

O protagonismo juvenil nos grupos de quadrilhas
juvinas da região metropolitana de Goiânia

Cartas vividas: rastros de

encontros entre jovens e adultos

Juventudes, que estágio foi esse?

A educação ambiental dança juventudes:

autonomia e liberdade de grupo. Grupo Composto.

Cartas vividas: rastros de

encontros entre jovens e adultos

Isis... danças populares

o tempo presente em instituições

públicas de ensino básico, em Goiânia

O protagonismo juvenil nos grupos de quadrilhas

DISCUTINDO JUVENTUDES: MICRORREVOLUÇÕES ENTRE A CULTURA E A EDUCAÇÃO

ORG.
GIOVANA CONSORTE
ROUSEJANNY FERREIRA



**DISCUTINDO JUVENTUDES: MICRORREVOLUÇÕES ENTRE A
CULTURA E A EDUCAÇÃO**

Comissão Editorial

Ma. Juliana Aparecida dos Santos Miranda
Ma. Marcelise Lima de Assis

Conselho Editorial

Dr. André Rezende Benatti (UEMS)
Dra. Andréa Mascarenhas (UNEB)
Dr. Fabiano Tadeu Grazioli (URI) (FAE)
M. Marcos dos Reis Batista (UNIFESSPA)
Ma. Suellen Cordovil da Silva (UNIFESSPA)
Dr. Washington Drummond (UNEB)

Giovana Consorte
Rousejanny Ferreira
Organizadoras

**DISCUTINDO JUVENTUDES: MICRORREVOLUÇÕES ENTRE A
CULTURA E A EDUCAÇÃO**



Catu, 2020

© 2020 by Editora Bordô-Grená
Copyright do Texto © 2020 Os autores
Copyright da Edição © 2020 Editora Bordô-Grená

Todos os direitos garantidos. É permitido o download da obra, o compartilhamento e a reprodução desde que sejam atribuídos créditos das autoras e dos autores. Não é permitido alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Editora Bordô-Grená
<https://www.editorabordogrena.com>
bordogrena@editorabordogrena.com

Projeto gráfico: Gislene Alves da Silva
Capa: Keila Lima de Assis
Edição e revisão: Editora Bordô-Grená

DADOS INERTANCIONAIS DE CATALOÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP) CATALOGAÇÃO NA FONTE

D611

Discutindo juventudes: [Recurso eletrônico]: microrrevoluções entre a cultura e a educação / Organizadoras Giovana Consorte Rousejanny Ferreira – Catu: Bordô-Grená, 2020.

1001kb, 79fls.

Livro eletrônico

Modo de acesso: Word Wide Web <www.editorabordogrena.com>

Incluem referências

ISBN: 978-65-87035-13-0 (e-book)

1. Cultura. 2. Artes. 3. Adolescentes. I. Título.

CDD 306

CDU 30.6

Os conteúdos dos artigos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos autores.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
<i>Organizadoras</i>	
“ISSO AQUI NÃO PODE!” AS DANÇAS POPULARES DO TEMPO PRESENTE EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO BÁSICO, EM GOIÂNIA	13
<i>Taynnã Silva de Oliveira e Rafael Guarato</i>	
JUVENTUDES, QUE ESTÁGIO FOI ESSE?	26
<i>Aparecida Otaviano da Silva, Larissa Pascoal da Silva Santos e Luciana Gomes Ribeiro</i>	
O PROTAGONISMO JUVENIL NOS GRUPOS DE QUADRILHAS JUNINAS DA REGIÃO METROPOLITANA DE GOIÂNIA	41
<i>Samuel Ribeiro Zaratim</i>	
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL DANÇA JUVENTUDES: AUTONOMIA E LIBERDADE NO GRUPO CORPO COMPOSTO	52
<i>Giovana Consorte</i>	
CARTAS VIVIDAS: RASTROS DE ENCONTROS ENTRE JOVENS E ADULTOS	62
<i>Clara Izabel de Araújo, Giovana Consorte, Hauany Aquino, Larissa Pascoal, Rafaela Pereira, Rita Isabela Almeida, Rousejanny Ferreira e Ysaías Cardoso</i>	
SOBRE OS AUTORES E AUTORAS	76
SOBRE AS ORGANIZADORAS	78

APRESENTAÇÃO

Esta publicação nasce da vontade de partilhar reflexões e conhecer iniciativas que tenham como protagonismo as juventudes nos contextos da educação e da cultura, como campos fundamentais para a formação do sujeito, construção do senso crítico e formulação de experiências coletivas. A juventude, como um conceito social, se mistura com a ideia de adolescência, uma perspectiva do campo da psicologia para tratar, aproximadamente, do mesmo processo temporal de maturidade intelectual.

Estudos mais recentes têm dedicado atenção especial aos recortes entre jovens e as periferias, jovens e violência e jovens e a expectativa (ou a ausência dela) para o futuro. O alerta para pensar os atravessamentos, problemas e potências que marcam o jovem como sujeito social começam a fissurar o entendimento raso da “aborrecência” como um problema passageiro e sem muito sentido. Uma das pesquisadoras que tem provocado reflexões sociais mais amplas sobre a juventude é a professora Miriam Abramoway que traz a discussão da necessidade de políticas públicas, a violência e desigualdade de oportunidades que marcam os jovens brasileiros. Há uma insatisfação dos jovens e, ao mesmo tempo, posturas institucionais que não conseguem construir diálogos promissores e afetivos que possibilitem caminhar juntos. Neste sentido, seria um tanto piegas dizer que os “jovens serão a mudança”, quando na verdade, o panorama social e educativo vigente em grande parte dos espaços de formação do Brasil manifestam a reprodução de sistemas de violências diárias, silenciamentos, obediências, frustrações, que esfumam as possibilidades de construir um panorama social diferente.

O que você deixou de ser quando você cresceu?

@poesiadasruas

Outro ponto que a autora traz é o reconhecimento de aspectos das “culturas juvenis” que se materializam no ato de conviver em coletivo. Assim, estar em grupo, encontrar outros jovens com interesses comuns (seja ele o jeito de se vestir, o gosto musical, a política, a religião, discussões de

gênero, raça, a desigualdade socioeconômica, entre outros) criam tonalidades muito específicas, que não cabem em uma delimitação de juventude. São Juventudes, com uma gama de realidades e interesses.

Trazendo o olhar para as nuances, as pequenas ou localizadas ações que tentam pulsar diferentes frequências das juventudes, acreditamos no poder das pequenas revoluções que aticem a vontade de presença. Deste modo, microrrevoluções surgem como caminhos porosos que aguçam desejos, criticidades, rebeldias e problemáticas sobre os estados das juventudes e suas relações com os contextos e espaços que elas ocupam. A palavra “revolução” significa ato de revolver, ou seja, mudanças abruptas em estruturas de ordem social, cultural, política, entre outros. Cada texto aqui, à sua maneira, provoca um estado particular de fissuras que remexem, brotam e transbordam nos modos como os jovens se veem entre seus bandos e também nos modos como os espaços (escola, comunidades) se relacionam com eles.

Eu tô vendo tudo mudar...

Inclusive eu

@poesiadasruas

Este livro tem um segundo interesse: trazer atenção à necessidade de criação de iniciativas e registro de projetos realizados com jovens, principalmente no campo da arte e da cultura. Nós organizadoras, como professoras e artistas da dança, estamos em permanente busca de livros, artigos, produções artísticas, projetos e festivais que tenham os jovens como ponto focal dos trabalhos. Percebemos como as produções e pesquisas, principalmente no campo da dança, são alheias às potencialidades das questões juvenis como sujeitos em corpo, desejo e movimento. Pensar ferramentas de ensino e criação artística, festivais, encontros e outras iniciativas que deem luz aos jovens como protagonistas de suas questões, seria um caminho interessante “corpar” o que tanto se repete como relevância da cultura na formação do sujeito.

Procura-se: dias bons
@poesiadasruas

Aqui falamos entre pares, e isso nos causa imensa alegria. Todos os textos do livro são frutos de inquietações e relatos realizados por professores, pesquisadores e alunos do estado de Goiás, em especial, no recorte entre as cidades de Goiânia e Aparecida de Goiânia, lugar que também vivemos e desenvolvemos nosso projeto. É muito significativo para nós ver como os espaços locais de ensino e vivência de arte e cultura têm se prontificado a refletir e intervir em realidades juvenis para a aparição de outras visibilidades.

Entre os cinco textos que recheiam a nossa temática, propomos uma costura que começa pela intervenção realizada pelos estágios obrigatórios dos cursos de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Goiás (UFG) e Instituto Federal de Goiás (IFG) nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Abrir um debate franco sobre os paradigmas e desafios do ensino da dança e o debate sobre arte e cultura na escola são oportunidades que os licenciandos em dança e seus professores têm provocado ao estar no espaço da escola pública. Como lugar paradoxo entre o amor e o ódio para muitos jovens, muitas vezes as instituições escolares criam mais sentidos de afeto, corpo e escuta nas relações estabelecidas nos intervalos e corredores, do que na própria estrutura educacional em si. Por que não dançar o que dá vontade? Por que não inventar? Por que não misturar? Por que não experienciar a aprendizagem fora da sala? Por que não debater e construir pelo que pulsa dos jovens? Por que não resignificamos o espaço e a ideia de escola? Por que não rever o que (e como) está o conteúdo dança na escola?

Se a juventude é uma fase de reconhecer-se entre os pares, o movimento quadrilheiro, em nossa região, faz isso com grande maestria. Marcado por diversos grupos que envolvem comunidades de bairro, associações, entre outros, temos aqui um espaço onde os jovens protagonizam o ato de dançar, costurar, cantar e torcer pelos seus a cada apresentação. Estes grupos atuam em regiões periféricas das cidades onde o acesso aos bens culturais e artísticos são extremamente precários, a violência

é latente e o horizonte do futuro muito incerto. Neste panorama, os grupos quadrilheiros promovem visibilidades importantíssimas aos jovens que veem nestes espaços, um lugar de identificação, coletividade, resistência cultural, afeto e protagonismo.

E falando em protagonismo, trazemos a pesquisa cênica em dança com adolescentes como uma possibilidade de enlace entre a arte e a educação. Os dois últimos textos trazem o recorte do que tem sido experienciado com o grupo de dança Corpo Composto pela perspectiva da autonomia, liberdade, compartilhamento de responsabilidades e decisões e como isso se corporifica nos jovens e nas professoras que integram o projeto. Entre conceitos e depoimentos, uma vontade expressa de reforçar a importância de projetos de cunho cultural no espaço escolar que deem corpo e palavra como modos de viabilizar narrativas juvenis.

Por fim, nosso agradecimento à editora Bordô-Grená pela sensibilidade ao tema e à sua postura editorial que investe em debates tão ricos às Ciências Humanas e Linguagens. Em tempos onde o conhecimento se faz crucial para superar os imediatismos que fragilizam a capacidade mais profunda de pensar, deslocar o automatismo da vida adulta é um exercício revolucionário que precisamos nutrir cotidianamente.

Você ainda sonha ou só descansa a cabeça na fronha?

@poesiadasruas

Giovana Consorte
Rousejanny Ferreira

“ISSO AQUI NÃO PODE!” AS DANÇAS POPULARES DO TEMPO PRESENTE EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO BÁSICO EM GOIÂNIA

Taynnã Silva de Oliveira

Rafael Guarato

O ensino de dança na escola como tema de estudo tem demonstrado considerável crescimento no volume de debates na última década, com o advento de cursos de licenciatura em Dança em diferentes cidades do país¹. Portanto, pensar e discutir o ensino de dança em âmbito escolar é um assunto do “hoje”. No entanto, a maioria dos estudos tem dedicado seus focos em estudar procedimentos metodológicos para o ensino, concentrando seus esforços em vislumbrar estratégias e ferramentas que municiem professores em formação, a lidarem com o conturbado e exaustivo cotidiano escolar. Em decorrência disso, poucos são os estudos que buscam compreender as especificidades culturais que permeiam os muros da escola e que em muitos casos, interferem de modo decisivo nas permissões e proibições que o professor enfrentará tanto por parte da gestão escolar como por parte de educandos; tanto por parte de outros professores companheiros de trabalho como por parte do próprio profissional que exerce a função de professor de dança.

Partindo dessa constatação, este capítulo tem como objetivo compreender quais são os suportes que sustentam os argumentos acerca das limitações e/ou resistências das instituições públicas de ensino básico em

¹ O impacto que o projeto do REUNI exerceu sobre a área da Dança em âmbito acadêmico pode ser conferido nos trabalhos de Alexandre Molina (2008) e Daniely Oliveira (2014). Assim como pode ser conferido o volume crescente de trabalhos acadêmicos apresentados anualmente nos eventos científicos promovidos pela Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA), através de consulta aos anais link: < <https://portalanda.org.br/anais/> >.

Goiânia, em relação à inserção da prática de danças populares, enfatizando aquelas que também se encontram veiculadas nos meios de comunicação. A intenção é: (1) Antes de discutirmos método de ensino ou currículo, buscar compreender como as instituições de ensino – através das pessoas que lá estão – se relacionam com os conteúdos de dança? (2) Quais são os conteúdos que possuem maior rejeição e em quais argumentos a censura opera?

Para ter acesso aos argumentos que orientam as proibições de danças específicas, foi realizada análise bibliográfica acerca do assunto e a aplicação de entrevistas orais semiestruturadas, feitas em 4 escolas de rede pública de ensino básico no período de dois meses entre outubro e dezembro de 2019, no município de Goiânia no estado de Goiás. Foram entrevistados 13 profissionais², sendo 8 da gestão (direção e coordenação) e 5 professores ministrantes das disciplinas de artes, dança e teatro, nas seguintes instituições de ensino:

-Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás – Unidade Waldemar Mundim (não possui dança como disciplina obrigatória, nem como projeto) que está localizada na Rua R.40 - setor Conj. Itatiaia, em uma região geograficamente periférica da cidade de Goiânia;

-Colégio Estadual de Período Integral do Setor Finsocial (possui dança como projeto) que está localizada na Rua Vf 64 – setor Vila Finsocial, em uma região geograficamente periférica da cidade de Goiânia;

-Escola Municipal Presidente Vargas (não possui dança como disciplina obrigatória e nem como projeto, porém recebem estagiários do curso de graduação em Dança da Universidade Federal de Goiás vinculado à

² Todos os profissionais entrevistados, assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), autorizando a divulgação de seus nomes e dos conteúdos das entrevistas no todo ou em parte, editado ou não, bem como foi autorizado a conversa coletiva com turmas de alunos, porém, por serem menores de idade não terão os nomes divulgados.

disciplina de Artes) que está localizada na Av. São Luiz – setor Vila João Vaz, em uma região geograficamente periférica da cidade de Goiânia;

-Escola Municipal Professora Maria Nosidia Palmeiras das Neves (possui dança como disciplina obrigatória) que está localizada na Rua Celeste Baiochi – setor Residencial Barravento, em uma região geograficamente periférica da cidade de Goiânia.

Com intuito de obter uma amostragem que nos desse uma percepção panorâmica dos educandos em relação ao que pensam sobre dança e como percebem a atuação da escola sobre dança, foram realizadas conversas coletivas gravadas com crianças e adolescentes de diferentes níveis de ensino e faixa etária, por meio de procedimentos da história oral oferecidos por Alessandro Portelli (1997). No Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás – Unidade Waldemar Mundim, com cerca de 30 alunos na turma do 1º ano do ensino médio, com idades entre 14 e 15 anos. No Colégio Estadual de Período Integral do Setor Finsocial, a conversa foi realizada com 10 alunos na turma de 7º ano do ensino fundamental com idades entre 11 e 12 anos. Já na Escola Municipal Presidente Vargas, o encontro foi com 20 alunos do ciclo H do ensino fundamental entre 13 e 14 anos. E na Escola Municipal Professora Maria Nosidia Palmeiras das Neves, 15 alunos de 6 a 7 anos e 15 alunos de 9 a 10 anos, nos ciclos A e D, do ensino fundamental, respectivamente.

