Para a autora representa lembrar “da viúva que chora *por encomenda*. Para interpretar esse choro, é preciso conhecer bem a sociedade de onde vem – dos padrões residenciais e normas de herança até as atitudes corporais e os critérios estéticos e morais” (FONSECA, 1998, p.60). Ou seja, uma perspectiva *social* não se furta a buscar compreender o contexto que é sempre mediado entre acordos tácitos dos sujeitos, suas produções de *subjetividades* (FREITAS, 2001) e sociabilidades.

A percepção de olhar o cotidiano como uma pequena escala para possibilitar refletir a respeito do que se passa em larga escala é um ponto crucial deste trabalho, e justifica a escolha do campo da pesquisa. Como a “Oi Kabum!” é uma microestrutura, estou certa de que não é possível obter dela todas as respostas à complexidade das juventudes. Contudo, mesmo sabendo dessas limitações, pensar, a partir dessa microestrutura a relação entre as histórias de vida dos sujeitos e as condições paradoxais das juventudes é admitir “a relação sistêmica entre os diferentes elementos da vida social” (FONSECA, 1998, p.63), entendendo que cabe a nós uma busca, mesmo que sucinta e limitada, dessa “dimensão social que parece frequentemente esquecida quando os pesquisadores reduzem a pesquisa qualitativa a um encontro de *psyches* individuais, e quando o agente social afirma que cada caso é um caso” (FONSECA, 1998, p.63).

No entanto, se interessa a essa pesquisa as histórias dos sujeitos e seus contextos sociais, como “fazer falar o *outro* no interior do discurso?” (AMORIM, 2001, p. 78), de modo que suas vozes não se tornem um selo de autenticação da pesquisa? Se não há como isolar as experiências das palavras narradas, justamente porque a “pesquisa em ciências humanas é assim entendida enquanto texto que se produz sempre como intertexto” (AMORIM, 2001, p. 89), assumir o desafio de mergulhar e pensar a complexidade entrelaçada entre micro e macrosocial torna-se uma tarefa fundamental, e um tanto quanto desafiadora. A passagem do campo ao texto como uma relação intertextual será uma busca constante na escrita deste



trabalho, já que de nada adiantaria mergulho qualquer no cotidiano se não se permitir que, na escrita, o sujeito permaneça como interlocutor.

### 1.1 O Programa “Oi Kabum!”: As escolas e outras combinações

“Oi Kabum!” é um programa da área de educação<sup>7</sup> do Instituto Oi futuro<sup>8</sup> e está presente em quatro capitais brasileiras. Além do Rio de Janeiro (RJ), atua em Belo Horizonte (MG)<sup>9</sup>, Recife (PE)<sup>10</sup> e Salvador (BA)<sup>11</sup>, com propósito de ampliar as oportunidades de formação tecnológica e artística de jovens das camadas populares. O Programa anuncia em seu *site*<sup>12</sup> um direcionamento metodológico que transforma os alunos em multiplicadores do conhecimento nas comunidades onde vivem. Focando na chamada juventude popular urbana, esse Programa tem como pressuposto considerar esses jovens protagonistas de suas próprias histórias. As imagens abaixo foram retiradas das páginas oficiais das escolas no *Facebook*.

Figura 1: Momento de oficina na “Oi Kabum!” Belo Horizonte.



<sup>7</sup> O Oi Futuro possui ações nas áreas de Educação, Cultura e Sustentabilidade.

<sup>8</sup> Instituto de Ação Social da Telefonia Oi.

<sup>9</sup> Desenvolvida em parceria com a Associação Imagem Comunitária (AIC) e é a única escola do Programa que oferece formação de nível técnico, integrando o Plug Minas, Programa do Governo do Estado de Minas Gerais.

<sup>10</sup> Desenvolvida em parceria com a Auçuba Comunicação e Educação.

<sup>11</sup> Desenvolvida em parceria é feita com a CIPÓ - Comunicação Interativa.

<sup>12</sup> Informações no site: <http://www.oifuturo.org.br/educacao/oi-kabum/>

Figura 2: Exposição na “Oi Kabum!” Recife.



Figura 3: Oficina da câmara escura na “Oi Kabum!” Salvador.



O Instituto Oi Futuro é o grande idealizador do Programa “Oi Kabum!” e, para desenvolvê-lo, formou parcerias com ONGs locais nos Estados em que atuam. Cumpre o papel de preservar os ideais do Programa, como assegurar que sejam atendidos jovens com o perfil ao qual o Programa está voltado, alinhando as bases conceituais, as integrações entre as escolas, exercendo um papel de coordenação geral junto às ONGs parceiras. Atendendo aos jovens das camadas populares, egressos ou estudantes do Ensino Médio da rede pública, recebem jovens dispostos a atuarem, artística e culturalmente no mercado de trabalho. Além da profissionalização, todos jovens matriculados nas escolas são beneficiados, mensalmente, por um auxílio no valor de cento e trinta reais (R\$ 130,00), mais auxílio transporte em cartão e *tiquete* para alimentação.

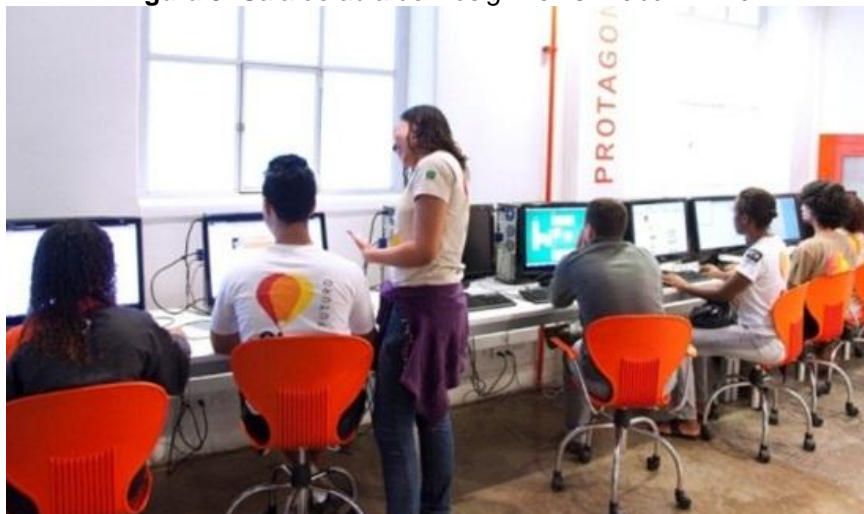
## 1.2 “Oi Kabum!” Rio

Escrever sobre a “Oi Kabum!” Rio é como tentar reunir fragmentos das histórias de vida dos sujeitos e as representações que tenho da vida cotidiana, das metodologias e dos processos formativos, e combinações e recombinações de um belo mosaico. Dela teremos, neste trabalho, percepções de um tempo que tem um devir histórico. Portanto, não me cabe descrevê-la por completo, nem tampouco mostrá-la como um retrato como se fosse possível registrá-la de forma imediata e estática.

**Figura 4:** Oficina de recepção de uma das turmas no *hall* de entrada da escola “Oi Kabum!” Rio.



**Figura 5:** Sala de aula de *Design* na “Oi Kabum!” Rio.



A “Oi Kabum!” Rio é constituída pela parceria entre o Instituto Oi Futuro e o Centro de Criação de Imagem Popular<sup>13</sup> (CECIP), que juntos formam, ao longo de 18 meses, jovens nas áreas de Fotografia, Vídeo, Design Gráfico e Motion Design. O CECIP é uma Organização não-governamental (ONG), sem fins lucrativos e não partidária, atuante na área de criação e fortalecimento de projetos na área de educação e comunicação desde 1986. A relação entre o Oi Futuro e o CECIP não é o foco da pesquisa. No entanto, importa-nos compreender como essas duas entidades compartilham as responsabilidades para o desenvolvimento do Programa, e as apresento – importante pontuar – não como exatamente estão configuradas, mas como se mostraram no tempo em que frequentei a escola. O Instituto Oi Futuro, além de criador do Programa, atua como um grande gestor e incentivador das práticas inovadoras. Financia a compra e manutenção de equipamentos e *softwares* e mantém, também, um papel agenciador dos planejamentos anuais, monitorando as etapas planejadas para que sejam cumpridas. Além disso, no caso específico da escola do Rio, fornece o espaço físico e os serviços de segurança terceirizados. O CECIP, por sua vez, como grande parceiro desse Programa no Rio de Janeiro, tem a autonomia para desenvolver os planejamentos anuais, formando os jovens e orientando o cotidiano da escola, implementando sua filosofia de formação e a metodologia de ensino. Cabe também ao CECIP selecionar e contratar os professores, coordenadores e funcionários do setor administrativo, e promover, de dois em dois anos, o processo de seleção dos estudantes, a partir dos critérios acordados entre os parceiros.

Localizada no bairro de Ipanema, a “Oi Kabum” está inserida em um dos cenários das novelas globais e para chegarem até lá, os jovens desviam-se, literalmente, dos trajetos costumeiramente percorridos por eles, vindos de bairros periféricos da cidade, como: Piedade, Madureira, Jacarepaguá, Thomaz Coelho, favela da Maré e Cordovil (Zona Norte), Seropédica, Tanque, Campo Grande, Mato Alto (Zona Oeste).

---

<sup>13</sup> Mais informações podem ser obtidas no site: <http://www.cecip.org.br/site/>

### 1.2.1 Processo seletivo, ingresso e formação

Com a abertura das inscrições, os candidatos passam por duas etapas iniciais de seleção: a ficha de inscrição e a oficina “Click”. A ficha de inscrição é disponibilizada no site contendo os primeiros critérios exigidos: faixa etária de 16 a 21 anos; ensino médio em curso ou concluído em Escola Pública, ou com bolsa de estudo em escola particular; disponibilidade para frequentar as aulas todas as manhãs, das nove às doze horas, de segunda a sexta-feira, e avaliação socioeconômica. Após a inscrição *online* são selecionados, dentre os que se encaixam no perfil indicado, de 3 a 4 alunos por vaga disponível para participarem da segunda fase do processo seletivo, a Oficina “Click”.

A “Click” acontece ao longo de 15 dias, quando os participantes entram em contato com a área que têm interesse inicial em cursar. Esta oficina configura-se como uma estratégia de seleção, tanto por oferecer a um número maior de jovens um contato básico com as áreas oferecidas, quanto por possibilitar uma aproximação entre candidatos e educadores, facilitando a seleção final. Os critérios de avaliação na “Click” são: participação e interesse, somados ao envolvimento deles e à disponibilidade para trabalharem em grupo demonstradas durante a oficina. Ao final da “Click”, os candidatos fazem uma pequena exposição dos trabalhos desenvolvidos e, os de frequência regular e pontualidade, recebem um certificado de participação, independentemente da seleção.

São selecionados, a partir dessa etapa, 90 jovens para realizarem a formação na “Oi Kabum!” Rio, sendo também formados em duas etapas. Nos primeiros seis meses, passam pelo período do “Rodízio” nas linguagens oferecidas: Fotografia, Vídeo, *Design* Gráfico e *Motion Design*. Todos os estudantes circulam, a cada mês, pelas quatro linguagens, tanto para que as conheçam, quanto para que possam escolher, ao final do “Rodízio”, a linguagem que realmente desejam cursar durante um ano. Há relatos de jovens que chegaram desejando um curso, experimentaram um pouco dessa escolha na “Click” e, ao realizarem o “Rodízio”, apaixonaram-se por outro, como mostram os relatos de Paloma e Carol em um momento de conversa.

**Paloma<sup>14</sup>:** Eu coloquei Vídeo, Fotografia, Design e Motion nas escolhas. Aí eu caí primeiro em Vídeo. Aí, tá, fiz um videozinho... amei... mostrei para todo mundo... para mim estava maravilhoso, com o efeito de *MovieMaker*. Mas não... estava lindo. Aí depois eu fui para... o primeiro foi *Design*. Aí eu gostei e falei: “Ah, legal”. Mas também não me despertou tanto interesse. Depois foi foto... aí eu não achei que eu fosse gostar tanto. Eu ia gostar, mas eu fiquei admirada. Tipo: “Amei, não sei o que, não sei o que lá!”. Mas ainda estava faltando alguma coisa. Aí quando... o último rodízio... o terceiro foi Motion. Quando eu fui para Motion, eu fiquei assim: “Caraca!”. Todo mundo tinha me assustado antes de... “não, Motion é horrível, você não vai gostar”... Eu amei, amei... amei completamente o programa. Eu não sei desenhar e tal, mas a maneira do programa de lidar com... eu gosto de fazer hoje em dia. Mesmo não tendo muito conhecimento, de ter estudado isso, as técnicas de design e tal. Mas eu gosto do programa. Eu achei muito maneiro. Eu acho que daqui um tempinho, quando tiver uma oportunidade aí, eu vou fazer um curso de... eu não sei se de arte ou de propriamente Motion, para aprender a ilustrar, essas coisas.

**Carol:** Eu, assim que eu me inscrevi, eu botei de primeira opção fotografia. Aí na segunda, eu botei vídeo. Aí isso que eu pensava: “Eu quero ir para fotografia”... e quando eu fiz... me botaram para fazer vídeo. “Por que vocês não me mandaram para fotografia? Eu, hein... que saco. Eu não estou acreditando que eu fui para vídeo”. Aí... mas fiz a “click” de vídeo e adorei.

Paloma e Carol são estudantes da turma de Vídeo e o processo de seleção integrado possibilitou que a escolhessem após conhecerem as outras áreas e passassem a amar o que acreditavam odiar e até desistirem da área que tinham desejo inicial. Esse processo de seleção e iniciação na formação possibilita aos estudantes conhecerem, avaliarem e escolherem, livremente, a opção que desejam seguir.

Com Marc Paul<sup>15</sup>, aconteceu o contrário. Sua escolha inicial e apaixonada por Fotografia não mudou após a “Click”, contudo não foi selecionado para ingressar na “Oi Kabum!”. O motivo alegado foi que Marc tinha dificuldade de trabalhar em grupo. Insatisfeito, ele manteve contato com os colegas que ingressaram e participou dos trabalhos do grupo de Fotografia ao longo dos seis meses enquanto cursavam o “Rodízio”, a primeira etapa de formação após a seleção. Mesmo sem estar matriculado, realizou o trabalho com os colegas e, na Exposição realizada ao final do “Rodízio”, foi à escola e apresentou o trabalho como se estivesse cursando. Não apenas se destacou na apresentação, como surpreendeu professores e coordenadores com o empenho e domínio do conteúdo que apresentou.

---

<sup>14</sup> Os nomes dos sujeitos serão, ao longo de todo o trabalho, preservados, por uma opção coletiva de serem referidos pelos próprios nomes.

<sup>15</sup> Marc Paul faz uso de seu nome artístico, como é conhecido por todos na escola.



Marc fez quebrar as regras de ingresso e seleção na “Oi Kabum!” Rio e assim foi convidado a ingressar na escola para realizar os outros 12 meses de formação restante, mas não na turma de Fotografia, cujas vagas estavam preenchidas. Foi inserido na turma de Vídeo onde nos conhecemos, mas não sossegou, já que estava mesmo decidido cursar Fotografia. Quase na metade do período que restava para conclusão na “Oi Kabum!” surgiu uma vaga na Turma de Fotografia e Marc se entregou.

**Figura 6:** *Print* de uma publicação de Marc Paul em seu perfil no *Facebook* com algumas de suas fotos.



São jovens que pensam querer uma área e conhecem outra, outros que já decidiram por uma e não querem nenhuma das outras. Estamos falando de escolhas de vida pouco prováveis no cotidiano de jovens das camadas populares que, muitas vezes, são induzidos a uma determinada trajetória sem terem a possibilidade de realizarem escolhas. Como afirma Coelho (2013, p. 54), a respeito do acesso dos jovens das camadas populares,

se por um lado, democratizar via aparente igualitarismo das gentes o acesso a uma posição social mais bem amparada ("só depende de você") soa respeitosa, por outro, há também tirania nesta democracia que, sob inquestionável direito a todos, acaba tendendo a inviabilizar a legitimidade

de felicidades que poderiam vir de outra ordem, talvez, menos acachapantes.

Para o autor, essa tirania democrática acontece quando as condições sociais ou os direitos de escolha desses sujeitos são usurpados. Assim como Marc Paul, Carol e Paloma, outros jovens da “Oi Kabum!” Rio depararam-se, não poucas vezes, com ordens acachapantes que quase os impediram de escolherem “o que fazer da vida”.

### 1.2.2 Disciplinas Transversais, Eletivas e os “Grupos de Gestão”

A escola propõe uma formação transversal e integrada com o objetivo de formar um profissional mais plural, adequado às demandas do mercado de trabalho contemporâneo. Além do currículo específico de cada curso, oferecem um tempo de cada disciplina transversal, além de Eletivas e Grupos de Gestão para todos os cursos. As disciplinas transversais são: Design Sonoro, História da Arte e Tecnologia, Oficina da Palavra, Web Design e Arte Digital, organizadas nos horários ao longo da semana, de terça à quinta.

Quanto às Eletivas e aos Grupos de Gestão, ambos não são configurados como disciplinas e, por isso, são criados a cada início de semestre, a partir das demandas da escola. A segunda-feira é o dia da semana que passei a considerar como um tempo facilitador das integrações, pois é quando as turmas misturam-se nas Eletivas e nas reuniões dos Grupos de Gestão que são de livre participação e escolha, diferentemente das disciplinas Transversais, que compõem o currículo dos cursos. Uma eletiva oferecida pela linguagem de Fotografia, por exemplo, pode ter alunos de outras turmas, e essa integração é refletida nos projetos que desenvolvem, pois tanto aprendem noções básicas das outras áreas, como também compreendem a complementaridade que as linguagens apresentam.

Tanto as Eletivas quanto os Grupos de Gestão são criados a partir das sugestões dos estudantes e educadores nas avaliações de final de semestre ou nas assembleias gerais, como pude acompanhar ao final do primeiro período de 2014. Em assembleia, avaliaram as ações realizadas, as expectativas para o próximo



período, os conceitos ou áreas em que gostariam de se aprofundar tanto nas disciplinas obrigatórias, quanto nas Eletivas. Alguns estudantes, no entanto, solicitaram Eletivas que não tinham relação direta com as linguagens dos cursos oferecidos, como eletiva de Teatro, sugerida pelos estudantes da Turma de Vídeo, para que pudessem trabalhar com o próprio público da escola nas suas produções ficcionais, ou outros que sugeriram eletiva de Dança, para que pudessem trabalhar com o corpo, movimento e relaxamento. Os educadores buscaram unir as solicitações dos estudantes com o que eles consideravam importante para a formação, configurando, assim, os quadros de Eletivas para o próximo semestre.

Diante de muitas propostas e uma grande diversidade de sugestões em uma mesma pauta, decidiu-se, coletivamente, que nenhuma proposta seria descartada, mas o que não fosse incluído nas novas ementas seria realizado através do que denominaram de “Laboratórios de Experimentação Livre”. Acompanhei esses desdobramentos pelo grupo da escola no *Facebook* e como se organizaram para que tivessem esses momentos de troca que não puderam ser inseridos na grade da escola.

**Figura 7:** Print de uma publicação no grupo do Facebook “Oi Kabum!” Rio com os horários e os respectivos responsáveis pelos laboratórios de experimentação.



**LABORATÓRIOS DE EXPERIMENTAÇÃO LIVRE** de 08/09 à 12/09

- ARTE DIGITAL
- BALLET
- LUZ E PROJEÇÃO
- GENEALOGIA DAS PALAVRAS
- VIDEO ESTÁTICO

**Vinicius Ladeira** ▸ KABUM - RJ  
Seguir · 8 de setembro · 21

PROGRAMAÇÃO

ARTE DIGITAL  
Mediador: Bruno Vianna  
Terça de 17h às 19h

BALLET  
Mediadoras: Hellen Carlos e Stephanie Tetiz  
Quarta de 13h às 15h

VIDEO ESTÁTICO  
Mediadora: Noale Toja  
Quarta de 15h às 17h

PROJEÇÃO E LUZ  
Mediadora: Luciana Kaiowá Guarani de Oliveira  
Quinta de 17h às 19h

GENEALOGIA DAS PALAVRAS  
Mediadores: Marcelle Belfort e Bruno Corbelino  
Sexta de 15h às 18h

Curtir · Comentar · Obter notificações · Compartilhar

Escreva um comentário...

Os cinco “Laboratórios de Experimentação Livre” foram oferecidos tanto pelos educadores Noale Toja, Luciana Oliveira e Bruno Vianna, quanto pelos estudantes Hellen Carlos, Stephanie Tetiz e ex-alunos Marcelle Belfort e Bruno Corbelino, nos horários da tarde.

Os Grupos de Gestão, que acontecem às segundas-feiras, após os horários das Eletivas, buscam incentivar os jovens a participarem, de forma ativa e política, da organização e da tomada de decisões da escola. Uma das iniciativas de um dos Grupos de Gestão é a criação dos acordos de convivência e para isso, debatem as regras da escola, o que vai além de apenas exigir que sejam cumpridas ou punir quando descumpridas. Em conversa com algumas estudantes no horário de almoço, perguntei sobre o último encontro em que debateram o acordo de convivência, como fazem corriqueiramente.

**Beta:** Como foi o bate-papo que a None estava coordenando?

**Beatriz:** A gente discutiu as regras da Kabum, então...

**Eloá:** Nós entramos num consenso de que tem que ter uma regra geral, mas que cada turma tem que ter suas próprias regras.

**Letycia:** Eu também acho!

**Eloá:** Noale falou isso. E foi mais ou menos o que a gente colocou em quase tudo. A gente chegou a discutir todas as regras.

**Letycia:** Na primeira assembleia, falaram que três atrasos vai virar uma falta, três faltas vai sair da Kabum. Então eu vou sair da Kabum. A mais certa foi a do celular. Celular é ferramenta de trabalho. Pronto, acabou. Foi unânime.

**Beatriz:** O Lorenzo<sup>16</sup> falou que cada turma resolve com os faltantes, entendeu? A própria turma de Motion quando um falta eles fazem “aulão”.

**Letycia:** Lá na sala a Eliane manda apresentar as atividades, tentar trazer alguém pra complementar.

Discutir os acordos para a convivência na escola torna-se fundamental para pensar as relações que se estabelecem nela, o papel dos educadores, estudantes, funcionários e suas responsabilidades respectivas. Tal atividade não só torna o estudante corresponsável pela gestão da escola, como também coautor e cogestor de suas relações.

---

<sup>16</sup> Um dos coordenadores da escola.

### 1.2.3 Cineclub Pingado

O único Grupo de Gestão que acompanhei mais de perto foi o Cineclub Pingado, que é de livre iniciativa de alunos e ex-alunos da “Oi Kabum!” Rio, para promoverem exhibições periódicas de curta metragens com temas escolhidos por eles e divulgados previamente.

**Figura 8:** Print da página do Pingado no Facebook.



O Cineclub atua de forma autônoma e foi criado na “clandestinidade”, segundo os próprios envolvidos, até “oficializar-se”. Promovido pelas estudantes Eloá Souto, Beatriz F. e Hellen Carlos, da turma de Vídeo, escolhendo os filmes a serem exibidos, convidando diretores, especialistas para debaterem com a comunidade, agendando as datas e decidindo os temas de cada sessão. Os estudantes envolvidos, aos poucos, conquistaram espaço na escola e, hoje, têm seus horários de encontros preservados às segundas-feiras. Possuem acordo com o gestor do Teatro do Oi Futuro, onde as sessões são realizadas uma vez por mês e ainda têm um espaço para publicarem suas sessões no boletim mensal de atividades do Teatro Oi Futuro Ipanema.

Em uma das sessões, o Cineclub Pingado convidou coletivos que desenvolvem projetos com crianças e mídias para participarem da sessão especial “Café com leite”. As crianças de uma escola pública próxima foram convidadas para assistirem a filmes dos quais tiveram participação em uma oficina realizada pelo Cineclub Pingado na escola. Os vídeos exibidos nessa sessão foram: "Tempo de Criança", de Wagner Novais, "A Casa Mal-Assombrada", do Coletivo Cafuné na Laje, e "Tá na Hora", de Evandro Manchini e Carol Bradilli. Após a sessão especial, os realizadores compartilharam a postagem a seguir na página do *Facebook* como um agradecimento especial aos que compareceram.

**Figura 9:** Print da postagem na página do *Facebook* após a sessão Pingado “Café com leite”, especial para crianças.



Para Silva (2013, p. 91), “o cineclubismo é multicultural e plural em muitos sentidos porque faz coexistir modos de produção diversos, pessoas de diferentes grupos sociais e pertencimentos culturais”. Dessa pluralidade emerge uma maneira artesanal e própria de fazer cinema que rejeita, assim, a noção de cultura refém do comércio, pois é na produção dessas imagens populares que “fortalece a sua autoimagem como mídia, realização, produção, linguagem, cinema e arte” (SILVA, 2013. p.89), instituindo, dessa forma, segundo a autora, “uma maneira de falar o que o cinema de indústria não falaria”. (SILVA, 2013. p.89)

#### 1.2.4 Do Mac Donald ao Macintosh: Tecnologias digitais, formação e mobilidade

Como já dito, a “Oi Kabum!” é uma escola de formação profissional voltada para as tecnologias digitais. As tecnologias movimentam a cultura e “não operaram transformações apenas materiais e energéticas, mas permitiram uma transformação comunicativa, política, social e cultural, a partir da apropriação social dos dispositivos da microinformática” (FERREIRA, 2014, p. 56). Essas transformações vêm afetando nossos modos de comunicação, mas também nossa forma de trabalho e amizade. Promovendo uma ascensão avassaladora do mercado de consumo dessas mídias e de sua comercialização e produção, é inegável que também tragam implicações às formações profissionais voltadas para as tecnologias. Para Lévy (1993, p.7),

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos.

Essas transformações tanto contribuíram para que a cibercultura se tornasse a cultura do nosso tempo, quanto nos levam a refletir sobre a estabilidade desse mercado das mídias, levando em consideração a instabilidade que elas arrastam consigo. Cabe-nos, então, repensar que, de forma até proposital, o que está novo agora pode estar ou estará ultrapassado amanhã.

A expansão dos mercados também ocorre no tempo, porque se efetiva mediante esta aparente negação da temporalidade que é a obsolescência planejada dos produtos, a fim de poder vender outros novos. Na verdade, as políticas industriais que tornam imprestáveis os aparelhos elétricos a cada cinco anos, ou desatualizam os computadores a cada três anos, bem como as políticas publicitárias que põem fora de moda a roupa a cada seis meses e as canções a cada seis semanas são modos de administrar o tempo (CANCLINI, 2009, p. 220).

Em meio a esse contexto, temos a cultura, com o uso das tecnologias digitais como linguagem, um mercado de consumo que se adapta cada vez mais às necessidades contemporâneas ou mesmo as criam. Temos, também, esses outros modos de se relacionar e conhecer o outro e, do mesmo modo, temos uma escola que forma profissionalmente jovens como produtores de conteúdo no mercado de

*marketing*, publicidade, animação, programação e de imagens em geral. É, portanto, um contexto que sofre alterações diárias dessa indústria de temporalidades e pode afetar, diretamente, a formação direcionada para o aprendizado desses artefatos tecnológicos.

Para a formação que se propõe oferecer, a escola dispõe de um acervo tecnológico com câmeras fotográficas ou filmadoras, computadores e *softwares*, periféricos de captação de áudio e iluminação etc. Os equipamentos estão disponíveis<sup>17</sup> para uso dos estudantes, que os reservam com antecedência e têm liberdade de usá-los. Essa liberdade torna-se um fator fundamental para a formação pela prática que a escola anuncia, como também para uma apropriação do uso das tecnologias.

**Figura 10:** Gravação externa na Praça General Osório, em Ipanema.



Em um dos primeiros encontros em sala de aula, enquanto a professora comentava sobre um *software* de edição de áudio, o *Pro Tools*<sup>18</sup>, usado na escola em um computador *Macintosh*<sup>19</sup> (*Mac*), um dos alunos perguntou se o programa só

<sup>17</sup> Link de um projeto independente em andamento realizado por alunos da Kabum em parceria com jovens do movimento negro para a produção de um documentário sobre a vida nas comunidades quilombolas: <https://www.youtube.com/watch?v=I0lkmtbA6Po&feature=youtu.be>

<sup>18</sup> *Pro Tools* é um *DAW* (*Digital audioworkstation* - Estação de Trabalho Áudio Digital) que integra hardware e software para a produção de música. O sistema é muito utilizado também na pós-produção de filmes e programas de TV.

<sup>19</sup> *Macintosh* são os computadores de sistema operacional *IOS*, da *Apple*.

funcionava em *Mac* ou se tinha também versão para *PC*<sup>20</sup>. A professora respondeu que, embora o sistema operacional do *Mac* possibilitasse uma desenvoltura melhor do *software*, ele poderia também ser usado em *PC*. O estudante então concluiu: “professora, tem que avisar essas coisas... Uns dias atrás *Mac* pra mim era *Mc Donald*”, e todos riram. É possível refletir, a partir dessa fala, que não apenas as grandes marcas e seus altos preços dominam o mercado profissional e que este alimenta a indústria, mas também revela o acesso restrito dos jovens a alguns *softwares* que, antes do ingresso na “Oi Kabum!”, nunca tinham tido contato ou sequer ouvido falar. Dentre tantas restrições na vida, deparam-se com os campos rígidos de uma área de formação que tem origem elitizada e um acervo tecnológico pouco acessível.

O pacote *Adobe Master Collection*, por exemplo, que é a coleção completa com as licenças de instalação, em sua versão mais atualizada (CS6), aparece no site oficial da Adobe custando US\$ 5.055,00. Na “Oi Kabum!” Rio, utilizam, ainda, a versão CS4 e que, devido aos altos custos para atualização dos pacotes, a escola acaba submetida à obsolescência imposta pelo próprio mercado. Não pretendo sugerir que abandonem o uso dos *softwares* das grandes marcas, pois compreendo a necessidade de tê-los diante de uma formação que se propõe a ser profissional. Contudo, considero que incentivá-los no uso dos *Softwares Livres*, mesmo sabendo que esses não dão conta das edições que o mercado profissional de cinema e *design* exigem, pode reduzir a distância evidente entre a escola como um local central de trabalho e suas próprias residências.

Inevitavelmente, questiono-me se o uso desses *softwares* não acaba por causar uma dependência do espaço físico da escola. Que implicações uma formação para jovens das camadas populares, que se restringe a ensinar os *softwares* das grandes marcas (*Adobe* e *Apple*), traz para a garantia de inserção social e profissional desses jovens? Não seria também parte de uma emancipação social, se verem livres das dependências da escola, com o uso dos *softwares* livres para edições mais simples, tendo acesso de suas próprias residências? Os *softwares* livres não poderiam servir de alternativas para os trabalhos produzidos para plataformas *onlines*, como o *Youtube*, por exemplo?

---

<sup>20</sup> Sigla do inglês “personalcomputer”, que são os computadores mais comuns e acessíveis financeiramente, com sistema operacional da *Microsoft*.



Considero importante para a formação que estão propondo, apresentar, aos que antes só conheciam *Mc Donald*, um *Mac* e seu potencial de processamento de dados e arquivos “maiores”, como são, geralmente, os de vídeos para edições. O trocadilho “do *Mc Donald* ao *Mac*” não supõe a sugestão de que não conhecer um *Mac* torna o sujeito inferior àquele que usa ou tem. Entretanto, de fato, o *Mac* é, hoje, uma máquina importante para quem deseja se lançar no mercado do audiovisual e, impedi-los de conhecê-lo, pode ser, sem dúvida, mais um modo tirano de não “democratizar” o acesso a essas tecnologias, assemelhando-se à postura de quando as apresentamos como única alternativa.

### 1.3 Turma de Vídeo: “Então você está no lugar certo!”

Face à inviabilidade de desenvolver a pesquisa com todas as turmas da “Oi Kabum!” Rio, optei pela turma de Vídeo para acompanhar os processos de criação e desenvolvimento dos projetos. A ideia da “mônada” ainda permanece nesse contexto, ao considerar a Turma de Vídeo um traço “mimético” da própria “Oi Kabum!” Rio.