Métodos de entrevistas foram utilizados respeitando a compreensão e assimilação dos educandos de acordo com suas respectivas idades e de acordo com o cargo ocupado por cada profissional entrevistado. Por exemplo: com a gestão escolar tivemos interesse em entender as concepções gerais e suas relações com o ensino das artes e, mais específico, da dança. Portanto, foram realizadas perguntas como: “Como a gestão entende o ensino das artes na escola?” e “Como a gestão lida com as danças de maior inserção nos meios de comunicação no ambiente escolar?”. Aos professores, o interesse foi em entender quais os conteúdos selecionados para o ensino de dança em sala de aula e como acontece a administração (se houver) dos conteúdos selecionados com as experiências corporais trazidas pelos alunos, com perguntas como “Quais estéticas de dança você trabalha?” e “Quais estéticas de dança os alunos trazem para dentro de sala?”. Por fim, a

conversa com os alunos foi de âmbito mais informal, com perguntas como “Vocês gostam de dançar o quê?”, “Alguém da escola já falou que vocês não podem dançar?”

“*DEUS NOS AJUDE*” OU AS CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO SACRO NO PROCESSO CENSÓRIO

No Brasil, desde nosso primeiro documento constituinte legal, elaborado quando o país se tornou uma República, foi destacado a necessidade das ações do Estado estarem desvinculadas de ações religiosas, com a Constituição Federal de 1891, cunhando o entendimento de que o Estado em suas ações, deve agir de forma laica. Nossa atual constituição que data de 1988, em seus artigos 5º e 19º endossam essa mesma compreensão elaborada em 1891, portanto, há mais 120 anos. Em tese, ou melhor, em legalidade jurídica, todo cidadão brasileiro deveria ser ensinado no sistema educacional público (mantido pelo Estado em suas diferentes frentes: União, Estado e Municípios), com a garantia de não doutrinação ou não orientação segundo valores advindos da formação de cunho religioso.

Entretanto, dentre os argumentos apresentados pelos profissionais entrevistados para justificar as proibições – que são camufladas através da palavra “cuidados” – no que se refere às danças populares do tempo presente³, estão centrados majoritariamente no discurso de cunho religioso, seja direta ou indiretamente, remetendo à moralidade e ao controle sobre o corpo. Das 13 entrevistas com a gestão e os educadores, 10 fizeram menção

³ Utilizamos a expressão “danças populares do tempo presente” para designar fazeres dancísticos elaborados pelos setores populares da sociedade em ambiente urbano, onde se pratica e se disseminam comportamentos, valores e significados elaborados e compartilhados entre os populares, podendo por vezes, serem veiculados em meios de comunicação no tempo presente, como o arroxa, bregafunk, funk, brega, axé e as estéticas agrupadas sobre o nome danças urbanas.

a religião, como por exemplo, a pedagoga que exerce a função de direção na Escola Municipal Professora Maria Nosidia Palmeiras das Neves, Suelaine de Lima Alves, que é atuante na rede pública de ensino há 20 anos.

Por exemplo, o funk, não é que na escola não possa trabalhar o funk, mas existe o funk que às vezes não vai ser tão agressivo, já existe alguns estilos que vão ser sim, que aí eu vou ter problemas às vezes com a família, em questões religiosas, e eu penso que o nosso objetivo não é bater de frente, não é por aí que a gente ensina, não é por aí que a gente educa.

Essa ausência de autonomia da escola em relação aos valores religiosos das famílias dos educandos, também reincidiu na fala da educadora física que leciona a disciplina de dança na mesma instituição, com 8 anos de profissão na rede pública de ensino, Míriam Ribeiro Machado acredita que “a gente tem que tomar o cuidado com a letra da música, como a gente já conversou, a gente tem várias religiões na escola”. Premissa também seguida pela coordenadora Aparecida Gomes Ribeiro de Sousa, pedagoga que há 12 anos trabalha na rede pública de ensino, nos disse que “a gente trata com muita naturalidade, até porque hoje é uma coisa que é natural na sociedade, agora volta a questão dos valores familiares, nós temos famílias que são bem conservadoras, outras nem tanto”. Ainda na Escola Maria Nosidia, em uma conversa com alunos do ciclo A e D, sobre o que eles gostavam de dançar, a devolutiva foi predominantemente o funk, surgindo respostas como, “Mas tia, funk é coisa de ladrão e bandido, minha mãe que falou” (ALUNO 1, 6 ANOS) e “Eu não vou dançar funk, nem eu e nem meus pais gostam desse tipo de dança, é imoral” (ALUNO 2, 9 ANOS).

Apesar de surgir a menção a “religiões” nas falas de gestores e professores, a moralização dos costumes, segundo as premissas cristãs, se torna mais evidente nas falas dos educandos. Esse mesmo tom aparece em todas as 4 instituições públicas de ensino, como o da secretária Sônia Maria Roncato Ferraz, da Escola Municipal Presidente Vargas, que está há 20 anos trabalhando em instituições públicas de ensino, e da professora Juliana Duarte Marques, do Colégio Estadual de Período Integral do Setor Finsocial, que leciona em escolas públicas há 8 anos, respectivamente:

Bom, aqui na escola é assim, a gente vigia né, até porque não pode, geralmente quando tem alguma apresentação, vem o pai, vem a mãe, e tem muita gente que é evangélico, as crianças nem participa porque a mãe não deixa, então assim é muito fechado, a roupa, música não pode deixar, dessa idade é complicado.

Porque a gente se encontra em uma comunidade extremamente religiosa, que é formada por igrejas, e os pais não entendem que eles são religiosos, mas os filhos não, e aí vem a ideia da escola não confrontar a família, vem daí essa proibição entre aspas.

A contradição que paira nas falas a respeito de imposições e negações do ambiente escolar, além de demonstrar deficiência sobre informações acerca do ensino das artes, demonstra fragilidade de postura política e de aplicação da legislação vigente por parte das pessoas que ocupam a gestão escolar, se apresentando frágil e incapaz de lidar frente aos valores culturais de cunho religioso que existem fora da escola. Ao estabelecer esse tipo de relação a instituição escolar se apresenta à mercê das pressões religiosas exercida pelas famílias. Portanto, o olhar condenatório ao ensino e a prática das danças populares do tempo presente na escola, possui uma historicidade que provém da moral cristã, historicamente disseminada desde os primórdios da colonização brasileira, no qual é renegado e “imoral” qualquer forma de prática onde o corpo apresente movimentações que remetem a gestuais caracteristicamente oriundos de danças de matrizes africanas, como movimentação de quadril. A censura sobre as danças populares do tempo presente é justificada sob a acusação de serem imorais, e conduzidas por essa moralidade passam a ser designadas com adjetivos pejorativos como pornográficas ou sensuais⁴, estando assim, na contramão do que acredita e acreditam-se os pais, em suas individualidades religiosas.

É claro que o problema não está em falar, discutir e ter presente religiões dentro do ambiente escolar, o problema se manifesta quando essa religiosidade hegemônica – a cristã - se põe a frente do ensino, restringindo,

⁴ Sobre esse assunto, conferir o estudo “Danças eletrônicas” de Cecília Yade Alves (2014) e o artigo “O obsceno em cena” de Armindo Bião (1998).

negando e dispondo de um direcionando restrito sobre o que pode e o que não pode na escola. A discursão fica em torno de lecionar conteúdos de dança que passam a ser considerados como “certos” e outros como “errados” segundo a orientação da “moral” e dos chamados “bons costumes”.

Vale ressaltar que, o que aqui está sendo discutido não é um desmerecimento acerca da seleção de assuntos que podem ser levados para dentro de sala (que em grande maioria são colonizadores e centralizadores nas escolas analisadas), mas destacar que além das limitações pessoais, da formação docente e do tempo disponível para o ensino, existe um poder censório que atua como regulador e autorizador de conteúdos através de uma dinâmica cultural. O problema reside em reconhecer que essas proibições negam a existência desses conteúdos e dos múltiplos e complexos assuntos que os envolvem, estando eles presentes e atuantes no cotidiano dos educandos, mesmo que a instituição escolar os negligenciem, como destaca o professor de teatro Luciano Diogo Freitas, da Escola Municipal Presidente Vargas:

A escola ainda se ilude que ela consegue dar conta desse regime dos corpos, ela ainda acha que consegue prender o aluno. Não é você restringir o que você traz, mas é você articular isso, porque eles estão ouvindo funk proibidão, estão rebolando até o chão, então você não fazer isso na aula é dizer "você não pode aqui, isso não é legal", vai fazer com que eles façam ainda mais, vai fazer com que eles internalizem o estigma. A partir do momento que você reflete sobre aquilo, perceber que tudo é possível, e tudo precisa de uma criticidade. Existem certos autoritarismos que se deslegitimam pela sua deficiência.

TODOS OS CORPOS SÃO CENSURADOS, MAS AS MULHERES SÃO
MAIS QUE OS HOMENS.

‘Porque você é uma menina’ nunca é razão para nada. Jamais.
(Chimamanda Ngozi Adichie)

A condenação da prática e do ensino das danças populares⁵ do tempo presente dentro das escolas, não se limita somente a uma condenação moralista cristã de modo genérico, ela possui especificidades em sua ação. As proibições também estão vinculadas a um controle ancorado numa ideia de corpo feminino (e dos corpos que performa a feminilidade)⁶, que desde o mundo antigo⁷ passou pelo processo de ser moldado socialmente por uma visão falocêntrica. Esse corpo feminilizado segue um entendimento hegemônico acerca do que é ser feminino (SCOTT, 1995) e os atributos que o acompanha, como: a ideia de leveza, graciosidade, delicadeza, sensível, socialmente recatada, conter-se de exposição de seu corpo, segundo o enquadramento de valores que orientados por uma lógica patriarcal, misógina, sexista e machista, se empenham cotidianamente em produzir e manter regras para sua continuidade.

Nas entrevistas realizadas é possível notar de modo acentuado, declarações que demonstram uma “preocupação” unicamente com o corpo das mulheres. Essa “preocupação” visa preservar a ideia hegemônica do feminino, sobre o argumento de “exposição” de educandas e não

⁵ Se por um lado existe um consenso e aceitabilidade de algumas danças populares na escola quando carregam consigo a ideia de identidade regional, a exemplo da quadrilha e forró, foi notado que há proibição também de danças populares de matrizes africanas que possuem maior longevidade temporal, como jongo, maracatu, samba de roda..., mas que, as proibições sobre essas danças seguem justificativas que são majoritariamente de cunho religioso, demonstrando intolerância a práticas culturais que possuem vínculo explícito à danças de matriz africana.

⁶ Entendemos que a feminilidade não é exercida somente por mulheres cisgênero, podendo ser performada por outros corpos que assumem aspectos de feminilidade como elemento identitários de sua existência social, e que por isso, também sofrem as violências simbólicas promovidas pela intolerância cultural.

⁷ Sobre esse assunto, conferir a obra SCHIMITT-PANTEL, Pauline. A criação da mulher: um ardil para a história das mulheres? In: MATOS, Maria Izilda Santos de; SOIHET, Rachel (Org.). *O corpo feminino em debate*. São Paulo: Unesp, 2003. p. 129-156.

encontramos nenhuma menção aos educandos do gênero masculino (considerando a binaridade de gênero presente nas entrevistas). Uma vez que, às “meninas” é cabido seguir o entendimento hegemônico de feminilidade, também os “meninos” são entendidos segundo uma lógica hegemônica de masculinidade, aos quais cabe ter disposição ao sexo e serem assediadores, fortes e insensíveis no que se refere as danças populares do tempo presente. Essas são algumas falas dos entrevistados em relação a esse assunto:

“Aqui não pode dançar funk, porque os professores são velhos, os meninos são tarados e o coordenador fala que é inapropriado” (Aluna 3, 14 anos, Escola Municipal Presidente Vargas)

Essa parte aí, a parte do funk, é o que eles mais insistem, é o que é mais proibido, é o que a escola menos aceita, é isso aí, mostra muito o corpo, as danças mal interpretadas, tem muita aluna adolescente de 14 e 15 anos, é por isso que a escola barra. (Sônia, secretária da Escola Municipal Presidente Vargas)

*

No Protagonismo Juvenil [nome do projeto desenvolvido na escola], por exemplo, um tabu que existe dentro do Fim Social é o funk, uma vez que o funk é a identidade dos nossos alunos daqui, trata-se de uma periferia e o funk é daí mesmo, ele foi proibido no sentido de que, às vezes eles expõe algumas alunas, e esse era o argumento (Juliana, professora do Colégio Estadual do Setor Finsocial)

Quando a gente liga o som na hora do recreio, eles parecem que estavam fazendo aula lá fora, mas é claro que a gente tem esse cuidado né, com as danças sensuais, principalmente com as meninas que já estão na adolescência. (Aparecida, coordenadora da Escola Municipal Professora Maria Nosidia)

*

Eu penso que hoje tudo é muito estimulante para os nossos adolescentes, e isso me preocupa, porque a quantidade de jovens adolescentes grávidas, começando a vida sexual muito cedo, eu imagino que esses estímulos que vem, esses estímulos exteriores que estão nas danças, nos filmes, novelas e músicas. (Aparecida, coordenadora da Escola Municipal Professora Maria Nosidia)

Olha, é um problema sério, depende da faixa etária e depende do seu público, hoje você tem um número grande de estudantes que amam

o funk, principalmente as meninas, amam funk, querem dançar funk na mostra cultural, porém aqui dentro da escola principalmente por ser um Colégio Militar, não é que não pode fazer, mas que você tem que ter muita cautela[...] o único estilo que eu percebo que a gente não pode desenvolver livremente é o funk. (...) a gente entende que existe alguns estilos de dança que vai trabalhar mais com a sensualidade, vai trabalhar com o corpo da mulher, e também por estar em um colégio militar. (Frank, professor do Colégio Estadual da Polícia Militar)

*

Por exemplo, nós temos na nossa música brasileira, algumas músicas que tem letras inapropriadas, às vezes com um vocabulário que estimule tanto a desvalorização da mulher, o estímulo ao uso das drogas, então eu penso que gente precisa sim refletir que tipo de música que eu vou estar trabalhando, e mesmo nessa dança, por exemplo, uma dança que vai focar mais na sensualidade do que no corpo como artístico. (Suelaine, (diretora da Escola Municipal Professora Maria Nosidia)

*

[...] a gente tem professores muito religiosos e a gente tem uma gestão que é autoritária em alguns momentos, então por exemplo, a coordenação ela cuida da roupa das meninas. Da roupa das meninas, os meninos podem ir de short curto, inclusive regata, mas as meninas não podem vir com a calça rasgada. (Luciano, professor da Escola Municipal Presidente Vargas)

É possível diagnosticar a fragilidade das instituições das escolas analisadas e dos profissionais nelas envolvidos, em lidarem com questões de dinâmicas culturais. Com recorrência, o movimento cultural do funk foi citado tanto por gestores, professores, como pelos educandos. No entanto, é notável o desconhecimento sobre as variantes e diferenças das formas de se dançar funk, e na maioria dos casos, a música funk é utilizada como substituta da dança funk, o que evidencia também uma falta de interesse por parte dos profissionais da educação em compreender a manifestação cultural que os educandos já praticam e lhes apresenta como elemento de identidade no cotidiano escolar.

Na cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, o funk é considerado um “movimento musical e cultural de caráter popular”, inclusive dispõe de

legislação própria⁸ que assegura em seu Art. 4º que: “Fica proibido qualquer tipo de discriminação ou preconceito, seja de natureza social, racial, cultural ou administrativa contra o movimento funk ou seus integrantes.” Do mesmo modo, existem estudos de antropólogos, sociólogos, linguistas, historiadores e comunicólogos desde fins da década de 1980, que demonstram os valores e sentidos compartilhados e a importância destes para as pessoas que fazem parte do movimento funk⁹.

Portanto, o modo com que os profissionais de ensino nas escolas analisadas interferem de forma direta e significativa na vida e conduta de crianças e adolescentes, estão orientados pela carência de informações e estudos sobre as danças populares do tempo presente. Como consequência desta carência, o entendimento sobre corpo e dança encontrados nas escolas são orientados pelos mesmos valores moralizantes que garantem a replicação de religiosidades dominantes nos espaços extra-muros-escolares. Fica claro que, ao conduzir as justificativas para decisões e exercendo aspecto proibitivo exclusivamente sobre o corpo das “meninas” como o único a ser cuidado e trabalhado para se encaixar em uma moralidade, o ambiente escolar fabrica espaços de exclusão cultural, operando pela lógica maniqueísta que opõe certo X errado, coisas que pode X coisas que não pode, apropriado x inapropriado.

Contrariando as premissas pós-modernas, o modelo moderno que consiste na tentativa de padronização dos saberes corporais, permanece vigente e atuante nas instituições escolares na contemporaneidade, mantida por relações de poder que usa uma clara hierarquia instituição-aluno para a

⁸ LEI N° 5543, de 22 de setembro de 2009. Disponível em: < http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25571cac4a61011032564fe0052c89c/78ae3b67ef30f23a8325763a00621702?OpenDocument&ExpandSection=-1#_Section1 >. Acesso em 20 fev. 2020.

⁹ A título de exemplo, vale conferir os estudos de Hermano Vianna, Hugo Oliveira, Danilo Cymrot, Carla dos Santos Mattos, Adriana Facina, Carlos Palombini, Adriana Carvalho Lopes, Juarez Dayrell, Juarez Dayrell, Mylene Mizrahi e Patrícia Luisa Nogueira Rangel.

perpetuação dos domínios dos corpos e de seus saberes. Esse quadro é desenhado através da gestão e educadores que em sua maioria, censuram a prática das danças populares do tempo presente, principalmente aquelas que também estão inseridas na mídia. E ao mesmo tempo, encontramos um interesse e disposição por parte dos alunos, no que se refere à prática das danças populares do tempo presente, sendo o funk a mais recorrente nas entrevistas (das 4 escolas presentes nas entrevistas, em 3, o funk é proibido ou foi proibido em algum período de tempo. Sendo o único gênero a ter tais restrições).

De todo modo, o que torna o panorama encontrado delicado, para além das proibições culturais de caráter censor, é a coadunação do ambiente escolar com padrões culturais que justificam a posição inferior e submissa das mulheres em relação aos homens, descritos como “meninas” e “meninos”, fazendo necessário nos perguntarmos se é inapropriado a dança, a roupa, a música ou o gênero que a veste/dança/canta? Por que as mesmas imposições postas às meninas não valem para os meninos? Esse corpo feminino quieto, dócil e benevolente favorece a quem? Apesar de serem questões aparentemente corriqueiras, é importante tê-las sempre disponíveis para que não repliquemos, por exemplo, a cultura do estupro, como pode ser reconhecido na fala “Aqui não pode dançar funk, porque [...] os meninos são tarados”.

Quando falas como está são aceitas como justificativa (inclusive por profissionais do meio educacional) para restringir mulheres de dançar, a instituição escolar se torna corresponsável no processo de perpetuação de uma realidade latente de estupro¹⁰ e violência sexual no Brasil, no qual esse tipo de justificativa faz parte. Portanto, quando a escola se exime de pensar sobre a realidade, de dialogar com as demandas culturais da comunidade escolar, sejam elas religiosas, musicais ou dançantes, cedendo para os

¹⁰ No Brasil, foram registrados 66 mil estupros, só no ano de 2018. <https://www.poder360.com.br/brasil/estupro-bate-recorde-em-2018-maioria-das-vitimas-e-de-meninas-ate-13-anos/>.

discursos que exercem maior pressão sobre a gestão, ela atua contra si mesma.

REFERÊNCIAS:

ALVES, Cecília. *Danças eletrônicas*. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Dança. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2014.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MOLINA, Alexandre. *(Im) Pertinências curriculares das licenciaturas em dança no Brasil*. Mestrado em dança. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

OLIVEIRA, Daniely. *Dança na educação básica: o sujeito e os desvios do ensino*. Monografia- Graduação em Dança, Universidade Federal de Goiás, 2014.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. *Projeto História*, São Paulo, 1997.

SCHIMITT-PANTEL, Pauline. A criação da mulher: um ardid para a história das mulheres? In: MATOS, Maria Izilda Santos de; SOIHET, Rachel (Org.). *O corpo feminino em debate*. São Paulo: Unesp, 2003. p. 129-156.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, vol 20, nº 2, 1995, p. 71-99.

VIANNA, Hermano. Funk e cultura popular carioca. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6. p. 244-253. 1990.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e sociedade (1780-1950)*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

.

JUVENTUDES, QUE ESTÁGIO FOI ESSE?

Aparecida Otaviano da Silva

Larissa Pascoal da Silva Santos

Luciana Gomes Ribeiro

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência tem por objetivo expor o projeto que foi desenvolvido na disciplina de Estágio IV do Curso de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG do Campus Aparecida de Goiânia. Ele foi realizado no próprio IFG - campus Aparecida de Goiânia, com os alunos de nível Médio, na modalidade Técnico integrado ao Ensino Médio.

De antemão, cabe ressaltar que nosso estágio seguiu por contornos singulares. No segundo semestre de 2019 acompanhamos e intervimos na turma do 2º ano de Artes Visuais. O intuito maior foi propor possíveis diálogos e intersecções entre Dança e Artes Visuais e, assim compreender a importância do diálogo da Dança com outras linguagens artística, exigindo estratégias metodológicas para o ensino de Dança.

Os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Tempo Integral contemplam, ao mesmo tempo, a formação de nível médio e a formação profissional. No Instituto Federal de Goiás, campus Aparecida de Goiânia são oferecidos os cursos técnicos integrados em Agroindústria, Edificações e Química.

ENSINO MÉDIO NO IFG

O Ensino Médio poderia ser apresentado como uma oportunidade singular e significativa de se intervir, diretamente, na formação de uma sociedade em constante processo de transformação. Isso porque uma formação integral que considera a dimensão social e humana da realidade e cria vínculos vivos entre o “saber fazer” do “saber pensar”; que fortalece a

necessidade de uma educação “no” mundo e não apenas “para” o mundo é, sem dúvida, uma formação que toma a pessoa humana como fim em si mesma.

O Ensino Médio Integrado - EMI é uma forma de resistência e de transformação.

Nos últimos dez anos, a Rede Federal desenvolveu diferentes projetos de Ensino Médio Integrado. Esses projetos tiveram, como características comuns, a necessidade de construção de uma realidade nova para essa etapa da Educação Básica, a qual se pauta na busca de uma perspectiva pedagógica contextualizada e sensível à pluralidade de vozes que passou a fazer parte desse ambiente escolar. O projeto de Ensino Médio Integrado da Rede Federal, ainda que incipiente, e com muitos desafios, a serem enfrentados, tem sido defendido por alguns pesquisadores da educação como ousado e original. (ARAÚJO e SILVA, 2017, p. 12)

Assim a preocupação do EMI é ultrapassar uma formação instrumental, embasada somente em resultados quantitativos. Não pressupõe que seja fácil, na verdade é um desafio, pois caminha na contramão dos padrões cristalizados do ensino tradicional. Há muito para se transformar na construção das condições políticas e pedagógicas referentes a um projeto desse porte, mas o espaço foi aberto.

ARTE NO ENSINO MÉDIO DO IFG - CAMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA

Para dizer sobre Arte no Ensino Médio, de acordo com o recorte do referido estágio, tomamos como referência o nosso próprio campo. Alexandre Guimarães, professor de Artes Visuais do IFG Campus Aparecida de Goiânia, onde também é coordenador da Galeria de Artes e Oficinas (GALO) diz que:

Uma vez esses alunos tendo experimentado, no primeiro ano letivo do ensino médio, a cada bimestre, uma linguagem artística diferente (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança), no segundo ano eles optam pela linguagem que querem cursar. Nesse sentido, as turmas podem

ser mistas, com alunos de variadas formações técnicas, unidos pela linguagem artística, interesses particulares ou mesmo pela falta de outra atividade senão as que são oferecidas pela matriz curricular. A disciplina é desenvolvida com propostas de projetos artísticos bimestrais, com ênfase para os processos de criação. Nossos alunos, que estudam em tempo integral, levam 3 anos para se formar. Como relatado, a partir do segundo ano, a disciplina passa a se chamar Arte e Processos de Criação. Para o terceiro ano, não há a oferta da Arte no currículo, porém essa situação vem sendo um assunto levantando em nossa agenda de discussão como grupo do ensino de arte na instituição. (GUIMARÃES, p. 03, 2014)

E para além da organização curricular dita acima, o IFG - campus Aparecida conta com outras oportunidades de acesso e vivência da arte: o ateliê de Artes Visuais, as salas de Dança, a GALO - Galeria de Artes e Ofícios e o Grupo de pesquisa em Dança: Corpo Composto. Todos esses espaços são usados pelos alunos por meio de projetos de pesquisa e extensão que oxigenam a Arte no Instituto.

Vale ressaltar que, para além ou, justamente por conta dessa atmosfera constituída, o IFG conta com a mobilização e o envolvimento dos alunos acerca de outras produções e da fruição artística. De tempo em tempo, no mesmo campus de todos os dias, um campus diferente. Os alunos criam instalações, performances, saraus, entre muitos outros momentos de partilha e provocação. Por essa realidade, as juventudes que compõem o IFG são envolvidas e engajadas no fazer e no viver artístico, mesmo que não sejam necessariamente os proponentes, são curiosos e intrometidos o suficiente para aproveitarem as mutações artísticas do campus.

JUVENTUDE OU JUVENTUDES

“Vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério
O jovem no Brasil nunca é levado a sério (...)
Sempre quis falar, nunca tive chance
Tudo que eu queria estava fora do meu alcance (...)”

O trecho destacado acima, da música do grupo Charlie Brown Jr., traduz e denuncia uma realidade vivenciada pelos jovens no Brasil. Eis que

um paradoxo se destaca. Ser jovem é uma aspiração de vida, vitalidade, aparência, mas o jovem não é uma aspiração, na verdade é deixado de lado em sua própria existência. Enxergar o jovem pela ótica dos problemas é reduzir a complexidade desse momento da vida. É preciso cuidar para não transformar e reduzir a juventude em idade problemática estacionando-se por aí pela facilidade que a caricatura oferece.

Um cuidado prezado por nós foi o de não reduzir juventude a uma marcação cronológica e estanque. Juventude é uma categoria dinâmica e concreta, bem como dizem Dayrel e Carrano:

Na realidade, não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente. (DAYREL; CARRANO. 2014, p. 112)

Ao longo de nossas discussões e pesquisas em sala de aula nos atentamos ao cuidado de reconhecer a existência de juventudes. Pensando-a como um mosaico de experiências, sonhos, desejos, medos e curiosidades que constituem os jovens, e, partir dessas diferenças como oxigênio para a [re] existência. Juventudes e não juventude. Os jovens não são iguais, não têm as mesmas realidades e projeções. Juventude é multiplicidade, “produzindo *múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes*” (BRASIL, 2011, p. 155; ênfase adicionada).

Nos alimentamos também das perspectivas dos jovens sobre juventude levantadas em conversas informais com os alunos do nosso campo de estágio, em filmes, documentários e leituras vistos sobre jovens.

“Juventude é intensidade de ser e estar. Lugar mais genuíno, as pessoas se jogam, pode fazer sem medo ou com medo mesmo. Intensidade tão grande de querer mudar o mundo. Como lugar de descoberta, mas não é o único lugar.” (Jovem 01, 2019)

“Juventude é revolução!” (Clipe Sarau Preto no Branco e Versos em Versos, disponível no Youtube)

Um dos filmes assistidos foi "Nunca me sonharam", de 2017, sob direção de Cacau Rhoden, que traz os desafios do presente, as expectativas

para o futuro e os sonhos dos jovens sob a perspectiva dos jovens. Expõe realidades e utopias de jovens do ensino médio do Brasil. E nessa abordagem, os desafios são trazidos à tona por meio de depoimento e impressões com uma carga afetiva imensa e significativa. Apontamos algumas frases e palavras expressas como vivência desse momento de vida:

- A partir do momento que o sonho foi tirado de mim eu desisti dele também.
- Ser dona do mundo.
- Frustração.
- Difícil, mas é mais inesquecível.
- O mundo cai na cabeça.
- Há enfrentamentos que começam em casa.
- Eles não sonhavam. Não me ensinaram a sonhar. Eu tive que aprender a sonhar sozinho.
- Nunca me sonharam.
- Carência afetiva.
- Mais tempo com os professores do que com os pais.
- Os jovens também têm suas próprias bagagens, não são seres rasos.
- Nem um “bom dia”. É “dane-se”.
- A gente não aprende a aprender.

O JOVEM SE TORNA FIGURANTE DA PRÓPRIA HISTÓRIA

Perceber os jovens a partir de suas próprias impressões nos sensibilizou a ponto de influenciar em como atuaríamos em nossa proposta de intervenção. Dessa forma, nos amparamos nas curiosidades e anseios dos jovens para com o nosso objeto de intervenção, a Dança, além de escutá-los e considerá-los em nossos planos, ações e reflexões para que pudessem deixar de ser corpos passivos e tornarem-se ativos e sujeitos da própria arte, do próprio ser jovem.

JUVENTUDES/ARTE/DANÇA

“Sonhos em Movimento”, dirigido por Anne Linsel e Rainer Hoffmann teve estreia no Brasil em 2012. O documentário acompanha e registra a remontagem do espetáculo Kontkthof, de Pina Bausch, feita com adolescentes. Os jovens bailarinos daquele momento, de 14 a 18 anos, não tinham qualquer experiência anterior com dança. O espetáculo versa sobre conflitos humanos articulando dança, teatro e vida cotidiana. E, no documentário, é apresentado como esses jovens se apropriam desses temas, de forma particular e subjetiva, sendo gradualmente sensibilizados e incorporados à experiência.

O documentário traz, com uma licença poética sensível e verdadeira, como é ser jovem e ainda se atrever a sê-lo na arte. As tessituras das experiências dos jovens e como elas são compartilhadas mostram o medo e o desejo dos seres jovens. Os protagonistas relatam a transição e transformações significativas oportunizadas pela experiência de estarem na construção de uma proposta cênica. Tomamos assim, como referência para a construção da nossa proposta de intervenção do estágio, os destaques que nos saltaram desses conteúdos e conhecimentos.

Vontade de desistir, de ficar em casa nas férias, de não se tocar ou tocar o outro, de não se expor enquanto ideias e vontades, vergonhas e resistências entre jovens que não se conheciam. Jovens que não se atreveriam a se conhecerem em outras circunstâncias. Tudo isso foi se dissolvendo a cada ensaio, à medida que os encontros e desencontros aconteciam para a montagem do trabalho cênico no documentário. Amizades construídas e afirmadas, aceitação de si, do corpo do outro, das diferenças.

Não tinha como não estabelecer paralelos com o que vimos e experienciamos no IFG, com os alunos do ensino médio. Estivemos com os alunos da turma de Artes Visuais, às sextas-feiras, das 15h35 às 17h. A proposta da disciplina que, no segundo ano, se chama "Arte e Processos de Criação" era a construção de instalações e/ou performances artísticas fundamentadas no contexto das Artes Visuais. Só por essas informações, vários desafios se anunciaram. Estar com jovens, na última aula do último

dia de aulas da semana e propondo construções artísticas em uma abordagem contemporânea.

Estivemos, pelo menos durante três aulas, somente em observação com a turma e, antes de qualquer coisa, um aspecto nos saltou aos olhos, ou melhor, ao corpo. A sala quadrada abrigava os alunos em três dos seus lados e atrás de mesas e, no quarto lado, a professora fazia as proposições. Foi muito incômodo ver os alunos em um formato muito encaixotado. E, para além, por mais que a sala estivesse cheia, sentimos e identificamos a ausência de corpos presentes. Foram esses incômodos que nos moveram para a elaboração e construção das intervenções, inclusive para tão logo o momento inicial da aula.

Seguindo a aula, descobrimos que, com a proposta do semestre de construção de instalações artísticas, os alunos passariam por uma breve introdução teórica do que envolvia tal proposta. E, posteriormente, em grupos, em formato de seminário, teriam que apresentar sobre autores previamente escolhidos e relacionados com essa perspectiva de trabalho. Isso tudo acontecendo no primeiro bimestre. Já no segundo bimestre, a condução era que eles se debruçassem na feitura das instalações artísticas elaboradas por eles mesmos como mote de ação.

Outro questionamento que levantamos foi relacionado ao fato do seminário sobre esse conteúdo, as instalações artísticas, seguir um formato tão tradicional, e um tanto superficial, sem inúmeras relações possíveis, particularmente nos aspectos artísticos. Em cima dessas observações e refletindo criticamente sobre as dimensões dessa ação, fomos construindo um plano metodológico que ganhou contornos peculiares, afetivos e profícuos dessa experiência.