No início da pesquisa, busquei conhecer a escola, seus projetos e suas ações, para entender o modo como trabalham e, assim, propor um recorte da pesquisa. As informações disponíveis nos sites e nas redes sociais facilitaram a busca por uma linguagem que viabilizasse um diálogo com o tema da pesquisa. Tive acesso às ementas dos cursos, a alguns projetos desenvolvidos, e percebi que a escola tem como um de seus objetivos promover e estimular as expressões estéticas dos alunos nos projetos que eles desenvolvem. Mesmo na turma de *Design*, que produz peças publicitárias ou nas animações da turma de *Motion Design*, importa que o estudante encontre sentido no que produz a partir de uma valorização de suas subjetividades.

Ainda nessa busca, percebi que o ato de narrar histórias mostrou-se bastante possível nas linguagens de Fotografia e Vídeo, já que a mediação não se dá apenas através da máquina ou dos *softwares*. Para Jobim e Souza & Salgado (2008, p. 493), o vídeo e a fotografia são linguagens que possibilitam diferentes “modos de



escrever o mundo”, reinventando novas metáforas da vida. Como considerava importante optar por apenas uma das turmas, o critério de desempate entre as turmas de Fotografia e Vídeo acabou sendo a própria descrição da linguagem de Vídeo no site<sup>21</sup> da escola, ao se apresentar como uma linguagem que permite o expressar de múltiplas vozes:

Cabe todo mundo: roteirista, produtor, diretor, iluminador, câmera, áudio, editor... e enfim, o público. [...] Em vídeo toda escolha é estética e ética. Entre a ficção e o documentário há inúmeras possibilidades a experimentar. Na execução dos seus projetos os alunos passam por todas as funções, para entender a diversidade de áreas de atuação no mercado. E mãos à obra!

Reservar o lugar das vozes é um aspecto fundamental, tanto para as culturas audiovisuais, como para esta pesquisa, cuja escolha do tema pressupõe fazer “ouvir a voz dos informantes” (AMORIM, 2001, p. 83). Para Soares (2013, p.68),

As culturas audiovisuais juntam experiências instantâneas, sentimentais e narrativas produzindo estilos de habitar como formas inéditas de experiência, pensamento e imaginação. As culturas audiovisuais, enfim, constituem os novos laboratórios experimentais da sensibilidade e do pensamento.

Segundo a autora, as culturas audiovisuais permitem uma experiência sensível de narrar que possibilita aos sujeitos habitarem em suas expressões estéticas. Pensando nos “modos de escrever o mundo” ou de “habitar” suas expressões, passei a estar na turma de Vídeo, pelo menos três vezes por semana, acompanhando os processos de roteirização, gravação, e olhando para as possibilidades autorais e os modos de dizerem-se e narrarem a si próprios.

Apesar de estar na turma de Vídeo, onde os alunos são imersos no campo do audiovisual e aprendem a transformarem em linguagem a técnica aprendida, meu propósito nunca foi o de analisar apenas os produtos audiovisuais desenvolvidos, ou seja, os vídeos em si, mas refletir a respeito das dimensões simbólicas das práticas juvenis (SCHWERTNER; FISHER, 2012) expressas esteticamente nas artes que produzem, seja no vídeo, na dança, na música, na pichação ou no *skate*. O foco não está no resultado das produções midiáticas, mas sim nos processos de produção e

---

<sup>21</sup> Definição no edital de seleção: <http://oikabumrio.org.br/selecao2013/>

em outras expressões de si que potencializam suas histórias, suas artes de dizer-se e suas *táticas*<sup>22</sup>.

### 1.3.1 Formação, integração e avaliação na Turma de Vídeo

A turma de Vídeo possui uma professora/coordenadora, Noale Toja, pedagoga com especialização em vídeos e experiências em projetos de imagem popular. André Monteiro é também professor da turma, com especialidades técnicas e experiência na área de cinema e produção. Os demais professores que ministram as disciplinas transversais ou as Eletivas são: Tatiana Martins em História da Arte, Soraia Melo na Oficina da Palavra, Bernardo Alevato no Design Gráfico, e André Protásio em Design Sonoro. Busquei acompanhar todas as aulas, fossem específicas da turma de Vídeo ou as transversais e os encontros das Eletivas, para compreender o processo formativo na turma de Vídeo.

As observações sistemáticas em sala de aula ao longo dos seis meses possibilitaram perceber o quanto esses jovens são iniciados em algumas das especialidades de Vídeo a partir das disciplinas transversais e das eletivas: Operador de Câmera, Direção de Fotografia, Direção de Arte, Roteiro, Produção, Iluminação, Áudio, *Making Of*. Essa formação acontece quando criam conceitos e argumentos, desenvolvem pesquisas de conteúdo, trabalham na roteirização de um vídeo, quando discutem coletivamente o enredo desse roteiro e a criação dos personagens, ou quando assistem a filmes, curtas-metragens, longas-metragens, documentários ou *clips* como referência, estimulando o desejo de criarem e arriscarem novos modos de fazer vídeo e novas escritas.

Antes da produção dos projetos finais de cada semestre, realizam exercícios em sala de aula que complementam e colaboram para o ensino e a aprendizagem. Em um exercício da disciplina de “Design Sonoro”, pude acompanhar um processo completo de testes de roteirização das dublagens, gravação dos áudios e edição dos vídeos, com a tarefa que tinham de sincronizarem a imagem com o áudio gravado.

---

<sup>22</sup> O conceito de *táticas* a partir de Certeau (1994).

**Figura 11:** Gravação de áudio no estúdio. Na foto, a estudante Isabela conduzindo a captação do áudio.



A integração é também um fator importante percebido na Turma de Vídeo e na escola. Além da integração entre as disciplinas, a integração entre as turmas ou entre os estudantes em seus projetos, acontece a partir da disponibilidade de diálogo entre os sujeitos. Em um momento de avaliação em sala de aula, a professora Noale comentou o trabalho de um dos grupos da turma que conseguiu produzir seu vídeo com a participação de estudantes das outras linguagens da escola.

**Noale:** Fizeram uma boa parceria com *Motion*, fizeram uma boa parceria com Design, Fotografia. A gente vê o resultado disso na produção. Porque tá lá o cartaz bonito, tá ali uma tipografia legal, no crédito tá lá uma animação. Você vê todas as áreas atuando.

Nesse caso, mais do que uma condução ordenada, a parceria foi feita por eles, que seguem tecendo suas redes de contatos, recebendo colaboração de outros colegas em seus trabalhos, contribuindo, também, para o processo de formação a que estão dedicados e demonstrando uma compreensão do papel das outras áreas da escola em seus próprios trabalhos.

Para Carlos (2007, p. 17),

O esforço de integração das disciplinas mediante a aproximação dos professores, no âmbito escolar, envolve a superação de barreiras administrativas, organizacionais e pedagógicas difíceis de serem superadas e profundamente arraigadas ao modelo tradicional de gestão escolar.

Ao longo do período de observação, a turma de Vídeo recebeu também muitos convidados, produtores, diretores e roteiristas para, como uma metodologia de compartilhamento de ideias, trazerem suas experiências em momentos de conversas, após a exibição de seus vídeos. Foram encontros de muita troca de saberes, posto que não apenas contavam o processo de roteirização e produção, como também as dificuldades enfrentadas.

Uma das convidadas foi Alice Watson, jornalista que havia feito um documentário sobre a situação política e social de Fernando de Noronha<sup>23</sup>, arquipélago brasileiro que vem sofrendo, há alguns anos, pela disputa de terras entre empresários e moradores.

No encontro com a turma de Vídeo, ela narrou todo o processo de produção do documentário em parceria com o Cineclube da única escola pública estadual do arquipélago. Esse encontro foi bastante formativo para os estudantes, porque não só mostrou a eles outras possibilidades de fazer vídeos em condições totalmente adversas, como também os incluiu no processo desafiador de finalizarem o documentário com todas as limitações existentes. A câmera usada não era profissional, os *takes*<sup>24</sup> e os enquadramentos, apesar de orientados por Alice, foram feitos por alunos que desconheciam os conceitos básicos e, principalmente, o áudio, como um desafio à parte e talvez o mais difícil, uma vez que por não ter sido feito com os equipamentos necessários precisaria de um cuidado especial.

A parceria com os alunos da turma de Vídeo para finalização do documentário aconteceu de forma integrada também com um estudante de Design junto com os moradores da região. Esse coletivo deu vida ao documentário “SOS Noronha - A história de uma mobilização”<sup>25</sup>.

---

<sup>23</sup>**Fernando de Noronha** é uma Mesorregião Metropolitana do Recife, junto com uma Microrregião de Fernando de Noronha.

<sup>24</sup> Expressão em inglês que em cinema significa tomada, trecho do filme.

<sup>25</sup><https://www.youtube.com/watch?v=Gm1725FWnEA&feature=youtu.be>

**Figura 12:** Print da postagem na página da “Oi Kabum!” Rio no Facebook compartilhando a finalização do vídeo.



A metodologia utilizada por Noale Toja para a formação da Turma de Vídeo não é tecnicista, não foca na repetição ou na supervalorização das técnicas. Ao contrário, o que se percebe é um constante fazer e refazer de ideias, testes e exercícios, embasando a aprendizagem e o ensino pela experiência. A palavra experiência, para Larrosa (2002, p. 25), contém, inseparavelmente, a dimensão de travessia e perigo, e o sujeito dessa experiência é um ser fascinante que “se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião”. Foram inúmeros os “perigos” e “travessias” quando pegavam os equipamentos para testar uma nova técnica, quando testavam uma cena para avaliar sua possibilidade, ou mesmo quando percebiam que não daria certo e reinventavam outro modo.

Para Manhães (2008, p. 83), “só é possível se tornar, verdadeiramente, um formador se me reconheço incompleto e aprendiz do/no mundo, capaz de encontrar e dar sentido às múltiplas relações que atravessam a vida profissional e pessoal”. Essa incompletude e incerteza estão presentes na relação entre educadores e estudantes, muito pela condição de aprendiz preservada, que impossibilita um educador de se considerar superior a um estudante, ou impor sua própria vontade.

As invenções e experiências cotidianas utilizadas por Noale para uma aprendizagem e um ensino em rede demonstraram-se, nessa metodologia praticada,

no diálogo entre docentes e discentes em uma “postura de escutar, escutar novamente, escutar sempre, que vai entrelaçando saberes e fazeres” (SANTOS, 1996, p. 93). Ao ler deste mesmo autor o apontamento da formação de subjetividades *inconformistas e rebeldes* produziu também em mim uma retomada, como cenas de um filme, de diversas situações em que os estudantes discordaram dos educadores da turma de Vídeo, ou mesmo os educadores discordando entre si, contribuindo para esse fazer pedagógico inconformado às matrizes que ao invés de formarem interlocutores, emudecem.

#### 1.4 Ocupa Kabum!

Ninguém ocupa um espaço sem identificação com ele. É o que mostra os movimentos Ocupa<sup>26</sup> ocorridos nos últimos anos no Rio de Janeiro: todo lugar ocupado possui um sentido que dialoga, de alguma forma, com a causa do movimento. Fabrício Mangue, um dos estudantes da turma de Vídeo, convocou, no grupo do *Facebook*, os demais alunos para ocuparem a escola. O espaço da escola fica no segundo andar do prédio do Instituto Oi Futuro, em Ipanema, o que acaba por exigir que sigam as mesmas determinações e regulamentações de todos os prédios do Oi Futuro ou da telefonia Oi. Contudo esse controle esbarra, diariamente, na necessidade dos estudantes de intervir no espaço, colar papéis, colorir paredes, modificar iluminação, alterar disposição dos móveis, ações relativamente simples, mas que acabam por exigir comunicados e solicitações oficiais.

---

<sup>26</sup>Os Movimentos Ocupa, ocorridos no Rio de Janeiro a partir de 2012 foram inspirados no *Occupy Wall Street* ('Ocupe Wall Street'), OWS, que é um [movimento](#) de [protesto](#) contra a [desigualdade econômica](#) e [social](#), a [ganância](#), a [corrupção](#) e a indevida [influência das empresas](#) - sobretudo do [setor financeiro](#) - no [governo dos Estados Unidos](#).

**Figura 13:** Publicação no grupo do Facebook.



Boaventura de Sousa Santos (1995), ao falar que a emancipação não está mais atrelada a um conjunto de lutas “sem fim definido”, e sim às lutas que possuem um “sentido político”, afirma que esse sentido é “para o campo social da emancipação, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social conforme estabelecido na nova teoria democrática” (SANTOS, 1995 p. 277). A luta por “ocupar” a “Oi Kabum!” com seus próprios sentidos tem sido promovida pelos estudantes, que, inevitavelmente, vêm ampliando e aprofundando a democracia e defendendo-a nos espaços estruturais, de modo que se transformem em lugares de sentidos.





Da noção de território dá para extrair uma infinidade de caminhos e percursos que nos permitem transitar por esse amplo tema. Do chão, da música, do coletivo, da política, das regras, da família, da tribo até ao passaporte, os alunos iniciaram traçando rotas por onde poderiam mover-se ou desviar-se, e assim o fizeram.

Na mesma conversa entre Beatriz, Letycia e Eloá, como já citada acima, elas comentaram a metodologia da escola de abordar um tema a cada semestre. Para uma, sugerir um tema limita as dimensões criativas dos estudantes e além disso, ela acredita que tudo parece “conduzido” para que os projetos configurem-se em uma abordagem que dialogue com o que foi proposto. Para outras, o tema é usado apenas como um agente norteador e não aparece como foco das atividades desenvolvidas.

**Beatriz:** Mas, tipo assim, é tema vírgula também, cara. A Noale, em nenhum momento, falou ou ficou se prendendo no tema território.

**Letycia:** Pra mim eles que encaminham a gente, pra mim o tema era território e tudo tem a ver com tudo.

**Beatriz:** Eu acho que ia ser muito solto, sabe? Fazer o que quiser...

A adoção de uma temática configura-se tanto como uma forma de fazer dialogar os projetos desenvolvidos a cada período, como compor uma proposta pedagógica anual, tendo em vista que os temas de cada semestre dialogam entre si.

Por ser uma temática trabalhada por toda a escola, em um determinado momento do período, iniciaram-se atividades coletivas com foco no desenvolvimento da Exposição, que seria realizada ao final do semestre. Como uma atividade inicial, cada grupo de trabalho, independentemente da turma, recebeu a difícil tarefa de colocar em uma folha de papel A4 os principais conceitos, imagens, fotografias ou desenhos que representassem seus projetos. Esse material prematuro foi exposto nas paredes da escola como um mural para possibilitar que todos visualizassem, e ao compartilharem suas ideias, encontrassem diálogo e convergência com os outros trabalhos.

**Figura 15:** Registro dos resumos dos trabalhos quando ainda estavam em andamento, colados na parede da escola.



Todos os grupos realizaram essa tarefa, e foram levados a lerem com atenção e a olharem, com mais cuidado, os trabalhos dos outros colegas, para buscarem pontos de aproximações e diálogos com seus próprios trabalhos, e, assim, fazerem os cruzamentos das informações de modo a elegerem conceitos que representassem os projetos.

Esse registro coletivo colado às paredes foi um marco que deu sentido à noção do território, possibilitando a compreensão de que, em um mesmo território, temos infinitos caminhos e muitos olhares. Após o momento de leitura dos projetos, cada turma, separadamente, conversou sobre os pontos em comum dos trabalhos a fim de elegerem um nome para a Exposição, que seria levado pela turma para a votação em assembleia, a qual aconteceria no tempo seguinte. Palavras-chave como cartografia, corpos, caminhos e “partes de um todo” surgiram nesse momento de conversa na turma de Vídeo. Dedicados e envolvidos com a atividade estimulante de participação, anotaram os nomes sugeridos, pesquisaram na *internet*, até que

uma das sugestões foi eleita como a opção que a turma apresentaria na plenária. A turma de Vídeo sugeriu *Rizoma*.

Já na assembleia, as sugestões levadas pelas turmas estavam sendo anotadas em um *flipchart*<sup>28</sup> pelo professor Bernardo Alevato. XYZ (Altura, largura e profundidade), foi o nome sugerido pela turma de *Motion Design*, em suas afinidades com as noções matemáticas. *AndarIlhas* foi sugerido pela turma de *Design*, que, com seu jeito específico de combinar formas, deu às noções de “Andar” e de “Ilhas” um novo *layout* e uma nova interpretação. *Quebradas*, gíria skatista, foi sugerido pela turma de Fotografia, provavelmente porque há na turma um grande número de alunos que praticam *skate*. E, por fim, *Rizoma*, sugerido pela turma de Vídeo que, embora na Botânica seja a nomenclatura de uma raiz, neste caso, toma o sentido do conceito de rizoma de Deleuze e Guattari, como um modelo de resistência ético-estético-político.

Na assembleia, o coletivo tinha também a possibilidade de eleger um novo nome juntando ideias e, assim, foram votando até a decisão do segundo turno, que ficou entre “Quebradas” e “Rizoma”. Apesar do aparente desestímulo de alguns em terem que votar no nome que não sugeriram, Rizoma venceu a eleição.

**Figura 16:** Registro da votação em assembleia para o nome da Exposição. (Foto de Júlio Mendes)



<sup>28</sup> É um tipo de quadro em tripé ou cavalete.

Dos diálogos nesse encontro é possível pensar infinitos modos de dizer-se dessas juventudes como mostra Lacerda (2010, online), ao dizer que

se verá que vimos tentando constituir, de forma arbitrária, uma homogeneidade teórica que em absoluto, recobre a heterogeneidade da vida em suas múltiplas e ricas manifestações. Essa armadilha, que nos enlaça e nos confere segurança, tem favorecido o pensamento na existência de atributos comuns a todo e qualquer jovem. Na cena contemporânea, as juventudes têm muitas faces, inundam diferentes paisagens com sua diversidade, destilam suas falas em diferentes espaços, desafiam em sua irreverência o status quo...

Destilaram suas falas e seus modos de dizer-se, e assim o fizeram, porque a escola possibilita-os responder, votar, fazer, decidir e reinventar. Não é possível medir o aprendizado desse processo coletivo em que não apenas aprenderam um pouco mais a trabalharem em grupo e respeitarem uns aos outros em suas diferenças, mas também viveram uma experiência profissional de criar um projeto, desenvolvê-lo, adequá-lo a um modo de exposição, fazer dialogar com os demais trabalhos realizados, organizar e produzir a Exposição, pensar sobre ela, seu nome e o que queriam mostrar em meio às diferentes paisagens. Um processo longo que não pode ser narrado por completo, mas no qual os atos de fazer e desfazer estiveram presentes, compondo esse território rizomático que é a “Oi Kabum!” Rio.

Ao ter uma Mostra com o nome de *Rizoma*, não nos é possível apontar onde começa ou onde termina o território por onde circularam os temas, as abordagens, a sensibilidade e a profundidade dos trabalhos que se atravessam, entrecruzam-se, como dizia o convite:

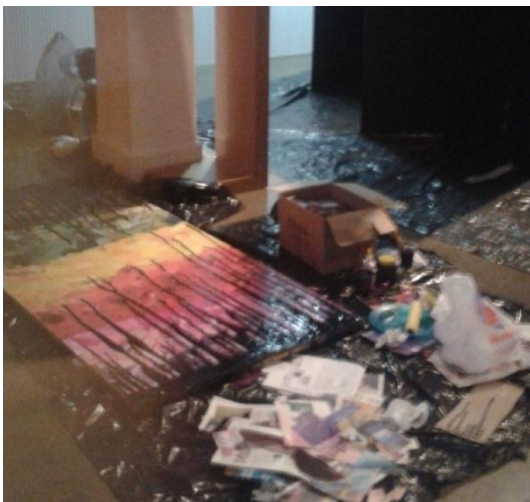
*Ocupar espaço, transbordar raízes. Rizoma é o corpo da forma mais integrada e inquieta. Um corpo que sai e vai para o coletivo. Gritos da arte que se desprendem para ramificar-se. (Texto da Exposição Rizoma da “Oi Kabum!” Rio).*

**Figura 17:** *Layout* da Exposição Rizoma criado por um grupo de voluntários da escola, tanto estudantes como professores.



Como o que transborda porque “não cabe em si”, na Mostra Rizoma os trabalhos apresentados e os sujeitos estiveram presentes e se fizeram ramificados para comporem a pluralidade que pôde ser vista. Desde o *design* do convite, o conceito da exposição, até a organização, o arrastar caixas e pintar tapumes, tudo foi criado, reinventado e reutilizado por estudantes e professores da “Oi Kabum!” Rio. Nesse grande entrelaçamento, fizeram parte da comissão de organização da exposição, debateram ideias, criaram e escolheram o que se tornou a marca final para a culminância do tema que trabalharam.

**Figura 18:** (a) e (b) Registros do processo de montagem da Exposição *Rizoma*.



(a)



(b)



**Figura 19:** (a) Projeto Inserção do diferente do curso de Fotografia, e (b) Projeto Florescência do curso de Fotografia.



(a)



(b)

A rede rizoma de sabres e fazeres gerado por esses jovens esquerdos configura outra sintonia, outros modos de viver a cidade-tudo. São formulações fundamentalmente estéticas, a estética da existência em seu paroxismo (VICTORIO FILHO, 2013, p.42).

Esses jovens esquerdos geram redes e saberes rizomáticos na produção da Mostra Rizoma, reformulando suas estéticas na “cidade-tudo”, quando um simples tema começou a tomar corpo, a partir de cada projeto que deu vida à Mostra. Reinventaram-se e arborizaram-se por entre territórios nada convencionais. Para Deleuze & Guattari (1997, p.23), o rizoma está condicionado ao movimento, não sendo possível pensá-lo em um modo estático, necessita estar sempre enraizando-se e crescendo. Para os autores, “quando um rizoma é fechado, arborificado, acabou, do desejo nada mais passa; porque é sempre por rizoma que o desejo se move e produz. O desejo se move através do rizoma e o rizoma é movido por desejo e tudo o que acompanhei foi movimento. Na corrida para as escritas dos projetos, depois a preparação para as defesas nas bancas de avaliações, em seguida as gravações, edições e finalizações. Além disso, todo um movimento virtual divulgação, convites, debates de ideias e defesas de seus argumentos fizeram agitar, literalmente, esse processo rizomático e estético de criação “do território ao rizoma”.

Um rizoma fechado habita um território estriado (DELEUZE; GUATTARI, 1997) como as maquetes arquitetadas, que tomam posse de qualquer espaço livre com suas construções de cidade, impedindo a circulação aberta e desocupada da *discursividade* urbana. O inverso de um território estriado é o território liso, que é

livre, aberto, e é por este território que se ramifica o rizoma, e por onde passa o nômade de Deleuze & Guatarri (1997, p.17), em cujo caminho nada salta ou o interpela.

Um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões. Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas.

A “Oi Kabum!” espalha-se pelo lugar que ocupa, espalha os estudantes nas disciplinas eletivas e comissões, e espalha seus professores nas disciplinas transversais. Como de “todos para todos”, permite que, dos exercícios em sala de aula, a escola toda seja reunida para pensar a Exposição. Que, dentro das quatro paredes, reúnam-se para conversar sobre quais eletivas querem fazer, sobre que assuntos querem aprofundar, ou sobre como irão conduzir ou debater as regras da escola e o contrato de convivência. As histórias de vida, ao saltarem da continuidade histórica, serão consideradas nas reflexões que se seguem neste trabalho, também como meios para pensar o conceito e os modos de pesquisar e compreender as juventudes, os problemas sociais em que estão inseridas, e os modos como subvertem os discursos e as práticas sociais constrangedoras.

## 2 NAS ROTAS DAS JUVENTUDES DESVIANTES: PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Juventudes conformadas e reacionárias, juventudes das esquerdas, direitas e fronteiras, do oriente e do ocidente, juventudes do norte e do sul, do campo e da cidade, da periferia e do interior, juventudes cristãs e pagãs, do pop e do clássico, juventudes do primeiro emprego e dos estágios *part-time*, dos vestibulares e choppadas, dos blogs, *msns* e *orkut*, dos *downloads* e uploads, dos *all-stars* e melissas, juventudes dos *rpgs* e quadrinhos, de Wood Allen e Tarantino, juventude geração saúde, *straightedge* e *dosfastfoods*, das micaretas e das eletrônicas, dos bailões e dos arrasta-pés, das bombachas e frevos, dos *sipods* e dos vinis, juventudes do *funk*, do *punk*, do *hippie*, juventudes LGBTs, dos *otakos* e *cosplayers*, juventudes das escolas públicas e privadas, das novelas e *stand ups*, juventudes do grafite, do *skate*, do *surf*, das caprichos e *shoppingcenters*, juventudes do futebol e das torcidas, dos sambas, pagodes e carnavais, dos livros, *games* e *fictions*, juventudes *k-pop*, dos *botons*, *spikes* e suspensórios, juventudes das academias, energéticos e do açaí, juventudes *geeks*, dos *emoticons* e do *twitter*, do *rap* e do *hip-hop*, do *reggae* e do rock, juventudes góticas, *grunges*, *clubbers*, rastafaries emetaleiras, juventudes dos bonés e bandanas, dos *realities* e das ruas, dos barzinhos e dos luaus, dos *raves*, das lonas e do brega, das trilhas e das mochilas, juventudes da moda e do *bullying*, juventudes das tribos e juventudes 'marginais' (Monique Silva, 2013, p.81).

As juventudes fulguram, escapam, desfazem e reinventam, cotidianamente, seus modos de ser e dizer-se. Início o texto com essa epígrafe de Silva (2013) para reafirmar um posicionamento epistemológico desta pesquisa com os múltiplos contextos cotidianos (SANTOS, 1995) das juventudes, mesmo diante da razão



ocidental e do monoculturalismo que anseiam uma hegemonia cultural eurocêntrica (DUARTE, 2013). O foco dos inúmeros substantivos e adjetivos mencionados, nominando as juventudes, não pretende determinar o que são, mas considerar que podem ser muitas e dos modos mais contraditórios possíveis. É inspirada nessas diferenças e contradições que pretendo aprofundar o conceito de juventudes, por considerar que ele estará atravessando a escrita deste trabalho. Todo o esforço de apegar-se à noção de juventudes contraditórias tem por objetivo “estabelecer rupturas com as representações correntes da juventude” (PAIS, 2003b, p. 28). Em busca das juventudes que fogem às descrições dominantes, pretendo neste capítulo mapear uma de tantas outras rotas para se pensar epistemologicamente as juventudes e um de tantos outros percursos teórico-metodológicos possíveis para se fazer pesquisa *com* jovens.

Para essa reflexão, apresento a história de Thaina que, aos 19 anos de idade, saiu de casa para, nas palavras dela, “viver de dança e de arte”. Os conflitos com a família, o desejo de perseguir os próprios sonhos e estar livre para ser e fazer o que bem entendia falaram mais alto. Alugou uma casa na favela da Maré com uma amiga, localização nem tão distante do centro da cidade do Rio de Janeiro e nem tão perto das regiões mais encarecidas. Precisou trabalhar enquanto ainda cursava o ensino médio para pagar o novo aluguel, as contas e o alimento. Trabalhava de dia e estudava a noite.

**Thaina:** Eu só assumi minha força com 19 anos, quando saí de casa sem ajuda nenhuma pra morar com uma amiga. Nem eu nem ela (a mãe) achávamos que eu seria tão corajosa! [...]Ter escolhido estudar e viver de dança não foi uma escolha fácil, não foi uma escolha confortável, não foi para me colocar em um lugar tranquilo. Eu resolvi viver de uma forma arriscada, eu quis me colocar em risco. Escolhi dançar para continuar brincando, para fazer o que amava e descobrir prazer na dificuldade, para me sentir autêntica. Essa autenticidade que a gente afirma quando brinca, quando adapta, quando constrói, quando se desafia. Eu precisei bater o pé, precisei tremer de medo e mesmo assim enfrentar o desafio de descer aquela rampa enorme com uma bicicleta que eu esqueci que tinha freio.

Na Maré, já fazia parte do Projeto de Dança Contemporânea que a levou, anos depois, para uma apresentação em Paris, na França. Foi também nesse mesmo período que ingressou à escola de Arte e Tecnologia “Oi Kabum!”, onde nos conhecemos. Iniciou o curso na turma de Vídeo, porém não o concluiu. Ao final da minha pesquisa de campo, Thaina abandonou a “Oi Kabum!” para dedicar-se

inteiramente ao sonho de que tanto falava quando nos conhecemos: cursar Dança na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Essa mesma busca de Thaina em arriscar-se para “viver de arte” aparece refletida em outras histórias de vida ao longo dessa pesquisa. Em algum momento de suas vidas, os sujeitos precisaram desistir de algo, “bater o pé” ou “tremar de medo” para viverem o que haviam escolhido para si. Busco, aqui, apenas alguns traços das rotas dessas juventudes, pois seu elemento caracterizador na contemporaneidade é mesmo a “[...] extrema incerteza e a imprecisão, a instabilidade em definir a percepção de si e do outro de ser ‘jovem’ [...]” (CANEVACCI, 2009, p. 29).

O projeto institucional atual, ao qual essa pesquisa está vinculada, toma como foco de estudo os jovens, as juventudes e suas culturas entendendo que as culturas juvenis *“caracterizadas por sus sentimientos múltiples y móviles, incorporan, desechan, mezclan, inventan símbolos y emblemas, em contínuo movimiento que las vuelve difícilmente representables em su ambigüedad”* (REGUILLO, 2003, p.103). Diante de dois pressupostos iniciais para pensar as juventudes: a enorme diversidade desta categoria e os contextos que esses *“nomádicos sujetos”* habitam, cabe pontuar a dificuldade de qualquer mapeabilidade do que é fragmentário e híbrido.

Para pensar esses sujeitos múltiplos e híbridos, faço uso dos termos jovens, juventudes e culturas juvenis no plural, pois corrobora

para sublinhar a heterogeneidade interna das mesmas. Essa mudança terminológica implica também o ‘modo de olhar’ o problema, que transfere a ênfase da marginalização à identidade, das aparências às estratégias, do espetacular à vida cotidiana, da delinquência ao ócio, das imagens aos atores (FEIXA, 1998, p. 85).

Não se trata apenas de uma mudança terminológica, mas de pensar os jovens em suas culturas, sem amarrá-los a uma unidade ou a uma condição social que afirme contê-los, como podem supor os termos no singular. Talvez gostem, ao mesmo tempo, de forró, de curtir um pôr do sol e praticar pichação nos muros da Zona Sul do Rio de Janeiro. Essa ideia remete para uma fragmentação narrada e percebida também nos sujeitos dessa pesquisa, como também nos jovens estudantes das escolas que trabalhamos, nos jovens da nossa vizinhança, nas

nossas famílias etc. E é com um olhar multifacetado que esse trabalho percebe esses sujeitos.

Os jovens, independentemente de suas inserções sociais, constituem uma categoria importante, ou, pode-se dizer, mesmo central nas representações sociais de desvio (PERALVA, 1997).

A realidade social demonstra, no entanto, que não existe somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades. Nesse sentido, a juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc. (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007, p.21).

O que temos são grupos juvenis heterogêneos e as histórias de Thaina e de PS representam essa diversidade. Para Canevacci (2005, p. 29), “[...] não se é mais jovem de modo objetivo ou coletivo, mas sim transitivo”. Pertencer a uma determinada classe social ou acreditar fazer parte de uma geração não significa ter uma maneira específica de ser jovem e nem as mesmas trajetórias habituais. Olhar as juventudes a partir dos seus desvios representa, neste trabalho, assim como as rotas de fuga ou becos, *táticas* de subversão de toda e qualquer ordem normalizadora. Mesmo espremidos por campos disciplinadores, os jovens podem escapar deles através de mecanismos próprios, como fizeram Thaina e PS, cada um ao seu modo.

Para Pais (1990, p. 149), “a juventude não é, com efeito, socialmente homogênea. Na verdade, a juventude aparece socialmente dividida em função dos seus interesses, das suas origens sociais, das suas perspectivas e aspirações”. E essa divisão se reflete também nas perspectivas teóricas de estudos das juventudes, como apontado por autores como Pais (1990), Peralva (1997) e Esteves & Abramovay (2007). Os autores abordam criticamente duas correntes que acabam por fixar os jovens em dois campos opostos: as correntes classista e geracional. Para a corrente classista, as juventudes passam pela transição para a vida adulta e as culturas que produzem são sempre pautadas por mecanismos de reprodução de classe e culturas de resistência. Tal corrente reconhece a diversidade das juventudes a partir da classe social a que pertencem, que acaba por determinar seus

modos de produzir cultura e viver a “inevitável” transição para a vida adulta. A corrente geracional, de outro modo, refere-se à juventude como uma fase da vida, contendo aspectos unitários e representativos que indicam e os reúne a um determinado tempo, lugar e modo de ser.

Ainda segundo Pais (1990), no entanto, as culturas juvenis estão no fluxo e refluxo dessas correntes, que têm hoje seus cenários cada vez mais híbridos e suas fronteiras mais borradas.

Tiendenen conjunto hacia una proliferación de formas y de estilos que fragmenta el espacio cultural y rompe con la lógica uniformizante de las antiguas: lo alternativo, lo minoritario y lo disperso tienden a ganharen relieve con mucha mayor fuerza que en épocas. (URRESTI, 2011, p. 57).

Entretanto, ambas as correntes apontam para uma questão macroestrutural que afeta as juventudes, independente da classe social ou da geração a que pertençam, com a qual esta pesquisa deparou-se nas narrativas dos sujeitos. Apesar de todas as fulgurações juvenis, possibilitadas inclusive pelas tecnologias digitais que “*funcionan como un catalizador eficaz de las microculturas juveniles*” (URRESTI, 2011, p. 57), a “segmentação do mercado de trabalho” (PAIS, 1990, p.162) e a falta de opções para suas escolhas permanecem em suas microculturas. Diante do exposto, é como se, em meio às diferenças fragmentárias e híbridas das juventudes inclassificáveis, existam problemáticas que os unem e os aproximam, em uma “aparente unidade”, em relação às dificuldades de inserção no mercado de trabalho, de profissionalização, como também, às escolares.

## **2.1 A ‘juventude’ como problema social: “sentiriam os jovens esses problemas como seus problemas?”**

Com base nesses postulados, pode-se dizer que os jovens vivem, na contemporaneidade, numa época de profundas transformações, aí incluídas as de cunho econômico e moral, que afetam, de modo indelével, sua transição para a vida adulta. Sujeitos de uma sociedade de consumo ostentatória –

cujo principal traço é suscitar nas juventudes, mas não apenas entre elas, aspirações que, muitas vezes, desaguam em frustrações, porque irrealizáveis para a grande maioria – transitam no seio de uma arquitetura social cuja desigualdade e acirramento das diferenças constituem algumas de suas faces mais visíveis (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007, p.25).

Esteves e Abramovay (2007), embora não desconsiderem os múltiplos modos de ser jovem, admitem que o sistema econômico, de modo indelével, pode reforçar as desigualdades sociais, afetando aspirações e desaguando em frustrações juvenis. Impossível negar que a arquitetura social produza, de diferentes maneiras, possibilidades para uns e não para outros, bem como reforce, ainda mais, em especial para os jovens das camadas populares, condições acirradas de *mobilidade social* (PAIS, 2003b).

No discurso generalizante, a figura do jovem é associada aos problemas de caráter social, como “os problemas de inserção profissional, os problemas de drogas, os problemas de delinquência, os problemas com a escola” (PAIS, 1990, p.144). A percepção que limita a figura do jovem a estes problemas

é um mito ou quase mito que os próprios *media* ajudam a difundir e as notícias que estes veiculam a propósito da cultura juvenil ou dos aspectos fragmentados dessa cultura (manifestações, modas, delinquência, etc), encontram-se afectadas pela forma como tal cultura é socialmente definida (PAIS, 1990, p.144).

Não se sabe ao certo se os jovens se sentem culpados por estarem imersos, inevitavelmente, nesse contexto. Contudo, o que se sabe é que enfrentam os desafios diários do instituído pela sociedade: pertencem a uma fase de transição, passam, conflituosamente, do jovem estudante para o jovem trabalhador. Neste caso, as juventudes podem revelar uma *aparente unidade* (PAIS, 1990) ao depararem-se com o dilema de estarem inseridos em um conjunto social<sup>29</sup>, mesmo sem se conformarem com a ordem social vigente.

Esteves & Abramovay (2007) denunciam que, de forma dualista e maniqueísta, os jovens ora são considerados o futuro da nação, ora de maneira

---

<sup>29</sup> Condição atribuída aos problemas sociais que acabam por pertencerem.

“adulocrata” são culpados de nada terem ou fazerem da vida no presente. Para esses autores, “a juventude é constantemente associada à ameaça social, à criminalidade, à delinquência” (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007, p. 26), como representações de um presente aterrorizante em detrimento de um futuro milagrosamente próspero esperado pela sociedade. Aos jovens é inculcada a culpa e também a responsabilidade de transformarem o mundo sem terem as ferramentas necessárias.

As mídias, em especial as mídias massivas, vem cumprindo um papel fundamental para a difusão desse mito quando veicula, constantemente, o jovem aos problemas com a lei. Lacerda (2010), em sua pesquisa de doutorado, selecionou algumas publicações da Revista Veja, publicação semanal da Editora Abril S/A, destinadas a “apresentar” o cenário da juventude no Brasil. Em seguida, convidou os professores e os pais de alunos de uma escola pública para que pudessem, juntos, ler os mesmos editoriais e conversarem entre si a partir das publicações. Em um primeiro momento, os pais e os educadores concordaram com o que dizia o texto da revista e, sem perceberem, estavam compactuando com a ideia de que seus filhos e seus estudantes faziam parte daquele perfil incontrolável e delinquente de jovem que a revista apresentara. Na sequência, questionados pela pesquisadora se seus filhos e estudantes eram exatamente iguais à forma como a revista referia-se a eles “aqueles pais pararam de pensar em um jovem abstrato, fruto de uma construção arbitrária, que sonega as diferenças individuais” (LACERDA, 2010, online).

Machado Pais (1990) aponta para a ideia de “desconstrução (desmistificação) sociológica de alguns aspectos da construção social (ideológica) da juventude” (PAIS, 1990, p.146), olhando para as práticas juvenis cotidianas que não maquiagem os problemas sociais enfrentados, e que também nem sempre se submetem a eles.

Algumas histórias de vida dos sujeitos pesquisados têm demonstrado uma realidade de exclusão social. Incluem-se aqui questões como o difícil acesso, em alguns casos, a uma educação pública de qualidade, o baixo índice de ascensão social e o alto índice de desemprego. Em uma conversa, bem no início da pesquisa, enquanto esperávamos alguns atrasados no ponto de ônibus, perguntei sobre a ajuda de custo que recebiam da “Oi Kabum!”. Na própria conversa, encaminharam o

assunto para as condições em que Thaina se encontrava, tendo que lidar com aluguel e com o pouco dinheiro que recebia.

**Dan:** É, uma ajuda de custo. De cento e trinta.

**Thaina:** Eu vou receber dez reais esse mês.

**Dan:** E,coé...

**Roberta (pesqu):** São cento e trinta pra passagem?

**Dan:** Não, mais o VR<sup>30</sup> e mais o VT<sup>31</sup>.

**Thaina:** Pega o VR junta tudo pra pagar o aluguel.

**Dan:** Você mora sozinha?

**Roberta (pesqu):** Pagar o quê?

**Thaina:** O aluguel

**Dan:** Você mora sozinha?

**Thaina:** “Sozinha”, né? Com duas amigas.

**Roberta (pesqu):** Como fazem para comer?

**Thaina:** Eu trabalho final de semana<sup>32</sup>.

**Dan:** Mora onde?

**Thaina:** Na Maré.

**Dan:** O aluguel lá é caro?

**Thaina:** Mais barato do que em Ipanema... Mas não é tão barato assim. Aí, cada um paga a sua parte e a comida a gente se vira.

Thaina, entretanto, não mora mais na Maré. Mudou-se para o alojamento da Universidade, contudo, suas condições econômicas não mudaram muito logo após sua saída da “Oi Kabum!”, como ela narra em nossa conversa pelo *Facebook*:

**Thaina:** Atualmente estou morando no alojamento da faculdade, sou ocupante aqui... Ganho uma bolsa de 200 reais do curso de dança, ando por aí de bilhete único, não recebo ajuda de nenhum familiar, parente ou amigo (dos amigos, aquelas ajudinhas esporádicas e fofas) e estou feliz com o curso que escolhi e que me faz bem, com meus projetos e pesquisas e administrando minha vida da maneira mais sensata e louca possível.

A perspectiva do mito acaba por perpetuar a trajetória dos jovens das camadas populares como fruto de uma “profecia que se autocumpra” (SOARES, 2007, p. 133) indefinidamente, condenando os filhos dessas classes a um perverso estado de “desfuturização”, alheio à condição de cidadão, como parece narrar Thaina. Ao mesmo tempo, esses sujeitos se apossam de outras dinâmicas que não os colocam como vítimas de suas condições sociais e econômicas. Se, por um lado, observamos o quanto são exilados de determinadas inserções sociais, seja no

---

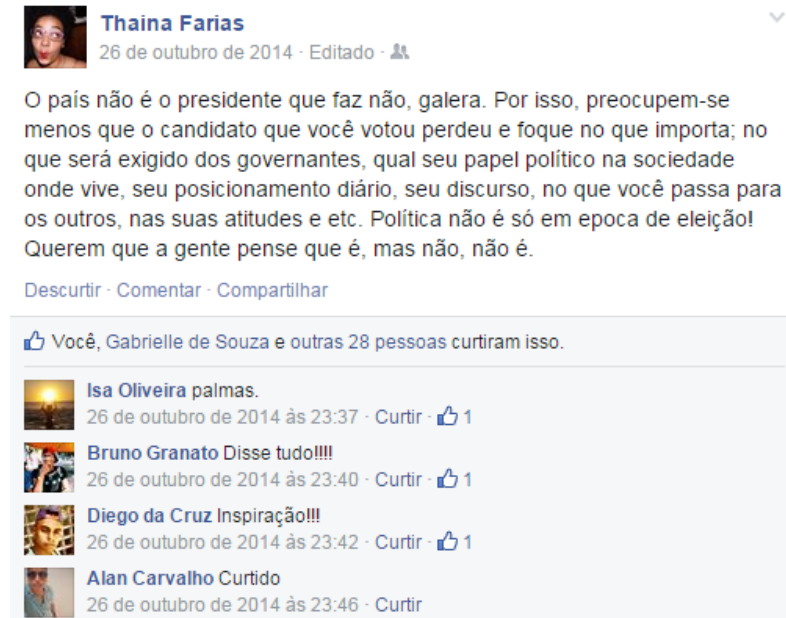
<sup>30</sup> Vale refeição.

<sup>31</sup> Vale transporte.

<sup>32</sup> Thaina trabalha em uma casa de Festa Infantil, assim como outros jovens sujeitos que também não têm tempo disponível durante a semana.

mercado de trabalho ou nos programas culturais, por outro acabam por participarem ativamente de outras sociabilidades, seja nas rodas de conversas com os amigos ou nas redes sociais da *internet*, por exemplo.

**Figura 20:** Print postagem Thaina no Facebook.



O processo de finalização da pesquisa de campo aconteceu, justamente, no período eleitoral do ano de 2014, com eleições para presidente, governador e vereador. Nesse período foram inúmeras as postagens, dos sujeitos da pesquisa, os mesmos espremidos nas condições mais desfavoráveis de trabalho e moradia e que de modo autoral fazem uso das redes sociais a partir da “possibilidade de horizontalidade que a cibercultura materializa na experiência da imersão” (PEREIRA, 2013, p.24), contribuindo assim, para desestabilizar a cultura instituída.

No entanto, a pergunta de Pais (1990) torna-se a nossa: sentiriam os jovens esses problemas como seus? Essa questão torna-se fundamental para o contexto de pesquisa que buscará, nos próximos capítulos, trazer esse paradoxo da diversidade e aparente unidade das juventudes para pensar sua relação com a educação em seus modos de dizer-se. Apegar-se a esta pergunta não só nos ajuda a entender que esses problemas não pertencem aos sujeitos, mas são sociais, como também nos impulsiona a refletir sobre os fatores da trama social que fazem afetar proporcionalmente mais ao público jovem.



Amparada nessa perspectiva, venho trabalhando neste estudo com teóricos que colocam em xeque o determinismo das análises de caráter macro (PAIS, 1993 e 2003; CANCLINI, 2009; MAFFESSOLI, 2004 e 2007) que não permite entrever saída para a aparente implacável condição de vida de jovens de camadas populares. Questionando, assim, a partir dos seus infinitesimais modos subversivos de dizer e fazer, as representações de si como problemas, contribuindo para a superação de tal visão que ainda insiste em pulverizá-los à delinquência e tantos outros estigmas. Cabe-nos desabitar o problema com a figura do jovem, “que em forma de mito, nos é dada como entidade homogênea” (PAIS, 1990, p. 146), atentando para suas práticas cotidianas diante das questões sociais e econômicas.

## 2.2 O desvio como *tática* das juventudes

O foco deste trabalho não está voltado somente nem nos modos de dizer-se híbridos e fragmentários das juventudes e nem nas condições de exclusão social que se encontram, mas sim nas “invenções diárias” (COELHO, 2013) que subvertem os “rumos prováveis” e no que dizem de si esteticamente com esses mecanismos. As invenções diárias podem se mostrar de inúmeros modos e isso inclui o envolvimento com o tráfico de drogas ou práticas de delitos que, mesmo sendo condições ilusórias de “estabilidade e poder”, configuram-se, inevitavelmente, como maneiras próprias de inventar outras rotas, na busca por poder, autonomia e liberdade de fazer ou comprar. Ao ingressarem no universo do crime, assim o fazem também como uma tática para não apenas desejarem, mas terem. Precisam, somado ao desejo, ainda lidar com os mecanismos impulsionados pelo capitalismo que enrijecem cada vez mais o mercado e exigem uma formação cada vez mais qualificada (COELHO, 2013).

É por essas invenções diárias que tenho particular interesse, conceituadas como *táticas* que subvertem os “determinismos sociais e campos de possibilidades bem rígidos ou constrangedores” (PAIS, 1990, p.160).

Chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um 'próprio'.[...] A tática não tem lugar senão o do outro. [...] Não tem meios

para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento ‘dentro do campo de visão do inimigo’, [...], e no espaço por ele controlado. Ela não tem portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ‘ocasiões’ e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas (CERTEAU, 1994, p. 100).

Aproveitam-se das ocasiões, criam mecanismos e não hesitam em enunciar, em suas narrativas, nos vídeos e imagens que produzem, nas músicas que cantam, nas suas postagens do *Facebook*, em tudo que os inspira, seus desvios táticos. Recentes estudos das obras de Certeau (1994; 2011) possibilitaram-me refletir e compreender importantes mudanças relacionadas à noção de exclusão social e o conceito de *táticas*. Não muito tempo atrás temia pelo futuro de cada nascido das favelas cariocas, crendo que, por este fator, estariam “entregues à própria sorte”. No entanto, o conceito de *táticas* surge para transformar uma percepção antes fadada ao acaso, colaborando para refletir que mesmo acachapados pelas limitações geográficas ou econômicas, tateando, podem escapar às forças paralisantes e normalizadoras de diferentes maneiras. Sem associar esse escape aos que conseguem “vencer na vida”, mas a todos aqueles que em suas ações diárias vão, “golpe por golpe”, aproveitando as brechas, mesmo sem garantir o aumento das propriedades ou prever totalmente o escape às circunstâncias.

Para Peralva (1997, p. 19), “se o jovem não constitui uma categoria exclusiva dos desviantes, constitui, com certeza, uma categoria importante, pode se dizer mesmo central, nas representações sociais de desvio”, em que os descaminhos são considerados aquilo que o adulto não consegue controlar. Passei a compreender que, ao contrário de fantoches, os jovens possuem maneiras próprias de fazer que “constituem as mil práticas pelas quais os usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural” (CERTEAU, 1994, p. 41), fazendo uso das *táticas* e dos desvios mesmo “dentro do campo de visão do inimigo” (CERTEAU, 2011, p.100), subvertendo ações reguladoras que pulverizam suas histórias de vida.

As imagens de maior relevância são seus corpos e falas geradores de imagens móveis, transitórias e transitantes de uma torrente de narrativas. Poéticas que explicitam as redes de sentidos por meio das quais seus jovens autores inscrevem e descrevem suas vidas. Redes imagéticas em cujos movimentos fulguram suas criações, reproduções, irrealizações,

fabulações e evocações, na permanente produção de suas próprias significações, suas autorias (BERINO; VICTORIO, 2007, p.11).

Considerando os sujeitos dessa pesquisa como “transitórios e transitantes” nos desvios que tomam, este trabalho assume um olhar para as *táticas* de jovens que, de alguma forma, já tomaram uma rota desviante do “modelo” instituído ao se tornarem estudantes da escola de Arte e Tecnologia. Implica, portanto, considerar que o fato de estarem na “Oi Kabum!” já é um dos muitos desvios tomados por esses jovens diante da aparente implacável condição de vida que já se encontravam. Como becos que servem de “passagem”, que “cortam caminhos” mais longos, esse desvio pode proporcionar-lhes a democratização do acesso a uma nova formação profissional e o estímulo para o mercado de trabalho. É partindo desse pressuposto que se pretende pensar suas histórias, seus desvios anteriores, assim como suas perspectivas de futuro, a partir de narrativas orais ou estéticas na maleabilidade do cotidiano desses jovens.

Possivelmente, pelo impulso das manchetes de jornais, pelos dados de evasão escolar ou pelos índices de aumento da violência associados às juventudes, acreditamos por diversas vezes que os jovens das camadas populares estão fadados a uma “desfuturização”. É, portanto, o olhar, e tantos outros sentidos voltados para o cotidiano (ALVES, 2008), que possibilitará compreender as ações representativas dos sujeitos, suas condições e como fazem para “superar” os limites da condição socioeconômica do sistema capitalista imposto. E foi nos cotidianos e *com* os praticantes que fui percebendo que as histórias de vida são escritas a partir das “criações, reproduções, irrealizações, fabulações” (BERINO; VICTORIO, 2007, p.11) cotidianas e não do desenrolar de um roteiro previamente elaborado com caminhos traçados pelas determinações das estruturas sociais.

### **2.3 Pesquisando *com* Jovens nos cotidianos**

Realizei uma pesquisa bibliográfica inicial no Portal Scielo (Scientific Electronic Library Online), no período entre março e abril de 2014, buscando pelas combinações das palavras-chave juventudes e trabalho e juventudes e estéticas.

Com leituras das pesquisas que tomavam como sujeitos jovens das camadas populares, percebi que grande parte acaba por focar nas práticas juvenis que corroboram para reforçar os estereótipos sociais, como já exposto nesse texto, associando os moradores de favelas ao uso de drogas, ao envolvimento com o tráfico, às práticas de delitos ou ao encarceramento. Esses dados, mesmo que superficiais, podem indicar tanto “certas noções de nossa própria cultura que permanecem obstinadamente no pensamento contemporâneo” (FONSECA, 1998, p. 69), quanto à necessidade de algumas pesquisas em dar repostas a determinadas noções instituídas ou até mesmo constatá-las. O que ocorre é que temos uma

Difícil e interminável tarefa de inventar novas posturas epistêmicas que, em sintonia à maleabilidade do cotidiano que as interessa e no qual estão também contidas, planejem alternativas (BERINO, VICTORIO FILHO E SOARES, 2013, p.23).

Machado Pais (2003a, p. 45) indica que “o conhecimento produz-se sempre por uma multiplicidade de vias. Saibamos, então, explorar as vias nobres do desvio”. É reconfortante saber que a produção de conhecimento, em especial nas ciências humanas, não necessita estar presa a um formato acabado, mas pode fugir “às formas beatas e reificadas de produção sociológica” (PAIS, 2003a, p.42) reivindicando, assim, uma sociologia crítica e descomprometida.

Pode-se falar, então, que as ciências humanas transgridem o conceito de ciência e o critério de “validade universal” como condição de objetividade: o que está em questão não é somente o conceito de homem, mas o próprio conceito de ciência (KRAMER,1993, p.21).

Autores como Kramer (1993), Certeau (2011) e Pais (2003a) levam-nos a refletir em como “produzir” uma ciência que seja humana, repensando a concepção de homem e sujeito e desapegando de uma vez da ilusão de uma ciência que tenha “validade universal”, principalmente quando se trata de pesquisas *com* sujeitos que infringem as regras e se desviam do naturalizado. Para isso, é interessante ter a percepção de que o lugar do saber que ocupamos não é mesmo único e real e, principalmente, que é apenas uma escolha dentre tantas outras para fazer pesquisa.

Fazer pesquisa *com* os jovens e não sobre eles é tanto uma metodologia, quanto uma opção teórico-metodológica que não isola os sujeitos nas práticas de pesquisas e nem os compreende como meras fontes de informação. O “fazer *com*”

implica em uma ativa “relação entre os sujeitos que se põem em diálogo, o tema sobre o qual eles dialogam e o contexto no qual esse diálogo se dá” (PEREIRA, 2012, p. 62). Sujeito, tema e contexto estão imbricados e tensionados e, para esta mesma autora, alterando-se um desses elementos, altera-se o todo da interlocução e o próprio sentido do pesquisador. A relação única que esses pares combinados formam instaura o que Pereira (2012) chama de “acontecimento” na pesquisa, sendo uma composição específica com determinados personagens. Essa noção de “acontecimento” está fundamentada nas ciências humanas que, “por terem a subjetividade humana como objeto de investigação, constituem sua cientificidade a partir de uma relação essencialmente dialógica” ((PEREIRA, 2012, p.64) entre os sujeitos. Não há como isolá-los e tornar a atividade de pensar a pesquisa e refletir sobre ela apenas papel do pesquisador e, nem tampouco, irromper com a produção de sentidos que os sujeitos conferem nos encontros que se tornam “acontecimentos”.

Na medida em que fomos ensinados pelo mundo moderno de que ciência se faz com “campos desinteressados e neutros” (CERTEAU, 2011, p. 63), as áreas da vida ficaram cada vez mais isoladas e “unívocas”. Pelo modelo de racionalidade, ciência não combina com diálogo, encontros, acontecimentos e nem afetos, deixam-se esses aspectos para a arte e para a vida. Diante dos esforços de dividir e polarizar a produção de conhecimento com base nessa razão, tornar algo objeto de pesquisa para a ciência moderna é profundamente diferente, no geral, de adotar uma questão de pesquisa, hoje, nas ciências humanas.

Outrossim, nem sempre foi desse modo. No século XVIII (LOWY, 2003), com pretensões universalistas, a objetividade e a neutralidade chegaram a ser almejadas pelas “ciências das letras” (CERTEAU, 2011) “em direção a um conhecimento objetivo da realidade” (KRAMER, 1993, p.67). Os campos de cunho positivista, com crença na neutralidade e isenção científica, dominavam amplamente o cenário científico das ciências humanas, quando a “teoria das paixões e dos interesses foi eliminada, lentamente, pela economia objetivista” (KRAMER, 1993, p. 67). Para Certeau (2011, p. 63), esse modo de fazer ciência surgiu por meio de um “gesto histórico ‘moderno’ que despolitizou a pesquisa ao instaurar campos ‘desinteressados’ e ‘neutros’, apoiados por instituições científicas”. A despolitização das ciências humanas representa o esforço deste período histórico de retirar da

pesquisa a condição humana subjetiva. O que significa, literalmente, uma tentativa presunçosa e estéril de separar a ciência da vida e da arte, fazendo triunfar a ilusão de uma neutralidade mesmo com um “objeto” que é “expressivo e falante” (BAKHTIN, 2011, p. 395). A busca pela objetividade científica quando se tem como sujeito da pesquisa um ser que se expressa, muda de opinião e transgride, faz ainda hoje as ciências humanas passarem por grandes dilemas de pesquisa relativos ao cuidado de não se anular esse “ser expressivo e falante”, nem se abster de fazer ciência e produzir conhecimento.

Oliveira (2008), ao refletir sobre o papel de uma pesquisa que não se isola no olhar microscópico e, ao mesmo tempo, não tem pretensões universalistas, aponta que um dos possíveis caminhos para este impasse pode ser o das pesquisas nos cotidianos, que possibilita olhar, conhecer os sujeitos e pensar o contexto onde ele se encontra. Nas pesquisas nos cotidianos procuram-se, segundo a autora

não as marcas da estrutura social que as iguala e padroniza, mas sobretudo, os traços de uma lógica de produção de ações de sujeitos reais, atores e autores de suas vidas, irredutível à lógica estrutural, porque plural e diferenciada é, para esse tipo de pesquisa, a ação fundamental (OLIVEIRA, 2008, p. 53).

A proposta é desafiar-se a pensar as “macroestruturas” a partir dos “microprocedimentos” (como propõe Benjamin com o conceito de mônada) e esse desafio Machado Pais (2003a, p. 65) apresenta com a ideia de pesquisadores de “cume” e de “sopé”. O primeiro privilegia “as análises estruturalistas e holísticas do social e suas *superestruturas*”, considerando que estamos “sob a pressão das mesmas forças estruturais”, isto é, da estrutura social. E o segundo atenta “preferencialmente nos aspectos *micro* da realidade social” (PAIS, 2003a, p.55). O desafio é enfrentado pelo momento de “subir e descer” do “cume ao sopé”, aproximando-se dos cotidianos ou deles se afastando, fazendo assim ciência com vida e arte.

O “cume” e o “sopé” não são estratégias polarizadas de pesquisa, mas lugares cuja a dinâmica de movimentar-se entre eles traz “vantagens” para “as pernas e para as ideias” (PAIS, 2003a, p.55). Fonseca (1998), ao tecer uma crítica às pesquisas etnográficas de olhar atento à alteridade humana e, por isso, às *microrealidades*, relembra que cada sujeito possui uma dimensão social que “parece frequentemente esquecida” (FONSECA, 1998, p. 63) e que “os dados do estudo

qualitativo de um certo segmento da vida social podem dar ensejo a modelos abstratos” (FONSECA, 1998, p.76). E é nesta dimensão social que estamos inseridos, pesquisadora e sujeitos, preservando o “cume” para que a suposta imobilidade acomodada do “sopé” não nos exponha às reduções mecânicas, levando-nos perder a responsabilidade de refletir também a respeito da complexidade social.

Se para Bakhtin (2011, p. 400),

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma *coisa* e emite enunciado sobre ela. [...] Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo.

Então, a questão que se coloca é que não é possível “fazer ciência” objetiva e racional com sujeitos culturais, políticos e estéticos. Por isso, detenho-me nos sujeitos e abro mão de qualquer tentativa de busca pela objetividade no contexto de pesquisa em que me encontro. As ciências exatas não se permitem dialogar, abrir-se para o outro, mas detêm-se em contemplar “uma coisa e [emitir] significado sobre ela” (BAKHTIN, 2011, p. 400). É como um avaliar e contemplar a *coisa muda*, no qual apenas o pesquisador fala e transmite uma consideração finalizada em si. Para Bakhtin (2011), no entanto, as ciências humanas têm uma necessidade extrema do outro que, considerado como sujeito, “não pode ser percebido e estudado como coisa, porque como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*” (BAKHTIN, 2011, p.2). E essa dialogia “qualifica a relação essencial entre o eu e o Outro” (GERALDI, 2003, p. 42).

Além da dialogia, Marília Amorim (2004, p. 28) contribui dizendo que “é em torno da questão da alteridade que se tece grande parte do trabalho do pesquisador” como algo inerente à produção de conhecimento nas ciências humanas, pois “trata-se de uma alteridade humana” (AMORIM, 2004, p. 28). O reconhecimento dessa alteridade é parte fundamental deste trabalho que venho desenvolvendo, é o motor desta pesquisa. Não haveria razão para desenvolvê-la se assim não fosse, pois ela busca compreender os modos de dizer-se dos jovens como uma descoberta do outro com suas diferenças. Adotar apenas o ato de compreender, é assumir a possibilidade de julgamento, na busca por encontrar os signos que compõem o

concreto, alvo da compreensão. A alteridade, ao contrário, é livre desse trabalho descritivo, pois pressupõe “o Outro como existente e reconhecido pelo ‘eu’ como Outro que não-eu” (GERALDI, 2003, p.42).

O dialogismo, elo entre os falantes e princípio norteador da vida discursiva, e a alteridade, como reconhecimento do outro como legítimo, possuem uma relação inseparável no ato de fazer pesquisa *com* os sujeitos. Entretanto, nessa relação inseparável entre dialogismo e alteridade “não significa imaginá-la sempre harmoniosa, consensual e desprovida de conflitos” (GERALDI, 2003, p.42). Ambas, para este autor, são pilares fundantes do pensamento bakhtiniano que tomo como alicerces dessa pesquisa, que não atingiria seus objetivos se, mesmo indo aos cotidianos e encontrando-me com os jovens todos os dias, eu mantivesse uma postura monológica de investigar.

Mikhail Bakhtin, ao longo de sua trajetória, deteve-se em refletir a respeito da comunicação entre os falantes em sociedade, a partir do campo da linguística. Embora ele não considere somente a fala como meio de comunicação, mas também gestos e olhares, apresenta reflexões profundas sobre o poder do discurso e da palavra falada. O modo como consideramos o outro nas relações que estabelecemos altera as formas de nos comunicarmos e “nesse encontro que dá vida à escuta e à escrita, pelo movimento de compreensão responsável, ressurgem sentidos, constroem-se sentidos, avançam-se compreensões, sempre como projeções do compromisso inarredável com o futuro” (GERALDI, 2003, p. 16).

Nesse contexto, inevitavelmente, arrastam-se outros conceitos importantes que Bakhtin (2011) nos apresenta, como colocado por Geraldi (2003): a responsividade, a escuta, a ideia de *acabamento* pelo olhar do *outro*, como também as noções de *ética* e *estética*, pontuadas na introdução deste trabalho. Nada é mais terrível do que a *irresponsividade* (BAKHTIN, 2003, p. 358) na pesquisa, como também na vida. Além da necessidade de responder ao outro para que a prática dialógica e alteritária aconteça, a noção de *acabamento* torna-se também fundamental para compor essa relação dialógica e alteritária *com* os jovens. O compromisso ético de responder ao outro e a possibilidade desse outro também me dar o *acabamento* necessário envolve uma postura que necessita ser assumida diariamente, a saber: estamos inacabados todo o tempo.



Se eu mesmo sou um ser acabado e se o acontecimento é algo acabado, não posso nem viver nem agir: para viver, devo estar inacabado, aberto para mim mesmo – pelo menos no que constitui o essencial da minha vida -, devo ser para mim mesmo um valor ainda por-*vir*, devo não coincidir com a minha própria atualidade (BAKHTIN, 2011, p. 25 e 33).

Compreender essas relações na pesquisa *com os jovens*, a partir desses conceitos, faz-se fundamental para que a *alteridade* e o *dialogismo* permaneçam como base da relação que se estabelece com *responsividade* e *acabamento*. Se não me deixasse afetar e transformar pelo outro, estaria tornando a pesquisa monológica, solitária, distante, não responsiva, na contramão do que é proposto nas pesquisas *com os jovens nos cotidianos*.

#### 2.4 Procedimentos metodológicos: Uma pesquisa itinerante

O fato de que o homem pode ser conhecido de determinado modo engendra um sentimento de triunfo, e também o fato de que não pode ser conhecido inteiramente, nem definitivamente, mas é algo que não é facilmente esgotável e contém em si muitas possibilidades (daí sua capacidade de desenvolvimento) é um conhecimento agradável. O fato de que ele é modificável por seu ambiente e de que pode modificar esse ambiente, isto é, agir sobre ele, gerando consequências – tudo isso provoca um sentimento de prazer. O mesmo não ocorre quando o homem é visto como algo de mecânico, substituível, incapaz de resistência, o que hoje acontece devido a certas condições sociais (BENJAMIN, *apud* KRAMER, 1987a, p. 89).