INSTABILIDADES INAUGURAIIS

Nossa primeira ação com a turma, extrapolando as observações das aulas da professora regente, se deu com a intervenção “Porta Viva”. Ela consistiu em uma performance em que construímos jogos corporais em relação com as paredes e porta do miniauditório B do IFG. A premissa era a

exploração de movimentações gradativas que se desdobravam em composições imagéticas e cinestésicas entre os corpos e o espaço.

Quando os alunos da turma de Artes Visuais foram chegando e se depararam com a cena, ficaram um tempo parados em dúvida se deveriam entrar, se a aula seria mesmo ali ou não. Mas, como, de modo geral, os alunos do ensino médio costumam ser muito curiosos e se intrometerem nas coisas, não demorou muito para que comesçassem a entrar atravessando a porta de corpos.

Houve momentos e tensões afectuais variadas: de os alunos observarem os corpos e não entenderem se a aula seria naquele lugar, se era e poderiam atravessar, ou mesmo o que era para se fazer. Até o momento dos desbravadores que se atreveram à travessia, finalizando com o clímax em que estavam todos envolvidos pela performance. E foi nessa experiência que acreditamos termos encontrado o horizonte de nossas intervenções.

A intervenção finalizou-se com uma caminhada nossa pelo miniauditório com breves movimentos repetitivos, pequenas frases alternadas até sairmos do espaço. Dessa ação que surge o conceito de *Instabilidade Inaugural*. O desafio - convite foi lançado. A cada aula iríamos iniciar a aula de artes visuais de uma maneira diferente, provocar os alunos corporalmente, convidá-los a um estado de atenção em si, do outro e do espaço. E desses desejos costuramos a premissa primeira desse nosso estágio.

Instabilidade Inaugural - Traz uma instabilidade para início da aula por meio de instalações artísticas e performances onde o corpo é o dispositivo central. Para assim estabelecer um canal de provocações e interações nos estudantes abrindo outras percepções e atuações corporais contribuindo com os processos criativos realizados durante o estágio.

Provocar os alunos logo no início de aula e sem muito aviso ou regra capturou-os para um estado de atenção corporal ao espaço em que teriam aula, ao mesmo tempo em que ter que entrar de uma forma diferente, muitas das vezes encostando em outra pessoa ou tendo que ajudar um colega, os convidou para um estado cinestésico criativo, sensível. Além do que gerou burburinhos e envolvimento pelo resto da aula.

Os jovens têm uma sinceridade latente e uma curiosidade de mundo que os fazem comprar as ideias. Ao mesmo tempo em que existe tamanha intensidade, são soltos, dispersos e desligados. Isso gera um paradoxo desafiador que escolhemos acolher e desdobrar, escutar e provocar, compreender e transformar, vivenciar e construir. Junto.

Instabilidades



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

INTROMISSÃO ESTÉTICA

Considerando que os alunos seguiam com os planos e feitura das instalações próprias, em um contato e desenvolvimento com as características e implicações das Artes Visuais, para além da *Instabilidade Inaugural*, cunhamos outro conceito para a nossa contribuição durante esse processo, *Intromissão Estética*.

Intromissão Estética - propõe um jogo de orientações, proposições e provocações lançadas pelas professoras estagiárias durante os processos criativos desenvolvidos pelos jovens ao longo das construções das instalações artísticas. Instalações essas que seriam a culminância do semestre letivo em Artes Visuais, de acordo com a proposta feita pela professora regente no início das aulas. Permeamos com dança, as pesquisas e construções, tendo o intuito de oxigená-los com inquietações e curiosidades advindas do universo da dança e que pudessem contribuir com o trabalho final da disciplina.

Prezamos por um tom de conversa e intervenção que não julgaria as escolhas deles, na verdade só queríamos colocar porquês em cada situação e porquês corporais, dancísticos. Acreditamos ter sido também um momento importante de espaço para a fala de cada um, poderem expor os incômodos e enfrentamentos que tinham enquanto grupo e consigo mesmos. Cada uma das conversas começou tímida, logo depois já estávamos encontrando estratégias artísticas possíveis para seguirem com a proposta deles, cada um a seu modo e sem pressão de fazer parte de algo que não os deixavam confortáveis. Risos e brincadeiras tomaram conta do momento, a tensão foi diluída. Isso para o corpo afectual, para a arte, é extremamente relevante.

Intromissões



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Uma parte de nossa pesquisa de estágio estava nas entrevistas com professores e alunos. A professora regente da turma fez questão de ressaltar o quão significativa foi nossa presença em sala de aula. Mesmo ela não tendo noção de como funcionava o recebimento de estagiárias, se jogou em nossas propostas. Foi uma parceria importante para conseguirmos uma relação positiva e de confiança com os alunos, pois a professora regente sempre se colocava muito receptiva e afirmativa com as nossas propostas. Isso também nos instigava cada vez mais, refletindo diretamente na produtividade e

envolvimento com o trabalho. Conseqüentemente, conseguimos estabelecer uma relação profícua entre estagiárias e estudantes.

Tivemos a oportunidade de conversar com alguns alunos e nas entrevistas perceber suas impressões de nossas intervenções. Alguns disseram o quão bom foi, de como as *Instabilidades* ajudaram a perceber os colegas e o espaço onde as aulas seriam. Que as *Instabilidades* e *Intromissões Estéticas* contribuíram para um primeiro exercício de um corpo afectual e para a percepção concreta de que é possível diálogos entre Dança e Artes Visuais. Com todas as contradições, conflitos e, considerando o processo de vivência como um todo, como chegaram, o tamanho da experiência e seu lugar de início, de primeiros deslocamentos, ou de nenhum.

A seguir, alguns depoimentos:

- “A gente não queria ficar nas aulas. A gente não sabia o que elas fariam. Mas aí elas foram fazendo umas coisas e mostrando como fazer uma intervenção.”
- “Tipo, eu via o que era pra fazer e pensava não vai dar. Aí no outro dia pensava agora não vai dar, mas deu. Tipo olha meu tamanho, pensava que não ia dar, mas deu.”
- “Pra mim não mudou em nada.”
- “Vocês inventavam muita descontração que para mim não tinha nada a ver com a matéria.”
- “Continuei em Artes Visuais porque não gosto das outras disciplinas... Pode falar que não gosta da professora também?”
- “Não, não gosto muito de dança.”
- “Uai, tanto fez. Mas foi legal.”
- “Cara, foi muito legal, porque tipo... A gente tinha que perceber as pessoas, tipo, ver quem tava entrando e tal.”
- “A gente chegava cansado e nem dava atenção, mas aí vocês faziam as coisas, e era legal.”
- “Dava mais energia pra aula, porque aí a gente interagia.”

Após uma reflexão crítica desse período de trabalho na Disciplina Estágio Supervisionado IV, identificamos que, para além do alcance pleno dos objetivos, conseguimos abrir percepções corporais dancísticas, conseguimos convidá-los para um estado de presença corporal e espacial sensível e fazê-los identificar o corpo como dispositivo de criação para as Artes Visuais, para instalações e performances e que sim, entremeadas e encorpadas de e pela Dança.

QUE ESTÁGIO FOI ESSE?

Destacamos a tristeza pelo fim do estágio, mas, sobretudo a felicidade por esse ter sido nosso melhor estágio. Foi um misto de curiosidade, desejo, medo e ansiedade. Ter o Instituto Federal, nossa segunda casa, como campo de estágio foi uma experiência singular. Ambas com contatos diferentes durante o ensino médio com o ensino e fruição artística chegando ao IF como docentes. Tendo chances de outras perspectivas para com o ensino médio e os jovens com chance de partilha e construção mútua entre nós e os alunos.

O Instituto Federal de Goiás é um espaço privilegiado, com uma realidade à parte e fazer parte dessa realidade, dessas juventudes, foi um privilégio. Podemos ainda dizer que nesse estágio nossas intervenções extrapolaram as formalidades acadêmicas, interferimos na vida dos alunos e eles nas nossas. Isso só foi possível a partir do momento que relacionamos as discussões, leituras e conteúdos que tivemos na disciplina de estágio, com a realidade concreta para assim chegar numa postura/planejamento. Das experiências ao longo do semestre conseguimos ir coletando afetos, desafios e conquistas dos alunos ante as *intrometidas dançantes*.

Alunos que fugiram da Dança ao escolher Artes Visuais, alunos que mesmo gostando de Dança se sentiam desajeitados demais. Ouvimos de um aluno sobre seu medo e sentimento de impossibilidade quando se deparava com as *Instabilidades* que propúnhamos, mas que se permitiu participar e até meio sem se atentar, percebeu que conseguia sim, e que seu corpo não era um impasse. Dançar não era um abismo para seguir na contramão.

Outra aluna disse achar que Artes Visuais era só desenho, colagem e pintura, mas, pelo semestre anterior na mesma disciplina e nesse semestre, teve chance de expandir suas perspectivas e se sentir parte de todo e qualquer processo. Não conseguiríamos relatar tudo que nos chegou, mas temos um apreço muito grande por termos tido a chance de fazer parte de um pedacinho da vida desses jovens. Estarmos juntos e misturados.

A culminância das instalações construídas no quarto bimestre serviu para afirmar aspectos que já nos saltaram ao longo do semestre. Jovem é mutante, desligado, na mesma medida que é atento e intenso. Mas isso só porque não estacionam em lugares ou ideias, os desejos são pulsantes e a entrega acontece quando são capturados por esses desejos, pelas necessidades, e assim se tornam disponíveis e parceiros.

Reconhecendo tanto a *Instabilidade Inaugural* como as *Intromissões Estéticas*, como caminhos possíveis e fomentadores do diálogo entre Dança e Artes Visuais, afirmamos que o diálogo seguiu em tom de uma prosa bem descontraída, ainda mais com os risos, brincadeiras e afetos entre nós. Laços afetivos e de cumplicidade foram construídos e isso, para as juventudes, é possibilidade de conexões, realizações. Como Paulo Freire bem colocou, “A educação é uma obra de arte. É nesse sentido que o educador é também artista: ele refaz o mundo, ele redesenha o mundo, repinta o mundo, recanta o mundo, redança o mundo.”¹

Temos lembranças (dos estágios anteriores) de dizer que quando estava em seu final é que ia ficando bom. É importante dizer que esse estágio foi atípico. Foi bom desde o início, tivemos a chance de encontrar um lugar docente almejado e cultivado pela Licenciatura em Dança ao longo dos quatro anos. Docência artística, dançante, potente, efetivo e afetivo.

¹ Paulo Freire, em entrevista na Cidade do México, 1996. In: Freire, 2000.b: 6m42 - 7m02.

REFERÊNCIAS:

ARAÚJO, Adilson Cesar. SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. *Ensino Médio Integrado: Uma formação humana, para uma sociedade mais humana*. In: Ensino Médio Integrado no Brasil: Fundamentos, práticas e desafios. orgs.) – Brasília: Ed. IFB, 2017.

BNCC - Ensino Médio. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192

FREIRE, Paulo (2000b). Paulo Freire entrevistado na cidade do México, 1996. In: videodoc *Paulo Freire, constructor de sueños*. Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitário (IMDEC), Cátedra Paulo Freire do ITESO, Universidade Jesuíta de Guadalajara, fevereiro de 2000. Retirado em abril de 2018 de:

<http://www.youtube.com/watch?v=qCZeoT19>

GUIMARÃES, Alexandre; BRAGA, Mônica Mitchel de Morias. *Stencil no câmpus: uma proposta de ocupação e emancipação*. ConFAEB, Ponta Grossa –PR, 2014.

Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo / Juearez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia, organizadores. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

Não É Sério (part. Negra Li) - Charlie Brown Jr. Disponível em:

<https://www.letras.mus.br> › Pop Rock › Charlie Brown Jr.

Sonhos em Movimento. Documentário que compartilha uma trama sutil e potente acompanhando uma nova montagem do famoso espetáculo Kontkthof de Pina Bausch com adolescentes. Trailer disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=4Vy8EQFr430>.

Nunca me sonharam. Disponível em:

<https://www.videocamp.com/pt/movies/nuncamesonharam>

O PROTAGONISMO JUVENIL NOS GRUPOS DE QUADRILHAS JUNINAS DA REGIÃO METROPOLITANA DE GOIÂNIA

Samuel Ribeiro Zaratim

INTRODUÇÃO

As atualizações das expressões artísticas e culturais brasileiras são constantes e seguem o ritmo da dinâmica da sociedade. Igualmente, as atualizações das tradições culturais nos instigam a repensar sobre as ressignificações sofridas pela cultura inserida no popular. Neste contexto, as festas e as danças juninas, aqui entendidas como fenômenos sociais, promovem processos de atualização da tradição cultural relacionada aos festejos de junho. Sendo assim, a tradição junina assenta-se no fazer junino, o qual refere-se às diversas maneiras de festejar o São João no Brasil. O fazer junino pode ser compreendido a partir das diversificadas atividades realizadas nas inúmeras localidades do território brasileiro que cria, recria e ressignifica os conteúdos relacionados aos festejos juninos. Uma dessas atividades é a quadrilha junina; uma dança de origem europeia trazida para as terras tupiniquins durante o período colonial.

Desde então, a quadrilha junina apresenta inovações constantes e, conseqüentemente, promove a exploração da capacidade criativa dos fazedores da cultura junina. Zaratim (2014, p. 49) assevera que “é notável a criatividade do povo brasileiro nas comemorações juninas, essa vai desde a decoração dos espaços até a grande variação das festividades e suas modificações”. Igualmente, tais modificações compõem processos vinculados à transformação da dança e do meio social junino. Sobre a dança, o autor ainda propõe que “é necessário observar essas transformações nas quadrilhas juninas, como resultados de um processo histórico” (ZARATIM, 2014, p. 52). Nesse sentido, enquanto manifestação cultural que tem vivenciado nas últimas décadas embates e congraçamentos geracionais, a quadrilha junina tem sido ressignificada diante do apelo do mercado cultural e da espetacularização dos festejos juninos.

A noção de espetacularização pode ser inicialmente esclarecida por meio das elaborações de Guy Debord (1997), o qual observa que as aparências iniciais induzem à alienação das pessoas por meio de imagens, as quais se sobrepõem as relações sociais. Assim, nos termos de Debord, as quadrilhas juninas, por meio das visualidades e adesão aos elementos das artes da cena, constroem o espetáculo junino no mercado cultural contemporâneo, atestando o fenômeno da espetacularização na cultura junina.

Nesse contexto, as quadrilhas juninas são aqui consideradas como dança junina ou na qualidade de grupo instituído no meio social. Os grupos de quadrilhas juninas são organizações não governamentais, sem fins lucrativos, que fazem parte do movimento junino. Segundo Zaratim (2014, p. 45) o movimento junino “é, para os quadrilheiros, sinônimo de proposição de diretrizes, projeto, ações, programas, políticas públicas de fortalecimento e sustentabilidade para as quadrilhas juninas”. Nesse sentido, os grupos juninos direcionam e operam ações informais que abrangem a administração e a saúde financeira do grupo para lograr êxitos em suas dinâmicas de produção. Essa dinâmica de produção vislumbra a participação dos grupos nos festivais juninos promovidos anualmente pelas Federações Estaduais e Entidade Nacional. No escopo que abrange esta reflexão, a instituição que rege o movimento junino é a Federação das Quadrilhas Juninas do Estado de Goiás – FEQUAJUGO, a qual é filiada à Confederação Brasileira das Entidades Juninas – Confebraq, responsável pelo movimento junino nacional.

Em meio ao ambiente competitivo, é igualmente possível notar as diversas frentes que estimulam a colaboração entre grupos e indivíduos por meio de ações voltadas à capacitação. Assim sendo, a maioria dos grupos de quadrilhas juninas buscam potencializar o talento de seus jovens tanto no quesito dança junina, como no despertar de suas potencialidades enquanto sujeito social. Nesse contexto, os grupos juninos contam com o empenho dos quadrilheiros para elaborar suas performatividades. A estas elaborações performáticas são agregados elementos do teatro e da dança, evocados pela estética contemporânea inserida nos elementos estruturantes da simbologia junina.