Essa passagem de Walter Benjamin causa-nos, ao mesmo tempo, alívio e desconforto. Alívio porque ele afirma que não existe um único caminho para tratar do sujeito do conhecimento, por ser modificável. Por outro lado, o desconforto se dá quando ele coloca que este mesmo sujeito pode ser visto como algo mecânico e substituível, ou seja, um objeto “incapaz de resistência”. É importante não

esquecermos que podemos tão facilmente transformar nossos sujeitos em objetos, dependendo dos modos como nos relacionamos com ele. Como então criar uma metodologia de pesquisa que perceba os sujeitos enquanto seres inesgotáveis de transformações, capazes de modificarem a si próprios como também ao contexto em que vivem?

Desde o início do mestrado estive interessada em pensar uma metodologia de pesquisa que não estivesse amparada nesses paradigmas monológicos e mecânicos. No entanto, criar uma metodologia que dialogue com o contexto de pesquisa, com os sujeitos e, em contrapartida, permita responder às questões suscitadas não é uma tarefa fácil. Para tanto, é necessário que se esteja aberto à “invenção” de metodologias, entendendo que “práticas sociais alternativas gerarão formas de conhecimento alternativas” (SANTOS, 1995, p. 328). Mesmo aproximando-me à orientação histórico-cultural como abordagem da pesquisa (FREITAS, 2007), peguei-me, por diversas vezes, tentando traçar ações antagônicas à concepção de pesquisa como acontecimento, idealizando questionários fechados e pensando as entrevistas de modo estruturado, procedimentos que não coincidiriam com meu desejo de buscar nas narrativas dos sujeitos seus modos de dizer-se. Isso porque a ânsia de saber, de “apropriar-se da realidade”, de capturá-la por um instante, por alguns descuidos, pode tornar-se maior do que nossas concepções epistemológicas de pesquisa que tomam a alteridade e o dialogismo como conceitos fundantes da relação com os sujeitos.

No dia em que cheguei à turma de Vídeo, após apresentar a proposta da pesquisa para a turma, um dos alunos pronunciou do fundo da sala “então, você está no lugar certo!”. Embora o objetivo nunca tenha sido encontrar o “lugar certo”, buscava um lugar de diálogo possível com minhas questões de pesquisa, mesmo sabendo que se deparar com o “não-diálogo” em campo, ou com o silêncio, também configura-se uma questão para se pensar. Ouvir que aquele era o lugar certo para pensar o que havia proposto pareceu um bom começo. Nos primeiros dias mantive-me muito silenciosa, anotava bastante no caderno e sentia que eles tinham curiosidade em saber o quê. Buscava anotar palavras-chave a partir do que falavam e, principalmente, seus nomes, porque tinha preocupação inicial de conhecê-los para facilitar o diálogo. Percebi que o ato de anotar os incomodava, pois, vez por outra, perguntavam-me o que eu estava escrevendo. Nesse sentido, a cada novo dia

em campo passei a anotar menos, inclusive porque fui participando mais das aulas, estando mais ocupada e envolvida com as atividades que lhes propunha.

Tendo em vista a dimensão qualitativa, a proposta metodológica da pesquisa configurou-se em fazer observações participativas das aulas, pelo menos três vezes por semana, organizar rodas de conversas, tanto trazendo questões norteadoras atreladas ao interesse da pesquisa, como incluindo nas conversas outras questões que a relação com o cotidiano da escola e com os jovens pesquisados suscitavam. Além disso, me debrucei sobre os documentos da escola, como o projeto político pedagógico e questionários de avaliação, tendo em vista checar a coerência entre a proposta da escola e a prática cotidiana.

A rotina da escola prevê aulas pela manhã, todos os dias da semana. No período da tarde, podem utilizar o espaço da escola para darem andamento ou finalizarem os projetos. Muitos alunos, no entanto, não têm disponibilidade para ficarem à tarde devido os compromissos com trabalho, com o curso de inglês<sup>33</sup> ou mesmo com aulas de suas escolas de ensino formal. Convidei os jovens da turma de Vídeo para a primeira roda de conversa ainda em abril de 2014, logo no início da pesquisa de campo. O encontro aconteceu no horário do almoço, pois muitos alegaram precisar sair logo em seguida para algum desses compromissos. Levei lanche e conversamos até às duas horas da tarde. No entanto, acabei por perceber a inviabilidade dessa estratégia já que não só alguns precisavam sair mais cedo, como outros só conseguiam chegar no final da atividade por estarem em reuniões pós-aula ou resolvendo questões pessoais. Naquele momento inicial, o interesse em saber do que tratava a pesquisa e mesmo em participar dela os levou a deixar de lado seus afazeres. No entanto, ficava claro que manter o horário do almoço para desenvolver as rodas de conversa não seria viável. A alternativa foi transferi-las para depois das aulas.

Passado um pouco mais de um mês, as atividades dos dois grupos, compostos a partir da divisão da turma de Vídeo, intensificaram-se quando se iniciou um período de dedicação ao projeto semestral proposto pela escola. As semanas seguintes foram marcadas por tentativas de organizar as observações em sala e remarcar novas conversas, porém sem muito sucesso. Os encontros da turma de Vídeo não aconteciam apenas na sala de aula, as turmas da escola se misturavam,

---

<sup>33</sup> A Escola Oi Kabum! Rio possui uma parceria com o curso 'Cultura inglesa', no qual alunos estão matriculados no horário da tarde.

dividiam-se, os grupos da turma de Vídeo realizavam atividades diferentes simultaneamente, um indo fazer gravação externa, o outro permanecendo em sala para escrever roteiro e eu, cada vez mais, perdida, enredada na multiplicidade desse cotidiano.

Nos horários da tarde, a coordenação marcava saídas, edições, reuniões, o que me impossibilitava de colocar minha proposta metodológica em prática. Tentei marcar mais outras duas rodas de conversas com o passar de algumas semanas, entretanto sem êxito. Percebendo minhas tentativas, ora convidando um ou outro, ora publicando convites no grupo do *Facebook*, alguns vieram se desculpar, dizendo que gostariam de participar, mas não poderiam. Diria que, diante do exposto, meus ideais metodológicos foram todos deixados no papel para dar lugar a um outro fazer inesperado. Para Maria Tereza Freitas (2002, p. 17)

o pesquisador tem possibilidades de aprender, se transformar e se ressignificar durante o processo de pesquisa. O mesmo acontece com o pesquisado, que, não sendo coisa mas sujeito, tem também oportunidade de refletir, aprender e se transformar no transcorrer da pesquisa.

Somando-se a isso, Alves e Oliveira (2008) falam da necessidade do mergulho nos cotidianos como uma entrega do pesquisador aos praticantes.

É esse envolvimento dialógico que nos leva a falar em mergulho e não em observação porque sabemos que a vida cotidiana desses e dessas praticantes não se reduz àquilo que é observável e organizável formalmente (OLIVEIRA; ALVES, 2008, p.10).

Para um envolvimento dialógico, que buscamos cotidianamente, é preciso mergulhar. O ato de mergulhar é também uma entrega transformadora, visto que nos permite uma outra relação de sentidos com o que nos submerge. Além disso, muda também nosso ponto de vista sobre o que olhamos, pois ver um peixe nadando no fundo do mar estando em cima de uma pedra, só permite enxergá-lo de forma turva e inexpressiva. O mergulho, ao contrário, toma-nos por inteiro em uma sensibilidade corporal e excêntrica, permitindo-nos ver mais aproximadamente, como um ato orgânico, assim como estar no campo e com os sujeitos da pesquisa.

Diante de um cenário nem um pouco metódico, busquei, após o lançar-me ao mergulho, alternativas para as conversas nas possibilidades desse cotidiano agitado e com pouco tempo livre. Foi, então, que decidi me multiplicar, acompanhando as

atividades dos dois grupos, desistindo de organizar a pesquisa do jeito que me seria favorável. Sendo assim, passei a participar das reuniões em que os sujeitos decidiam o tema do projeto que seria desenvolvido no semestre, dos momentos em que eles se envolviam nos processos de pesquisa sobre o tema escolhido por eles, das ocasiões de roteirização dos vídeos, das idas para as gravações, dos horários de almoço, dos momentos em que eles esperavam o Metrô. Não foram raras as vezes em que me dispus a aguardar entrevistados atrasados, ou mesmo de correr atrás de outros na rua, conversando nos trajetos.

Fui entendendo que essa forma encontrada de fazer pesquisa, coincidente com “práticas sociais produtoras, na sua cotidianeidade, da realidade social” (PAIS, 2003, p. 46), me permitiram adaptar a metodologia da pesquisa aos espaços-tempos praticados cotidianamente pelos sujeitos, tomando as conversas como mediadoras dos encontros. Como não conseguia reuni-los para “fazer perguntas”, passei a buscá-las a partir das conversas “andantes” que tínhamos. Por terem consciência do tema da pesquisa, percebiam também, em meio aos diálogos, que um determinado assunto interessava-me e diziam: “isso vai ser bom pra Roberta”; “você tem que ir com a gente, vai ser muito bom pra sua pesquisa!”; ou até mesmo em minhas ausências, “você tinha que ter ido, perdeu!”.

Alves (2003), ao aderir à ideia das conversas como metodologia de pesquisa, reconhece como a forma que mais se aproxima dos acontecimentos do cotidiano, distante das noções de ‘entrevista’ ou ‘depoimento’. As conversas se mostram um procedimento privilegiado de pesquisa na medida em que são interações nas quais olhares poderão ser confrontados a partir da troca e do diálogo. E, assim, davam-se as conversas: ao longo dos trajetos com temas que giravam em torno da escola, da vida pessoal, das experiências, *com* os sujeitos e não sobre eles.

Pus-me a caminhar *com* os jovens. Foram cerca de vinte momentos de conversas entre idas e vindas pela cidade ou na própria escola, entre um intervalo ou outro das gravações. Essa *itinerância* alterou não apenas o formato ou os assuntos das conversas, mas também os modos como eu conduzia metodologicamente os procedimentos de pesquisa, como pedir para gravar ou fotografar um encontro ou ser questionada, após um momento de conversa, o porquê de não tê-la gravado. Por mais que quisesse, não cabia levar roteiros com perguntas para cada saída. Passei, então, a buscá-las a partir das conversas com

eles, dos seus próprios temas, entendendo que, se estavam em um ponto de ônibus conversando sobre o projeto em que estavam envolvidos ou falando da escola durante o almoço, esses eram momentos em que as falas escapavam de ser administráveis por mim, assumindo caráter de prática social, o que já era um dado importante para a pesquisa. A escola, o desenvolvimento do novo projeto, os professores. Eram temas recorrentes, mas também comentavam sobre suas vidas pessoais e sobre a vida dos professores. Retornavam, constantemente, aos assuntos iniciados em sala aula, contando-os para os faltosos ou dando sobre os assuntos suas próprias opiniões, geralmente, discordantes.

Pais (2003), ao refletir sobre a figura do pesquisador nos cotidianos, cita duas representações distintas.

O turista vê, não aquilo que faria falta ver, mas apenas aquilo que lhe dizem para ver. Pois é, mas para chegar ao que “falta ver” torna-se necessário determinar esse “resto diferencial” que nos é dado por operação aritmética simples: vendo o que normalmente se vê, antecipando o que há para ver, intuindo o que falta descobrir (PAIS, 2003, p. 54).

Geralmente, é esse o exercício que fazemos antes de ingressar ao campo da pesquisa. Adotamos um tema, cercamos o que queremos saber desse tema e o que parece não corresponder às expectativas pode ser apagado para que nenhuma resposta deixe de ser dada. Como não cabia interromper as conversas dos sujeitos com as minhas questões isoladas, busquei praticar um desapego do roteiro ideal criado como um turista o faz. Esse exercício não foi fácil, porque na medida em que tentava entender o que conversavam e qual a importância de cada assunto para o tema da pesquisa, priorizava as conversas espontâneas em detrimento das minhas perguntas pessoais.

Adotei a *itinerância* como metodologia, elegendo-a como mediadora das conversas e seus temas para interagir com os sujeitos, buscando, cada vez mais, fazer parte do diálogo, trazendo dúvidas, fazendo e piadas e também dando minha opinião sobre os assuntos, entendendo “o mundo como acontecimento (e não como um ser em prontidão)” (BAKTHIN, 2011, p. 401). A sociologia do cotidiano foi mostrando que abrir mão do meu roteiro inicial foi importante para não ameaçar a autenticidade das conversas, coisificando-as.

Para Pais (2003, p. 51),

Fazer sociologia do cotidiano é desenvolver a capacidade do *flâneur*, passeante 'ocioso': daquele que se passeia por entre a multidão, misturando-se nela, vagueando ao acaso, sem destino aparente, no fluxo e refluxo das massas de gente e acontecimentos.

A figura do *Flâneur* se aproxima à ideia de um pesquisador itinerante dos cotidianos, pois ele “reside precisamente na combinação da descoberta com o gosto pela aventura” (PAIS, 2003, p. 53). Em sua arte de flunar, caminha pela cidade com espírito curioso, ama a rua e “as gentes ordinárias da multidão” (CHAVES, mimeo). Com um passear “ocioso” e mais descomprometida do que é costume em uma pesquisa, fui com eles para a Tijuca, Copacabana, Leme, Central do Brasil, Morro da Conceição, Ipanema, favela da Maré. Demorei-me com eles nos pontos de ônibus, andei com eles nos ônibus, no metrô ou a pé.

**Figura 21:** Despedida da gravação na Tijuca com a banda de *rock* Medula. Na foto, (esq. pra dir): Jackson, Thaina, Fabrício, Dan, Gabi, Isabela, Beatriz Eloá, Roberta (em pé) Raony e Keops, integrantes do Medula (abaixados).



**Figura 22:** Despedida da gravação no Morro da Conceição, centro do Rio de Janeiro. Na foto, (esq. pra dir - frente): Erick, Thamires, Anderson (participação especial), Felipe Fabrício, Carol, Amanda e Aline (protagonista do filme) e (esq. pra dir-atrás): Paloma, Cruz, Helen, Roberta e Noale.



Nas gravações no Morro da Conceição, passamos o sábado juntos. Chegamos na estação da Uruguaiana às seis horas da manhã e descemos de volta na Central do Brasil já às nove horas da noite. Durante o dia, tomamos café da manhã, eles brigaram entre si, subimos e descemos as escadarias, eles fizeram e refizeram as cenas. Tornei-me, além de pesquisadora, figurinista, parte da equipe de figuracão. Almoçamos, fomos ao mercado, lanchamos e, já no início da noite, não sentia mais minhas pernas.

Carol, uma das estudantes da turma de Vídeo, dirigiu-se a mim em um dos raros momentos de descanso do dia e declarou que quando cheguei à escola ela havia se lamentado, dizendo: “Que saco, mais uma pra ter que contar minha vida!”. Sorri e disse que esperava que tivessem mesmo resistência porque ninguém conta suas histórias pessoais para quem não conhece. Os demais presentes manifestaram-se, concordando com Carol, dizendo: “É mesmo, eu pensei: como vou contar da minha vida para uma pessoa que eu nem conheço?”. Procurei concordar e disse que sabia que não seria fácil falarmos sobre nossas histórias sem nem nos conhecermos, embora não quisesse não apenas saber deles, mas também que eles soubessem da minha história e que, principalmente, soubessem um dos outros. Considerei esse momento importante porque deu a eles o direito de se expressarem como sujeitos ordinários, possibilitando que eu tomasse consciência da importância da base teórico-metodológica da pesquisa, fundada na alteridade e no dialogismo.



#### 2.4.1 Pensando a pesquisa com o Facebook

Além das conversas pela cidade, nas aulas, nos horários de almoço, o *Facebook* se mostrou uma interface importante para o diálogo com os sujeitos. Não somente por facilitar a comunicação, como também por possibilitar expressões de si quando compartilhavam uma música, postavam uma fotografia ou uma *selfie*. De infinitas maneiras o *Facebook* tornou-se, no contexto social, uma rede *online* importante para a comunicação e, ainda, para o pertencimento de grupos e redes de amizades.

Para Lemos (2002, p. 111), essas relações que se dão, mais constantemente pelas redes sociais, fazem parte da “cultura contemporânea que se estabelece como uma cultura de redes” e por isso nossa necessidade de estarmos conectados. Não se trata neste tópico de uma “netnografia virtual”, metodologia de pesquisa que se detém a interagir com os sujeitos apenas pelas redes telemáticas da internet. No entanto, considero o *Facebook* uma extensão de nossos encontros e mais um ambiente para as trocas de ideias e aspirações.

Ainda nos primeiros dias da pesquisa de campo, alguns jovens perguntaram-me qual era o meu nome no *Facebook*, já que, como uso apelido, alguns já haviam me procurado sem sucesso. Depois de “aceitar” o primeiro amigo, foi como um efeito cascata e, em pouco tempo, já tinha todos os estudantes da turma de Vídeo como amigos no *Facebook* e alguns de seus amigos de outras turmas também.

Como um ponto de encontro e “diante da potencialidade comunicacional desse *software*, do interesse e desejo dos sujeitos pela conversa mediada pelo computador” (COUTO JUNIOR, 2013, p. 31), foi preciso “reconhecer o quanto as conversas *online* poderiam enriquecer o campo”. A potencialidade comunicacional passou a ficar bastante evidente no início das gravações quando precisávamos marcar os horários e locais dos encontros. No primeiro semestre de 2014, período que antecedeu a Copa do Mundo no Brasil, muitas greves foram deflagradas no Rio de Janeiro e em outros Estados do Brasil. Greves de ônibus, dos policiais civis, dos metroviários, dos professores e garis, num contexto de muitas lutas, de algumas causas ganhas, mas também de incertezas e frustrações. Todo esse conjunto acabou por afetar algumas vezes as gravações agendadas ou os encontros diários

na própria escola. E o *Facebook* entrou em cena muitas vezes para colaborar com essa potencialidade comunicacional nos agendamentos dos encontros e nas confirmações de presença.

**Figura 23:** Conversa entre Roberta e Eloá – estudante da turma de Vídeo – sobre as gravações agendadas para o dia seguinte.



Após o período de recesso da escola que aconteceu em junho de 2014 devido a Copa do Mundo, estava em dúvida quanto à data do retorno às aulas. Procurei quem estava *online* naquele momento, chamei pelo menos dois estudantes com a mesma pergunta e Eliazer (Zé) me respondeu prontamente. O mais interessante não é saber da sua disponibilidade para responder ou da potencialidade já conhecida do *Facebook* de possibilitar a conversa em qualquer lugar a qualquer hora, mas a ansiedade que Zé demonstra para o retorno.

**Figura 24:** Conversa entre Roberta e Eliazer no *Facebook*.



Além de marcar e confirmar encontros, o *Facebook* foi utilizado de muitas outras formas ao longo dessa pesquisa e aparecerá atravessado na escrita desse trabalho nos próximos capítulos. Curtimos, compartilhamos e conversamos sobre histórias, segredos, expectativas, alegrias e ideias com este *software*.

A maneira como ambos os grupos conduziram os contatos, como se organizaram para as gravações, como cuidaram dos equipamentos em suas responsabilidades, como se preocuparam com o dinheiro gasto e com as notas fiscais recolhidas para reembolso de custo posteriormente, levou-me, por diversas vezes, a refletir a importância de estar imersa ou submersa nesse cotidiano que me permitiu vê-los não da mesma forma como são apresentados “com uma série de imagens a respeito da juventude que interferem na nossa maneira de compreender os jovens” (DAYRELL, 2003, p. 40)

### 2.4.2 – Ajudem-me a olhar!

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar!

*Eduardo Galeano*

O conto de Eduardo Galeano traz a surpresa e o suspiro de quem vê o mar e sua imensidão pela primeira vez. Em nossas idas e vindas pela cidade acabei por conhecer muitos lugares que ainda não conhecia e alguns deles me fizeram ficar “muda de beleza”. O Morro da Conceição, o Museu de Artes da Maré e a pedra do Arpoador, em Ipanema, são alguns desses lugares que passamos e que pude conhecer “depois de muito caminhar”. Já conhecia o mar, contudo como nunca frequentei as praias da Zona Sul do Rio de Janeiro, ir ao Arpoador sempre foi uma vontade particular. Conheci o Arpoador, conduzida por eles, porém não lhes disse que nunca tinha ido e ficado “muda de beleza”, como o filho de “Santiago Kovadloff” ao ver o mar pela primeira vez. Fiquei na pedra mais alta que me permitia ver a beleza do mar, da paisagem e os observar gravando. Registrei a imagem abaixo em um dia quente de sol, certa de que essas meninas e esses meninos estavam não só me ajudando a olhar suas estéticas e suas fulgurações, mas também a conhecer a parte que me era desconhecida da cidade que habito. Olhar para o Arpoador com os olhos deles e delas me possibilitou transformar o olhar desconfiado que eu tinha para a Zona Sul do Rio, ressignificando-a como lugar de utopia.

**Figura 25:** Fotografia feita por Roberta em um momento de gravação do curta “Marias”, na pedra do Arpoador, em Ipanema.



A imagem seguinte, por sua vez, foi captada no Museu de Artes da Maré, que atualmente vem abarcando uma campanha contra a sua desapropriação. Nesse dia estava acontecendo um festival da Companhia de Dança Contemporânea, e convidou-me para assisti-la. A favela estava passando, nessa mesma época, por uma recente ocupação do Exército, o que gerou um clima de tensão e instabilidade na região.

**Figura 26:** Foto feita por Roberta na apresentação do grupo de dança Contemporânea da Maré, no Museu de Artes da Maré.



Nos percursos sem roteiro prévio, seguimos olhando e caminhando sem os limites dos “quadros teóricos”, fazendo perguntas das conversas e da vida, um outro fazer sociológico deflagrado não somente por mim, mas *com* os próprios sujeitos, compreendendo que para ‘encontrar’ “é necessário ter vivido algum tipo de desnorte. Não quer isto dizer que o *pesquisador viajante flâneur* não tenha necessidade de se situar e, de vez em quando, cartografar” (PAIS, 2003, p.55). As cartografias possíveis a partir desse *desnorte* são os modos como os sujeitos estarão representados nesse trabalho, mestres na arte de flunar, como viajantes e não turistas, dizendo de si nas artes que fabricam e nas estéticas que fulguram cotidianamente e nas narrativas que demarcam suas *táticas* frente às forças paralisantes.

### 3 NOS PARADOXOS DAS JUVENTUDES: “SE DER, EU VOLTO A VIVER DE ARTE”

Mergulhar nos cotidianos da Escola de Arte e Tecnologia "Oi Kabum!", possibilitou-me conhecer histórias de jovens e suas *táticas* para escaparem à vigilância das macroestruturas sociais. Esses jovens, mesmo "socialmente excluídos e multiplamente periferizados" (VICTORIO FILHO, 2013, p. 40), colidem com os discursos tradicionalmente operantes, assumindo uma condição paradoxal entre o controle instituído e seus desejos pessoais.

Quando iniciei a primeira “roda de conversas”, contando o meu percurso de pesquisa e a minha aproximação acadêmica com o tema das juventudes, os relatos que sucederam à minha fala trouxeram contradições ao contexto da pesquisa que, como afirma Carrano (2009, p. 5), fazem “emergir a realidade dos próprios aparelhos e instituições”. Cheguei a pensar não ser possível entrever saída para algumas condições sociais às quais os sujeitos demonstraram estar submetidos, pois, ao mesmo tempo em que narravam suas expectativas de “viver de arte”, anunciavam também a iminência de desistir delas.

Raphael Cruz, estudante da turma de Vídeo, contou, nesse primeiro encontro, sobre a dificuldade de conciliar a sua condição periférica com seus desejos dissonantes e que, por algumas vezes, pensou: “ah, vou jogar tudo pro alto mesmo, vou fazer como minha família quer e, um dia, se der, eu volto a viver de arte”. Esses jovens encontram-se em uma mistura entre a realização de um sonho e a inviabilidade de concluí-lo, fazendo-me lembrar de uma canção do rapper Emicida: “dizem que se planta o que colhe, mas roubaram a semente”. As dificuldades em manter-se na “Oi Kabum!” podem não impedi-los de acalentarem sonhos de futuro, mas em alguns momentos, conscientes das dificuldades em os realizarem, podem chegar a pensar “que seu dia-a-dia só virá a alterar-se em *pequenos nada*s” (PAIS, 2003b, p. 24).

No entanto, por não se sentirem vitimados por esses “pequenos nadas”, pude perceber que, ainda que submetidos às condições mais simétricas da “cidade-

comportamento”<sup>34</sup>, reinventam "a condição juvenil, o que significa, certamente, um fortíssimo deslocamento poético, uma linha de fuga oposta à catalisação das maquinações" (VICTORIO FILHO, 2013, p.43), como relata Amanda, a seguir:

**Amanda:** Assim, nenhuma pessoa da minha família fez faculdade ou terminou... aí eu pensei... eu fiquei pensando a minha vida inteira: “Eu quero fazer faculdade, eu queria ser pelo menos a primeira, depois o meu irmão, o meu sobrinho”... eu sempre botei isso na cabeça, desde pequena. Aí terminou os estudos, e os meus pais não deixaram... eu sempre falava para eles, e eles: “Você tem que trabalhar, não sei o que”... aí terminou o ensino médio, aí foi aquela tensão: “Você tem que trabalhar, você tem que trabalhar”. Aí eu: “Não, eu não quero trabalhar, eu não quero”.

Quando Amanda diz que seus pais insistiam para que ela trabalhasse ao final do Ensino Médio, revela alguns modelos estabelecidos aos jovens das camadas populares. “Ter que trabalhar”, independente das condições oferecidas e da falta de tempo para formação profissional e pessoal, é um modo de garantir que eles se tornem, o quanto antes, contribuintes para o sustento da casa. Como escapar à lógica subentendida de que jovens das camadas populares devem aceitar o primeiro emprego que aparece, tendo em vista sua real necessidade financeira? Como podem alimentar desejos de futuro que não estejam atrelados ao “salário mínimo” e à carga horária de trabalho elevada? Como, então, poderão “viver de arte”, reinventando suas *trajetórias biográficas*?

Como adotado neste estudo, o conceito de *trajetórias biográficas* indica

uma sucessão de sequências biográficas articuladas, sendo cada sequência definida por um conjunto de relações sociais e de identidades referidas a um dado contexto social: a família, a escola, os grupos de amigos, a comunidade de origem (PAIS, 2003, p. 235).

Isto quer dizer que, por si só, a noção de *trajetórias biográficas* não traz garantias de realização dos sonhos, mas são entendidas, nesse estudo, como trajetos percorridos, sejam eles desviantes ou não e que estão, intimamente ligados, ao contexto social e aos usos que os sujeitos fazem das possibilidades com que se deparam.

Pertencer a uma classe social de baixa renda pode limitar as *trajetórias biográficas* juvenis e impedi-los de desfrutarem de suas escolhas pessoais mais

---

<sup>34</sup> Cidade-comportamento é uma das expressões de Victorio Filho (2013), que faz uso desse jogo de palavras para criar conceitos significativos que embasam as questões que se propõe investigar.



plenamente, por serem “jovens, na generalidade, oriundos de categorias socioprofissionais mais fragilizadas pela crise económica e que, por conseguinte, mais sujeitos se encontram em risco de *exclusão social*” (PAIS, 2003b, p. 287). O pertencimento ao grupo dos “excluídos socialmente” pode agregá-los ao que as sociedades estabelecem como *acordos intersubjetivos*, que seriam “normas culturais que definem o modo como o juvenil é conceituado ou representado (condição juvenil)” (CARRANO, 2009, p. 4), enquadrando essas *trajetórias biográficas* em um modelo limitado e com poucas alternativas.

Enxergando por este prisma, é possível afirmar que os condicionantes sociais que delimitam determinada estrutura de transição (processo de mudanças para distintas situações da vida) interferem na constituição das trajetórias sociais dos jovens, na constituição de seus “modos de vida” e na possibilidade que encontram de elaborar seus sentidos de futuro (CARRANO, 2009, p. 6).

De fato, os transtornos e interferências para planejamento do futuro "são ainda mais severamente experimentados pelos que sofrem a democratização dos desejos junto à inerente limitação quanto à democratização das ferramentas de seu alcance” (COELHO, 2013, p. 55). Por não terem condições de obter tais ferramentas, podem, por muitas vezes, perceberem-se como meros espectadores de suas próprias vidas, observando suas trajetórias sem vislumbrarem possibilidade de nelas intervir.

Se a bala que o fuzil dispara tivesse consciência, reconheceria que a sua trajetória estaria prefixada exatamente pela pólvora e pela pontaria e, se a essa trajetória chamássemos a vida da bala, esta seria uma simples espectadora daquela, sem nela ter qualquer intervenção. Por isso mesmo a bala não tem vida, na exata medida que a vida não se encontra prefixada (PAIS, 1990, p.160).

Entretanto, a vida não é como a trajetória prefixada de uma bala de fuzil quando disparada. A bala, mesmo em condições adversas, chuva, vento ou baixa luminosidade, salvo milímetros de sinuosidade, permanece fixa e impetuosamente na direção de seu destino apontado. Nela não há esperança sequer de reconhecimento ou consciência do caminho que traça. Não é do mesmo modo a vida que não pode ser aprisionada como a pólvora o faz com a bala disparada, pois a vida é impregnada de maleabilidade.

Amanda, por não ser mera espectadora de sua própria vida, buscou com astúcia, brechas para prosseguir com seu objetivo de ingressar à Universidade. Ela relatou no decorrer da conversa que, devido sua condição financeira limitada, aceitou trabalhar em casa de festas nos finais de semana para financiar o transporte para o curso pré-vestibular.

**Amanda:** Aí eu ficava assim: “Como é que eu vou passar e tal?”. Aí eu fiquei... depois do ensino médio, eu fiquei um ano fazendo vestibular, né? Para vocês terem uma noção, eu trabalhava em festas, ganhava trinta reais em quatro horas, só para pagar passagem para o vestibular. E aí: “Você vai trabalhar, ter todas as coisas que você quer”... porque você é jovem, você quer ter roupa, essas coisas. Eu abri mão disso pra poder estudar.

Desde o período de conclusão da vida escolar, convivendo com os conflitos com a família, a empregabilidade ou as escolhas de futuro, esses jovens deparam-se, cotidianamente, com “riscos paradoxais” (SOARES, 2013, p. 140). No entanto, diante da maleabilidade da vida, não estão condicionados aos “umbrais tradicionais de passagem” (PAIS, 2003b, p. 383) como única opção ou submetidos aos “acordos intersubjetivos”. Esta maleabilidade possibilita os escapes e as brechas juvenis, pelas quais tenho particular interesse, ao observar, acompanhar e compartilhar com os jovens dessa pesquisa suas *táticas* (CERTEAU, 1994) e seus desejos que instauram outros modos de fazer e outras rotas de fugas diante das condições sociais ditas previsíveis para as juventudes populares.

### 3.2 "Se der, eu volto a viver de arte"

Amélia Cohn (2007), ao perguntar-se sobre o lugar da juventude no Brasil, conclui que os jovens não cabem em um único desenho, são múltiplos e diversificados. No entanto, Machado Pais (1990) propõe olhar para as juventudes paradoxalmente, “como aparente *unidade* (quando referida a uma fase de vida) e como diversidade (quando estão em um jogo de diferentes atributos sociais que fazem distinguir os jovens uns dos outros)” (PAIS, 1990, p. 149). No primeiro campo semântico, os jovens encontram-se submetidos a um mesmo contexto social e, no segundo, reagem a esses contextos de infinitas formas.

Toda tentativa de periodização de uma trajetória biográfica (ou de um feixe de trajetória) deve ter em conta duas ordens de acontecimentos distintos, mas relativamente dependentes: *acontecimentos históricos*, que pautam a evolução das estruturas sociais, e *acontecimentos individuais*, que balizam os diferentes percursos constitutivos de uma trajetória biográfica (mas cujas regularidades reflectem a história de determinadas estruturas sociais) (PAIS, 1990, p. 150, grifo do autor).

Os “paradoxos das juventudes” estão na intersecção desses acontecimentos, admitindo que há diversidade e igualdade nos problemas sociais de cada jovem. Considerá-los, momentaneamente, uma aparente unidade, por mais difícil que seja, permite-nos refletir a respeito dos “problemas que, contemporaneamente, mais afectam a ‘juventude’, - fazendo dela, por isso mesmo, um problema social” (PAIS, 2003, p. 31), associado aos problemas com a escola, as dificuldades de entrada no mundo do trabalho e a transição para a vida adulta.

Em relação aos “paradoxos das juventudes” e às dificuldades em pensá-los a partir de uma “aparente unidade”, Cláudia Fonseca (1999, p.59), ao perguntar-se: “e quando cada caso NÃO é um caso?”. E quando uma história de vida, perpassada por preconceitos, agressões, dificuldades financeiras, problemas com a escolarização, deixa de ser um fato isolado? Como considerar “cada caso” se boa parte dos sujeitos apresentam os mesmos problemas com o dinheiro da passagem, quando falta o vale transporte, sérias restrições financeiras e problemas de repressão familiar relativa às suas escolhas de futuro? Como olhar, cada sujeito, realçando suas histórias “às custas da análise social” (FONSECA, 1999, p.59) se, ao mesmo tempo que fulguram em subjetividades, revelam nas coletividades marcas dos *acordos intersubjetivos* em suas *trajetórias biográficas*? A autora insiste, destacando que é

atentando para as diferenças – atrás das aparentes semelhanças - que se cria um espaço para o diálogo acontecer. Na maioria de nossos encontros educativos, estamos lidando com pessoas da sociedade complexa – pessoas que vivem sob pressão das mesmas forças estruturais que nós e que, em muitos casos, ostentam valores e crenças idênticas (FONSECA, 1999, p. 65).

Esse complexo jogo de atentar para as diferenças sem esquecer-se das semelhanças, chamado por Pais (2003) de “paradoxos das juventudes” é a proposta deste capítulo que reúne encontros e dissenções dos jovens pesquisados. Seja com a conclusão do Ensino Médio em concomitância com o curso na “Oi Kabum!” ou,

principalmente, com o ingresso em um mercado de trabalho competitivo e restrito, esses jovens estão em uma fase de inserções sociais e de inconformismo, deixando, conflituosamente, a condição de estudantes para migrarem para a condição de trabalhadores em meio ao desejo de que essa nova condição seja mais autoral, criativa e artística.

### 3.2.1 “Aí, eu me atrasei”: Os jovens e suas trajetórias escolares

Nas conversas itinerantes que fizemos, o período de escolarização formal foi, frequentemente, apontado como um tempo cansativo ou perdido e muito comemorado quando concluído. Nas falas, foi possível perceber algumas inadequações por parte dos jovens pesquisados às instituições escolares e, ao mesmo tempo, a dependência delas. Essa dependência, no entanto, apareceu atrelada, unicamente, no caso dos sujeitos da pesquisa, à necessidade de estarem cursando ou terem concluído o Ensino Médio como requisito de ingresso na “Oi Kabum!”. Por essa razão, após terem sido selecionados no curso, alguns reingressaram à escola de ensino formal depois de a terem abandonado para não perderem suas vagas na “Oi Kabum!”. O diálogo abaixo mostra o quanto resistem a permanecer na escola:

**Jackson:** Pô, terminei ano passado.

**Dan:** 20 anos e terminou ano passado...

**Jackson:** Quase que eu desisti daquela porra, tava de saco cheio já.

**Dan:** Pô, cara. Parei de estudar um ano, só que eu fiz supletivo.

**Alessandro:** Primeiro ano eu repeti por falta, que eu viajei pra competir de bodyboard.

**Dan:** Tu foi pra onde?

**Alessandro**<sup>35</sup>: Chile... Aí eu acabei ficando lá, ficando mais tempo que devia. Fui ficar um mês, fiquei dois, aí, me atrasei.

Machado Pais (2003b), ao realizar uma pesquisa sobre *Culturas e Percursos Escolares*, identificou nos perfis de estudantes de diferentes classes sociais de Portugal uma diversidade de percursos. Os achados relativos aos estudantes das

<sup>35</sup> Alessandro é morador da Rocinha, favela carioca que recebe hoje diversos programas sociais. A competição de *Bodyboard* que ele narra foi também a partir de uma inserção dele em um desses programas, que o levou ao Chile.

classes menos privilegiadas aparecem também em relação aos sujeitos dessa pesquisa. Tanto no diálogo acima, quanto em outras conversas que tivemos, os jovens não aparentaram ver a instituição escolar como veículo de promoção social, condição geralmente associada aos jovens operários, como afirma o autor.

O prolongamento da escolaridade e à *maçada* das aulas respondem alguns destes jovens com elevados níveis de absentismo porque não estão para se *sujeitar* à rigidez dos horários escolares e a outras *chatices* da escola. As faltas dos professores são sempre bem-vindas e eles próprios faltam até ficarem *tapados*, isto é, até o limite de faltas por lei permitido, embora não seja raro que alguns reprovem o ano por faltas (PAIS, 2003b, p. 273, grifo do autor).

Além de expressarem descontentamento às inflexibilidades da instituição escolar, bem como às das estruturas sociais, os jovens mostraram-se também intolerantes quanto à rigidez familiar e às ordenações do que “devem ser”. Socialmente constituído, o

ser estudante é condição especial, que pressupõe o preparo gradativo e dosado para uma atividade social futura [...] para um modo definido de participar da sociedade de seu tempo. É, portanto, uma virtualidade eminentemente voltada para o futuro (FORACCHI, 1965, p. 211-212).

Muito raramente uma atividade de estudo é compreendida como um fim em si mesmo, ela geralmente prepara para uma condição de futuro. A condição de “preparo” (ou formação) é direcionada pelas metodologias e paradigmas escolares que, em muitos casos, esquecem-se das subjetividades e artimanhas juvenis.

**Dan:** No segundo ano eu fiquei de dependência em matemática e português. No segundo assim, do ensino médio. Aí, beleza, passei. Ai, dessa dependência de matemática, a professora me liberou. Aí, beleza. Passei de ano, dezembro pum... Só que fiquei de dependência em matemática e português do 3º ano, né? Era só fazer uma provinha e terminar. Quando eu fui em janeiro pegar a matéria pra estudar, a professora do segundo ano descobriu que eu fiquei de dependência do terceiro, me repetiu.

**Jackson:** Filha da puta!

**Dan:** Em janeiroooo, em janeiro. Imagina? Ai cheguei lá a professora do terceiro falou, tu só faz um trabalhinho e passou. Ai cheguei lá, aí a professora “quê? Tu tá de dependência? Perai!”. Aí, chegou na secretaria: vai conversar com o fulano que tu vai ter que fazer de novo. Aí, eu saí.

**Roberta (pesquisadora):** Aí, foi pro supletivo?

**Dan:** Terminei em seis meses. Só fazendo prova... Tem um supletivo alí em São Cristóvão que só faz prova só das matérias que falta pra terminar.

As relações, os aprendizados e os saberes perpassados na instituição escolar foram substituídos por Dan, e por alguns outros sujeitos, por uma prova no supletivo. Se o êxito escolar condicionasse esses estudantes a “terem um futuro” ou “serem alguém na vida”, nada poderiam estimar diante de trajetórias escolares tão conturbadas. Refletir sobre a escolarização serve-nos também para pensar os “paradoxos das juventudes”, quando os jovens se veem no mesmo barco diante da obrigatoriedade da educação formal, assim como da obrigatoriedade de inserirem-se em modelos maçantes de trabalho. O contexto deste campo se mostra, dessa forma, atravessado por questões relacionadas à conclusão do ensino escolar, à inserção no mercado de trabalho, às escolhas de vida e em como lidam com essas injunções postas. O insucesso e a evasão escolar e a falta de grandes expectativas com o diploma podem acabar configurando-se em certezas de que “os sacrifícios de estudar nem sempre são devidamente recompensados” (PAIS, 2003b p. 264).

O processo de escolarização no Brasil está associado ao mundo do trabalho nos termos das leis em vigor. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB 9.394/1996 – diz que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, visando ao pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDB, 1996). Tal lei, no que se refere aos jovens com idade entre 16 a 25 anos, coopera para que, como alerta Rocha (2008), o trabalho e a necessidade de tê-lo passem a ser, até mesmo, mais importantes que a escola ou a prática de estudo. Durante muitas conversas, alguns sujeitos contaram que precisaram conciliar o Ensino Médio com o trabalho antes do ingresso na “Oi Kabum!”. A fala de Felipe Fabrício, abaixo, traduz sua ansiedade em “acalantar desejos de futuro”, sem “expectativas de recompensas” no período escolar, enquanto ainda permanecia circunstanciado a “pequenos nada”.

**Felipe Fabrício:** Quando eu estava no ensino médio, eu trabalhava num hotel, onde tinham aquelas pessoas multimilionárias, que humilhavam muito a gente. E, tipo, eu passei bastante por isso. Então, ali começou a vir um questionamento muito grande do tipo: “Pô, cara, eu estou estudando, quando eu acabar o meu ensino médio, eu vou ter isso aqui para trabalhar? O que vai ser da minha vida?”. Tipo, “eu não quero mais isso na minha vida”.

Conciliar os estudos com o trabalho pode ser um indicativo de que esse jovem necessita produzir o próprio sustento ao mesmo tempo em que busca a formação básica ou média. No entanto, essa opção não significa também que o

façam desprendidos de qualquer pretensão em buscar condições mais favoráveis ou até mesmo desejáveis de futuro.

Para Pais (2003b, p. 295), “saído do sistema de ensino, precocemente ou não, sem diplomas ou com diplomas desvalorizados, um apreciável número de jovens passa por um período de *interregno* entre a escola e o emprego”, como demonstra Paloma na fala abaixo:

**Paloma:** eu terminei o colégio, eu passei dois anos praticamente acordando... sei lá, acordando cinco horas da tarde, indo dormir cinco horas da manhã, fazendo absolutamente nada, porque eu não tinha... eu não tinha para onde ir. Eu não sabia... eu estava perdida. Eu não sabia realmente o que eu queria fazer.

A pesquisa do IBGE (2013) considera esse *interregno*, reconhecendo os jovens como os “nem-nem”, jovens que *nem* estudam e *nem* trabalham e que vêm somando adeptos e chamando atenção de estudiosos. Esse *interregno* que promove a condição dos “nem-nem” pode ser uma opção de vida ou uma completa falta dela.

Buscando problematizar essa tese que denominou de estruturalista, Machado Pais (2003b, p. 295), aponta que em alguns discursos políticos ou literatura sociológica “emerge a tese de inadequação da escola ao mercado de trabalho”, como se a escola e o sistema educacional de ensino tivessem que desenvolver parâmetros com base na lógica de mercado e educassem, sempre, para a profissionalização. É preciso também estar atento para não imputar a responsabilidade da inserção do jovem no mercado de trabalho à instituição escolar, como aparenta estar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Considero que a educação escolar precisa partir de uma pedagogia embolada (MANHÃES, 2008), que dialogue (e não que se atrele necessariamente ao mundo do trabalho) com a vida, a ciência e a arte.

Uma pesquisa da UNESCO (2004) indicou, 10 anos atrás, uma mudança no cenário cultural juvenil em que, não só os jovens permaneciam ligados aos contextos paradoxais de terem que conciliar trabalho com a escola, ou de terem que abandonar um para se dedicar outro, quanto poderiam estar com mais dificuldades de reinventarem-se nessas “obrigações”.

Nos últimos anos, quer pela necessidade de uma maior permanência no sistema educacional, quer pela dificuldade de os jovens ingressarem no mercado de trabalho – e, com isso, adquirirem autonomia e independência

econômica face as suas famílias para, inclusive, constituírem novas famílias –, a condição juvenil vem sendo crescentemente prolongada. Exemplo disso é o Brasil, onde, por conta de uma série de injunções, tal condição foi recentemente estendida da idade de 25 para 29 anos (UNESCO, 2004).

Manter-se na condição de estudante impede o jovem de obter estabilidade econômica, assim como concluir os estudos e também não conseguir o primeiro emprego os mantém na “moratória social” (PAIS, 2003b). De uma forma ou de outra, permanecem, por mais tempo, dependentes do contexto familiar.

O jovem é um ser em formação, cujo destino depende de um jogo incerto de fatores. Tanto quanto possível, a família coordena esse jogo, incubando, no presente, condições que só se configurarão no futuro. Por isso, suas expectativas, no que concerne ao jovem, se intercalam entre esses dois amplos momentos de realização pessoal, sem deixar de inculcar no imaturo uma filosofia prática de vida, cujo imperativo fundamental é: ser alguém. Percebe-se, assim, que as expectativas de retribuição, mesmo quando colocadas nesses termos, não são simplesmente deslocadas para o futuro. Apresentam, pelo contrário, a singularidade de redefinir-se nesses dois planos temporais, fazendo com que, progressivamente, um se resolva no outro (FORACCHI, 1982, p.21).

E o imperativo que inculca o “ser alguém” acaba, muitas vezes, determinando “o que ser”. Em meio aos fatores e condicionantes, espera-se que a escolarização seja o fio condutor para as carreiras de grande prestígio.

**Isabela:** Porque chegou um momento da minha vida que eu tava começando a pensar, foi um momento até cedo, porque todo mundo que foi no final do meu ensino fundamental... Aí, era aquele sonho, né? Cefet, Cefetec...

**Outros participantes:** Faetec, Pedro II, Colégio Militar...

**Isabela:** Aí, eu: “Pô, vou fazer curso técnico em química... Até esqueci o nome... Só que aí eu fiz, não passei, não liguei muito pra isso...”

Ingressar nas escolas públicas federais ou de nível técnico é, sem dúvida, um exemplo de “acordo intersubjetivo” que idealiza as formações escolares de nível médio e técnico, pressupondo uma “garantia” de futuro quando preparam, veementemente, para o vestibular ou para uma carreira técnica. As “pressões modeladoras” pré-existentes nessas “escolas de sucesso”, que Isabela citou e alguns participantes da conversa complementaram, reproduzem-se nos discursos sociais e induzem “o jovem a formar-se de acordo com os padrões e com a problemática incorporada pelo grupo com o qual o adulto se identifica” (FORACCHI, 1965, p. 60-61).



O mercado profissional cada vez mais exigente e especializado e a perda (historicamente recente) do valor do diploma de Ensino Médio podem estar contribuindo, ainda mais, para o desinteresse e a inadequação desses sujeitos à instituição escolar que não se constitui como um lugar social e sim como um espaço<sup>36</sup> de obrigações.

Os estudantes, no entanto, se reapropriam dos espaços e tempos escolares, criam saídas originais para enfrentarem as condicionantes, valem-se de pequenas fugidas em sala de aula para suportarem as pressões dos papéis institucionais que lhes são atribuídos, entre outras coisas (FERRAÇO, 2008, p. 106). E a educação precisa dialogar com esses contextos juvenis, que se recusam aos enquadramentos e aos modelos instituídos assumindo

uma postura multirreferencial (plural) que incorporasse no processo educativo sua complexidade histórica, filosófica, sociológica, antropológica, econômica e psicológica; isto é, atravessando as diferentes ciências com suas linguagens próprias mas indo, também, muito além delas, estabelecendo intercâmbios para aprender a complexidade do ato educativo, superando a relação dicotomizada, teoria-prática, local-global, particular-geral, sujeito-objeto etc. (MANHÃES, 2005, p. 90).

Logo, “será que as dificuldades de inserção profissional por parte de alguns jovens traduzem menos uma suposta inadequação da escola ao trabalho do que um campo privilegiado onde se exerce a seleção social?” (MANHÃES, 2005, p. 296). Essa seleção social, por sua vez, coopera e condiciona os processos de inserção profissional ao reproduzir os antigos cabrestos que designam jovens das classes médias para um lado e jovens das camadas populares para outro. Diante do exposto, temos algumas relações conturbadas com a instituição escolar e o desinteresse pelas carreiras de prestígio que torna ainda mais complicado a inserção desses jovens no mercado de trabalho, como veremos a seguir.

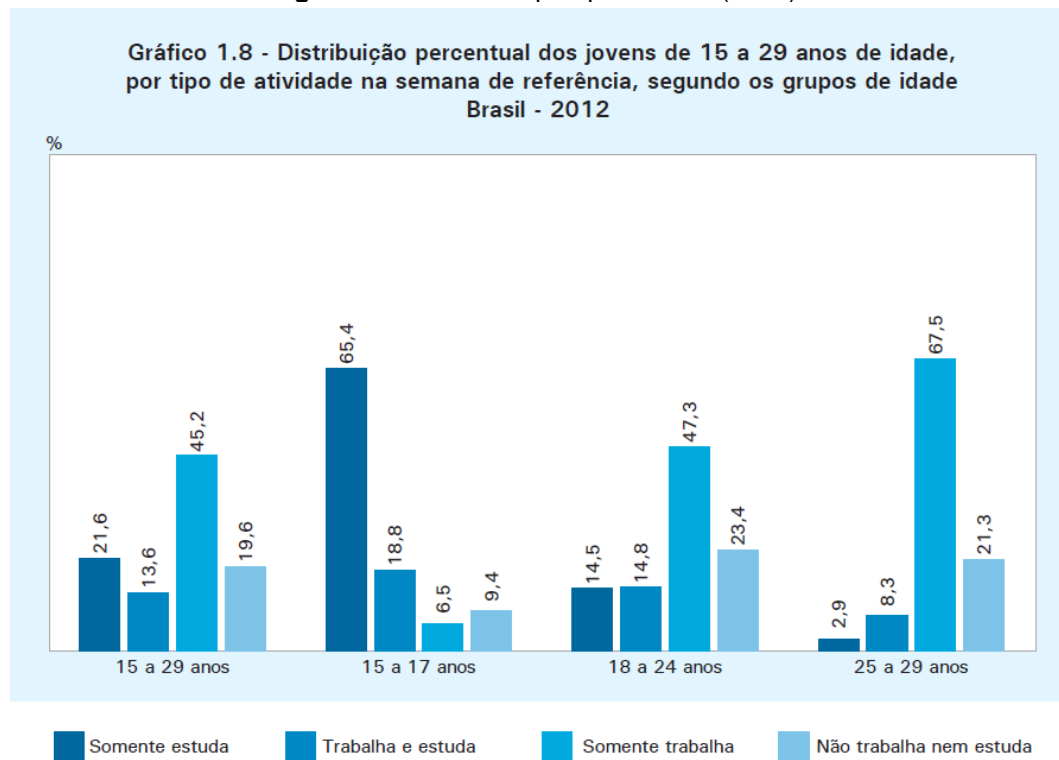
---

<sup>36</sup> Ver as noções de lugar e espaço desenvolvidas no capítulo 1 deste estudo.

### 3.2.2 “Eu não quero isso pra mim não, cara!”: os jovens e o trabalho

Em uma de suas pesquisas, o IBGE (2013) apresenta uma análise sobre as atividades dos jovens, reunindo-os em três grandes grupos de faixa etária: o primeiro de 15 a 17 anos, o segundo de 18 a 24 anos e o terceiro de 25 a 29 anos. Os sujeitos da “Oi Kabum!” têm idades que coincidem com o primeiro e o segundo grupo. Uma das análises descritas nessa pesquisa é que os jovens de 18 a 24 anos “apresentavam os maiores percentuais de trabalhadores na informalidade” (IBGE, 2013, p. 143), com taxa de 46,9% em 2012, “fazendo com que a posse de carteira assinada ou a contribuição previdenciária não seja um requisito imprescindível” (IBGE, 2013, p.145). Esses dados ajudam-nos a pensar a relação do “emprego a qualquer custo” com a inserção do jovem no mercado de trabalho, cuja informalidade subtrai seus direitos trabalhistas, além de tantos outros já usurpados cotidianamente.

**Figura 27:** Gráfico da pesquisa IBGE (2012).



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2012.

Observando os eixos de referência do gráfico, “somente estuda”, “trabalha e estuda”, “somente trabalha” ou se não faz *nem* uma coisa e *nem* outra, diria que os jovens da pesquisa já incorporaram esses eixos, transitando por uns e outros, independente das faixas etárias, borrando fronteiras. A fala de Raphael Cruz abaixo expressa esse esfarelamento dos índices quando, por volta dos 16 anos, em idade escolar estipulada pelo MEC, ele estava iniciando o primeiro emprego e havia abandonado a escola.

**Cruz:** Aí, o primeiro trabalho que consegui foi de mensageiro de uma gráfica. E aí o trabalho era pesado pra caralho, pra caralho mesmo. Levava várias cópias de processos de advogados. Tipo, os caras vinham com isso aqui (sinalizou com as mãos indicando, uma sobre a outra, a quantidade das folhas), eu tinha que ir lá buscar no escritório deles, levava pra lá, os malucos tiravam cópia e eu levava o dobro pra eles de volta assim (sinalizou novamente com as mãos). No sol, chuva... E aí, eu tirava um dinheiro bom pra minha época, eu ganhava 800 reais, mais alimentação, mais passagem. [...] Eu acabei me perdendo muito em bebedeira, drogas, saía pra caraca... tanto que no primeiro salário meu entrei em coma alcoólico com 15 anos. Tipo, o pessoal da minha família ficou tão feliz que tinha um trabalho que nem ligavam pra isso, tipo eu entrar em coma alcoólico, faltar trabalho. [...] E aí eu acabei percebendo que eu estava entrando em um turbilhão louco e eu comecei a pensar em outras formas de sobreviver, fora do mundo capitalista. Isso estava me fazendo uma pessoa muito ruim.

Ao contar as condições de seu “primeiro emprego”, revelou estar mais próximo da vontade de sua família do que de seus próprios desejos pessoais, além de expor a baixa qualidade desse trabalho e os reflexos de uma “empregabilidade a qualquer custo”. Segundo Augusto (2005, p. 16), “com frequência, a necessidade obriga o estudante a trabalhos insatisfatórios, que não têm sentido algum para ele além da remuneração que proporcionam, e não alteram significativamente os laços de dependência que mantém com a família”. Cruz deixou, por um pequeno período, de ser preocupação para a família, afinal, a partir daquele momento, parecia seguir um trajeto satisfatório: um emprego, um salário, “menos um” para os gastos e “mais um” para contribuir na renda familiar. Precisou trabalhar para seu sustento, porém não estava feliz com isso.

Um emprego bem comum, aos que possuem apenas a escolaridade de nível médio, nenhuma profissionalização e poucas opções, é o trabalho em comércio, que admite, em larga escala, os jovens brasileiros das camadas populares. Paloma narra abaixo o período em que precisou trabalhar em comércio devido às opções restritas,

enquanto aguardava abrir a inscrição na “Oi Kabum”, que acontece de dois em dois anos.

**Paloma:** Enquanto isso eu estava trabalhando em loja, para ganhar dinheiro, porque eu precisava pagar as minhas contas. Eu fiquei com medo de sair da loja, porque eu não sabia o que eu ia ter saindo da loja. Aí, eu fiquei assim: “Cara, eu preciso sair. Eu não aguento mais ficar aqui, eu não aguento mais as pessoas, eu não aguento mais trabalhar... ter que atender, ter que servir um cara que vem aqui no domingo, que está passeando com a família... eu poderia estar fazendo isso também. E eu não tenho domingo para passear, eu não tenho sábado para passear, porque eu tenho que estar servindo ele”.

Nessa fala, ela apresenta também sua insatisfação e infelicidade, como relatado por Cruz, levando-nos a problematizar que

por mais deslocado do mundo do consumo, por mais que estejam habitando as trincheiras deste mundo, mesmo essas pessoas são alcançadas pelo desejo propagado, no qual vem sempre uma mensagem dicotômica que mistura um beato sonho possível de alcance, com a exibição numérica das ferramentas (mais raras quanto maior o valor) que vão viabilizar a conquista do direito ao seu consumo legal (COELHO, 2013, p. 54).

O beato sonho possível, por vezes, pareceu inalcançável, principalmente quando se deparavam com os conflitos com a família. O ato de realizar escolhas de futuro engendra uma relação conturbada, endossando a importância imputada às profissões de destaque ou mesmo ao simples emprego formal, de carteira assinada.

**Cruz:** Eu chegava em casa e via minha mãe chorando, sabe? Por conta de achar que eu sou vagabundo e eu não tenho nada pra comprovar que eu não sou vagabundo, porque tudo que ela acha que é ser vagabundo eu estou sendo. [...] E, aí quando eu comecei a apertar a passagem, eu comecei a pedir pra ele (o pai) aí ele ficava muito puto: “Pô, tu trabalha pra quê? Que não sei que... tem que botar vagabundo dentro de casa... Num sei que, sei que lá... Fica tirando essas fotos, aí, de merda, faz trabalho de homem, aí, todo mundo trabalhando...” Pô, é muito difícil lidar com isso...

Os pais de Cruz são inconformados com suas escolhas em tornar-se pichador, grafiteiro e *design*, por isso o consideram “vagabundo” e almejam para ele “um trabalho de homem”, “que todo mundo faz”. Como este estudo não pretende defender a empregabilidade juvenil a qualquer circunstância, o atravessamento dessas narrativas nas conversas que tínhamos, dialogam com o objetivo proposto de olhar para os modos como buscam a democratização de seus desejos (COELHO, 2013). Rocha (2008), em seu estudo sobre a inserção do jovem no

mercado de trabalho, ajuda-nos a pensar a íntima relação entre democratização de desejos e as condições sociais. A autora afirma que a qualidade do emprego formal, de carteira assinada, ainda está vinculada ao grau de escolaridade, o que acaba por remeter a falta de inserção profissional aos fracassos escolares, baixa qualidade do ensino e ao pouco acesso à formação ou especialização: condições sociais comuns aos jovens das camadas populares. Essa “não-formação” e “não-especialização” pode condicioná-los aos subempregos ou empurrá-los ao desemprego. Cruz, imerso em um contexto de vulnerabilidade, conciliando seus desejos de vida com as expectativas da família, as exigências dos pais e, ainda, a dependência financeira deles, viu-se, como exposto aqui, na iminência de desistir de suas próprias vontades, buscando o caminho mais “óbvio” e menos contestador.

Para Soares (2007, p. 148), “ter um emprego é muito mais que se credenciar a um salário; é fazer parte de um grupo, compartilhando uma identidade, escovando sua auto-estima”. Portanto, o credenciamento e a assinatura da carteira não garantem a felicidade desejada, como mostra Beatriz sobre seu período como “Jovem aprendiz”:

**Beatriz:** Eu trabalhei no Banco do Brasil como estagiária. E lá tem de tudo, menos gente que quer ser bancário. Não existe ninguém que falou “quero ser bancário”.

Concebidas como destaques, profissões como Bancário, Engenheiro, Médico ou Advogado são, corriqueiramente, incitadas pelas propagandas de cursos preparatórios ou pelas famílias que, focando no retorno financeiro, reforçam esses ofícios como prestígio social. Atrelada à ideia de que a escolha profissional deva ser orientada pelas condições econômicas e de empregabilidade, futuramente mais lucrativas, as formações profissionais e os empregos de prestígios podem ser associados, por esses jovens, à insatisfação de suas mecanizações:

**Beatriz:** Tem Engenheiro, tem Químico, tem Jornalista e é todo mundo junto ali infeliz. É todo mundo ali porque ganha bem, que é bom pra sustentar a família, uma estabilidade, mas eles entram já reclamando e você sente aquela energia negativa. É todo mundo junto ali, infeliz. E se dá algum problema no banco eles comemoram porque não precisa trabalhar e eu olhei aquilo tudo e falei “porra, eu não quero isso pra mim, não, cara!”

Não é meu interesse associar essas profissões à infelicidade e nem afirmar que quem as escolhe é infeliz. No entanto, o que esses jovens vêm denunciando em

suas falas é que a estabilidade financeira e o “bom salário” não são parâmetros para suas escolhas e nem suficientes para o que desejam. Como acrescenta Soares (2007, p. 159), “essa briga não é econômica” e, por isso, o salário ou o prestígio não são critérios de escolhas profissionais e, nem tampouco, únicos caminhos possíveis.

Se por um lado, democratizar via aparente igualitarismo das gentes o acesso a uma posição social mais bem amparada ("só depende de você") soa respeitosa, por outro, há também tirania nesta democracia que, sob inquestionável direito a todos, acaba tendendo a inviabilizar a legitimidade de felicidades que poderiam vir de outra ordem, talvez, menos acachapantes (COELHO, 2013, p. 54).

Imputar o que alcançam ao esforço e à competência é admitir um pensamento meritocrático que se esconde nesse discurso de igualitarismo. Em nada esse pensamento favorece à desconstrução da tirania que acredita democratizar quando diz aos jovens o que eles devem ser, ou mesmo o que seria “melhor” para eles do ponto de vista da economia ou do retorno financeiro.

Pode ser que sem a “Oi Kabum!” esses sujeitos tomassem outros rumos ou cedessem às pressões familiares, pois, de fato, esta Escola de Arte e Tecnologia contribui para que continuem buscando, incessantemente, a democratização de seus desejos. Todavia, "para se experimentar os gozos destas satisfações, é preciso também a exibição diária do horror que é não tê-la, e mais ainda do risco iminente de perdê-la" (COELHO, 2013, p.55), como é possível perceber nas narrativas as razões, pelas quais, quase desistiram de “viver de arte”. Demonstraram rejeitar qualquer modelo empregatício que lhes ofereça apenas um salário e uma mecanização que lhes arranque a humanidade e o poder de escolha.

Walter Benjamin (1994, p. 115), ao dedicar-se à reflexão sobre o conceito de experiência, pergunta-se “qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?”. Embora Benjamin estivesse questionando-se a respeito do patrimônio cultural que havia se avolumado a ponto de fazer declinar a capacidade humana de assimilação genuína, esta mesma pergunta permanece para que pensemos nesse adensamento de valor, patrimônio e riqueza, como propõem os agenciadores de modelos “ideais de vida” e de trabalho. Para Costa (2007, p. 79),

As transformações econômicas das três últimas décadas alteraram a tradicional imagem do ‘trabalhador’. [...] para ganhar mobilidade no volátil

mundo do emprego, ele deve aprender a não ter elos sólidos com a família, lugares, tradições culturais, antigas habilidades e, por último, com o próprio percurso biográfico.

Nessa configuração de trabalho apontada pelo autor, deve-se abandonar o próprio percurso biográfico como um meio de expropriação da história desse sujeito e é exatamente esse modelo que os jovens desta pesquisa rejeitam. Mesmo vulgarmente considerados como os que “não têm tempo para escolhas”, buscam uma relação de significação e não de submissão, ainda que essas escolhas tragam mais obstáculos no percurso, como narra Paloma a seguir sobre as dificuldades encontradas para cursar a “Oi Kabum!”.

**Paloma:** A pessoa não consegue pagar... Eu acho que muita gente daqui mora muito longe, acho que se não tivesse uma ajuda de custo, não conseguiria fazer isso, gastar 12 reais de passagem por dia é muita coisa. Ainda mais que é uma fase que você não está trabalhando, meio que você deixa de trabalhar pra ficar aqui, porque é um horário das 8 ao meio dia, depois disso você não consegue ter um acesso no trabalho, não tem nada do tipo mais estável, ou tipo 6 horas por dia, então é bem difícil...

Diante desse contexto, há os que, adaptando-se a este modelo, “antecipam de forma rígida (ou sensata?) o futuro provável, isto é, não sentem que tenham de lutar por um futuro muito diferente daquele que o *destino* lhes oferece” (PAIS, 2003b, p. 234, grifo do autor). E, por outro lado, há os que “alimentam *carreiras subjetivas* mais ou menos consistentes, isto é, com um certo grau de probabilidade de concretização ou de exequibilidade, e pelas quais estão dispostos a lutar” (PAIS, 2003b, p. 234). É evidente que os jovens sujeitos não estão mais dispostos a aceitarem o que o destino lhes oferecer como “futuro provável” e estão na “Oi Kabum!”, justamente, para alimentarem suas *carreiras subjetivas*, dispostos a lutarem por ela.

Mas, essa relação não ocorre de maneira, rigorosamente, dicotômica, com os que se conformam com os destinos ou os que buscam suas *carreiras subjetivas*. Mas, como foi possível perceber, o que existe é um vaguear entre um ou outro, quando cedem às pressões e trabalham em casa de festas ou quando largam tudo para “viverem de arte”. Há também os que já “vivendo de arte”, pensam ou chegam a desistirem, como alguns deles que não concluíram a formação na “Oi Kabum!”. As trajetórias narradas pelos sujeitos da pesquisa até a chegada à “Oi Kabum!” estão imersas nesse perambular de indecisão, falta de opções, busca pela democratização

dos desejos e ausência das ferramentas necessárias. Diria que esta pesquisa estabeleceu-se no atravessamento desses caminhos, nas rotas desviantes desses sujeitos que vêm buscando fugir à matriz destinada à juventude popular.