Richard Schechner (2013, p. 123), ao realizar seus estudos sobre as performances afirma que o termo performatividade compõe diversas situações vividas no cotidiano, porquanto “as realidades sociais, políticas, econômicas, pessoais e artísticas assumem as qualidades da performance”. Nesse sentido, é prudente observar que o termo performatividade pode ser empregado nas atividades artísticas executadas pelas quadrilhas juninas, as quais elaboram diferentes temáticas que são apresentadas por meio da dança e do teatro.

É nesse contexto propenso para as ações performáticas que a experiência do quadrilheiro junino é potencializada através de múltiplas atividades voltadas à promoção do seu protagonismo enquanto indivíduo que participa de coletivos sociais. Para John Dewey (2010, p. 431), “em uma experiência, coisas e eventos que fazem parte do mundo físico e social são transformadas pelo contexto humano em que entram”, à medida que a experiência é contínua e interage com o meio social. Desse modo, os grupos de quadrilhas juninas são aqui apresentados como espaços de sociabilidades que promovem experiências transformadoras.

A partir da experiência junina, os jovens quadrilheiros são, então, fascinados pelo sentimento de pertencimento e identificação. Os sujeitos são envolvidos na experiência social quadrilheira, a qual promove o apoderamento individual, geralmente manifestado por meio de compromissos e atividades junto ao coletivo junino. Dentre as diversas práticas quadrilheiras, os ensaios e suas dinâmicas, a participação direta do quadrilheiro na dinâmica de produção e as apresentações nos festivais juninos, são algumas das atividades que compõem a sustentação da construção social do sujeito junino que se estabelece no coletivo. Igualmente, as práticas quadrilheiras voltadas aos jovens, consomem o tempo ocioso, determinam responsabilidades, evidenciam habilidades artísticas, qualifica capacidades laborais, estabelece convivência geracional e moldam estilos de vida.

Menezes Neto (2009, p. 137) afirma que “a quadrilha junina é um pedaço, um lugar onde os quadrilheiros, além de dançar comungam símbolos, valores e experiências; conhecem e reconhecem pessoas”. Segundo o autor é nesses espaços que os quadrilheiros “formulam

expressões semânticas, datas e eventos particulares; fazem amigos, namoram, e vivem situações que oscilam entre harmonia e conflito”. Nesse sentido, é possível observar que a rede de sociabilidades tecida pela experiência junina vai além do ato de performatizar uma dança, mas igualmente promove circunstâncias valorativas da construção do quadrilheiro juvenil.

O protagonismo juvenil do quadrilheiro deve ser observado como temática social, visto que revela distintas possibilidades de vida em sociedade, as quais são reafirmadas pelo empoderamento do indivíduo, enquanto sujeito autônomo. O sujeito sente-se empoderado ao se libertar de padrões sociais abusivos e se apossar do seu direito de fazer as escolhas que lhe façam sentido. Sentir-se forte e resiliente, o afasta de fazer tudo aquilo que lhe fere, e que o impeça de desenvolver-se enquanto sujeito social.

Desse modo, este capítulo tem por finalidade, discutir o protagonismo juvenil nos grupos de quadrilhas juninas da região metropolitana de Goiânia. Nesse sentido, será oportuno igualmente apresentar as ações mobilizadoras de participação do jovem quadrilheiro promovidas pelos grupos juninos.

O PROTAGONISMO JUVENIL NAS QUADRILHAS JUNINAS

Em meio às questões relacionadas à juventude brasileira, como a violência e a escolarização, os grupos de quadrilhas juninas promovem diferentes atividades que compõem a vida social dos quadrilheiros. Tais atividades decorrem de ações de bem-estar social voltadas aos sujeitos juninos para possibilitar condições favoráveis ao posicionamento do jovem como um agente protagonista de si e do meio social em que vive. As ações são bastante diversificadas e dependem do comprometimento das lideranças de cada grupo em despertar o protagonismo dos jovens quadrilheiros. Os jovens são estimulados à aquisição de comportamentos legitimadores de suas habilidades culturais e laborais por meio de estratégias que equilibram suas ansiedades. De maneira geral as propostas são voltadas para a

integração de interesses para o fortalecimento do aprendizado individual e produção cultural junina.

Para José Machado Pais (1990, p. 41), a juventude “pode e deve ser encarada como uma construção social”, porquanto, é constituída em circunstâncias socioculturais e políticas sujeitas às mudanças da sociedade. Desse modo, a noção da categoria juventude é aqui compreendida por meio de critérios históricos e culturais, pois é uma categoria polissêmica e requer diferentes perspectivas de análise. Outrossim, esta discussão considera como quadrilheiro, o ator social que atua na dinâmica de produção de seu grupo, bem como canta, dança, fala, interpreta e vive a quadrilha junina como expressão artística inserida no contexto contemporâneo.

Sendo assim, as práticas sociais observadas nos grupos de quadrilhas juninas propõem metodologias de mobilização de jovens. Tais metodologias são capazes de potencializar a experiência do quadrilheiro para a participação de um grupo de quadrilha junina em meio a múltiplos contextos de divertimento da juventude brasileira. As ações de mobilização social juvenil, efetivadas pelos grupos juninos são estimuladas em todo o movimento junino nacional, e conseqüentemente no movimento junino de Goiás. Nesse sentido, consta na normatização legal quadrilheira, a proposição de diretrizes, projetos, ações, programas, políticas públicas de fortalecimento e sustentabilidade para os grupos de quadrilhas juninas.

Neste mesmo pensamento, é oportuno destacar a força de trabalho do jovem quadrilheiro que é imprescindível para a arrecadação financeira e concretização da performatividade junina. Para Menezes Neto (2009, p. 129), “o orçamento de cada quadrilha junina vai variar de acordo com os recursos arrecadados através dos meios de captação”. Os quadrilheiros elegem como ações de arrecadação financeira a venda de rifas, realização de pedágios em pontos específicos da cidade, promoção de festas e feijoadas, assim como o pagamento de seus próprios figurinos parceladamente e tantas outras intervenções laborais e financeiras. Igualmente, estas ações são destinadas ao pagamento de parte das despesas da dinâmica de produção dos grupos, pois os recursos financeiros, materiais e humanos necessários para o produto final da quadrilha junina são vultuosos e diversificados.

O gerenciamento dos projetos dos grupos juninos é marcado pela força de trabalho do jovem quadrilheiro, à medida que é uma forma de sustentação e ordenação do fazer junino. Para Zaratim (2014, p. 63), “as lideranças influenciam de tal modo as ações dos participantes dos grupos juninos num grau socialmente relevante que seus feitos são motivações individuais em relação à prática efetiva”. É bem verdade que estas ações assinalam o sentimento de pertencimento ao grupo e encara o campo social junino numa perspectiva identitária. Neste contexto, verifica-se a categoria protagonismo do jovem quadrilheiro enquanto agente executor das estratégias e ações necessárias para a continuidade do grupo e consecução dos objetivos performáticos.

Para além das atividades mencionadas acima, as quais marcam o cotidiano junino, outras experiências sociais são igualmente promotoras do protagonismo juvenil nas quadrilhas juninas, como a gestão cultural. O gerenciamento cultural apresentado aos jovens é baseado no processo de ensino e aprendizagem de saberes e fazeres culturais, políticos e administrativos relacionados às necessidades dos grupos. Nesse contexto, os jovens participam de palestras e/ou discussões acerca de políticas públicas voltadas a cultura e a sociedade com recorte sobre a problemática de gênero, dinâmica de produção, e fomento às ações que possibilitem a geração de renda aos quadrilheiros.

Também, cursos e oficinas configuradas para a dinâmica de produção junina são proporcionadas como ferramenta de qualificação profissional. Algumas dessas ações são protagonizadas por quadrilheiros que dominam diferentes ofícios como maquiadoras, maquiadores, cabeleiros, cabeleiras, dançarinos, dançarinas, pintores, carpinteiros, serralheiros, costureiras, costureiros e tantos outros.

Otrossim, as jovens quadrilheiras são estimuladas a participarem de ações de gestão cultural que apontam para a ampliação do repertório crítico das mulheres no movimento junino goiano e, conseqüentemente, em outros âmbitos da sociedade. A atuação protagonista da mulher nas quadrilhas juninas tem crescido e se configurado por diferentes papéis sociais, tais quais: presidente de grupos, diretoras e até mesmo marcadoras juninas. Essas atividades protagonizadas por mulheres são resultado da convergência

entre o direito à participação expressiva da mulher e a compreensão de que o movimento junino é espaço de diálogo e de articulação política. O empoderamento da mulher quadrilheira é realidade nacional. A mulher conquistou o seu espaço enquanto protagonista em todos os setores concernentes às atividades juninas dos estados brasileiros.

Segundo Horochovski (2006, p. 01), o empoderamento “se refere à capacidade de os indivíduos e grupos poderem decidir sobre as questões que lhes dizem respeito”. Ainda segundo o autor, empoderar é “fazer com que indivíduos, organizações e comunidades ampliem recursos que lhes permitam ter voz, influência e capacidade de ação e decisão, notadamente nos temas que afetam suas vidas, em diversas esferas, de maneira formal ou informal” (HOROCHOVSKI, 2006, p. 09). Nesse sentido, as ações desenvolvidas no movimento junino goiano buscam dar poder, não somente as jovens mulheres quadrilheiras, mas também aos jovens rapazes quadrilheiros, sejam para ambos, cisgêneros ou transgêneros.

Segundo Zaratim (2014, p. 65), “as quadrilhas se tornaram espaço de novas concepções em relação às convenções sociais”, portanto, as ações e “concepções transformadoras geram posições positivas em relação à realidade social e abandonam preconceitos que hostilizam os indivíduos e grupos”. Desse modo, os grupos de quadrilhas juninas possibilitam a participação real de todos os sujeitos interessados em integrar os coletivos.

Ao descomplicar o acesso de pessoas, que por diversos motivos fazem parte das minorias em situação de desvantagem social, os grupos juninos permitem que estes sujeitos sociais se empoderem de seus “eus” e de sua condição social real. De maneira geral, os grupos de quadrilhas juninas são coletivos sociais que implementam nos quadrilheiros, os desejos de alcançar as suas pretensões pessoais com lucidez. Igualmente, os sujeitos são impelidos a serem responsáveis pelas suas próprias tomadas de decisões e suas respectivas consequências.

Ante a exclusão social e o preconceito experimentado, é notado no movimento junino, o ingresso de pessoas jovens que vivem experiências sociais com a transgeneridade, e que buscam ali, uma participação efetiva enquanto sujeitos sociais. É dada a essas pessoas (travestis, transsexuais e pessoas transgêneros) a oportunidade de exercer o seu direito enquanto

sujeito social, a uma participação ativa no cotidiano dos grupos juninos, que abrange múltiplas esferas que regem os atributos diários. O ambiente junino reconhece todos os seus integrantes como sujeitos políticos e sociais, uma vez que atuam ativamente nos interesses de seus grupos, são produtores de relações políticas e de sociabilidades.

Sendo assim, essas relações de sociabilidades e de engajamento político que constituem as práticas juninas são ferramentas promotoras das experiências juvenis presentes nos coletivos. O protagonismo juvenil no contexto junino é então assinalado por discursos que valorizam a autonomia dos jovens diante de suas fragilidades sociais. Entretanto, é nos festivais juninos que os jovens quadrilheiros idealizam seus protagonismos diante da sociedade.

Segundo Menezes Neto (2009, p. 87), “os concursos estão intrinsecamente ligados às quadrilhas juninas, representam a culminância do processo de trabalho e detêm grande importância simbólica dentro desse universo”. Desse modo, é nesse espaço que os quadrilheiros consideram que essa visibilidade alcançada nas apresentações, possibilita o reconhecimento de seus esforços tanto como produtores culturais quanto como artistas respeitados pelo seu trabalho.

Acontece que os espaços performáticos são arenas que expõem o resultado dos trabalhos de pessoas e grupos, desenvolvidos ao longo da temporada junina. O espaço performático entendido como o lugar da performance junina possibilita diferentes entendimentos sobre o significado da mensagem apresentada, tanto para os quadrilheiros que executam a ação, como para o público que os observa. Nesse lugar, o protagonismo juvenil se investe de significado diverso. Muitos dos protagonistas do processo de produção da quadrilha junina, nesse momento performático, são os personagens incorporados por identidades anônimas à audiência.

Stuart Hall (2006, p. 11) afirma que numa concepção sociológica, a identidade “preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público”. O autor explica que o indivíduo projeta o seu próprio eu nas identidades culturais e simultaneamente internaliza “significados e valores”, perfazendo um alinhamento entre os “sentimentos subjetivos” e o lugar vivido.

Contudo, o lugar da performance deve ser entendido como lugar de representação social, pois é nesse espaço que as temáticas sociais alcançam o reconhecimento da sociedade por meio de performatividades que caracterizam a realidade. No lugar da performance, minorias e identidades anônimas tem espaço de fala e conquistam o direito de dialogar com o mundo por meio de suas performatividades. Nesse sentido, é possível observar que o quadrilheiro junino é ligado diretamente à estrutura participativa do movimento junino entendido como um mundo sociocultural vivido e experimentado.

O protagonismo juvenil nas quadrilhas juninas vai muito além de suas performatividades apresentadas e admiradas no tablado. Esse fenômeno juvenil diz respeito à participação direta do jovem quadrilheiro nas principais pautas de interesse do seu grupo e do movimento junino. O protagonismo juvenil abrange a oportunidade de atuação ativa do jovem quadrilheiro no processo de produção dos grupos juninos, bem como o seu destaque nas várias discussões políticas e socioculturais do movimento junino goiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ambiente junino assinala formas de sociabilidades entre pessoas e grupos por meio de diferentes experiências alicerçadas pela dinâmica de produção de cada performatividade. Considerando que as realidades individuais dos quadrilheiros juninos divergem do luxo apresentado nos espetáculos juninos, é possível perceber que o processo de elaboração da performatividade junina é indissociável de uma intensa mobilização de seus integrantes. Sendo assim, os grupos de quadrilhas juninas são constituídos por sujeitos sociais percebidos como agentes transformadores de uma estrutura tradicional inserida em uma cultura advinda do popular.

Esses agentes culturais são na sua grande maioria, jovens que vivem experiências contínuas e recriadoras de sociabilidades juvenis. Segundo Dewey (2010, p. 247), “a experiência ocorre continuamente, porque a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam esta implicada no

próprio processo da vida”. Nessa perspectiva a experiência junina permite ao jovem quadrilheiro alcançar protagonismos inerentes à dinâmica quadrilheira. A experiência juvenil vivida nos grupos de quadrilhas juninas são práticas reveladoras de habilidades individuais dentro de um coletivo que tem por finalidade acrescentar valores sociais aos seus participantes.

As ações realizadas e executadas em prol da dinâmica de produção nos grupos de quadrilhas juninas demonstra que a participação dos jovens é a mola propulsora da realização e do alcance das performatividades juninas. Sendo assim, as atividades propostas dentro dos grupos juninos são pautadas na legitimação do quadrilheiro junino enquanto sujeito social.

Os jovens, na vida cotidiana, desempenham papéis sociais que em alguns casos são empregados nos espaços juninos para auxiliar nos processos de socialização. Nesse contexto, o protagonismo juvenil nas quadrilhas juninas é construído em um ambiente coletivo que busca dar sentido social às experiências vividas pelo jovem quadrilheiro dentro e fora do grupo. Na rotina diária, os jovens quadrilheiros transitam por diferentes circunstâncias sociais. Entretanto é importante destacar que no ambiente junino, o jovem quadrilheiro igualmente estabelece laços afetivos e redes de sociabilidades.

As responsabilidades assumidas pelos jovens nos grupos de quadrilhas juninas dão sentido à busca pela legitimação do próprio grupo no movimento junino, seja em Goiás ou em qualquer estado brasileiro que fomenta esta prática social. A imersão desses jovens nas responsabilidades do coletivo redefine a noção de juventude no campo discursivo junino. Como atores sociais capazes de apresentar soluções eficientes às diversas demandas dos grupos juninos, estes jovens encontram significados para assumir a condição de protagonistas no movimento junino brasileiro e na sociedade.

REFERÊNCIAS:

DEWEY, John. *Arte como Experiência*. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo, Martins Fontes, 2010.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOROCHOVSKI, R. R. *Empoderamento: definições e aplicações*. In: 30º Encontro Anual da Anpocs – 24 a 28 de outubro de 2006.

MENEZES NETO, Hugo. *O balancê no Arraial da Capital: quadrilha e tradição no São João do Recife*. 1ª edição. UFPE, Recife – Pernambuco. 2009.