### 3.3 A “Oi Kabum!” como *trampolinagem*

Os sujeitos dessa pesquisa não apenas abandonaram a opção, aparentemente, prefixada do emprego formal, como escolheram um modo desviante para suas *trajetórias biográficas*, contrariando suas famílias, os padrões estimados para jovens das camadas populares e suas, já pouco promissoras, trajetórias escolares. Para Pais (2003b, p. 393), o futuro *projectado* configura-se “para a maioria dos jovens, como um futuro de classe, reportado a referência axiológica que domina o sistema de representações sociais em cada um dos meios sociais a que pertencem”. E, portanto:

Para os jovens incluídos, o *trabalho* é discutido em termos de projeto de vida, orientação vocacional, escolha do vestibular a ser prestado. Para os jovens excluídos ou ameaçados de exclusão, o trabalho, a luta pela sobrevivência já é a realidade central, o eixo estruturador de suas vidas (COSTA, 2007, p. 245).

A dimensão social e econômica deste *futuro projectado* permanece determinando os fatores de inclusão dessas juventudes. Essas diferenças sociais históricas descartam a hipótese de que basta o esforço pessoal de cada jovem, quando a consonância das trajetórias de vida os leva aos mesmos contextos estruturantes: com “maior distanciamento entre o que o jovem gostaria de ser (expectativas de futuro) e o que realmente consegue ser (realidade do dia-a-dia)” (POCHMANN, 2007, p. 239).

Com a globalização dos mercados e a reconfiguração do mundo do trabalho não nos resta outra saída do que considerar novas formas alternativas de iniciação na vida produtiva, como cita Costa (2007, p. 254): “o auto-emprego; a abertura de micro e pequenos negócios; o trabalho cooperativo e associativo; a atuação remunerada em organização do Terceiro Setor; a ocupação rural não-agrícola desenvolvida a partir de pequenas propriedades”. Para essa ampla e profunda



reconfiguração, alguns fatores concorrem: “o ingresso na era pós-industrial; a globalização dos mercados; as novas formas de organização do processo produtivo; o fim da Guerra Fria; o advento da cultura pós-moderna” (COSTA, 2007, p. 254).

Com essa situação complexa, “não parece haver saídas simples e contemporizadas” (POCHMANN, 2007, p. 239) e foram várias as narrativas dos jovens que revelaram, não apenas terem se submetido às péssimas condições de trabalho ou subempregos pela necessidade financeira, mas também às *táticas* mais diversas e complexas para escaparem às estruturas macrossociais.

No entanto, mesmo sabendo de que cabe às políticas públicas engendram novas estratégias, é fácil observar que elas permanecem focadas na inserção dos jovens no mercado de trabalho e no processo de transição para a vida adulta. No Portal da Juventude<sup>37</sup>, da Secretaria Nacional de Juventude do Governo Federal, é possível conhecer algumas propostas voltadas para Arte, Cultura e Tecnologia. Contudo, a maioria dos Programas focam, apenas, na inserção do jovem no mercado de trabalho ou na sua profissionalização.

O que se espera é que as políticas de ação e proteção social da juventude abandonem, de uma vez, modelos tão rígidos de abordagem, que indiciam os jovens aos empregos formais, sendo esse processo de inserção tão rígido quanto as próprias condições sociais em que já estão inseridos. É possível buscarmos, assim como parece fazer a “Oi Kabum!”, outras perspectivas de formação, não apenas profissionalizantes.

**Roberta (pesqu):** A Kabum é um curso diferente do SENAI?

**Dan:** Muito.

**Roberta (pesqu):** Mas lá sai com a titulação de técnico?

**Dan:** Sai. Lá tu pega o diploma, já pode tirar o DRT de câmera profissional, entendeu?

**Roberta (pesqu):** Entendi.

**Dan:** Porém, lá é só câmera. Eles não passam nada de Direção, produção, roteiro... Uma introdução à luz, só, que é pro cara entender pra que serve a luz e tal. Só isso. Nem muita linguagem técnica... Passam muito rapidinho de plano e movimento de câmera, essas coisas. É bem técnico mesmo, bem.

**Thayna:** Quanto tempo?

**Dan:** São quatro meses, vou terminar agora. Mas, como eu falei, lá, é muito mais técnico, é só ali câmera, câmera, câmera, como fazer exemplo de cena. O professor vai, inventa uma história e a gente ajeita a luz. Na Kabum tem outras linguagens, a parada é mais calma. E lá o professor vai passando matéria, quem não pegar, vai ficar por fora, sabe. Tá no final do curso e tem gente até agora que não sabe mexer na câmera lá. Tem medo

<sup>37</sup> <http://www.juventude.gov.pt/Paginas/default.aspx>

de mexer. É assim, quem conseguir captar o que está sendo ensinado pega e quem não tiver... Na Kabum já é mais tranquilo. Nego chega e pergunta: Você tá com dificuldade? E te dão um leque de áreas dentro do vídeo, sabe? Vamos supor, a Eloá e a Bia, elas se identificaram com a parte de produção, outros se identificam mais com a parte de câmera, outros com a parte de luz, outros com a parte de Direção, não sei, roteiro...

Fazer “só câmera, câmera, câmera” pressupõe a industrialização de uma formação audiovisual que, como em “Tempos Modernos”<sup>38</sup>, esquarteja a produção e limita a ação autoral do sujeito que se torna empregado. Colocando em foco as políticas públicas para a juventude, penso que garantir que os jovens escapem da industrialização de seus corpos e mentes, corrigindo, ao mesmo tempo, as desigualdades, formando e especializando esses jovens não parece possível em um modelo de política cujo pressuposto é a universalização da empregabilidade sem a contrapartida do respeito e valorização dos desejos e das trajetórias de vida dos sujeitos.

Na realidade, o que está em discussão hoje, e representa um enorme desafio, é exatamente inovar essa equação: como formular políticas sociais universais e focalizadas de forma articulada entre si, pautadas pelas premissas dos direitos sociais, construindo-se um sistema de proteção social não mais pautado pelo trabalho como mecanismo central de inserção social (COHN, 2007, p. 170).

Como questiona-se a autora, como promover o acesso das juventudes por outras vias não tão restritivas quanto as que aparecem voltadas apenas para o trabalho e sua empregabilidade? Cohn (2007, p. 168), considera que “falar em políticas públicas de juventude implica falar em políticas que garantam – se eficazes – o acesso a condições de vida e futuramente de trabalho dignas a um quinto da população brasileira, vale dizer, 34 milhões de jovens cidadãos brasileiros”. Isto quer dizer que desse quantitativo há um grande número de jovens que jamais serão atendidos por essas políticas e, dentre os que forem atendidos, pode-se vislumbrar a inserção em modelos padronizados de programas com discurso de equidade social.

É difícil imaginar algum tipo de transformação para um regime justo, sem promover políticas (étnicas, de gênero, de regiões) que façam comunicar os diferentes, corrijam as desigualdades (surgidas destas diferenças e das outras distribuições desiguais de recursos) e conectem as sociedades com

---

<sup>38</sup> *Modern Times* (Tempos Modernos, no Brasil e em Portugal) é um filme de 1936 dos Estados Unidos do cineasta Charles Chaplin, em que o seu famoso personagem "O Vagabundo" (*The Tramp*) tenta sobreviver em meio ao mundo moderno e industrializado.

a informação, com repertórios culturais, de saúde e bem-estar globalmente expandidos (CANCLINI, 2003, p. 102).

Não parece mesmo fácil criar essas políticas e fazer com que cumpram com as responsabilidades sociais citadas pelo autor e, ao mesmo tempo, conecte-os com outras dimensões da vida, ciência e arte. A questão que se coloca é como tornar virtuosas entre si a relação entre as políticas de proteção social e a economia.

Não haverá verdadeiro progresso econômico, no Brasil do futuro, sem a qualificação da força de trabalho e a formação de um mercado interno dotado de renda decente para consumir. De fato, não haverá país nenhum enquanto parte significativa da juventude, sem acesso a uma educação digna, for empurrada ladeira abaixo para o desemprego, o subemprego e as subeconomias da barbárie (SOARES, 2007, p. 136).

Contudo, Canclini (2009, p. 88), ao realizar um estudo acerca do papel e lugar social das juventudes na América Latina, leva-nos a refletir que “ainda que os setores subalternos não disponham do tempo nem dos recursos econômicos da burguesia para se entregarem a uma ‘estilização’ da sua vida, não vivem uma vida sem estilo”. Não é a condição subalterna que impedirá os jovens de criarem estilos e escolherem “viver de arte”, porque “não se trata somente (nem principalmente, ousaria dizer) de grana, mesmo sendo grana fundamental” (CANCLINI, 2009, p. 158).

Como “acrobacia do saltimbanco e à sua arte de saltar do trampolim, e como trapaçaria, astúcia e esperteza no modo de utilizar ou driblar os termos dos contratos sociais” (CERTEAU, 1994, p. 79), os jovens sujeitos praticaram a *trampolinagem*, ao ingressarem na “Oi Kabum!”. E, pelo que pude acompanhar, vêm buscando adaptar-se às transformações do mercado e às necessidades de estilização juvenis que não esperam, somente, uma profissionalização. Apenas as áreas de formação da “Oi Kabum!” já são brechas detectadas por esses jovens, pois os inserem em um outro cenário diferente do apenas “câmera, câmera, câmera”. Essa noção de *trampolim* não serve para lançá-los para “cima”, para o sucesso, no status social, mas fazendo uso da *trampolinagem* saltaram e ainda saltam alguns obstáculos, driblando as barreiras impostas.

Por uma via labiríntica os sujeitos estão cursando a “Oi Kabum!”, escolheram fazer Cinema ou mesmo “viver de arte”. O acesso ao mercado de trabalho voltado para o audiovisual, no entanto, é conhecido por suas restrições, como bem aponta a

matéria do Guia do Estudante: “como toda profissão ligada à arte, para o profissional em cinema, é necessário um certo tempo até que seu trabalho seja reconhecido”<sup>39</sup>. Como membro do grupo de alunos da “Oi Kabum!” no *Facebook*, pude acompanhar, diversas vezes, incentivos às inscrições em editais ou até mesmo orientações para cadastro de Microempreendedor Individual (MEI)<sup>40</sup>. Seja por processo seletivo ou em uma formalização empreendedora, bem característicos nas profissões da área de audiovisual, totalmente distantes dos modelos de emprego formal.

**Figura 28:** *Print* do grupo no *Facebook* em postagem que compartilha, com os jovens, informações sobre edital disponível para inscrição de projetos.



Essas imagens foram retiradas do grupo no *Facebook* e contribuem para pensar um outro modo de empregabilidade que pressupõe uma vida mais desimpedida, distante de um ambiente corporativista, cujas consequências envolvem também pouco acesso a benefícios trabalhistas.

<sup>39</sup> Matéria completa disponível em <http://www.guiadacarreira.com.br/artigos/profissao/cinema/>

<sup>40</sup> Microempreendedor Individual (MEI) é a pessoa que trabalha por conta própria e que se legaliza como pequeno empresário. Disponível em <http://www.portaldoempreendedor.gov.br/mei-microempreendedor-individual>

**Figura 29:** Convocação no grupo do *Facebook* para criação do portfólio como um meio de viabilizar contratações e divulgação de seus trabalhos pessoais.



A imagem anterior refere-se a uma iniciativa da escola de incentivar os jovens a produzirem seus portfólios coletivamente, orientados pelos professores. O portfólio é um item importante para os profissionais da área de mídias e pode ser decisivo em uma contratação.

As *trajetórias biográficas* desses sujeitos, ao serem reescritas, assumem além da inexorabilidade diária, a inacessibilidade da profissão escolhida e exploram as possibilidades optando pelas vias *reversíveis* e *labirínticas*.

**Amanda:** É, eu posso estar errada, mas a área de cinema é muito elitizada. Eu não sei. Nunca na minha vida alguém: “Eu faço cinema”. Sabe? Ou então... Ou então não seguir aquela coisa direito, administração... para dar dinheiro... para que você...

**Paloma:** E eles veem como elite mesmo, como uma profissão que não dá dinheiro, mas só quem tem dinheiro consegue fazer. Porque uma faculdade de cinema não tem em qualquer lugar. Não tem nem em faculdade particular. Só tem na Estácio e na UFF e...

**Fabício:** Na PUC.

**Amanda:** Não, na PUC não é cinema... é só Comunicação.

**Paloma:** Sei lá, eu vejo que existe uma coisa distante, que não dá dinheiro, mas que quem tem dinheiro, faz.

**Fabício:** Até porque... quem vai fazer cinema?

**Amanda:** Meio que: “Ah, é filhinho de papai, faz cinema”. Entendeu?

O entrecruzamento dessas trajetórias inaugura, mais uma vez, a *condição coletiva* também desses jovens sujeitos, ao se verem num dado contexto ou “espaço social, onde compartilham ‘posições sociais em comum’” (CARRANO, 2009, p. 7), tanto de incertezas em que se encontram durante o período de conclusão da “Oi

Kabum!”, quanto de inserção deles no mercado de trabalho voltado para o audiovisual. Porquanto, não cabe individualizar os sujeitos num “vazio sociológico”, já que estão, coletivamente, inseridos, mais uma vez, nos processos paradoxais com as dificuldades de iniciação na profissão.

Compreender esse contexto não significa adotar a condição “que acentue o peso das estruturas e condicionantes sociais” (CARRANO, 2009, p. 7), reforçando a inacessibilidade da profissão. Se assim o fizesse, acabaria por deduzir as biografias e histórias de vida, como afirma o autor, às origens de classe dos sujeitos investigados. Contudo, esses atores sociais utilizam-se de distintas *táticas* “para conquistarem ascensão social e que estariam relacionadas com diferentes tipos de associativismos e sociabilidades” (CARRANO, 2009, p. 8), como afirma Cruz abaixo.

**Cruz:** Bom, aí eu decidi largar tudo, morando sozinho. Larguei tudo, juntei uma grana pra comprar meu computador e decidi trabalhar com *design*. Eu já tinha feito alguns estudos em casa, assim pela internet e eu tava fazendo alguns “frelas”, mas era bem pouco, assim, pagava meu aluguel e um pouco de comida que dava pra mim passar o mês.

Depois de, necessariamente, sujeitar-se à “lógica capitalista”, Cruz largou tudo, mesmo morando sozinho, comprou seu computador para, finalmente, “viver de arte”. Ao se perguntarem o que desejam para si, assumem uma estilização de suas vidas e a não-linearidade de suas *trajetórias biográficas*.

Na verdade, estamos detectando um modo de percebê-los na grande parafernália urbana, ou visualizando objetivamente alguns modos singulares que estes encontraram para dar significado a suas vidas, através da arte, mostrando-se sem se deixar ver, o que pode se constituir numa forma de resistência que congrega política e arte de modo inédito, agora em luminoso cenário, num espetáculo em forma geográfica de cidade, espalhadas nas encostas e aos pés do Redentor (CABRAL, 2013, p. 116).

Cursar a “Oi Kabum!”, enquanto uma *trampolinagem*, congrega arte, resistência e política, oferecendo condição de subversão à estratificação social comum aos jovens das camadas populares, principalmente àqueles interessados em trilharem as carreiras do audiovisual. Quando um dos jovens se pergunta “como pode um favelado querer fazer cinema?”, ele parece admitir que tal escolha não é tão favorável àqueles que ainda se deparam com campos rígidos e constrangedores. A despeito disso, é possível “pronunciar-se diante do processo histórico e de constituí-lo, configurando desse modo um estilo próprio de existência e

de realização do destino pessoal” (AUGUSTO, 2005, p. 21). Mesmo em tantas estratificações sociais, eles, ainda assim, juntam experiências próprias, desfazem seus próprios planos e refazem, realizando outras descobertas e transições inéditas, “marcas da vivência da juventude na contemporaneidade” (CARRANO, 2009, p. 5), assim como pontuado por Amanda a seguir:

**Amanda:** Até que veio a Kabum. Aí, eu me inscrevi, fiz um pré-vestibular... acabei passando na faculdade... eu não fui. Porque eu achei assim... eu queria fazer faculdade, mas eu tinha muita dúvida. “O que eu quero?”. Aí eu pensei que eu queria letras... aí eu ficava naquela dúvida. Eu passei agora para a história da arte... mas aí eu fiquei: “Eu vou sair da Kabum para fazer história da arte? Que é integral? E eu já estou nesse caminho para me descobrir em cinema, sei lá... e eu vou ter que começar tudo de novo”... aí, eu não fui. Aí, eu estou aqui. E é isso.

Mantive-me, ao longo da pesquisa, preocupada com os aspectos de contratação, pensando que a rejeição que tinham ao “emprego formal” e a pouca oferta de contrato na área poderiam mantê-los expostos às condições de vulnerabilidade social. Cohn (2007), contribui para esse debate, pontuando essa mudança no cenário da formalidade no Brasil, considerando que é

o primeiro passo na busca de novas formas de inserção social, sem desconhecer os estreitos limites impostos hoje pelos constrangimentos de ordem macroeconômicas, é exatamente reconhecer as identidades dos diferentes sujeitos sociais presentes na sociedade, resgatando-se sua autonomia ante o já instituído por meio de políticas públicas criativas e inovadoras pautadas pelo paradigma dos direitos de cidadania (COHN, 2007, p. 172).

Considerando, como afirma a autora, as “novas formas de inserção social” como um resgate da autonomia relacionadas às políticas públicas criativas e inovadoras, sem aparentarem qualquer preocupação quanto à inserção no mercado de trabalho, distante da forma tradicional das políticas públicas, a “Oi Kabum!” pode ser como um atalho no grande tecido social em que se inserem os jovens das camadas populares, promovendo cidadania. Os jovens com quem eu convivi, são autores e atores. Suas histórias estão sendo escritas, ou talvez reescritas, brecha a brecha, atentando para suas inquietações e desejos, como aparece nessa fala tão significativa:

**Paloma:** Então, eu acho que acabou que serviu para mim como uma porta mesmo para o futuro. A partir daqui eu estou aberta mais a experimentar

coisas novas também. E, ao mesmo tempo, já ir me inserindo nessa parte que eu gostei. Então, já tem como sair daqui, procurar um outro cursinho. Já tem como... uma linha para onde seguir, mais ou menos. Por mais que essa linha não seja concreta.

Quando Paloma anuncia que a “Oi Kabum!” contribuiu para indicar uma linha por onde seguir, ainda que não seja concreta, ao mesmo tempo ela nos diz que a escola coopera mais como um meio do que como um fim em si mesmo. As tradicionais políticas de juventudes estão, geralmente, voltadas para formarem jovens para o mercado de trabalho e garantirem suas inserções e estabilidades sociais com foco na empregabilidade. Diversamente, a “Oi Kabum!” parece não pretender formar por completo para um mercado incompleto, por considerar, como vimos no cotidiano da escola, que esse aprendizado vem pela prática, ao mesmo tempo em que inaugura, para muitos, uma profissão.

Penso, então, que o formidável é essa possibilidade fundamental que as culturas jovens têm de detectar as brechas, as possibilidades de escape que surgem, e destilar em nossos espíritos a inquietação e o desejo. Sobretudo, nessa transição pós-moderna que parece colocar os jovens como protagonistas, seja como vítimas da economia da política, seja como atores mágicos e desorientados de uma peça ainda por escrever (CABRAL, 2013, p 120).

A padronização sorrateira que tanto aparece imbricada nos discursos de igualdade das políticas públicas, quanto na própria prática formativa que inicia os jovens em tarefas mecânicas, pode impedir seus próprios públicos de criarem expectativas outras. Como o ideal de cidadania, com direitos e deveres, não se cumpre na defesa da igualdade, mas sim, “no reconhecimento da diferença” (PAIS, 2003c, p. 54), é, nessa diversidade e em meio aos desvios e *táticas*, que os jovens vão detectando as brechas, fugindo da noção de que as histórias se repetem como uma “profecia que se autocumpre” (SOARES, 2007, p. 133). Por serem inesgotáveis e insuscetíveis à única interpretação, ainda que com eles ocorram problemas sociais e econômicos tão familiares, não estão submetidos e nem reagem à mesma maneira às condições acachapantes. Reduzir suas histórias a uma narrativa única é o caminho mais prático para pulverizá-los e de igual forma considerá-los um problema social que precise ser extinto e a única forma alternativa para justificar a segregação social a que estão sujeitos seria “considerá-los sob o estereótipo da delinquência,



observando seus comportamentos como estranhos ou agressivos” (CABRAL, 2013, p. 114). Todavia,

nestas culturas performativas – tantas vezes incompreendidas – temos o fluir de uma energia injustamente desprezada. Temos um desejo de participação, de protagonismo. Temos possíveis rotas de abertura ao futuro, que pesquisadores e decisores políticos não poderão deixar de levar em linha de conta, quando pensam nos instrumentos para orientar as políticas de juventude (PAIS, 2005, p. 65).

Não há dúvida da existência do desejo de participação social dentre os jovens. Desejam “viver de arte” em uma família que realmente duvida dessa possibilidade. Alimentam esse desejo mesmo nos momentos de dificuldades ou na iminência de desistirem. Como um jovem, morador de favela, pode “viver de arte”? Como em meio às condições de vida tão penosas, podem escolher como viver? Essas perguntas revelam o quanto são estereotipados nesses trajetos prefixados a ponto de se verem restritos quanto ao que podem desejar. Mas, encontrando as brechas a partir da “Oi Kabum!”, que não se preocupa em seguir uma política de quadratura, os sujeitos podem se encontrar em uma dimensão autoral e subjetiva de escolherem, desistirem e recriarem seus desejos de futuro.

As necessidades, de alguns, em ingressarem no primeiro emprego enquanto ainda concluíam o Ensino Médio, os embaraços de terem que conciliar o trabalho com os estudos e a indecisão do que iriam fazer ou para onde iriam após o período escolar foram questões, repetidas vezes, mencionadas em nossas conversas. Mesmo depois de já terem iniciado na “Oi Kabum!”. Comentaram sobre as dificuldades em acompanharem o curso todos os dias, devido os problemas financeiros que enfrentam, pois a ajuda de custo do curso é baixa, além da falta de salário para sustento próprio até o final do mês e do enfrentamento às famílias que parecem convencidas de que estão sustentando “vagabundos”, enquanto esses tentam concluir a “Oi Kabum!”.

E são esses os modos singulares de dizerem de si que aparecem pincelados no próximo capítulo em que apresento vídeos produzidos pelos jovens como artes inéditas de narrar a si e de resistência. Obras “de jovens inalcançáveis pelas abordagens hegemônicas, a despeito das aniquilações políticas e sociais que lhes são destinadas (...) emergem das novas maneiras de seus autores se relacionarem com as contingências da atualidade da cidade” (VICTORIO, 2013, p.2).

#### 4 EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E ARTES DE DIZER-SE

Coloquem em suspenso a posse do monopólio da representação social, em favor do reconhecimento de outros gêneros de relatos social, em favor do reconhecimento de outros gêneros de relatos sobre a sociedade, como a literatura, o documentário, o cinema, a fotografia, o teatro e outros menos claramente mapeáveis

*Gustavo Coelho, 2013, p.45*

Os jovens sujeitos desta pesquisa escolheram “viver de arte” e assim, produzem sentidos e outras representações sociais de si, habitando o disperso e ininterrupto murmúrio cotidiano. Inscrevem-se nas artes que fabricam e produzem outros gêneros de relatos que suspendem o monopólio de enunciação da *cidade-discurso*, como pode ser facilmente percebido na história de Jackson.

Jackson aprendeu a pescar com seu pai. Oriundo de uma família pobre do Nordeste brasileiro, desde novo foi levado ao mar como mais uma mão-de-obra para a pesca do dia. Com isso, Jackson diz ter aprendido um pouco mais da vida, do humano, da natureza e, circunstancialmente, a avaliar o tempo, o vento, as nuvens e o horário sem consultar o relógio. Seu contato com o mar o fez, desde novo, um apaixonado pela imensidão e inquietação das águas.

Residente da favela Rio das Pedras, em Jacarepaguá, a paixão pelo mar também levou Jackson à prática do surf em um projeto voltado para jovens moradores de favela. No mar, porém agora em cima de uma prancha, decidiu unir algumas paixões: o mar, o surf e a fotografia, que foi descobrindo desde o primeiro celular com câmera fotográfica. Com registros que surpreendiam a todos, ele embarcou na “onda” de ser o fotógrafo, além de surfista e pescador. Impulsionado pela fotografia e por essas paixões, Jackson iniciou a “Oi Kabum!”, onde nos conhecemos, tendo sido levado pelas ondas do mar.

**Figura 30:** Print de uma postagem de Jackson no Facebook. Fazendo registros no mar, com uma câmera especial para gravações em águas.



Ao legendar a imagem dizendo “melhor que isso, só viver disso”, Jackson revela suas escolhas de vida, inundadas de sentidos poéticos, denominadas por ele, por diversas vezes ao longo de sua narrativa, como *experiências*. Usar a história de Jackson para pensar o conceito de *experiência*, possibilita-nos questionar a noção de que experiência é o saber do adulto.

Para Benjamin (1913), *experiência* não é um conhecimento acumulativo, *inexpressivo* e *impenetrável*. Entretanto, o “adulto experiente” diz saber e dominar, com altivez, qualquer situação e, assim o faz, desqualificando os aprendizados das juventudes, empurrando-os, desde cedo, “para a escravidão da vida” (*Ibid*, p.22). Esses *adultos filisteus*, criticados por Benjamin por acreditarem ser capazes de moldar as juventudes e de ter autoridade para conferirem valor ao que viveram ou deixaram de viver, são os que repetem frequentemente: “Você ainda é muito novo”, “não sabe nada da vida” ou “ainda tem muito o que aprender”. No entanto, aparecem contrariados pela narrativa de Jackson que, ao indicar sua relação com o mar, a pesca, o dizer das horas olhando apenas para o sol, o *surf*, a fotografia e tantas outras, a mostra atravessada de *experiências* e sentidos.

O que Benjamin (1984, p. 21), quis dizer aos leitores é que *experiência* (*Erfahrung*), não é o acúmulo de vivências escondidas por trás da “máscara do

adulto”, mas é, necessariamente, sensitiva, afetiva e transformadora, sendo essas sensações comparadas a quem descobre um tesouro cavando a terra com as próprias mãos (BENJAMIN, 1987). E, trazer a trajetória de Jackson é um modo de assumir que esta pesquisa não considera a *experiência* como um objeto acumulativo e unicamente do adulto, mas que é sentida e narrada também pelo jovem, mesmo aqueles que, aparentemente, nada teriam para contar. Além disso, serve-nos também para pensar e tencionar outras questões benjaminianas, como a crítica da reprodutibilidade técnica, o empobrecimento da experiência e a perda da narrativa.

Para Benjamin (1987), no início da “era da reprodutibilidade técnica”, os sujeitos estavam perdendo a capacidade de narrarem suas *experiências* por meio da narrativa oral, com a expansão das relações fragmentadas e tecnicistas. Perder a potencialidade criativa e artística em detrimento da reprodução técnica representava, para este autor, a perda da experiência e da aura. Mas o que é *aura*?

É uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja. Observar, em repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho que projeta sua sombra sobre nós, significa respirar a aura dessas montanhas, desse galho (BENJAMIN, 1987, p.170).

Para Barcelos & Jobim e Souza (2001), a perda da *aura* e da *experiência* está ligada à crítica ao capitalismo e à sua potencialidade de acúmulo e reprodução técnica, intensificadas nos dias atuais. Foi em meio à conflagração do acúmulo desenfreado de informação e técnica, exploração da mão de obra, reprodução das obras de artes, aceleração das relações de trabalho e a grande massificação informativa e comunicacional que Benjamin considerou, naquele tempo, que a perda da experiência seria inevitável. Isto porque, para ele, a *experiência* está, intimamente, ligada à narrativa e torna-se rica quando compartilhada e pobre quando guardada. Portanto, se o ato de reproduzir, e não de criar, estava tomando força, a oralidade, certamente, seria enfraquecida e, se pensarmos sob essa perspectiva, Jackson teria empobrecido, porque sua narrativa passou também a ser reproduzida na pequena tela do seu celular.

As noções de *narrativa* e *experiência*, imbricadas na obra benjaminiana (1987 e 1984), estão, também, atravessadas neste estudo, quando a *experiência* é rememorada pelos sujeitos através da *narrativa*, que “tem sempre em si, às vezes de

forma latente, uma dimensão utilitária” (BENJAMIN, 1987, p. 200). Mesmo permanecendo com o que Benjamin concebe como narrativa. Para ele a narrativa

Não está interessada em transmitir o *puro em si* da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 1987, p. 205, grifo do autor).

As narrativas presentes neste estudo, preservam a dimensão utilitária e alegórica, mas aparecem também em outros gêneros de relatos, além da narrativa oral. Diferente de fazer um relatório, os sujeitos da “Oi Kabum!” narram, transcendendo à oralidade, com fabulações rítmicas, corporificadas, visuais e sonoras, suas histórias de vida, compartilhando suas *experiências*, também sem desejar “transmitir o *puro em si*”.

Além de estender a *narrativa* a outros gêneros de relatos, acrescento que o conceito de *experiência*, mesmo permanecendo atrelado à narrativa, também tem outros desdobramentos, considerando também que “experiência é uma paixão” (LARROSA, 2002, p. 25). Ou seja, na experiência há um sentimento que vivifica o sentido dela ser narrada como tal. Para este autor, é “incapaz de experiência aquele a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (LARROSA, 2002, p. 25).

Portanto, este capítulo apresenta *experiências* sentidas e narradas por jovens que se permitiram deixar afetar. Estar aberto e disponível é uma condição necessária para que a experiência aconteça, considerando o que Pereira (2011, p. 114) chama de atitude estética.

A atitude estética é uma atitude desinteressada, é uma abertura, uma disponibilidade não tanto para a coisa ou o acontecimento “em si”, naquilo que ele tem de consistência, mas para os efeitos que ele produz em mim, na minha percepção, no meu sentimento.

Este posicionamento descomprometido, que não fere a liberdade e que está, assumidamente, aberto, atento e sensível, possibilitará que a *experiência* seja sentida e narrada através dos efeitos provocadores da *estética*. Oswald (2013), em seu texto “Educação pela carne: estesia e processos de criação”, relata como, de maneira peculiar, compreendeu o sentido da palavra *estética*.

Num dos encontros, que reúnem professores e alunos em torno do narrador Leandro Konder, discutíamos a relação entre estética e humanização. Como ocorre quando as sentinelas do intelecto estão a postos, a discussão já ia enveredando para a rigidez da teorização, quando Leandro, com a doçura que lhe é peculiar, nos lembrou que o termo estética tem sua origem em estesia que quer dizer sensação, sensibilidade e, disse ele, *estesia é o oposto de anestesia* (OSWALD, 2013, p. 25, grifo meu).

A *estética* escapa à austeridade da teorização e é euforia e sensibilidade. É como estar acordado e disposto, com os sentidos aguçados, diferente dos efeitos causados pela anestesia. Portanto, não é uma intencionalidade, uma premeditação, uma antecipação racional do que está por vir, porém “uma disposição contingente, uma abertura circunstancial ao mundo” (PEREIRA, 2011, p. 114). É permitir ser tocado, afetado e afrontado pela *experiência*, para que ela possa ser narrada.

Diante do exposto, considero a expressão “experiência estética” uma combinação de grande potencial para pensarmos sobre o que é produzido por esses jovens, entendendo que

a experiência estética é aquela que sensibiliza, que emociona, não tem a ver necessariamente com o belo, com a contemplação de uma obra de arte, com um estado de transe que supostamente traz inspiração para o artista executar sua obra. Experimentar algo esteticamente supõe impregnar-se do mundo físico e social pelos sentidos. É o que brota à flor da pele, é o que me salta aos olhos, é o que me bole por dentro e me aperta o peito, é o que não tem medida, nem receita, é o que não tem juízo (OSWALD, 2013, p. 25).

As *experiências estéticas* se mostram, neste capítulo, nas artes fabricadas pelos jovens sujeitos da “Oi Kabum!”, sejam atravessadas nas narrativas orais, imagéticas, audiovisuais ou traçadas, sem juízo, pelo *jet* que picha o muro. Nessas *experiências estéticas* produzidas artesanalmente pelos jovens dizem de si e de suas trajetórias de vida, mesmo não se mostrando por completo.

Como a narrativa assumiu outras formas na modernidade, esta mudança “reconfigura a realidade, torna-a visível, apresenta-a em imagem – imagem que é constitutiva do espírito” (LUZ, 1995, p. 35). E assim, expressam em imagens, unem em suas narrativas, *experiência estética* e subjetividades, suspendendo o monopólio de qualquer representação social sobre as juventudes, seguindo, resistentes, em suas rotas desviantes para “viverem de arte”, fabricando artes próprias de dizer-se.

#### 4.1 Artes de dizer-se

Os diversos gêneros de relatos produzidos pelos jovens ao longo da pesquisa, fossem em vídeo, fotografia, *podcasts*, pichações, textos ou publicações nas redes sociais, trouxeram as *experiências estéticas* desses sujeitos como artes de dizer-se impregnadas de sentidos poéticos e fabulações. Essas *artes de dizer-se*, como *experiências estéticas*,

se apresentam criando solos urbanos e terras imagináveis, infiltrando infalivelmente as cidades, os cotidianos e os caprichos do viver. Trata-se de um comprometimento inescapável da contemporaneidade, que embaraça, por oposição, por amor. Constelação de realizações e fabulações cintilantes, atraindo e envolvendo (BERINO; FILHO; SOARES, 2013, p. 20).

Dos temas mais variados, criaram maneiras próprias, embaraçadas e subversivas de narrarem a si e às suas fabulações, configurando-as como *artes de dizer-se*. Ao longo do processo histórico, calorosos debates sobre o que seria *arte* foram desencadeados, sem nunca termos alcançado um conceito universal. Como afirma Pereira (2011), tendo a *arte* assumido fins expressivos, comunicativos e representativos, tornou-se, também, materialização, vivificação, política e sentimento. Em meio a esse debate, apego-me ao que a autora reflete:

É arte o que eu digo que é arte. É arte o que eu faço ser arte. É arte o que eu torno arte. E, em última análise, ela serve para produzir efeitos de sentido no criador, no crítico e no público. [...] Ou seja, não se trata de buscarmos decifrar a obra de arte como se houvesse nela um conteúdo essencial ou fundamental que devesse ser descoberto e revelado (PEREIRA, 2011, p.113; grifo meu).

Se é arte o que faço ser e o que produz sentidos em via dupla, tanto para o criador, quanto para o público, considerar as produções dos jovens como *artes* é reconhecer que, ao produzi-las, eles estão criando sentidos para si próprios e, sem dúvida, gerando sentidos para o outro, como ocorreu comigo que estive, por diversas vezes, afetada e sensibilizada por essas produções. Não é novidade que se referiam às suas produções como artes e, em uma de nossas conversas, perguntei sobre o que entendiam como arte.

**Beatriz:** Arte é uma necessidade, sabe? É a única maneira de você viver. É como se fosse uma coisa de dentro que precisasse sair. Pra mim, arte é mais ou menos isso, não tem como definir. (Beatriz, estudante da turma de Vídeo).

Expressando-se de maneira artesanal, poética e estética, como uma “coisa de dentro que precisa sair”, “a linguagem audiovisual, enquanto forma de arte, apresenta potenciais para proporcionar esta vivência” (OLIVEIRA, 2013, p. 65), e os jovens utilizaram-se, em todo o tempo, dessas potências do audiovisual para mostrarem-se e também fabricarem outros de si.

Fizeram uso desses recursos audiovisuais não apenas para produzirem sentidos nessas criações, mas também, considerando que “toda poética, toda realização estética constituída teriam o poder de revelar algo que qualifica e transcende o real visível” (GIUDICE, 2011, p. 73), exibiram e compartilharam, publicamente, essas imagens produzidas. Esse movimento de produção e publicação foi percebido em todo o período da pesquisa de campo e os vídeos que serão mencionados estão todos públicos na *internet*. Essa relação entre produção e publicação contribui para a reflexão de que também dizem de si ao compartilharem as imagens que fabricam nas redes sociais da *internet* ou, até mesmo, enviando o *link* pelo *chat* no *Facebook*, como alguns fizeram para garantirem que fossem vistos.

O aumento do número de compartilhamentos de vídeos na *internet* feitos por jovens, tornando-os autores e atores de suas produções, mostra a relação desses jovens com o vídeo, com a possibilidade de auto representação que se tem na linguagem audiovisual e com esses outros gêneros de relato social. Fazer um vídeo, colocar na internet e alcançar fama repentinamente tem se tornado uma prática comum, o que Soares (2013) chama de “experiências instantâneas”. Com muita rapidez faz-se um vídeo, que é “upado” em algum canal do *Youtube*, por exemplo, e que pode ser compartilhado e visto por diversas pessoas, em qualquer lugar do mundo com acesso à *internet*.

Com a popularização dos processos comunicacionais mediados pelas tecnologias digitais, é necessário que as ciências humanas e sociais se aproximem da transformação nos modos de ser, registrar e guardar dos sujeitos, mediada por esses processos. Mensagens instantâneas são enviadas constantemente de *smartphones*; textos são produzidos, manipulados e compartilhados intensamente pelos usuários de redes sociais *on-line*; câmeras fotográficas e filmadoras digitais permitem que



sejam armazenados grandes quantidades de fotografias e vídeos em alta definição nos cartões de memórias; e assim por diante. Dessa forma, crianças e jovens e adultos escrevem e narram suas histórias a partir do uso das imagens e vídeos digitais, encontrando nos *blogs* e nos diversos *sites* de redes sociais da internet possibilidades para interagir e se expressar com o outro (OSWALD e COUTO JUNIOR, 2014, p. 13; grifo dos autores).

Por ser uma Escola de *Arte e Tecnologia*, o âmbito midiático dialoga constantemente com o campo da pesquisa e as potencialidades e desafios da *internet*, das redes sociais e dos artefatos tecnológicos pós-massivos que se somam a esse contexto. Portanto, neste caso, não estamos apenas falando de produções audiovisuais juvenis e seus modos de dizer-se, senão que, tendo produzido, eles compartilham essas histórias e esses produtos, tornando esse gênero narrativo público, assumindo também um outro modo de ser, registrar e publicar deste tempo cibercultural.

Retornando ao passado, bem antes do *Youtube* e dos celulares com câmeras filmadoras, Pier Paolo Pasolini (1983) se pronunciava sobre a chegada do Cinema na sociedade como algo que possibilitaria a reinvenção do real, trazendo “as mesmas mudanças revolucionárias em relação à realidade que a língua escrita trouxe em relação à língua falada” (PASOLINI, 1983p. 493). Com um aporte revolucionário na comunicação e na criação humana, o cinema e, mais especificamente neste trabalho, o vídeo, são capazes de reinventar a realidade, revolucionar os modos de comunicação, fazendo habitar nas imagens e nos textos suas experiências e subjetividades. Para Barcelos & Jobim e Souza (2001, p. 81 e 82)

A imagem fílmica nos remete para uma visão de mundo própria do autor/diretor, no entanto, o sentido que ela realiza só poderá se dar efetivamente dentro de um determinado contexto ideológico e social, numa relação dialógica com o espectador. Sem a relação “espectador-imagem”, a obra fílmica perde seu valor de compreensão social, restando somente a possibilidade de interpretá-la a partir da personalidade de seu autor/diretor.

Quando faz dialogar sua visão de mundo com o contexto social, o autor produz diálogo com o espectador e com outras histórias de vida. Um indício dessa ideia pode ser percebido no projeto realizado com os Quilombos que Raphael Cruz, estudante da turma de Vídeo, vem produzindo. Trazer o cotidiano quilombola para o *Youtube* é buscar deixar rastros deste tema silenciado pelos discursos oficiais da história e das mídias e gerar outros sentidos, até mesmo transformadores. Para

produzi-lo em parceria com o Coletivo de rua Crua, Raphael fez e ainda faz, porque o projeto não está encerrado, uso dos equipamentos da “Oi Kabum!”. Compartilho aqui o *link*<sup>41</sup> do *Teaser Quilombola* já produzido.

**Figura 31:** Imagens em *print* do Teaser Quilombola



Quando os silenciados e *invizibilizados* narram e dizem de si nesses audiovisuais, colaboram para o que estou considerando como eixo central na produção desses audiovisuais nesta pesquisa, a reescrita da “versão oficial e dominante da história” (LOWY, 2003, p. 258). O vídeo – e seu jogo de imagens – é uma forma de expressão estética capaz de narrar histórias de vidas com enredos que confundem a realidade e a ficção e que, sobretudo, trazem subsídios para pensar, de forma mais complexa, o silenciamento dos sujeitos e de algumas culturas.

Nas teses *Sobre o conceito de história*, Walter Benjamin (1987) dedicou-se a interpelar, utilizando o materialismo histórico como método, a noção de história única que segue sendo escrita a partir do ponto de vista dos *vencedores* e, assim, silenciando tantas outras vozes. O pensamento de Benjamin, por visar “uma nova compreensão da história humana” (LOWY, 2005, p. 14), contribui para refletirmos sobre o lugar dos relatos de vida e as infinitesimais *táticas* subjetivas que esses sujeitos arrastam consigo. A crítica de Benjamin se dá em oposição à marcha triunfal do dito “*Grande Relato*” que enuncia sobre os corpos dos vencidos.

O que temos, em algumas histórias relatadas ao longo da pesquisa, são exemplos de um cortejo que permanece seguindo, “em que os dominadores de hoje

<sup>41</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=I0IkmtbA6Po>

espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão” (BENJAMIN, 1987, p. 225). A tarefa desses vídeos, tanto do Quilombola, quanto dos que ainda serão apresentados aqui, é impedir o esquecimento que se consolidará caso essa barbárie do espezinhar sobre os corpos permaneça prosseguindo.

A “ameaça que pesa sobre a humanidade é a da perda da memória dos oprimidos, que faz com que os vencidos de hoje não mais se lembrem da história de ontem” (KRAMER, 2009, p. 291) e, portanto, nessas produções, criam o que Victorio Filho (2013) chama de ruptura estético-cultural. Em uma transgressão e sabotagem radical da língua e das diferenças, os vídeos fazem, principalmente os desassociados das instituições, “adulterar a máquina discursiva e reduzi-la ou ampliá-la à dimensão da materialidade poética, à brutalidade poética, à brutalidade estética primal... essa não, não há como ser jamais negociada” (VICTORIO FILHO, 2013, p.37).

O vídeo “Território mental”<sup>42</sup> de Marc Paul, chegou até a mim em um *link* através do *chat* do *Facebook*. Marc Paul é homossexual e se traveste em eventos, inclusive os organizados pela escola, com vestidos, perucas, maquiagens e unhas postiças. Nesse vídeo, como uma noiva trajada de purpurina e véu, vomita uma tinta preta e sorri. Ainda que seus espectadores desconheçam sobre sua homossexualidade e seu jeito atrevido de enfrentar o preconceito enraizado nas relações sociais, ele envia uma mensagem em sua performance, levando-nos a pensar a respeito desse modo de ser e dizer-se.

---

<sup>42</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=x350hctLzWw>

**Figura 32:** Trechos em *print* do vídeo “Território mental” de Marc Paul.



Os vídeos que produzem, assim como o cinema, apresentam “este movimento de exteriorização/interiorização” (BARCELOS & JOBIM E SOUZA, 2001, p. 74), trazendo, como o vídeo de Marc Paul, outros elementos importantes para pensarmos as subjetividades juvenis em outros gêneros de relatos. Marc não apenas produziu o vídeo, como produziu-se, é o autor e ator da cena. É também quem o editou, finalizou o material, compartilhou no *Youtube*, deixou o *link* público para quem quisesse vê-lo e o encaminhou para que fosse realmente visto, em uma maneira estética e performática própria.

Esse mesmo movimento de autores e atores ocorreu com o vídeo “Cruz/Tuga Graffiti Vandal”<sup>43</sup>, que também está compartilhado no *Youtube* em modo público, produzido por dois alunos da “Oi Kabum!”. Cruz, da turma de Vídeo, e Tuga, da turma de *Design*, ambos são pichadores e no período que antecedeu a Copa do Mundo no Brasil, eles picharam um tapume que cercava a obra da Cedae na praia de Ipanema.

<sup>43</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=VrbnjhvQnAE>

**Figura 33:** *Print* da reportagem do Jornal O Globo sobre a obra da Cedaé.

O GLOBO ≡ MENU RIO ▼ COMPARTILHAR Q BUSCAR

## Prometida para agosto, obra da Cedaé sofre atraso e moradores de Ipanema reclamam de transtornos

Região tem barulho e mau cheiro. Instalação de nova tubulação de esgoto, entre os postos 8 e 9, agora só ficará pronta em 2015

POR FÁBIO TEIXEIRA  
11/10/2014 6:00



Tapume das obras de instalação de tubulações da Cedaé: transtornos - Márcio Alves / Agência O Globo

Entretanto, na semana que antecedeu a Copa o tapume foi pintado de branco novamente e em uma caminhada pela praia, eles repararam que suas pichações haviam sido cobertas de tinta branca. Posicionaram a câmera e picharam novamente como é possível ver no vídeo.

**Figura 34:** Sequências de imagens em *print* do vídeo “Cruz/Tuga”.





**Figura 34:** Sequências de imagens em *print* do vídeo “Cruz/Tuga” (continuação)



Em uma de nossas conversas, Cruz fala o que representa para ele a pichação:

**Cruz:** É um vício, cara. Pichação é a única arte do pobre. Porque tu vê, criança rica que desenha, é incentivada a desenha, o pai mostrando pra galera. Ninguém incentiva ela a ser artista. (Pichando), ele vai, expõe em vários lugares e fica conhecido o nome dele.

**Beta:** Você faz grafite também?

**Cruz:** Também.

**Beta:** E a pichação, então, foi o caminho para essa arte, né?

**Cruz:** É... Todos os grafiteiros já foram pichadores. O grafite tem três vertentes de iniciação. Ou é pelo andaime, aquele que começa na pichação, não estuda técnica nem nada, tem o de oficina e tem o de faculdade. De faculdade hoje em dia no desenho industrial tem uma matéria que é grafite. A pichação tá fora da faculdade.

Para Raphael Cruz, a pichação é sua arte, assim como a fotografia é para Marc Paul. Cruz e Tuga não apenas (re)picharam os tapumes da obra da Cedae, quanto registraram essa pichação, editaram o vídeo, “uparam” no *Youtube*. Cruz também, na época, mudou sua foto de capa do *Facebook* com as imagens desse momento, produzindo, assim como Marc Paul o faz, “performances discursivas e

estéticas dos personagens presentes nas músicas e imagens feitas e vivenciadas pelos jovens” (VICTORIO FILHO, p. 44). Para Sibilia (2014, p. 45), “se viver se assemelha a atuar ou encenar, se *ser alguém* equivale a interpretar um personagem, e se a vida tende a se parecer cada vez mais com uma narrativa midiática” então estaríamos, o tempo todo, fazendo performance. É como considerar que a performance está em todo lugar, como afirma a autora e “é enfatizada pelo ambiente cada vez mais midiático em que vivemos” (SIBILIA, 2014, p.45).

Fazendo uso desses artefatos midiáticos, permitindo-se criar outras possibilidades de interagir com o outro, os jovens sujeitos dessa pesquisa criaram, em suas performances, maneiras próprias de dizer-se e narrar em uma “teatralização coreográfica” (SIBILIA, 2014, p. 45), tanto nas redes sociais da *internet*, quanto nos audiovisuais que produziram. Mediado por imagens, sons, gestos e narrativas, esses audiovisuais trazem a possibilidade de serem lidos e interpretados, pois é nas “leituras que uma obra suscita que ela se desdobra no cotidiano, constituindo história e possibilitando a emergência de novos modos de subjetivação” (BARCELOS; JOBIM E SOUZA, 2001, p. 76).

Os vídeos apresentados até o momento narraram conflitos e as complexidades sociais existentes – a pichação como arte do pobre, os quilombos como cultura silenciada e o território mental – permitindo compreender as subjetividades de seus produtores, autores e atores. Mostrá-los neste trabalho é entender que “propor um cotidiano sem conflitos é tentar apagar as diversas vozes sociais e suas necessárias diferenças, bem como a luta que é travada entre estas vozes no conjunto da sociedade” (BARCELOS; JOBIM E SOUZA, 2001, p. 76).

Pronunciados por muitas vozes como autores e atores, os vídeos a serem apresentados a seguir foram produzidos na Turma de Vídeo como exercícios<sup>44</sup> de sala de aula e surgiram a partir de atividades que se destinavam a trabalhar alguma técnica específica. Assim como os que já foram aqui apresentados, narram também as diferenças e as subjetividades dos sujeitos.

O primeiro faz parte do exercício de dublagem proposto na disciplina “Design Sonoro”. Um dos grupos usou as cenas do filme “Julles e Jim”<sup>de</sup> François Truffaut<sup>45</sup>,

---

<sup>44</sup> É comum a prática de exercícios com temas específicos para trabalharem as técnicas necessárias. Neste trabalho serão apresentados dois vídeos, resultados de dois exercícios específicos: Dublagem e iluminação e estão disponíveis na internet.

<sup>45</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=sY4mUiEXLu8>

que conta, em seu roteiro original, a amizade de dois homens e o amor de ambos pela mesma mulher. Para produzirem a dublagem, deram à cena outro sentido em que todos os personagens tornaram-se homossexuais, como é possível ver no diálogo que criaram transcrito abaixo junto com algumas imagens do filme.

**Figura 35:** Sequência das cenas do filme “François Truffaut – Jules e Jim”, utilizada para a atividade de dublagem.



**A:** Se liga amigas, tenho uma proposta pra vocês, pra sair do armário. O último a chegar no final daquela ponte ali é hetero.  
(disputam a corrida)  
**B:** Sapatão corre muito!  
**A:** Tô acostumada a correr de homem.  
**C:** Ah, já sei, tá com inveja de você.  
**B:** Tenho inveja desse corpo.  
**A:** Ai, gente, hoje é sexta-feira, dia de “the week”, vamos se arrumar, sapatão também tem vaidade, cês tão pensando o que? Beijo no ombro!  
**C:** Como foi com o boy, amiga?  
**B:** Ai, amiga, a cadeira nem era boa, ai tive que... Cê sabe, né? Fique arrasada, rosa chiclê, com o bafo. Ele me fez a chuca.  
**C:** Ai, amiga... Ficou toda marronzinha, já pode até fazer o cover da Alcione, né?

A partir da resignificação da cena e do diálogo produzido para a atividade em sala de aula, é inevitável pensar que estamos falando de *performances* próprias que “não são redutíveis às soluções fáceis e definitivas como propõe o vocabulário adulto referenciado, machista, heteronormativo e obviamente de percepção blindada” (VICTORIO FILHO, 2013, p.44). *Expressões estéticas e artes de dizer-se* que embarçam, ininterruptamente, as tendências unidimensionais e a “hegemonia das práticas epistemológicas” (COELHO, 2013, p.47), referente às juventudes.



Outro vídeo também desenvolvido em um exercício em sala de aula e produzido de forma integrada com a turma de Fotografia para exercitarem as técnicas de iluminação foi o “Calabouço”<sup>46</sup>. Em memória às vítimas da Ditadura Militar no Brasil, eles roteirizaram, organizaram as questões técnicas de iluminação, fizeram as fotografias. Inclusive, alguns dos protagonistas deste vídeo são sujeitos de nossa pesquisa. Mesclando imagens, efeitos visuais, performances, teatralização e sonoridade, “Calabouço” problematiza, “como suporte e explora os recursos desta linguagem” (MACHADO, 1990, p. 221), os discursos “prontos” referentes a uma juventude supostamente alienada. Esse vídeo mostra o contraponto desses discursos que, mesmo sem fala, diz muito desses sujeitos.

**Figura 36:** Sequências em *print* do vídeo “Calabouço”.



Esse vídeo revela aspectos “enigmatizados” pelo social quando se trata do engajamento político de jovens. Além do tema e do interesse de fazer do vídeo uma denúncia desse período histórico de torturas, os estudantes demonstram uma participação e interesse político que não condizem com os estigmas criados para os

<sup>46</sup> Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=C\\_DoUWqQrXQ](https://www.youtube.com/watch?v=C_DoUWqQrXQ)

jovens. Ir ao cotidiano, estar *com* os jovens e não pesquisar *sobre* eles, possibilita deparar-nos com o esfrelamento dos estigmas e enigmas das juventudes. Como afirma Pais (2003, p. 17), “o desafio consiste em enigmatizar o social, recorrendo à ironia, na certeza de que a obscuridade dos enigmas é potencialmente clarificadora, intrigantemente reveladora”. Portanto, ao escreverem seus mundos em diferentes gêneros de relatos, os jovens pesquisados subvertem os modos de narrar e assim o fazem por produzirem nas culturas audiovisuais “os novos laboratórios experimentais da sensibilidade e do pensamento” (SOARES; MAIA, 2013, p. 68).

#### 4.2 A turma de Vídeo na Mostra “Rizomas”

Logo no início da pesquisa de campo, a turma foi dividida em dois grandes grupos para trabalharem nos projetos da Mostra de final de semestre. Ainda que ao longo do período tenham acontecido muitas outras atividades em sala de aula que independiam dos grupos formados para a Mostra, boa parte das ações observadas, das conversas coletivas nos trajetos para uma gravação ou outra, aconteciam nessa seleção prévia de grupos. Se estava no trajeto para uma entrevista, as conversas, necessariamente, aconteciam com o grupo do documentário ou se estávamos montando uma cena, participavam do assunto o grupo da ficção. Por um lado, essa seleção metodológica da escola contribuiu para que, em grupos pequenos, falássemos mais sobre as trajetórias de vida, embora tenha realizado duas “rodas de conversas”, que os reuniu em dois grandes grupos.

Foram longos processos de criação dos conceitos dos vídeos, roteirização, gravações e bancas avaliadoras. A organização das bancas é uma metodologia de projetos da escola “Oi Kabum!” e acontecem em todas as turmas. A partir de um projeto em andamento, marcam, aproximadamente, três bancas, convidando educadores das outras turmas e especialistas externos para que possam contribuir nesse processo formativo.

Foram riscos e desafios que, no perambular entre as reuniões e gravações de um grupo e outro, as subjetividades misturaram-se para dar lugar a outro fazer e dizer de si. O conceito de subjetividades dialoga com e justifica a pluralidade das

produções. Para Freitas (2001, p. 5), a *subjetividade* é “constituída através de mediações sociais, implicando portanto necessariamente a relação com um outro, via linguagem”. Pressupor as subjetividades é considerar que para cada sujeito há uma infinidade de mediações sociais e que, ao narrarem, não trazem uma subjetividade individuada, mas uma coletividade *imapeável* de reflexões e pensamentos que se interpelam em cada sujeito e reverberam o contexto social.

Não somente uma produção de subjetividade individuada – subjetividade dos indivíduos – mas uma produção de subjetividade social, uma produção de subjetividade que se pode encontrar em todos os níveis da produção e do consumo. E mais ainda: uma produção de subjetividade inconsciente. A meu ver, essa grande fábrica, essa grande máquina capitalística produz inclusive aquilo que acontece quando sonhamos, quando devaneamos, quando fantasiamos, quando nos apaixonamos e assim por diante (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 16).

No embolar das concepções: sujeito, subjetividade, contexto social e *experiências estéticas*, o que está em questão nos vídeos produzidos para a Mostra Rizoma, assim como em todos os outros, não é apenas “uma reflexão sobre os modos de narrar o presente” (PILLAR, 2013, p. 312), mas o quanto essas subjetividades e contextos sociais que estão imbricados reinventam outros sujeitos a cada mediação e diálogo. Como em uma empreitada, inauguraram no processo de criação dos vídeos o que Larrosa (2002, p. 28) chama de *espaço do acontecer*, que é tomado “de uma dialogia que funciona heterologicamente”. O sujeito não está sozinho – como indivíduo -, e também não se mostra de maneira unívoca ou inteiriça, mas sim, constituído de coletividade, sonhos, devaneios, fantasias e paixões, tornando esse *espaço do acontecer* ainda mais heterogêneo e dialógico. E, os vídeos da Mostra Rizoma, ao abordarem a liberdade como tema, de maneira peculiar, narram também questões complexas de modo poético que não podem ser subsumidas pelas matrizes óticas da ciência e da cidade-discurso.

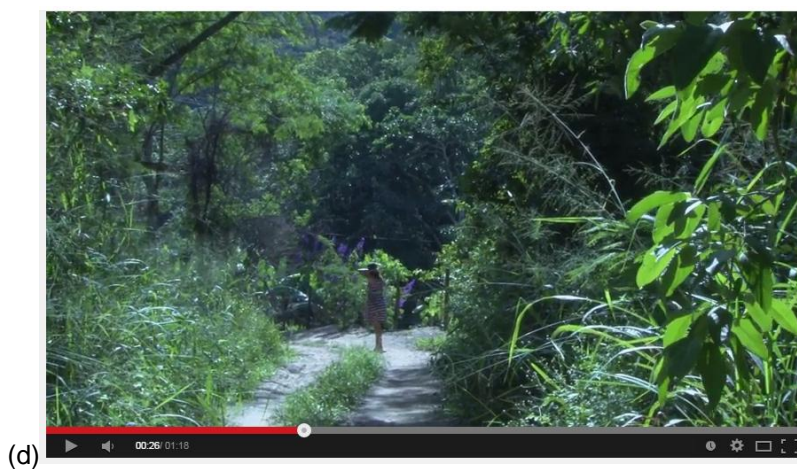
#### 4. 2. 1 “Marias”

A ficção “Marias”, após muitas reescritas e desavenças no roteiro, conta a história de uma jovem, Maria Regina, que fugiu de casa aos 18 anos, para se ver

livre das obrigações ditadas por sua família tradicional: ser uma dona de casa aplicada e fadada a casar-se com quem seu pai escolhesse. O curta-metragem que se passa por volta dos anos 80, mostra Maria Regina em uma infância destinada a aprender os serviços domésticos, sem tempo para brincadeiras, principalmente as que fossem “coisas de meninos”. Sai do interior de Minas Gerais para o Rio de Janeiro com destino à casa de sua tia Maria Elis, irmã de sua submissa mãe e que em nada se parece com ela. Maria Elis é moradora do morro da Providência, gosta de samba, é presidente da associação de moradores do bairro, mora sozinha, é solteira e sem filhos. Era vista por Maria Regina, embora o contato delas fosse por cartas e por fotos enviadas por sua tia, como o apoio que precisa para abandonar as regras de sua família tradicional.

**Figura 37:** (a) Cena da casa humilde no interior de Minas Gerais. (b) Maria Regina em uma de suas atividades domésticas. (c) Mesmo raro, quando brincava, assim fazia sempre sozinha. (d) Antes de fugir de casa, Maria Regina olha para trás e se mostra indecisa. (e) Na chegada ao Rio de Janeiro.





Surpreendida com a chegada repentina de Regina em sua casa, Elis a leva para conhecer a grande cidade e elas passam a frequentar os pagodes na favela e as festas da vizinhança. Negando-se a retornar para casa, Regina mora por quase 30 anos com sua tia Elis, todavia sua história é bem diferente dos contos de fadas. Ao longo desse período, Regina aprende as tarefas desempenhadas pela tia na associação dos moradores, mas a morte de sua tia culmina com o período de



remoções de milhares de casas, em diversos pontos da cidade do Rio de Janeiro, pela Secretaria Municipal de Urbanismo em virtude da Copa do Mundo no Brasil e Olimpíadas no Rio de Janeiro. O filme termina com a remoção da casa da tia Elis e Regina, sem ter onde morar. A protagonista, se vê, mais uma vez, diante da necessidade de ter que recomeçar.

**Figura 38:** Gravação da região do porto, no Centro do Rio de Janeiro. Na cena, Maria Regina chega à casa da tia Maria Elis.



**Figura 39:** Cena da chegada de Maria Elis na casa da tia Maria Regina.



Nos momentos de debate, após a exibição do filme na Mostra Rizoma, visitantes questionaram o roteiro e perguntaram porque o final do filme foi mais “trágico” do que o início. Os autores disseram que um dos objetivos do vídeo “Marias” era abandonar a expectativa de êxito que se tem forjada sobre a imagem do protagonista, já que nem sempre as histórias reais têm finais felizes. Mesmo com esse narrar a si e a tantos outros, considero que todo o processo criativo do filme “Marias” foi também bastante formativo. Foram muitas conversas, que trouxeram a eles as questões técnicas e estruturantes de uma produção audiovisual e ficcional. Se viram, por diversas vezes, confusos com o roteiro, o que gravar ou como gravar, quais os sentidos que uma determinada cena poderia dar à história ou como editar e finalizar o vídeo. Receberam também muitas críticas após a produção, o que possibilitou que seguissem aprendendo. Em um encontro de avaliação, após a Mostra Rizoma, a educadora Noale convidou para repensarem alguns erros.

**Noale:** Porque é aquilo que a gente estava falando anteriormente, o grupo teve uma dedicação enorme nessa fase inicial. Se dedicou mesmo na construção do personagem, teve storyboard. Quando saiu dali...

**Felipe:** Depressão...

**Noale:** Não concluiu. Talvez não tivesse que ter gravado enquanto não estivesse com o roteiro pronto. Porque quando finaliza o roteiro já com coisas gravadas você já limita, você não vai regravar aquilo.

**Amanda:** É, e ficavam falando que estava piegas.

**Noale:** Gente, mas ouvir essas críticas é ouvir com desapego. As vezes o cara tá falando que está piegas e está mesmo, a gente tem que ouvir. Precisa do distanciamento pra ouvir aquilo que a gente não consegue perceber.

**Felipe:** É o que o André falou, tem que chamar profissional.

**Felipe:** Beбето a gente nem vê. Ele nem aparece aqui. E o Fernando Morzart ele podia ter ajudado na banca e não ajudou, não apareceu. Aí no dia da apresentação ele vem falar.

**Noale:** Mas o que ele falou?

**Felipe:** Ele criticou o roteiro.

**Noale:** Mas foi mentira o que ele falou?

**Felipe:** Não, mas ele tinha que ter falado no dia da banca.

As dificuldades em finalizar o vídeo após as críticas da Mostra, realizando correções técnicas, fizeram com que a versão final do curta-metragem “Marias” não fosse publicado no *Youtube*, embora seu *Teaser*<sup>47</sup> esteja público para visualizações. Além dessas reverberações de cunho mais técnico, cabe-nos refletir que as histórias criadas embolaram-se às histórias de vida dos sujeitos. Como alerta Silva (2013, p. 91-92).

<sup>47</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=7dnH\\_I0sdnQ](https://www.youtube.com/watch?v=7dnH_I0sdnQ)

Romper com métodos tradicionais da exibição cinematográfica é interagir com a metrópole comunicacional e com um público pluralizado. Neste aspecto o surgimento do registro digital significou a abertura de um panorama ampliado de possibilidades poéticas na videocinematografia (

Essa abertura possibilitada pela videocinematografia é capaz de mostrar um panorama que, ao interagir com a Metrópole e por ser tão pluralizado quanto ela, possibilita essa produção artesanal que, sem responsabilidade com a indústria cinematográfica e a qualidade requerida, exibiu algumas questões ofuscadas pelos *flashes* das grandes produções. Maria Regina se inspira na tia Maria Elis, totalmente oposta a sua mãe submissa ao autoritarismo do pai. Nesses personagens foi possível perceber não apenas figuras comuns do cotidiano, mas também aspectos de identificação pessoal dos jovens produtores, seja de modo positivo ou negativo. Demonstraram que tanto Elis quanto Regina são inspirações de vida, daí a escolha do nome das duas personagens principais fazendo alusão à cantora Elis Regina, quanto o fato de já terem experimentado a realidade cruel exibida na personagem de Regina e de sua mãe, vitimadas pelo machismo e autoritarismo representados pela figura do pai.