PAIS, José Machado. *A construção sociológica da juventude: Alguns contributos*. In: *Análise Social*. V. XXV, p. 139-165. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, 1990.

SCHECHNER, Richard. *Performance Studies: An Introduction (3rd ed.)*. Routledge, New York, 2013.

ZARATIM, Samuel Ribeiro. *Quadrilhas Juninas em Goiânia: novos sentidos e significados*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, 2014.

.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL DANÇA JUVENTUDES: AUTONOMIA E LIBERDADE NO GRUPO CORPO COMPOSTO

Giovana Consorte

INTRODUÇÃO

Começo esses escritos olhando para trás, para todas as experiências de arte e juventude que ajudei a construir. Nisso se vão alguns bons anos de trabalhos, tentativas, erros, acertos e contatos com um sem fim de juventudes¹. De toda essa caminhada, me interessa olhar para a juventude enquanto período de construção de autonomia, de descobrir-se sujeito, identificando suas próprias vontades e os reflexos de seu pensamento e ação na sociedade. Meu olhar é mediado pela lente com a qual vislumbro o mundo dentro de uma perspectiva de Educação Ambiental Holística (EAH), considerando o sujeito de forma integral e seu reconhecimento como parte da totalidade do universo. Direciono essa escrita para os trabalhos realizados junto ao grupo Corpo Composto do Instituto Federal de Goiás (IFG) - Campus Aparecida de Goiânia. Este grupo dançante é terreno de construção de subjetividades através de um projeto de pesquisa em dança de mesmo nome, iniciado no ano de 2016 e que permanece ativo, criativo e produtivo até hoje.

O Corpo Composto é um projeto de pesquisa em dança voltado para os alunos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio² do IFG. Nossos

¹ A expressão utilizada no plural quer enfatizar as diversidades de juventude que podem ser analisadas, segundo alguns fatores categóricos que se tornam primordiais nesta classificação, tais como: classe social, cor, sexo e grupo social. (GUIMARÃES, 2008 p. 07)

² O IFG conta com três cursos técnicos integrados ao Ensino Médio - Técnico em Química, Técnico em Agroindústria e Técnico em Edificações - todos eles realizados em tempo integral.

encontros de pesquisa ocorrem duas vezes por semana, nos intervalos de almoço dos estudantes e tem duração média de uma hora cada. A realidade de uma proposta artística dentro de um Instituto Federal de *Ciência e Tecnologia* encontra duros desafios quando distintas visões de mundo se chocam durante este processo de adolecer na escola. O paradigma cientificista ainda impera de forma dura e as fissuras criadas pelo ensino e vivência das artes nos permite um espaço apertado, mas muito significativo, para dar vazão a outras formas de pensar o mundo e seus movimentos.

Minha atuação junto ao projeto se debruça sobre a produção artística - condução das aulas, criação/orientação de estruturas coreográficas, pesquisa contínua sobre as nuances que se colocam nesse processo de adolecer -, bem como na construção coletiva e transversal de visões de mundo mais amplas e sensíveis. Essa busca, com aparência utópica, bebe em meu interesse por uma Educação Ambiental Holística, que foge a um enfoque meramente analítico e racional, direcionando sua atenção e prática para as diversas dimensões da pessoa que entra em relação com a realidade.

OLHARES DANÇANTES: JUVENTUDE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM MOVIMENTO

Adolescência e juventude não são sinônimas³, embora se sobreponham durante a fase inicial da caminhada. A psicologia entende a adolescência a partir do olhar das transformações corporais que advém da puberdade, juntamente com os significados sociais que atravessam essas mudanças incidindo em uma determinada forma de ser sujeito. Quando se fala em juventude, esse entendimento se torna mais amplo, pois extrapola a

³ Embora para entendimento neste trabalho falaremos da juventude sobreposta à adolescência, já que a trama de sentidos se costura a partir da vivência dos pesquisadores do Corpo Composto que vivenciam justamente esse momento de suas vidas.

ideia de transição, o que pode ser entendido como um grande paradoxo, visto que no mundo pós-moderno, a juventude eterna é mais do que um convite, se tornando muitas vezes uma meta.

Essa busca incessante por manter-se jovem pode nos dar algumas pistas sobre hábitos de consumo e (não)cuidados do planeta. Não é possível deslocar o sujeito do mundo que o circunda, do mesmo modo que para mim não é possível discutir juventude, autonomia e construção de subjetividade sem pensar em Educação Ambiental. Porque é como educadora ambiental que percebo a sociedade e seus processos, e esta proposta de entendimento/ação se traduz em uma ideia de educação integral, com um olhar cuidadoso e solidário para o mundo, com vistas à formação de um sujeito autônomo, consciente e com potência criativa para transformar a realidade.

Para Moreira, Rosário e Santos (2011, p. 463) “é possível que a marca psicológica mais definidora da ideia de juventude seja a priorização do eu, a exacerbação dos prazeres narcísicos com um afrouxamento dos vínculos com os outros”. Esse olhar endógeno grande parte das vezes dificulta a condução dos trabalhos em grupo e contribui para a manutenção de uma sociedade egoística e desigual.

Embora a impressão de que a educação ambiental é uma ciência verde e detentora de um viés naturalista⁴ ainda povoe o imaginário coletivo, o campo da Educação Ambiental se ramifica em distintas macrotendências e correntes. Apesar de ter o meio ambiente como preocupação comum - ainda que este conceito seja diverso para cada perspectiva teórica -, a Educação Ambiental é construída por diferentes discursos e propostas educativas, afirmando seu caráter de multiplicidade e contemplando distintos olhares para o mundo. Essas propostas não se excluem

⁴ A corrente naturalista/conservadora é uma das primeiras ideias de educação ambiental que surge em meados do século passado. Seu entendimento de meio ambiente se confunde com a ideia de natureza, excluindo a dimensão humana da discussão.

necessariamente, algumas delas se sobrepõem compartilhando um tanto de características comuns. A EAH se aproxima da corrente humanista reconhecendo a importância do sujeito em busca de um sentimento de pertencer, mas reconhece o mundo em múltiplas dimensões, encontrando na ação criativa a sua potência transformadora. Para a corrente holística,

O processo de investigação não consiste em conhecer as coisas a partir do exterior, para explicá-las; origina-se de uma solicitação, de um desejo de preservar seu ser essencial permitindo-lhes revelar-se com sua própria linguagem. (SAUVÉ, 2005, s/p.)

Investigar a partir do desejo, a partir de si, dá outro sentido ao fazer artístico. Ao mesmo tempo em que o fazer artístico confere outras cores para o adolecer. Entendo que a arte permite viver o mundo de uma forma mais ampla e intensa, suscitando questionamentos e proporcionando ao sujeito um espaço-tempo para uma reflexão ativa, participante. A juventude traz consigo uma urgência que conjura imagens de futuro, dialogando com seus medos, expectativas e desejos. Esse universo de imagens é sempre movediço, porque se desdobra da vida em movimento e pode se configurar como algo paralisante ou motivador, dependendo do momento em que o sujeito se encontra. Essas imagens de mundo, criativas que são, se constroem a partir da imaginação e do desejo, em uma espécie de onirismo ativo, entrelaçando vontade e imaginação em direção a um *fazer* no mundo. A vontade associada ao trabalho acaba por ultrapassar o universo das formas, transformando o ato criativo a partir das forças imaginantes que desejam instaurar o novo (PAIVA, 2005).

Deixar-se sonhar para construir mais e mais imagens e instaurar o novo a partir de uma linguagem própria. Quando o horizonte se amplia, abre espaço para caber ainda mais mundo, e aqui a arte se coloca para transformar perspectivas em olhares dançantes. O Corpo Composto é para muitos - sejam integrantes dos projetos ou expectadores - uma oportunidade para desvelar outros horizontes e imagens.

Nesse sentido, reconhecer-se enquanto sujeito autônomo é parte significativa do processo para qualquer proposta que dialogue com a EAH. Esse reconhecimento da autonomia é complexo para qualquer faixa etária, e

tratando-se de juventudes torna-se ainda mais desafiador. A juventude em si é marcada por incertezas, visto que não existe um jeito certo de tornar-se adulto. Essa passagem, da infância à fase adulta dialoga com o contexto social e o período histórico em que se desenvolve, na mesma perspectiva em que é atravessada pela cultura na qual se estabelece. O futuro se encontra (des)governado pelo princípio da incerteza (PAIS, 2006).

Em meio a esse turbilhão de sentimentos, dançamos. No Corpo Composto, a juventude é mote de criação e bailarina principal. Os pesquisadores vivem a adolescência de forma intensa junto de seus pares, dançando e refletindo sobre as alegrias, amores, dissabores e demais complexidades desse momento de suas vidas. As produções artísticas do grupo são feitas por adolescentes, para adolescentes. Pensamos juntos, criamos juntos. Ação criativa para trazer à tona questões comuns ao cotidiano de um sem fim de jovens que podem se reconhecer em cena, onde quer que ela ocorra. Reconhecimento, representatividade.

Para além da dança, lado a lado eles compartilham experiências, ressignificam o espaço da escola, questionam seu lugar no mundo, descobrem distintas possibilidades de ver e viver a juventude. Segundo Barbosa e Silva, 2012.

As intervenções artísticas juvenis, embora, assumam por vezes caráter autoral, individual, podem resultar também de ações coletivas. As turmas, gangues, galeras, crews, posses, equipes de baile, grupos teatrais, cooperativa de escritores, revelam uma dimensão do comportamento juvenil de natureza gregária, em que se valoriza a pertença ao grupo e circunscrevem identidades. (...) Ao contrário do anonimato e do distanciamento, deseja-se visibilidade, interação, participação, coletividade, calor humano. (BARBOSA; SILVA, 2012, p. 05)

Existem distintas formas de aglutinar jovens em torno de um projeto comum. No Corpo Composto busco construir um espaço democrático, de diálogo e escuta atenta através de uma condução horizontal das pesquisas. Embriagada pela ideia de múltiplas juventudes, busco que a construção do trabalho possa proporcionar um espaço seguro para que os jovens pesquisadores consigam reconhecer tudo aquilo que pode edificar a

construção de um “si” - como um modo ou estilo de existir, produzido suas subjetividades. (SOARES e MIRANDA, 2009) É importante que cada bailarino se sinta confortável para questionar algo dado e também para apresentar novas propostas, vivenciando um espaço de liberdade ao mesmo tempo em que vai adquirindo cada vez mais autonomia.

PESO E CONTRAPESO: LIBERDADE E AUTONOMIA NO CORPO COMPOSTO

Fazer parte do Corpo Composto significa dançar conforme a música e isso implica estar atento à algumas questões que dialogam com a perspectiva de Educação Ambiental na qual acredito. Atribuo parte do sucesso do grupo à horizontalidade dos processos de criação e pesquisa artística, que dilui hierarquias enrijecidas e dá voz aos sujeitos nas distintas etapas pelas quais o trabalho perpassa. Os pesquisadores atuam como intérpretes criadores, ora ressignificando um dado movimento, ora propondo, seja um tema, um movimento, um olhar. Decisões artísticas são tomadas em conjunto, propostas criativas são acolhidas e experimentadas, o processo de aprendizagem é feito de vários corpos à várias mãos. Os alunos aprendem ensinando uns aos outros, sendo corrigidos e se permitindo também corrigir, através da proximidade, mediados pelo afeto. Essa proximidade nos coloca em posição favorável para discutir tanto as relações eu-outro, quanto as relações eu-mundo, não como um tópico de conteúdo, mas como uma ideia transversal que permeia nossa ação diária. E em meio a esse movimento é possível o desenvolvimento de modos de subjetivação singulares, na contramão dos prazeres narcísicos.

É necessário reconhecer a alteridade, estar disposto e aberto para o olhar do outro, bem como estar sensível para intervir em razão do outro. É preciso ser solidário e entender que crescer junto é uma forma de grandeza, visto que jamais serei todo o eu se não perceber o eu como outro. Não será possível sensibilizar-se com as dores do mundo se fico restrito à fortaleza que construí para o eu.

No Corpo Composto as esferas individual e coletiva se relacionam em uma dança, como um esquema de peso e contrapeso no qual ora é preciso ceder, ora é preciso sustentar. Esse jogo de perceber o limite da sua liberdade em detrimento de um trabalho coletivo promove oportunidades ímpares para o amadurecimento dos sujeitos em direção a uma autonomia que não despreza responsabilidades.

Segundo Pappámikail

A autonomia pode ser entendida como uma competência (ou conjunto de competências) do sujeito, ou seja, uma condição eminentemente subjetiva e interior, ao passo que a liberdade situar-se-ia no espaço que vai do indivíduo e suas motivações ao exterior e aos potenciais constrangimentos à acção. (2010, p. 405)

Entendo que é possível ser livre sem desfrutar da autonomia, do mesmo modo em que é possível ser autônomo sem possibilidade de exercitar sua liberdade e, como uma dança a dois, penso que a condução compartilhada seja a melhor opção quando olhamos para o desenvolvimento de juventudes e suas subjetividades. Dessa forma, com um exercício contínuo de liberdade, respeito e autonomia, o cotidiano de nossas práticas de pesquisa é sempre mediado por essa ideia de horizontalidade. Dentro do Corpo Composto os pesquisadores aprendem que nada se constrói sozinho, que é a partir da coletividade que crescemos.

Essa experiência de viver o coletivo traz impressa em si uma perspectiva de EAH. Ao reconhecer a possibilidade de transformar o coletivo a partir da ação do eu - de tornar-se autônomo e responsável por suas escolhas e propostas -, é possível contribuir para o desenvolvimento de sujeitos conectados às questões de seu entorno e criativamente propositivos.

O exercício de liberdade e autonomia no Corpo Composto ocorre dentro e fora do trabalho de criação artística. Os alunos são convidados a colaborarem na produção do grupo, se desdobrando em tarefas de sonoplastia, iluminação, maquiagem e apoio, experimentando esses espaços onde a individualidade se imbrica ainda mais na esfera coletiva. Não obstante, participam ativamente da seleção para novos integrantes, sendo corresponsáveis pela sua condução.

O processo seletivo do qual falo passa longe da busca por um bailarino completo ou mesmo um virtuose. Em contraponto, intenta aproximar sujeitos interessados e disponíveis, ao mesmo tempo em que se torna uma oportunidade para os pesquisadores perceberem a dimensão de autonomia e responsabilidade que essa tarefa representa. Eles são responsáveis pela orientação dos candidatos e também pela escolha do elenco final. Ao mesmo tempo em que eles avaliam os outros, também avaliam a si mesmos nesse processo.

Autorreflexão responsável é uma ideia que ajuda a balizar os trabalhos do grupo. É necessário equilibrar-se no olhar para si, evitando a autoindulgência - para que o crescimento seja possível - fugindo também das armadilhas da autotirania. Entendo que nesse equilíbrio, abrimos espaço para que a empatia dê o tom para o trato do outro. Quando esta busca se torna rotineira e o olhar se constrói sensível, penso que encontramos um bom caminho para trilhar em grupo, lado a lado, sem soltar a mão de ninguém.

CONSIDERAÇÕES EM DEVIR

As considerações trazidas nesse texto são frutos do olhar dançante que a educadora ambiental que habita em mim começou a construir no início da última década. Desde então, o planeta girou algumas vezes e em suas piruetas viu diversas coisas se transformarem. Mesmo com toda a mudança, continuo a acreditar que só é possível transformar o meio ambiente a partir das pessoas, e não vejo possibilidade de transformar as relações entre as pessoas sem transformamos antes a nós mesmos.

É com este olhar que conduzo os trabalhos junto ao Corpo Composto, acreditando que as relações que estabelecemos durante a tessitura das pesquisas transformam os sujeitos que nelas se envolvem - direta ou indiretamente. Acredito que os processos de subjetivação que se desenvolvem à luz do trabalho no projeto se dão de forma pendular entre o reconhecimento do campo do eu - uma possibilidade de *si mesmo* - e do campo do outro. Como todos os jovens passam por esse processo, a

consciência de que se expõem como iguais, faz com que eles se reconheçam unidades de um mesmo sistema que se diferem entre si, mas que contribuem de maneira singular para o funcionamento do todo. Esse entendimento do grupo e dos elos que formamos a partir dele se torna imprescindível para reconhecer a construção coletiva como possibilidade de viver o mundo.