Neste caso, podemos refletir a respeito do que Deleuze e Guattari (1992, p.78) chamam de “personagens conceituais”, quando afirmam que

o personagem conceitual não é o representante do filósofo, é mesmo o contrário: o filósofo é somente o invólucro de seu principal personagem conceitual e de todos os outros, que são os intercessores, os verdadeiros sujeitos de sua filosofia. Os personagens conceituais são os “heterônimos” do filósofo, e o nome do filósofo, o simples pseudônimo de seus personagens

Para os autores, o filósofo em questão é o autor ou criador dos conceitos carregados pelos personagens que, a partir de suas performances, levantam questões e temas sociais, independentes de suas posições protagonista ou antagonista. Todo personagem dessa trama é um “personagem conceitual”, pois trazem esses conceitos eleitos pelos filósofos ou, neste caso, pelos autores, para serem abordados na trama, diferente da noção de “personagem de diálogo”.

O personagem de diálogo expõe conceitos: no caso mais simples, um entre eles, simpático, é o representante do autor, enquanto que os outros, mais ou menos antipáticos, remetem a outras filosofias, das quais expõem os conceitos, de maneira a prepará-los para as críticas ou as modificações que o autor lhes vai impor. Os personagens conceituais, em contrapartida,



operam os movimentos que descrevem o plano de imanência do autor, e intervêm na própria criação de seus conceitos. Assim, mesmo quando são “antipáticos”, pertencem plenamente ao plano que o filósofo considerado traça e aos conceitos que cria: eles marcam então o perigo próprio a esse plano, as más percepções, os maus sentimentos ou mesmo os movimentos negativos que dele derivam, e vão, eles mesmos inspirar conceitos originais cujo caráter repulsivo permanece uma propriedade constituinte desta filosofia (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 78).

O “personagem de diálogo” seria o herói, em que dele se tem todas as virtudes, sucessos e vitórias. Por outro lado, o “personagem conceitual”, pode ser o herói ou o anti-herói da trama. Nele há sucesso e inspiração, entretanto também desgosto, infelicidade e insatisfações, como é a vida cotidiana. Conceituar, imprimir questões subjetivas, criar e repensar cada personagem como *personagem conceitual* não é uma tarefa tão fácil, que foi arduamente testada e repensada ao longo do processo de roteirização desse curta-metragem. Esses “personagens conceituais” de “Marias” são tomados de traços miméticos das histórias de vida dos sujeitos autores e narram, em suas performances, sentimentos, movimentos e filosofias de vida.

#### 4.2.2 “Aí, depende!”

O documentário “Aí, depende” mostra os bastidores da música independente no Brasil. Com tema escolhido desde a primeira reunião, o grupo pretendia entrevistar, acompanhar e descobrir as razões pelas quais bandas e cantores de sucesso estariam abandonando suas carreiras nas grandes gravadoras e se desvinculando dos grandes produtores ou empresários, para tentarem carreiras “independentes”. Além da razão mais conhecida, o fato das gravadoras e dos produtores receberem, como previsto nos contratos, a maior parte do lucro desses artistas, a alternância de estilo musical no mercado fonográfico tornou-se uma hipótese em potencial a partir de algumas pesquisas iniciais feitas pelo grupo. As gravadoras são responsáveis por inserirem as bandas ou cantores agenciados por elas no mercado fonográfico e assim o fazem selecionando os gêneros musicais a serem produzidos.

Contudo, uma carreira independente desses agenciamentos não se desenvolve tão facilmente em um país, cuja maior gravadora pertence à SIGLA (Sistema Globo de Gravações Audiovisuais Ltda) e à Globo Comunicação e Participações S.A. Diante da visível dificuldade de construir ou elevar uma carreira musical sem os principais canais de *marketing* e publicidade, elegeram como pergunta norteadora para este documentário: o que leva um cantor ou um artista a optar por uma carreira independente? Ou, como bem colocou Beatriz, “a gente tá querendo saber como é que sobrevivem independentemente”.

Para Lima (2013, p. 13), um documentário é

uma prática aberta, que enuncia e potencializa a possibilidade do(s) outro(s); que faz emergir as contradições dos diferentes pontos de vistas contribuindo para a fragmentação da(s) subjetividade(s); que não perde de vista a necessidade de reconhecer a produção cinematográfica como um campo de luta e conflitos, imersa nas múltiplas determinações da realidade e articula aos projetos de homem e sociedade nos vários momentos históricos.

Fazendo uso das possibilidades que o documentário apresenta, assumiram-no como um campo de luta e de conflitos, sem se furtarem às contradições que o tema da música independente arrasta consigo. Selecionaram artistas que já pertenceram a uma grande gravadora e se desvincularam e também os que nunca conseguiram ou nunca tiveram interesse em agenciar-se. Com dificuldades de roteirizarem um assunto amplo, passaram, estrategicamente, a escolherem os entrevistados, pesquisarem sobre suas vidas, carreira e inserirem os dados coletados e episódios pessoais como perguntas específicas em cada entrevista.

**Figura 40:** Gravação da entrevista com a banda de *rock* Medulla na casa de um dos componentes do grupo.



**Figura 41:** Gravação da entrevista com o Mc Marechal no Museu de Arte do Rio.



Foi nas entrevistas que perceberam o emergir das contradições do campo, ao atentarem para as narrativas dos convidados e os transtornos para produzirem suas músicas e as inserirem no mercado fonográfico. Tais músicas são produzidas, geralmente, com baixo investimento financeiro e em estúdios de poucos recursos técnicos. As entrevistas revelaram que a fonte de renda desses artistas

independentes deixou de ser a vendagem de CD e suas músicas tornaram-se coadjuvantes de suas carreiras na *internet*. Compondo um novo espetáculo, que inclui os *shows* integrados com outras bandas ou cantores independentes, a criação ou associação ao *selo independente*<sup>48</sup>, produz desde marcas de roupas, bonés, lojas virtuais e campanhas pessoais e estabelece forte vínculo com outros artistas independentes, fazendo com que os produtores do documentário repensassem o termo independente e a abordagem do filme.

Essas contradições reveladas trouxeram conflitos técnicos ao próprio filme. Como dar voz a todos? Como mostrar suas histórias em tão poucos minutos? Como exibir seus percursos e as condições diferentes em que esses artistas estão inseridos, revelando a pluralidade desse contexto? É possível concluir o que é ser um artista independente no Brasil?

**Figura 42:** Entrevistados no documentário “Aí Depende” – (a) Cantor, compositor e produtor Thiago Pethit. (b) Raony e Keops da banda Medulla. (c) Mc Sant em um momento de show. (d) Produtor Daniel Domingues do Ponte Plural. (e) Cantor e compositor Mario Brother. (f) Cantor e compositor Teco Martins.



<sup>48</sup> Gravadoras e editoras especializadas em fabricar, desenvolver, distribuir e promover gravações fonográficas independentes.



(b)



(c)



(d)





(e)



(f)

Desde a produção das imagens, até a seleção do tema, os sujeitos produtores se reconheceram também nessas imagens e na escolha dos sujeitos personagens. Para Canevacci (2009), a possibilidade de identificação do espectador com o personagem pode referir-se também ao conceito *espec-ator*. Esse conceito compreende a colaboração do cotidiano dos espectadores ao enredo com suas histórias de vida e experiências pessoais, inaugurando “uma nova participação distante da passividade do público tradicional” (SILVA, 2013, p. 89). Portanto, apesar de parecer “mostrar” a realidade, um documentário é também uma elaboração discursiva que tem uma dimensão enunciativa e também autoral e participativa.

Diante dessas tensões, a escolha do nome do documentário, precisou ser articulada a um longo processo de colaboração coletiva. Já com as entrevistas gravadas e em processo de edição, ainda não haviam escolhido o nome que representasse a abordagem difusa que acabou sendo adotada no documentário. Iniciaram, então, um *brainstorm*<sup>49</sup>, convidando toda a escola para sugerir ideias

<sup>49</sup> Similar à chamada “Tempestade de ideias”, cuja atividade consiste em sugerir, a princípio, a primeira palavra ou expressão que surge na mente.



mesmo importante saber como esses artistas sobrevivem, já que, nas palavras dela “ninguém aqui quer trabalhar em *marketing* fazendo vídeo pra Skoll, sei lá... Ninguém quer fazer ‘viodeozinho’ comercial, ninguém quer isso”. O que desejam é fazer com que essas *artes de dizer-se*, enquanto *experiências estéticas*, permaneçam fazendo sentido sem que precisem sobreviver vinculados às grandes empresas, trabalhando para seus próprios lucros, como bem decidiram os cantores e artistas “independentes”. É o mesmo que afirmar como Jackson disse no início deste capítulo: “melhor que isso é viver disso”.

Para trazer existência à ficção “Marias” e ao documentário “Aí Depende!”, criaram encontros diversos, isso inclui reencontros com o passado, com suas memórias, com suas famílias, suas histórias, geraram sentimentos de desconforto, estranhamentos e surpresas. Demarcaram muitos percursos em uma dimensão enunciativa e autoral, fazendo da linguagem audiovisual uma forma de arte.

Tal possibilidade se dá porque a arte não pode ser apreendida somente por processos cognitivos, atua com percepções, memórias, emoções, temporalidades, simbolismos e convida-nos para uma atividade cooperativa, para o jogo intersubjetivo (OLIVEIRA, 2013, p. 64).

Para Oliveira (2013, p. 64), “o jogo exige abertura, disponibilidade para correr riscos, envolvimento, vulnerabilidade. Quem joga é convocado a se expor, a observar e sentir o outro, a reconhecer a alteridade”. E foi em um constante movimento de jogadas, insistências, conflitos, desistências e algumas dissenções que os vídeos foram produzidos.

Desde as primeiras atividades de esboço, debates, escritas e reescritas dos roteiros, as produções mostraram-se rizomáticas, desafiando “os olhares organizados pelo moralismo, que contamina, não só as relações cotidianas, mas também as matrizes óticas da ciência, da lei, da educação e de tantos outros maquinários que produzem a entropia dos tempos de então” (VICTORIO FILHO, 2013, p. 42). Borrando fronteiras e desmistificando os maquinários, os vídeos “Marias” e “Aí, Depende!” foram produzidos pelos sujeitos dando “sentido ao mundo e às coisas com as quais nos relacionamos” (OLIVEIRA, 2013, p. 65), trazendo, de maneira subjetiva, histórias e temas cotidianos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Bebida é água!  
 Comida é pasto!  
 Você tem sede de quê?  
 Você tem fome de quê?  
 A gente não quer só comida  
 A gente quer comida  
 Diversão e arte  
 A gente não quer só comida  
 A gente quer saída  
 Para qualquer parte

A gente não quer só comida  
 A gente quer bebida  
 Diversão, balé  
 A gente não quer só comida  
 A gente quer a vida  
 Como a vida quer

*Comida, Titãs*

A canção “Comida”, dos Titãs, poderia ser a trilha sonora desse grande enredo que se encerra aqui, por enquanto. Ela exprime as mesmas contestações percebidas no contexto da pesquisa. Não é que ignorem a fome material, todavia o que os jovens sujeitos demonstraram é que desejam muito mais, querem comida, bebida e na mesma intensidade, “diversão arte e balé”.

Estas reflexões não são hipócritas e não têm a pretensão de sugerir que não haja fome, só fome de amor; que não haja necessidade de emprego, renda, vestuário, mercadorias e moradia, só fetichismo e a procura desenfreada por símbolos de inclusão. Há fome física. Há miséria e seu calvário. Há um rosário de carências. Quero apenas lhes dizer que não há só isso e que a história não deve ser contada, unilateralmente, pelo ângulo da economia (SOARES, 2007, p. 149).

Há fome de amor sim e a materialidade não pode se sobrepor a essa necessidade. A crença de que a economia deve controlar nossas escolhas está pautada na perspectiva do lucro e foi percebida todas as vezes em que os jovens foram cobrados por não estarem trabalhando ou estarem como “vagabundos”. Foi essa vigilância assistida que ofereceu, tantas vezes, aos jovens desta pesquisa os empregos das indústrias e do comércio em massa. Que anunciou democratizar via aparente igualitarismo, para que, por seus próprios meios, suprissem suas carências.

Contudo, eles desprezaram as “melhores profissões” do mercado, as atividades mais lucrativas ou o emprego que “vem à mão”, porque neles não percebem sentido que se encaixe em suas filosofias de vida. Negaram seguir, e ainda terão que negar muitas vezes, os *acordos intersubjetivos* que são, na mesma medida, caminhos mais cômodos ou fáceis pra quem vive desapegado à ética e à responsabilidade (BAKHTIN, 2011). Escolheram fazer aquilo que foge ao comportamento “moral” aceitável e que a sociedade enxerga como “coisa de vagabundo”. Vimos,

juventudes transbordantes que nas diversas narrativas aqui reunidas indiciam a presença da potência estética para além da arte, da formação humana para além das escolas em prol do alargamento das possibilidades do que foi reduzido à denominação institucional. Escolas, cidades e Artes reinventadas pelas juventudes. Não há como evitar nem se pode desperdiçar (BERINO; FILHO E SOARES, 2013, p.22).

Paloma, que narrou neste trabalho suas incertezas vividas ao sair da escola e ir trabalhar no comércio, hoje é contratada de uma produtora de audiovisual. Cruz que, enquanto trabalhava de auxiliar administrativo, considerava-se bem remunerado, com o ingresso na “Oi Kabum!” abandonou a “lógica capitalista” para “viver de arte”. Felipe Fabrício, por sua vez, que conciliava o ensino médio com o trabalho em um hotel, é o único que conciliava, ao final, a “Oi Kabum!” com o ensino superior, fazendo Ciências Sociais na UERJ. Ele é também um ativista social e articulador de ações coletivas na “Oi Kabum!”. Amanda permaneceu sem trabalhar para concluir a “Oi Kabum!” e sua dedicação à área escolhida a fez desistir do ingresso na Universidade, antes tão desejado. Eliezer, Eloá, Francisco e Isabela são os sujeitos da turma de Vídeo que ainda estavam concluindo o Ensino Médio,

fazendo o curso da “Oi Kabum!” e trabalhando como *freelancers*<sup>50</sup>, sempre que possível. Alessandro, que, no início da pesquisa, contou que havia se atrasado na escola para viajar para o Chile em um Projeto Social, concluiu posteriormente o Ensino Médio para ingressar na “Oi Kabum!”, porém desistiu dela pela dificuldade de conciliá-la com o trabalho que, neste caso, mostrou-se mais necessário. Jackson livrou-se da escola, permaneceu no mar e viu na “Oi Kabum!” o descobrimento de uma nova paixão, o vídeo. Dan, por sua vez, não apenas ficou livre da dependência de física, como vem aperfeiçoando seu talento para produção de videoclipes a partir do seu trabalho como músico em uma banda. Carol, que pensou em desistir da “Oi Kabum!”, permaneceu se empenhando em produzir os áudios, dialogando com sua experiência como DJ.

Inevitavelmente, as questões atravessadas nesse campo refletem as estruturas sociais, pois, enquanto uma “mônada”, se faz como um gênero de infusórios fragmentos. Há, nas micro histórias juvenis relatadas, aportes para pensarmos as juventudes, as culturas juvenis, os contextos de inserção social, a escolarização, o processo de inserção no mercado de trabalho e, até mesmo, as conjunturas das políticas de proteção social juvenil.

Como pensar uma educação que não tenha pretensões universalistas e que seja tecida a contrapelo? (KRAMER, 2009). Como considerar a profissionalização juvenil, sem que isso represente inserir os jovens no mercado de trabalho a qualquer custo? Como, então, pensar as políticas de proteção social voltadas para as juventudes, distanciadas de uma padronização e refinamento normativos? Essas questões são complexas e impossíveis de serem respondidas nas limitações de um texto, mas o ato de fazê-las se mostra importante como vias de reflexão. Ser acometido por um “desnorte”, leva-nos a um pouso forçado e, nesse estagnar, questionar-se é fundamental, nem que seja para nos lembrar que ainda há um longo trajeto a ser percorrido.

Buscando então repensar algumas dessas vias atravessadas, a proposta de ensino fomentada pelos educadores da “Oi Kabum!” muito me ensinou como educadora, pesquisadora e, também, jovem. Por não reproduzir a profissionalização mecânica e, nem tampouco, institucionalizar as relações, mostrou que é possível tecer e compartilhar conhecimento como quem reconstrói “um barco, tábuas a tábuas

---

<sup>50</sup> Termo inglês para denominar o profissional autônomo.

em alto-mar” (SANTOS, 1989, p. 95). Com os jovens aprendi que é possível tornar-se “incapturável”, gingar nas mais estruturantes radicalidades, adulterar a máquina discursiva que coloca os sujeitos “em seus devidos lugares”. Deixando-me afetar, aprendi também que o aprendizado pode estar bem distante da teorização rígida sendo possível aprender e ensinar pela carne ou com os sentidos (OSWALD, 2011).

Quando percebi que as perguntas que me fazia da vida tornaram-se também questões de pesquisa, não sabia o mundo que me esperava. Desconhecia os encontros que estavam por vir, as histórias que me afetariam, as memórias e saberes que despontariam e tantos outros modos de ser, fazer e aprender que descobri. Não foram raros os momentos de conversas, desabafos, ou mesmo nas gravações, em que os sujeitos repetiam: “liguei o foda-se!”, para os problemas com a família, com a escola ou com as restrições financeiras que os limitavam, de alguma forma. Mostrando-se nos gêneros de relatos produzidos e, assim, assumindo uma luta política e social pela democratização de seus desejos, resistindo à monopolização de suas *trajetórias biográficas*.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. SOARES, Conceição. Cultura, cinema e redes de conhecimentos e significações. In: PASSOS, Mailsa. PEREIRA, Rita. (orgs). **Educação Experiência estética**. Rio de Janeiro: Nau, 2011.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa editora, 2001.

ARTOPOULOS, Alejandro. Notas sobre a cultura juvenil móvel na América Latina. In: BEIGUELMAN, Giselle; LA FERLA, Jorge (orgs.). **Nomadismo tecnológicos**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011.

AUGUSTO, Maria Helena Oliva. Retomada de um legado intelectual: Marialice Foracchi e a sociologia da juventude. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 17, n.12. Novembro de 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I. Magia e Técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas II. Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_. **Passagens**. Belo Horizonte: UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

BENKLER, Yochai. **The Wealth of Network: How Social Production Transforms Markets and Freedom**. New Haven: Yale University Press, 2006.

BARCELOS, José Mendes; JOBIM E SOUZA, Solange. Cinema, narrativa e subjetividade. In: JOBIM E SOUZA, Solange. (org). **Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

BERINO, Aristóteles; VICTÓRIO FILHO, Aldo; SOARES, Conceição. Uma introdução: por dentro e por fora das juventudes. In: SOARES, Conceição; BERINO, Aristóteles; VICTÓRIO FILHO, Aldo. (orgs) **A Fartura das juventudes: tramas entre educação, mídia e arte**. Rio de Janeiro: Nau, 2013.

BERINO, Aristóteles; VICTORIO, Aldo. Culturas juvenis, cotidianos e currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, p.7-20, jul.-dez. 2007.

CABRAL, Stelamaris Rosa. Jovens culturas & Culturas Juvenis – um ensaio. In: SOARES, Conceição. BERINO, Aristóteles. VICTÓRIO FILHO, Aldo. (orgs) **A Fartura das juventudes: tramas entre educação, mídia e arte**. Rio de Janeiro: Nau, 2013.

CANCLINI, Néstor. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Tradução Luiz Sérgio Henriques. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

CANEVACCI, Massimo. **Culturas extremas: mutações juvenis nos corpos da metrópole**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. **Corpos erópticos e metrópole comunicacional**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Comunicação Visual**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

CARRANO, Paulo. **Jovens, escolas e cidades: entre diversidades, desigualdades e desafios à convivência**. II Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação. Porto Alegre. 2009.

CASTELLS, Manuel. **The internet galaxy: reflections on the internet, business and society**. Oxford University Press, 2001.

CERTEAU, Michel De. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **História e psicanálise: entre ciência e ficção**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

CHAVES, Sara Nery. **Cidade e experiência: andar, flunar, investigar(-se)**. Mímeo.

CHUN, Wendy Hui Kyoung. Imaginando nômades. In: BEIGUELMAN, Giselle; LA FERLA, Jorge (orgs.). **Nomadismo tecnológicos**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011.

COELHO, Gustavo. Não há silêncio na juventude silenciada. In: BERINO, Aristóteles. VICTORIO FILHO, Aldo. SOARES, Maria da Conceição. (orgs) **A fartura das juventudes: tramas entre educação, mídia e arte**. Rio de Janeiro: Nau, 2013.

COSTA, Jurandir Freire. Perspectivas da juventude na sociedade de mercado. In: NOVAES, Regina. VANNUCHI, Paulo. (orgs) **Juventude e sociedade: Trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2007.

COHN, Amélia. O modelo de proteção social no Brasil: qual o espaço da juventude? In: NOVAES, Regina. VANNUCHI, Paulo. (orgs) **Juventude e sociedade: Trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2007.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro do. Cubercultra, **Juventude e Alteridade: aprendendo-ensinando com o outro no Facebook**. Jundiaí, Paço Editorial: 2013.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Rev. Bras. Educ.**, n.24, Dez 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 5. Trad. Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 1997.

DUARTE DA SILVA, Priscilla. Cineclubes: a imagem fora do circuito em outros circuitos da imagem. In: SOARES, Conceição; BERINO, Aristóteles. VICTÓRIO FILHO, Aldo. (orgs) **A Fatura das juventudes: tramas entre educação, mídia e arte**. Rio de Janeiro : Nau, 2013.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os Estabelecidos e os outsiders**. Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (orgs.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007.

FEIXA, Carles P. **De jovens bandas e tribos**. Barcelona: Editora Ariel, 1999.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: ALVES, Nilda; BARBOSA, Inês de (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

FERREIRA, Helenice. **Dinâmicas de uma juventude conectada: a mediação dos dispositivos móveis nos processos de aprender-ensinar**. Tese. 2014

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso Pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**. 1998

FORACCHI, Maria. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo, Companhia Editora Nacional. 1965.

\_\_\_\_\_. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo, Livraria Pioneira. 1972.

\_\_\_\_\_. A participação social dos excluídos. Parte II – **A juventude: ascensão social e rebelião**. São Paulo, Hucitec.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS; JOBIM E SOUZA; KRAMER

(org.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: n. 116, p. 21 - 39, jul., 2002.

\_\_\_\_\_. Tecnologia e subjetividade – **Eu: a janela através da qual o mundo contempla o mundo**. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 25., 2001, anais... Caxambu. Intelectuais, conhecimento e espaço público, 2001, 14p.

GALLO, Silvio. **Educação: entre a subjetivação e a singularidade**. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 229-244, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>

GARBER, Klaus. Por que um mundo todo nos detalhes dos cotidianos. **Revistausp**, São Paulo, n.15, 1992. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/15/SUMARIO-15.htm>>. Acesso em 14/10/2014

GERALDI, João Wanderley. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, Maria T; JOBIM, Solange; KRAMER, Sônia. (orgs.). **Ciências Humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

GIUDICE, Gilliatt Moraes. Imaginário e práticas estéticas nas culturas fragmentadas / fragmentadoras da juventude. In: SOARES, Conceição. BERINO, Aristóteles. VICTÓRIO FILHO, Aldo. (orgs) **A Fatura das juventudes: tramas entre educação, mídia e arte**. Rio de Janeiro : Nau, 2013.

GONÇALVES, Roberta de J. **Quando as tecnologias digitais entram na escola: reflexões sobre novos modos de ensinar e de aprender**. Mimeo, 2010.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: n. 116, p. 21 - 39, jul., 2002.

\_\_\_\_\_. Tecnologia e subjetividade – Eu: a janela através da qual o mundo contempla o mundo. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2001, Anais... Caxambu. Intelectuais, conhecimento e espaço público, 2001, 14p.

IBGE/PNAD. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2013**. Rio de Janeiro: 2013. (Online) Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000015471711102013171529343967.pdf>>

JOBIM E SOUZA, Solange. SALGADO, Raquel. Gonçalves. Mikhail Bakhtin e a ética das imagens nos estudos da infância: uma proposta de pesquisa-intervenção. In:



CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008. p. 490-513.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, Regina. VANNUCHI, Paulo. (orgs) **Juventude e sociedade: Trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo : Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. Educação a contrapelo. In: JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. **Política, cidade e educação: Itinerários de Walter Benjamin**. Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2009.

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LACERDA, Miriam. “Diabolização” das juventudes: mídia, subjetividade e educação. **IX Congresso Internacional del Salud Mental y Derechos humanos**. Universidade Popular Madres del paza de mayo, Argentina, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de Educação**, n. 19 jan/fev/mar/abr 2002.

LEITE, Miriam Soares. Adolescência e juventude no ensino fundamental: significações no contexto da prática curricular. **Revista Teias**, v.11, n.22, p. 55-74, mai-ago, 2010.

\_\_\_\_\_. **Adolescência e juventude em desconstrução: textos e contextos na educação escolar**. ProPEd/UERJ, mimeo.

LEMOS, André. Aspectos da cibercultura: vida social nas redes telemáticas. In: PRADO, José Luiz Aida (org.). **Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa às ciberculturas**. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

LIMA, Leila Britto. In: MESQUISA, Rui. (ors) **Projeto Didático para a construção de documentários: uma possibilidade de experiência popular em escolas públicas**. Recife:Coletivo Butuca; Editora Universitária, 2013.

LOWY, Michel. “A contrapelo”. **A concepção dialética... Lutas Sociais**, São Paulo, n.25/26, p.20-28, 2º sem. de 2010 e 1º sem. de 2011.

\_\_\_\_\_. **Walter Benjamin: aviso de incêndio** – São Paulo - : Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**. Marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUZ, R. Sujeito e narração no cinema. **Cadernos de subjetivação**. São Paulo, PUC- São Paulo, 1995.

MAFFESOLI, Michel. **O mistério da conjunção**: ensaios sobre comunicação, corpo e socialidade. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MANHÃES, Luiz Carlos Siqueira. Rede que te quero rede: por uma pedagogia da embolada. In: ALVES, Nilda; BARBOSA, Inês de (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

OLIVEIRA, Inês. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: ALVES, Nilda; BARBOSA, Inês de (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

OLIVEIRA, Anna Luiza. A produção de documentários como prática didático-pedagógica: experiência estética, linguagem audiovisual e educação emancipadora. In: MESQUISA, Rui. (ors) **Projeto Didático para a construção de documentários: uma possibilidade de experiência popular em escolas públicas**. Recife: Coletivo Butuca; Editora Universitária, 2013.

OTTE, Georg. VOLPE, Miriam. Um olhar constelar sobre o pensamento de Walter Benjamin. **Fragmentos**, Florianópolis, n. 18, p. 35/47, jan/jun 2000.

OSWALD, Maria Luiza. **Educação e contemporaneidade: crianças, jovens e redes de conhecimento**. UERJ/FAPERJ, 2014.

OSWALD, Maria Luiza; COUTO JUNIOR, Dilton. Potencialidades e desafios das escritas de si na internet. In: OSWALD, Maria Luiza. COUTO JUNIOR, Dilton. WORCMAN, Karen. **Narrativas digitais, memórias e guarda**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

\_\_\_\_\_. Educação pela carne: estesia e processos de criação. In: PASSOS, Mailsa. PEREIRA, Rita. (orgs). **Educação Experiência estética**. Rio de Janeiro, Nau, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação e mídia**: Imagem técnica e cultura escrita. UERJ/FAPERJ, 2008.

\_\_\_\_\_. **Infância, juventude e indústria cultural**: sociedade, cultura e mediações-imagem e produção de sentidos. UERJ/FAPERJ, 2005.

PAIS, José Machado. Jovens e cidadania. **Revista Sociologia**:problemas e práticas, n. 49, p. 53-70, 2005,.

\_\_\_\_\_. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Culturas Juvenis**. Imprensa Nacional – Casa da Moeda. Lisboa, 2003b.

\_\_\_\_\_. Nas rotas do cotidiano. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, N. 37. Junho, 1993.

\_\_\_\_\_. **A construção sociológica da juventude**: alguns contributos. Análise social. Vol. XXV, 1990.

PASOLINE, Pier Paolo. Os jovens Infelizes. **Antologia de ensaio corsários**. São Paulo : Brasiliense, 1990.

\_\_\_\_\_. **As últimas palavras do herege**. Entrevista com Jean Dufлот. São Paulo : Brasiliense, 1990.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5-6, 1997.

PEREIRA, R. M. RIBES. Entre o (en)canto e o silêncio das sereias: sobre o (não)lugar da criança na cibercultura. **Childhood & Philosophy**, v. 9, p. 319-344, 2013.

PEREIRA, R. M. RIBES et al. Pesquisa com crianças. In: MACEDO, Nélia; PEREIRA, Rita Ribes. **Infância em Pesquisa**. Rio de Janeiro. Nau, 2012.

PEREIRA, Marcos Villela. **Contribuições para entender a experiência estética**. Revista Lusófona de Educação, 18, p. 111-123, 2011.

PILLAR, Analice Dutra. **Inscrições do contemporâneo em narrativas audiovisuais: simultaneidade e ambivalência**. Educação (Porto Alegre, impresso) Dez, 2013.

POCHMANN, Marcio. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. . In: NOVAES, Regina. VANNUCHI, Paulo. (orgs) **Juventude e sociedade: Trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2007.

REGUILLO, Rossana. Las culturas Juveniles: um campo de estudio; breve agenda para la discusión. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23. 2003.

ROCHA, Sonia. A inserção dos jovens no mercado de trabalho. **Cad. CRH**, Salvador, v. 2, n. 54, Sept./Dec. 2008.

SALGADO, Raquel; JOBIM E SOUZA, Solange. Mikhail Bakhtin e a ética das imagens nos estudos da infância: uma proposta de pesquisa-intervenção. In: CASTRO, Lucia Rabello; BESSET, Vera Lopes. **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. (orgs). Rio de Janeiro: Trapera/FAPERJ, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis; SANTOS, E. S. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996, p. 15 – 33.

SIBILIA, Paula. Autenticidade e performance: a construção de si como personagem visível. In: OSWALD, Maria Luiza. COUTO JUNIOR, Dilton. WORCMAN, Karen. **Narrativas digitais, memórias e guarda**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

SILVA, Eloenes. Grafiteiros e pichadores: multivíduos contemporâneos nas metrópoles. **Gavagai**: Revista Interdisciplinar de Humanidades/Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim. v. 1, n. 1 (mar./abr. 2014). - Erechim: [s.n.], 2014.

SILVA, Monique de Oliveira. Juventudes inventadas. In: SOARES, Conceição. BERINO, Aristóteles. VICTÓRIO FILHO, Aldo. (orgs) **A Fartura das juventudes: tramas entre educação, mídia e arte**. Rio de Janeiro: Nau, 2013.

SOARES, Conceição. MAIA, Vanessa. Vídeos pornô: juventude, performatividade e autorepresentação. In: BERINO, Aristóteles; VICTORIO, Aldo; SOARES, Maria da Conceição (orgs.). **A fartura das juventudes: tramas entre educação, mídia e Arte**. Rio de Janeiro: Nau, 2013.

SOARES, Luiz Eduardo. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In: NOVAES, Regina. VANNUCHI, Paulo. (orgs) **Juventude e sociedade: Trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2007.

SCHWERTNER, Suzana. FISCHER. Rosa. Juventudes, conectividades múltiplas e novas temporalidades. **Educação em revista**, Belo Horizonte. v.28, n. 1, p. 395-420. março 2012.

URRESTI, Marcelo. Adolescentes, jóvenes y socialización: entre resistencias, tensiones y emergências. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (orgs.). **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011.

VICTORIO FILHO, Aldo. Funk: Nomadismos, inadequações e instaurações estéticas na cidade-tudo. In: BERINO, Aristóteles; VICTORIO, Aldo, SOARES, Maria da Conceição (orgs.). **A fartura das juventudes: tramas entre educação, mídia e arte**. Rio de Janeiro : Nau, 2013.

WILHELM LEIBNIZ, Gottfried. **A monadologia**. Tradução de Marilena Chauí; Luiz João Baraúna. 1.ed. Editora Abril Cultural, 1974. (Os pensadores; XIX)