Penso ser necessário reconhecer a juventude como potência, como seara fértil para plantar sementes de um novo mundo, para dar condições que se estabeleçam olhos dançantes. Dar espaço, voz e vez, para que os adolescentes possam se colocar, para que se sintam livres e percebam também os limites contidos em cada escolha. A partir disso podem desenvolver empatia, e junto com ela a sensibilidade necessária para estar no mundo de uma forma mais inteira. E assim acredito que fazemos educação ambiental em uma perspectiva holística, permeada pela criatividade, pelo sonho em onirismo ativo, pelo reconhecimento de si como sujeito pertencente a uma totalidade maior, como reconhecendo dentro de si um universo possível.

REFERÊNCIAS:

BACHELARD, G. O Ar e os Sonhos: Ensaio sobre a imaginação do movimento. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BARBOSA, Andréa; SILVA, José C. M. Juventude e Práticas Artísticas e Culturais nas Metrópoles. Cadernos de Arte e Antropologia [Online], Vol. 1, No 2 | 2012.

GUIMARÃES, Gilselene G.; GRINSPUN, Miariam Z. Revisitando as Origens do Termo Juventude: a diversidade que caracteriza a identidade. 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GT Psicologia da Educação. Caxambu (MG): 2008.

MOREIRA, Jaqueline Oliveira; ROSÁRIO, Ângela Buciano e SANTOS, Alessandro Pereira. Juventude e Adolescência: considerações preliminares. Revista Psico, PUCRS, v.42, nº4, out/dez 2011, pp. 457-464.

PAIVA, Rita. Gaston Bachelard: a imaginação na ciência, na poética e na sociologia. São Paulo: Annablume; Papesp, 2005.

PAPPÁMIKAIL, L. Juventude(s), autonomia e Sociologia. In Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, Vol. XX, 2010, pág. 395-410.

PAIS, J. M. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes; EUGENIO, Fernanda (orgs.). Culturas jovens: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. p.07 – 21.

REIGOTA, Marcos. Fundamentos Teóricos Para A Realização Da Educação Ambiental Popular. In “Em Aberto”, Brasília, v. 10, n. 49, jan./mar. 1991

SAUVE, L. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Orgs.). Educação Ambiental - pesquisas e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SOARES, L. B.; MIRANDA, L. L. Produzir subjetividades: o que significa? Estudos e Pesquisa em Psicologia, Rio de Janeiro, v. 9, n 2, p.408-424. 2009.

YUS, Rafael. Educação Integral: Uma Educação Holística para o Século XXI. Porto Alegre: Artmed 2002.

CARTAS VIVIDAS: RASTROS DE ENCONTROS ENTRE JOVENS E ADULTOS

Clara Izabel de Araújo

Giovana Consorte

Hauany Aquino

Larissa Pascoal

Rafaela Pereira

Rita Isabela Almeida

Rousejanny Ferreira

Ysaias Cardoso

Este texto apresenta um pequeno retrato da experiência vivida pelo Corpo Composto, grupo de pesquisa em dança do Instituto Federal de Goiás – campus Aparecida de Goiânia, com o Curso de Formação de Socioeducadores do CEPEA/FE/UFG, entre os anos de 2019 e 2020. O curso em questão foi realizado no estado de Goiás visando a formação continuada de diferentes profissionais que atuam nas unidades socioeducativas de internação de jovens em regime de privação ou restrição de liberdade.

O CEPEA - Centro de Ensino Pesquisa e Extensão do Adolescente - é um órgão complementar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás que desenvolve diversas frentes, dentre elas, o projeto de extensão de Formação Continuada dos Profissionais do Sistema Socioeducativo do Estado de Goiás, através de um Termo de Cooperação entre a UFG e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. O curso possui 160 h/a, distribuídas em dez módulos e aborda o adolescente e sua relação com a sociedade, incluindo aspectos legais e formais.

No início de 2019 surgiu o convite da professora Ms. Rúbia de Cássia de Oliveira, coordenadora do projeto, para assumirmos um dos módulos do curso discutindo a juventude pelo viés da sensibilidade estética e

contribuição da arte e da cultura como elementos primordiais na formação do sujeito. O grupo Corpo Composto é um projeto de pesquisa em dança com/de/para adolescentes na cidade de Aparecida de Goiânia, região metropolitana de Goiânia. Desde 2016 promovemos experiências de iniciação e vivências voltadas para a cena como coreografias, experimentos e espetáculos sempre tomando como foco as questões latentes trazidas pelos adolescentes que do grupo participam.

Para a composição do projeto de Capacitação em questão, foi proposto um módulo intitulado Arte e Experiência, no qual apresentávamos dois blocos formados por trechos de espetáculos do grupo e em seguida a conversa com os participantes do curso, disparada pelo que acabara de ser visto e as possíveis conexões com a intensidade da adolescência, a escola, a arte, a desigualdade social, a família, a criminalidade, o abandono, entre outros tantos temas importantes que surgiam a cada encontro. Tivemos a oportunidade de realizar o módulo nas cidades de Goiânia, Anápolis (duas vezes), Formosa e Luziânia.

O trabalho cênico, por natureza, sempre é apresentado pelos adolescentes e tomamos o mesmo formato para o momento dos diálogos. Deste modo, os questionamentos – dos mais doces aos mais duros – eram problematizados pelos adolescentes participantes do grupo, que por vários momentos precisavam lidar com a imediatez de se colocar diante de questões muito complexas e delicadas sobre os modos de pensar, viver e projetar o futuro dos jovens de realidade periférica. Em muitos momentos a fala engasgou, subiu o tom e atravessou questões pessoais delicadas. A mediação das professoras buscava interferir o mínimo possível e no sentido de complementar alguma questão já exposta pelo grupo. A intenção do diálogo era sensibilizar os educadores e a palavra em foco era empatia, já que, ao compartilharem histórias fizeram também o exercício da escuta, do acolhimento e lançaram àquele contexto, olhares mais sensíveis.

A participação em cada cidade sempre gerava uma série de reflexões pós curso, ao retornarmos para o campus. Confabulações, hipóteses, futurologias, análises políticas e dos mais variados contextos que poderiam ter gerado o teor de perguntas que lidávamos. Da permanente troca oral que experimentamos neste período, surgiu a proposta de escrever uma carta

apontando o que ficou como marca dessa experiência. Pedimos que os alunos escrevessem sobre algo que tivesse marcado essa experiência, ou qual reflexão ascendeu ao longo de tantas trocas entre eles, os adultos servidores do socioeducativo e o território e realidades imaginadas nas unidades de internação.

A seguir, a escrita de seis jovens que participaram do projeto. Cartas produzidas a partir de reflexões pessoais, as quais interferimos o mínimo possível no processo de correção para manter as características de autoria, maturidade da reflexão e construção textual própria da idade de cada um.

CARTA 1: MEÇA SUAS LIBERDADES

Vivenciar o CEPEA foi, no mínimo, uma jornada de autoconhecimento, isso porque se tornava incontrolável o hábito de se questionar sobre liberdade, em todos os sentidos possíveis, a cada apresentação. Chegávamos nas reuniões sem saber o que viria, apresentávamos e esperávamos as perguntas tímidas irem se tornando ousadas. Respondíamos de tudo um pouco, tivemos que repensar sobre nossos privilégios, a distinção de bem e mal e o sucateamento de um sistema com pouquíssimos retornos favoráveis. Entramos em conversas de gente grande sem abandonar a juventude, e por muitas vezes reparamos feições de compreensão que não deixavam de nos dar crédito apesar da idade. Éramos estimulados a formar opiniões concretas sobre os motivos pelos quais escolhemos estar ali e com isso, fui finalmente fortalecendo o que sentia em relação a minha escolha de profissão: artista.

No entanto, em um desses momentos algo me entristeceu. Uma mulher se levantou após uma de nossas falas sobre a liberdade nas leituras de mundo e disse de maneira pomposa, mas claramente compreendida por esses ouvidos não tão velhos, mas acostumados com esses comentários, que gostava de quando a escola técnica era apenas isso, técnica. Disse ainda que não via sentido no que fazíamos e falávamos, e que o mundo funcionaria melhor se fosse ditado pelas engenharias. O soco no estômago foi certo em todo o grupo, entendemos que o posicionamento da moça não se tratava

de um caso isolado naquele auditório e que nas cabeças daqueles adultos a arte era colocada em um lugar de inutilidade, distante e incompreendida. Com toda a revolta característica da adolescência respondemos a altura defendendo nosso espaço com unhas e dentes.

Entretanto, na volta para casa não consegui parar de me perguntar como pessoas tão duras, que não conseguem enxergar a importância da arte para a formação do ser, poderiam trabalhar com jovens já tão agredidos pelo sistema. Concluí no fim que este é um dos parafusos que precisam ser ajustados para as engrenagens de um programa de ressocialização funcionar. Acontece que o belo é para aqueles que se permitem vê-lo, indo para além de classe social, gênero, raça, ou qualquer uma das caixinhas que somos colocados socialmente de forma que, se alguém não se permite ser tocado, dificilmente tocará o outro e o fará repensar seu modo de viver. Desejo, pois, a cada um desses indivíduos endurecidos pela lógica e também pelo tempo, uma nota em sustenido que faça uma lágrima escorrer sem nenhuma sequência de algoritmos para avisar antes, sobrando apenas, uma sensação inexplicável de liberdade para sentir.

Hauany Aquino, 18 anos

CARTA 2: POR QUE NUNCA ME SONHARAM?

Acredito que eu não tenho uma experiência específica que me marcou, mas eu tenho uma experiência/sensação/percepção que sempre me acompanha nas viagens retornando para casa, e que fico pensando sobre aquilo por dias e dias. Durante todos os módulos que ministramos em diferentes lugares e cidades tem algo que me deixa bastante intrigada: o modo como os socioeducadores, falam sobre os adolescentes que estão cumprindo medidas socioeducativas, de maneira afastada, fria e distante. Não existe relação, e se ela existe, eu não consigo percebê-la. Ou o que é pior, uma relação estabelecida com: “eu fico aqui e você aí”, “eu faço minha parte e você faz a sua”. É uma relação muito distante. É um discurso desacreditado na juventude.

Então me pergunto: Como eles querem provocar esses jovens em novos posicionamentos? Como eles querem que seus adolescentes enxerguem que aquele espaço permite que eles possam ressignificar suas trajetórias? Como perceber que os jovens não estão definidos pelo resto de suas vidas por seus atos infracionários, se o olhar deles me diz o inverso? Os profissionais chegam sempre corporalmente rígidos e frios quando em contato conosco que somos adolescentes.

Fico imaginando como será para estes jovens que tem contato diariamente com alguém que chega todos os dias assim. Rígido. Frio. Distante. É nítida a mudança neles ao fim do curso e noto que a linguagem corporal deles é diferente de quando entraram, pois ali naquelas poucas horas, estabelecemos uma relação. E sim, é possível! A gente só consegue retribuir aquilo que a gente percebe que as pessoas estão nos entregando. E percebemos a impressão, qual é a leitura que as pessoas têm e fazem da gente. É nítido, é palpável. A leitura de tudo é muito importante e faz parte dessa fase. Queremos ser aceitos, queremos ser aprovados. E sua leitura e impressão sobre mim, importam.

Em um dos módulos foi feita uma pergunta que muito me intrigou, uma voz na plateia indagava: O que nós estávamos querendo dizer sobre “quebrar o sistema”? Não me recordo muito bem em qual contexto falamos sobre isso antes dessa pergunta, mas confesso que usávamos muito em nossas respostas sobre o sistema. Sobre burlar, quebrar, transcender, alimentado também pelo caos político em que vivíamos naquela época.

Percebi que a pessoa que fez pergunta sorriu debochadamente quando ficamos meio que sem resposta e logo ela olhou para nossas professoras e continuou sorrindo novamente, como se estivesse insinuando que elas fizessem alguma espécie de doutrinação em nós. Naquele momento, foi o que me pareceu toda essa situação. A juventude é revolução.

Uma das respostas que dei que mais me marcou foi como a experiência do Corpo Composto fez diferença em minha juventude. A juventude é extremamente forte e vive suas próprias relações, tem suas próprias experiências e seus conflitos, mas os adultos ficam o tempo inteiro só abafando o grito.

O Corpo Composto foi um lugar que me disseram que eu poderia gritar e eu experimentei gritar, porque me foi necessário várias vezes, e eu gritei. Fui ouvida, e pude imprimir e expressar tudo aquilo que eu estava sentindo, naquilo que eu mais gosto de fazer, que é me movimentar, e percebo como isso é/foi tão significativo a minha juventude. Este lugar de escuta, essa rede de apoio estabelecida foi essencial. Alguém olhou para mim, viu potencial e acreditou. Acredito que falta esse olhar! É nítido e perceptível quando isto surge, pois quando existe a gente sente, a gente percebe. Sou grata por esse olhar, porque eu poderia ser uma adolescente cumprindo medida socioeducativa como esses tantos outros. Qualquer um poderia.

Por exemplo, se formos pensar no crime organizado, no líder do tráfico, no cara que manda na “boca” com a logística e organização que esse cargo demanda de operações e decisões... Não é qualquer pessoa que tem esse potencial e habilidade para tal comando. Por que enquanto esse jovem estava na escola nenhum educador enxergou potencial nele?

Eu nunca imaginei ouvir de socioeducadores: “Por que você escolheu o caminho do bem em vez do caminho do mal? O que te fez fazer a escolha certa?” Eu nasci em uma região periférica do estado de Alagoas, bairro Tabuleiro dos Martins, próximo de uma favela e venho de uma realidade dura, cruel e muito violenta. Por que eu nunca me envolvi com o mundo do crime, sendo tão próximo de mim? Não sei te responder.

Onde moro atualmente não é muito diferente. Moro no Pontal Sul II, em Aparecida de Goiânia, onde já fui assaltada por jovens, várias vezes. E porque eu fiz a escolha “certa”? E eles a “errada”? Não sei te responder. E muitos menos afirmar qual dos lados fez as escolhas certas ou erradas. Mas que eu poderia ser uma adolescente cumprindo medidas socioeducativas, eu poderia, com certeza. Além do mais, tenho diversos amigos e familiares que foram mortos porque se envolveram com o crime ou já foram presos.

Não podemos parar de fazer e se não fizermos a diferença nunca vai acontecer. Aos socioeducadores, falta encontrar essa realidade para encarar o trabalho e fazer isso com muita paixão. Não parar porque se sente uma formiguinha. A juventude desses jovens depende de como vocês levam e encaram o trabalho. Não sei o que te fez ter esse trabalho e o que te levou até

lá, mas é com ele que vocês encaram a realidade e assumem este papel. Façam com que os adolescentes possam sonhar novamente, deem espaço para que sonhos e ideias possam ser escutados, deem para ele direito de falar e escolha, pois eles já tiveram o sonho encurtado demais. Que a educação apresentada ali seja emancipatória porque já basta a sociedade lá fora, opressora. Estabeleça relações horizontais.

Larissa Pascoal, 22 anos

CARTA 3: CADA PESSOA É O RESULTADO DE UM INFERNO PESSOAL

Querido Leitor,

Em primeiro lugar, muito obrigada!

Nunca imaginei participar de um projeto que pudesse mudar a vida de alguém dessa forma. Quem imaginaria que uma estudante e seus companheiros de grupo chegariam em um lugar de falar com adultos vivos sobre o que pode ser feito para ajudar outros adolescentes, e ajudar com a arte? Um desejo meu era ajudar as pessoas com a arte, mas não imaginava que, inicialmente, seria dessa maneira.

É muito interessante ver adultos ali querendo nos ouvir, mas mais interessante é perceber como algumas pessoas que convivem com adolescentes em realidades frágeis ainda vivem em uma bolha de meritocracia. Adultos que vivem acreditando que caminhos são apenas questão de “escolha”, esquecendo as oportunidades, as realidades sociais. Como alguém que certamente já viveu muita coisa e deve ter levado muitos tapas da vida ainda acredita que tudo “é apenas uma questão de escolha”? Ouvindo nossas histórias, acho que muitos deles repensaram suas crenças... já outros, não, mas a mudança começa com poucos. Aos poucos é possível ir mudando o mundo.

Lembro da fala de uma moça que comentou que certamente nossa apresentação era de dança contemporânea, já que não havia entendido nada. Interessante ouvir isso e ver que para muitos ali, mesmo não entendendo “nada”, teve algo que tocou não apenas pelas apresentações, mas

também pelas nossas falas. Eu mesma fui tocada pela fala da Clara. Pela primeira vez senti que tínhamos muito em comum e em anos fui descobrir algumas das dores dela em um projeto, e ela também descobriu algumas minhas. Naquele momento senti que mesmo convivendo com as pessoas, não sabemos de suas cicatrizes, e espero que os profissionais que estavam nas apresentações, nos bate-papos também possam ter percebido isso. Nossas atitudes são resultado do que vivemos, das chances dadas e das mãos que nos foram estendidas. Espero que eles estendam as mãos para os jovens e se lembrem que guardamos cicatrizes de tudo, sendo que algumas nos obrigam a sobreviver e não a viver.

A Arte pode mudar o mundo de alguém, não apenas de jovens ou de quem efetivamente cria arte, mas de quem se permite senti-la em uma sociedade com tantas coisas cruéis, com tanta destruição. Criar arte é usá-la para falar de mudanças, de sentimentos, de vivências, de dores e também nos faz ter um pouco mais de fé. Escrevendo tudo isso me sobem arrepios pelos braços. Como eu já disse algumas vezes, e inclusive no projeto, "a arte me salvou" e espero que ela salve muitas outras pessoas.

Com carinho,

Rafaela Alves Pereira, 20 anos

CARTA 4: DO LADO DE DENTRO

Uma das coisas mais interessantes do projeto era ver como os professores lembravam a própria adolescência ao assistirem aos espetáculos "AdoleSendo" e "Q". Os dois traziam assuntos típicos da adolescência, como a escola, as brincadeiras, as paixões e os conflitos internos desse momento, que todos nós passamos algum dia. O nosso objetivo era mostrar para eles, não só através dos espetáculos, mas também com nossas falas, como adolescente é adolescente em todo lugar, e em qualquer nível social, sem querer justificar os delitos dos menores que estão nesse sistema, e nem nos colocando num lugar de julgar os funcionários, pois não temos ideia da dificuldade que é trabalhar onde eles trabalham.

Acredito que a palavra que mais apareceu em nossas falas em todos os módulos que participamos foi empatia. Tentar entender o lugar do outro, tentar entender a realidade daqueles adolescentes, o lugar de onde vieram, a estrutura familiar que tiveram - ou que não tiveram - e fazer algo para ajudar, seja esse “algo” um projeto de Arte, como, por exemplo, é feito no CASE de Anápolis, que tem um projeto de desenho e pintura, ou simplesmente... uma conversa.

Durante toda nossa participação no projeto encontramos professores que eram mais endurecidos, mas também encontramos muitos professores que tinham um olhar mais sensível. Mesmo sem saber exatamente o que fazer, considerando o contexto de violência e tensão em que viviam e entendendo que seria um processo difícil e lento, pareciam buscar maneiras de ganhar a confiança dos adolescentes e se conectar a eles.

Uma frase ficou na minha cabeça em um desses módulos, “Os funcionários chegam pela manhã e vão embora ao fim da tarde, mas os adolescentes não, eles ficam. Passam a noite, o dia seguinte, a semana seguinte e ficam lá por meses, anos”. Isso me fez pensar que se a adolescência é complicada do lado de fora, imagina lá dentro. Tem dias que não estou bem e preciso ficar sozinha, e nem essa privacidade eles podem ter. Tenho uma família e uma rede de pessoas que me apoiam, o que alguns deles não têm. Eles estão sozinhos e acredito que é nesse lugar que a empatia entra, onde um simples “ouvir” faz toda a diferença.

Rita Isabela Almeida, 18 anos

CARTA 5: NÃO TOQUE NO MEU MASCULINO

Em duas apresentações uma pergunta, feita de forma diferente, mas com o mesmo peso, me marcou nas conversas e trocas de relatos no projeto do Cepea. A pergunta foi propriamente direcionada à minha pessoa e isso teve um porquê: Como eu me sentia em ser o único menino daquele elenco e como isso mexia com o meio social em que estava inserido. Bom, a resposta parecia simples e direta, mas tinha um teor de responsabilidade com os assuntos que perpassam essa temática. No ano de 2017 realmente eu

fui o único menino a integrar o novo elenco do CC (Corpo Composto), porém, no elenco anterior, já havia alguns garotos e eu não sabia explicar ao certo o porquê. Isso já se liga a primeira parte da pergunta feita, que é como eu me sentia em relação a isto. A priori, mesmo antes de ter contato tão profundo com a arte e a dança através do Corpo Composto, eu já sofria preconceitos socioculturais da sociedade por fugir do padrão da heteronormatividade. Quando entrei no CC tais preconceitos foram acentuados, e com isto, enfatizou-se a minha percepção sobre a nossa visão ocidental e de raiz colonizadora cristã em não aceitar a questão de homens na dança - algo um pouco contraditório por conta dos fatores históricos que permeiam essa temática.

Sendo assim, o "como me sentia" estava ligado ao sentido de resistência, uma vez que, já participando das atividades do CC, este espaço foi o único que eu pude me sentir livre e me expressar da forma que sou, sem olhares julgadores. Portanto, lutar por um lugar na arte é também mostrar que homens podem se expressar através da dança mesmo com as contradições sociais que dizem NÃO, faz parte da resposta sobre o "como me sentia". Foi através do Corpo Composto que pude me posicionar mais como pessoa, independente de especulações sobre o que eu sou. Pude dançar e mostrar que arte também é profissão, pude tocar outras pessoas e ganhar incentivos através do trabalho produzido pelo CC, e toda essa percepção mudou a minha vida e a maneira como eu perpasso a vida das outras pessoas.

A reflexão que ficou foi como o papel do masculino na dança se perdeu ao longo da história, ao passo que, na grande maioria das vezes, é expressa uma relação preconceituosa entre as pomposidades da dança e a homossexualidade masculina, identificada como comportamento afeminado. Fico pensando como os garotos do socioeducativo poderiam ter contato com a dança através de um trabalho que quebrassem esses tabus em relação a heteronormatividade.

Ysaías Cardoso, 18 anos

CARTA 6: FILHA

Um dia perguntaram pra nós logo depois da apresentação do espetáculo se conhecíamos alguém que foi inserido no mundo do crime ou que está em situação carcerária. Cada um falou de suas experiências, sobre oportunidades, contatos diferentes com as pessoas e, finalmente, havia chegado a minha hora de falar. Foi a primeira vez que falei sobre esse assunto abertamente para um público, para os meus amigos. Meu pai está preso há três anos e isso me dói falar. Dói porque é meu pai, eu sei que ele não é um monstro e sei também que está nessa situação porque ele realmente cometeu crimes e infrações. Mas como suprir aquela falta? Como minha mãe iria nos sustentar sozinha depois disso? Até então ele era a fonte de renda fixa em casa. Pra nós, isso foi um soco no estômago e tivemos que nos adaptar, tivemos que nos ajudar com palavras o tempo todo e sentíamos que aquilo não era o suficiente. Percebemos muitas coisas que por meio da mídia eram escondidas e o quanto a realidade dói. Eu e minha irmã já visitamos meu pai uma vez e meu irmão não quis ir por causa do vínculo quebrado e de certos traumas.

Fomos fortes. Vimos onde eles dormem, o que comem e como todos são tratados, de cabeça baixa e olhares desconfiados. Pude perceber como as pessoas pensam que só a religião e somente ela pode mudar tudo esquecendo totalmente de questões financeiras e psicológicas. Em todas as vezes que meu pai recebeu liberdade provisória voltou para casa mais revoltado com o sistema. Todas as experiências vividas por ele ali dentro não o fizeram refletir de forma positiva, pelo contrário, ele se tornou um homem ainda mais inseguro e irritado, conseqüentemente descontando toda essa ira dentro da casa. Nossa família viu a humanidade por trás de muitos homens e mulheres, tanto nos presos quanto nas mães, pais, esposas, filhos e filhas. Eu chorei bastante, mas mesmo me sentindo envergonhada de contar meu relato me senti acolhida e compreendida por todos os meus amigos e professoras, que me abraçaram, se emocionaram junto comigo e me ouviram com respeito e atenção. Senti que meus amigos estavam me ajudando e apoiando naquele momento de fala. Experiências como essas me fazem perceber o quanto somos dependentes do afeto e contato um dos

outros e que é difícil recomeçar, mas sempre devemos tentar por amor ao próximo e à nós mesmos.

Hoje meu pai ainda está preso, mas minha família já se adaptou a ausência dele. Óbvio que sentimos falta de um pai presente e percebemos que devemos nos unir cada dia mais e que somos mais fortes do que pensávamos. O contato de pai e filha foi perdido depois de tanto tempo, meus irmãos e eu sentimos medo e incertezas sobre a mudança nas atitudes dele. Minha mãe não consegue desvincular meu pai de algumas áreas da vida dela e isso justifica tantas crises medos e preocupações. Eu gostaria que tudo fosse diferente.

A população carcerária precisa ser vista com mais humanidade e devem receber um tratamento eficaz para mudança dos indivíduos, sem causar ainda mais revoltas contra o sistema e as famílias dos detentos deveriam receber uma atenção maior, principalmente psicológica. Essas experiências vividas no CEPEA e fora dele me fizeram compreender a importância do acesso às oportunidades. Vi também que existem pessoas que lutam para melhorar esse sistema do mesmo jeito existem pessoas para fazer o contrário. Eu agradeço por existirem pessoas que sempre me ajudaram e ajudaram minha família, sem elas não estaríamos aqui hoje.

Clara Izabel, 18 anos

As cartas trazem algumas das marcas deixadas por essa experiência ímpar, mas excluem outras tantas que não chegaram a virar texto, mas que preenchem nossas memórias ainda bem vividas. Participar de uma proposta como essa, que aproxima universos tão distintos, nos colocou em constante estado de reflexão da mesma forma em que inflava nosso senso de responsabilidade. Dividir nossa perspectiva arteira de olhar e trazer a dimensão reflexiva em cada proposta artística nos permitiu desconstruir preconceitos de ambos os lados. Não mudamos o mundo, mas plantamos sementes de empatia com cada módulo que conduzimos.

Para estarmos inteiros nos diálogos foi preciso refletir sobre o que significava para nós adolecer com Arte em meio à periferia e como as oportunidades por vezes vencem os contextos onde cada sujeito se constitui.

No constante exercício de empatia a orientação era não julgar a pergunta ou comentário recebido, mas tentar perceber quais as bases que constituíam aquele determinado pensamento ao mesmo tempo em que buscávamos compartilhar nossa visão dançante de mundo. Falamos em partilha, pois parte da partilha é afeto e respeito e é nesses pilares em que baseamos nosso trabalho. Compartilhamos uma visão dançante porque entendemos que não existem escolhas certas e erradas, assim como não existe uma única configuração de juventude. Como em uma dança é necessário encontrar a flexibilidade necessária para manter-se em equilíbrio, sustentar e ceder como partes indissociáveis de lidar com o outro. É nessa flexibilidade de olhar e também de entendimentos que nossa dança se ampara.

Juventudes são sempre plurais, pois se relacionam às particularidades dos indivíduos e também a seus contextos familiares e sociais. A juventude encarcerada tem padrão de cor e isto não ocorre por mero acaso. Essas questões devem ser iluminadas sempre, para que não caiamos em um discurso hipócrita e determinista. Entendemos que não existem escolhas certas ou erradas, pois as escolhas não podem ser encaradas em um *a priori*, mas sempre em relação a algo. Acreditamos que essa relação pode ser a chave para a *compreensão*, abrindo espaço para uma *acolhida* que visa ressocializar o indivíduo, ao invés de somente preencher seu tempo de internação.

Acreditamos que por trás de cada rosto existe uma história e um sem fim de atravessamentos. Nesse sentido, o módulo Arte e Experiência foi pensado para dar vasão à empatia e lembrar a humanidade dentro de cada um, seja socioeducador, jovem bailarino ou infrator. Nosso intuito era apresentar a dança como um movimento que fala de acolhida e transformação, que entende que nenhum contexto é determinante para um resultado padrão, ao mesmo tempo em que reconhece a potência da arte como uma possibilidade ímpar de expressão e transformação da lógica das relações.

Toda essa experiência junto aos socioeducadores reforçou em nós a necessidade de estar na contramão dos preconceitos e determinismos, enxergando o adolescente como sujeito em construção e considerando essa fase anterior à vida adulta como uma parte importante e instável do

processo de socialização. Se nossos jovens arteiros, privilegiados que são, reconhecem o peso e a dificuldade de adolecer frente aos desafios que nossa sociedade apresenta, o que poderá ser dito daqueles jovens que vivem suas adolescências privados de suas liberdades e do convívio com suas famílias e afetos.

Para nós, resta o contato com a Arte e a possibilidade de expressar-se através dela, esse é um caminho possível para sensibilizar sujeitos e também instituições. É preciso olhar a vida com olhos dançantes e arteiros, enxergando para além das grades, as pessoas que lá estão, que apesar das circunstâncias continuam a constituírem-se como sujeitos. O sistema pode privar o jovem infrator de sua própria liberdade, mas não pode tolher-lhe os sonhos, tampouco sua humanidade.

REFERÊNCIA:

CEPEA, Goiânia, 2020. Disponível em: <<https://www.fe.ufg.br/n/67143-centro-de-ensino-pesquisa-e-extensao-do-adolescente-cepea>>. Acesso em: 20 mai. 2020.

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Aparecida Otaviano da Silva

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2774776511267004>

E-mail: an.danseur@gmail.com

Graduanda em Licenciatura em Dança, IFG - campus Aparecida de Goiânia.

Clara Izabel de Araújo

E-mail: claraizabel75gmail.com

Graduanda do curso de Licenciatura em Dança do IFG. Pesquisadora do grupo de pesquisa Corpo Composto.

Hauany Aquino

E-mail: hauanyaquino@gmail.com

Graduanda do curso de Licenciatura em Dança do IFG. Pesquisadora do grupo de pesquisa Corpo Composto.

Larissa Pascoal da Silva Santos

E-mail: pascoalarissa@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3046583884822270>

Graduanda em Licenciatura em Dança, IFG - campus Aparecida de Goiânia.

Luciana Gomes Ribeiro

E-mail: cianaribeiro@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7440441225670402>

IFG - campus Aparecida de Goiânia, Orientadora do artigo e Docente do Instituto Federal de Goiás, campus Aparecida de Goiânia.

Rafael Guarato

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3100415827387317>

E-mail: rafaelguarato@ufg.br

Professor do curso de graduação em Dança e dos Programas de Pós-Graduação em Performances Culturais e Artes da Cena da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutor em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Rafaela Pereira

E-mail: alveszrafaela@gmail.com

Graduanda do curso de Licenciatura em Dança do IFG. Pesquisadora do grupo de pesquisa Corpo Composto.

Rita Isabela Almeida

E-mail: rita_isabela2001@hotmail.com

Graduanda do curso de Licenciatura em Dança do IFG. Pesquisadora do grupo de pesquisa Corpo Composto.

Samuel Ribeiro Zaratim

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1894589803499610>

E-mail: zaratim@hotmail.com

Mestre e Doutorando em Performances Culturais – Faculdade de Ciências Sociais / Universidade Federal de Goiás – UFG.

Taynnã Silva de Oliveira

E-mail: taynna15mj@gmail.com

Graduanda no curso de Licenciatura em Dança na Universidade Federal de Goiás (UFG).

Ysaías Cardoso

E-mail: ysaiasbey@gmail.com

Graduando do curso de Licenciatura em Dança do IFG. Pesquisador do grupo de pesquisa Corpo Composto.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Giovana Consorte

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6725045193659141>

E-mail: gi_consorte@yahoo.com.br.

Professora do curso de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Goiás. Graduada em Educação Física pela FURG; Especialista em Metodologia do Ensino de Arte pela UNINTER. Mestre em Educação Ambiental pela FURG. Dirige, junto com Rousejanny da Silva Ferreira, o Grupo de Pesquisa Artística Corpo Composto.

Rousejanny Ferreira

E-mail: rousedance.ferreira@gmail.com

Professora do curso de Licenciatura em Dança do IFG. Diretora do grupo de pesquisa em dança em Corpo Composto.

EDITORIA
**BORDÔ
GRENA**